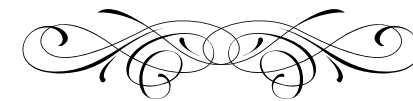


Лариса Павлівна Рожило

# Вибрані праці



ТЕРЕН  
Луцьк–2021

Рожило Лариса Павлівна. Вибрані праці / Упоряд. Л. Деркач, Р. Зінчук, І. Гнатюк; авт. передм. І. Гнатюк. Луцьк, 2021. с.

Збірник містить статті кандидата філологічних наук, доцента Лариси Павлівни Рожило (1931–1999), присвячені проблемам лінгводидактики та лінгвістичного аналізу тексту, а також розділи навчального посібника «Методика викладання української мови в середній школі», автором яких була викладачка.

Для науковців, викладачів-філологів, учителів закладів загальної середньої освіти, студентів гуманітарних спеціальностей.

Рецензенти:

Громик Ю. В., кандидат філологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи та рекрутації Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Дубина О. Д., директор КЗ «Луцький НВК № 9», вчитель української мови та літератури вищої категорії, вчитель-методист.



© Деркач Л. М., 2021

© Зінчук Р. С., 2021

© Гнатюк І. С., 2021

## ЗМІСТ

Доброму добра й пам'ять (Передмова) .....	6
Біографічний нарис .....	9
Слово про Вчителя .....	11
<b>Методика викладання української мови</b> .....	<b>21</b>
Робота над розвитком мови учнів у зв'язку з вивченням теми «Прикметник» .....	22
Робота з розвитку мови під час вивчення теми «Складнопідрядні речення» .....	29
Вивчення теми «Загальне поняття про прислівник» .....	41
Вивчення багатозначності слова .....	49
Вироблення граматичних понять .....	58
Удосконалення методів викладання граматики .....	69
Перехідні й неперехідні дієслова .....	84
Розвиток мислення учнів під час вивчення дієслова .....	93
Проблемні завдання на уроках мови .....	104
Спостереження над інтонацією .....	111
Роль порівнянь у збагаченні мови учнів .....	120
Робота над інтонацією під час вивчення безсполучникових складних речень .....	129
Співвідносність сполучникових і безсполучникових складних речень .....	141
Метод спостережень на уроках мови .....	149
Проблема слова в працях В. О. Сухомлинського .....	159
Логічна основа методів теоретичного вивчення мови ...	166
Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок .....	176
Удосконалення мовних умінь і навичок у старших класах .....	186
<b>Лінгвістичний аналіз художнього твору</b> .....	<b>195</b>
Епітет у поезії Шевченка .....	196
Спостереження над епітетом у ліриці Лесі Українки .....	204
Словесний образ старої Половчихи .....	208
Загальні основи лінгвістичного аналізу художнього твору .....	212
Художньо-образна конкретизація в новелі Василя Стефаника «Новина» .....	225
Ритмізовані структури в тексті епопеї Б. Лепкого «Мазепа» .....	232
<b>Розділи навчального посібника «Методика викладання української мови в середній школі»</b> .....	<b>235</b>
Типи уроків з української мови, їх структура і методика проведення .....	236
Методика вдосконалення мовних умінь і навичок у старших класах .....	293
Методи і прийоми навчання української мови .....	306
Загальні питання методики вивчення граматики в 4–8 класах .....	340
Лариса Павлівна Рожило. Епістолярій .....	365
Список праць Л. П. Рожило .....	370
Фотоматеріали .....	374

## ДОБРОМУ ДОБРА Й ПАМ'ЯТЬ

### (Передмова)

21 січня 2021 року минуло 90 років від дня народження Лариси Павлівни Рожило – знаного в Україні вченого-методиста, дослідниці в галузі лінгвостилістики, провідного викладача кафедри української мови Луцького педагогічного інституту (пізніше Волинського державного університету) імені Лесі Українки кандидата філологічних наук, доцента, відмінника народної освіти. Плин часу невмолимий. 29 червня 1999 року скінчилася земна дорога Лариси Павлівни. Збігає вже 22-ий рік з того дня, але «усе іде, та не усе минає над берегами вічної ріки». Ріка часу впадає в ріку вдячної людської пам'яті. На пошану Лариси Павлівни Рожило її учні та колеги впорядкували цей том вибраних праць із щедрого творчого доробку талановитої філологині.

Лінгводидактичні праці Лариси Павлівни Рожило свого часу справили вплив на розвиток вітчизняної науки. Освітняни України знають її як авторку статей, посібників і підручників з методики викладання української мови в середній школі, глибоких і вдумливих досліджень зі стилістики та лінгвостилістики. Волинська педагогічна громадськість, численні вихованці та учні шанують і бережуть незабутні спогади про Ларису Павлівну як про талановитого педагога і мудрого наставника, яка не просто вчила, а плекала своїх студентів, щедро вклала в них свою велику душу, бо хотіла, щоб зростала на Волині розумна освітянська сила. А колеги по роботі – професори, доценти й викладачі Волинського національного університету імені Лесі Українки, праці в якому Лариса Павлівна віддала 37 років життя (1962 – 1999) як педагог, доцент, багаторічний завідувач кафедри української мови, трепетно бережуть пам'ять про неї як про винятково порядну, доброзичливу й толерантну людину, яка дуже любила свою роботу, вміла працювати і такими хотіла бачити всіх, хто жив, працював поруч із нею, хто вчився в неї.

У 60 – 70-х рр. ХХ ст. науково-методичний журнал «Українська мова і література в школі» регулярно публікує ґрунтовні статті Л. П. Рожило з методики викладання української мови в середній школі. Це і розробки окремих тем шкільної навчальної програми, й осмислення актуальних загальнометодичних проблем вивчення

української мови, й узагальнення досвіду роботи, й рецензування нових видань з методики викладання української мови.

У 80-х рр. ХХ ст. за активної участі Л. П. Рожило в Україні створено навчальні посібники з методики української мови для вчителів та студентів вищих закладів освіти: «Методика викладання української мови в середній школі» (К.: Вища школа, 1979. 1-е вид.; 1989. 2-е вид.; автори – І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик); «Удосконалення змісту й методів навчання української мови» (К.: Рад. школа, 1982; автори: В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило); «Методика вивчення української мови» (К.: Рад. школа, 1987; автори – О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило). Разом із провідними вченими-методистами 80-х рр. ХХ ст. Л. П. Рожило формувала науково-методичну думку в Україні, сприяючи розвитку філологічної культури й освіти в нашій державі.

Особливе місце в науковому доробку Л. П. Рожило належить працям з лінгвостилістики. Осмислюючи проблеми, пов'язані з розумінням, вивченням і тлумаченням мови художнього тексту, дослідниця не лише узагальнила теоретичні погляди попередників на призначення слова в художньому творі, а й виклала в своїх працях власне розуміння специфіки мови художнього твору, обґрунтувала теоретичні основи нового навчального курсу «Лінгвістичний аналіз художнього твору», визначила його основні принципи, запропонувала довершені зразки аналізу різних за жанрами художніх текстів.

Том «Вибраних праць» Лариси Павлівни Рожило поділено на три тематичні розділи: I. Методика викладання української мови; II. Лінгвістичний аналіз художнього твору; III. Розділи навчального посібника «Методика викладання української мови в середній школі». Праці в межах кожного розділу подано за хронологічним принципом, в авторській редакції, втручання в оригінальні тексти було мінімальним: прибрано обов'язкові для наукових студій радянської епохи апеляції до «класиків марксизму-ленінізму», узгоджено бібліографічні посилання на джерела із чинними на сьогодні вимогами.

Упорядники тому користуються нагодою сердечно подякувати його рецензентам, цінні поради яких дали змогу краще презентувати майбутнім читачам творчий доробок Л. П. Рожило: проректорові з навчальної роботи та рекрутації Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидату філологічних наук, професорові Юрію Васильовичу Громику та директорів КЗ «Луцький

НВК № 9», вчителю української мови та літератури вищої категорії, вчителю-методисту Олександрові Дмитровичу Дубині.

***І. С. Гнатюк,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник відділу слов'янських мов  
Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України.***

## **БІОГРАФІЧНИЙ НАРИС**

Лариса Павлівна народилася 21 січня 1931 року в місті Горохові Волинської області. Тут, у будинку № 48 на вулиці Б. Хмельницького, проживала з сім'єю в часи фашистської окупації. Протягом 1944–1947 років працювала на відбудові школи, спаленої в роки війни окупантами. 1949 року закінчила із золотою медаллю Горохівську середню школу. Здобувати вищу освіту Л. Рожило довелося в нелегкий післявоєнний час. У Львові 1954 року закінчила з відзнакою філологічний факультет Львівського державного університету ім. І. Франка, здобувши кваліфікацію філолога.

Педагогічну діяльність розпочала в Білорусі (м. Ліда), куди поїхала разом із чоловіком. Працювала вчителем російської мови та літератури Лідської семирічної школи. Через два роки повернулася в рідне місто Горохів. Спочатку була призначена вчителем української літератури Горохівської середньої школи робітничої молоді, а згодом обіймала посаду завуча та вчителя української мови та літератури Скобелецької восьмирічної школи Горохівського району (1956–1962 роки).

Початок наукової діяльності Л. Рожило пов'язаний із навчанням в аспірантурі Львівського державного університету ім. І. Франка, куди вона вступила 1958 року. Працюючи в школі й паралельно заочно навчаючись в аспірантурі, Лариса Павлівна написала дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук «Епітет в українській поезії», захист якої відбувся у Львівському державному університеті ім. І. Франка 1962 року.

Саме з цього року життєвий і професійний шлях Л. Рожило пов'язаний з містом Луцьк. Ректор Луцького педагогічного інституту імені Лесі Українки Дмитро Михайлович Цимбалюк запросив Ларису Павлівну, на той час званого на Волині педагога-новатора, викладати методику навчання української мови. У вересні 1962 року її було призначено на посаду старшого викладача кафедри української мови та літератури Луцького державного педагогічного інституту імені Лесі Українки. Із грудня цього ж року Лариса Павлівна працює заступником декана історико-філологічного факультету. Протягом 1970–1975 років була завідувачем кафедри української мови, пізніше обіймала посаду доцента цієї ж кафедри. Учене звання доцента Л. Рожило присвоєне 7 серпня 1967 року. За плідну викладацьку працю неодноразово була удостоєна нагород обласного та всеукраїнського рівня: Грамота

Волинського ОБЛВНО, Почесна грамота обкому профспілки працівників вищої школи і наукових установ, Почесна грамота Міністерства освіти СРСР, медаль «Ветеран праці», значок «Відмінник народної освіти УРСР», медаль А. С. Макаренка за заслуги в галузі освіти і педагогічної науки та ін.

Щоправда, студенти поважали Ларису Павлівну не за посади чи нагороди. Кожного притягував глибокий розум, стриманість та інтелігентність цієї жінки, якої, здавалося, не торкається буденність. Вона залишала її за дверима аудиторії, а з нами була втіленням того вчителя, про якого писав в одній із притч відомий педагог Ш. Амонашвілі: учителя, який уміє зробити своїх вихованців крилатими.

У ті часи, коли Лариса Павлівна працювала викладачем, якимось не прийнято було говорити про свої наукові досягнення. Тільки тепер, ознайомившись зі знайденим в архіві списком друкованих праць Рожило Лариси Павлівни, кандидата філологічних наук, доцента кафедри української мови, усвідомлюємо, як пощастило нам, її студентам: ми мали змогу вчитися в непересічного педагога й науковця. Також розуміємо, скільки сили, енергії, часу віддано кожній праці з цього списку і як багато ще могло бути сказано, створено, завершено цією мудрою жінкою.

## **СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ**

*Л. М. Деркач,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української мови  
Волинського національного університету імені Лесі Українки.*

*Р. С. Зінчук,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української мови  
Волинського національного університету імені Лесі Українки.*

Лариса Павлівна була особливою жінкою з інтелігентним устроєм душі. Її горда постава, урівноважені рухи, манера спілкуватися, одягатися завжди привертала увагу тих, хто навчався на філологічному факультеті. Вона ніколи фальшиво не заговарала із студентами, не створювала удаваної рівності між викладачем та вихованцем. Уміння тримати дистанцію виховувало в нас прагнення знати так глибоко предмет, як наш наставник. Ми навіть трошки її побоювалися, хоч Лариса Павлівна ніколи не підвищувала голос, не принижувала жодного, навіть найледачішого, студента. Ми не сміли йти непідготовленими до неї на іспит.

Тоді, у далекій юності, не завжди аналізувалося, чому не можна пропустити лекції Лариси Павлівни, чому треба намагатися збагнути методику викладання мови, яка була для нас не цілком зрозумілою. І лише ставши за учительський стіл, ми раптом прозріли.

Сьогодні, багато літ викладаючи студентам методику мови та стилістику, я на кожному занятті в кінці аудиторії бачу її, вимогливо-доброзичливу наставницю, яка то схвально похитує головою, то здивовано підводить брови чи підбадьорливо посміхається. Упродовж багатьох років свого неземного життя Лариса Павлівна піклується про тих, кого учила, підтримувала, заохочувала. Це зобов'язує до постійного вдосконалення, щоб умілими вчителями прийшли до школи і мої вихованці.

**Галина Степанівна Шостак,**  
викладач української мови вищої категорії,  
викладач-методист Володимир-Волинського педагогічного  
фахового коледжу ім. А. Ю. Кримського  
Випускниця 1974 року.

Вересень 1974-го... Ми – студенти-першокурсники філологічного факультету Луцького державного педагогічного інституту імені Лесі Українки. Хіба може для волинської юнки чи юнака бути інший вибір? Адже ми обрали Слово! Слово – це твоя майбутня професія, твій хліб, твоя доля, твоя зброя, твоя «твердая криця»!

У світ Слова нас ведуть наші наставники, наші викладачі. Приглядаємося до них. Перші знайомства на лекціях, перші враження. Аж ось іде коридором якась особлива жінка! Вона викладає на старших курсах. З першого погляду відчуваєш її харизматичність! Ось це людина, заради якої треба навчатись тільки тут, ловити кожне її слово, кожну інтонацію, бо тільки поряд із нею ти зможеш здійснити свою мрію, ти зможеш злетіти на крилах Слова. І чимось вона нагадує твою улюблену Лесю Українку: така ж велична, світлоока, з добрим і розумним поглядом. І навіть волосся так укладене, строге вбрання, білий комірець з вилогами...

Рідна, дорога Ларисо Павлівно! Як ми Вас любили! Як чекали Ваших лекцій і практичних! Ви перша розгорнули перед нами велику й світлу книгу Словника, поклавши кожному на стіл новенький, ще пахучий том золотого одинадцятикнижжя нашої мови, сказали перші слова про велику працю словників! Щодня і щомиті Ви плекали любов до Слова, першою на теренах України опрацювали систему лінгвістичного аналізу художнього тексту, залишивши нам довершені зразки опрацювання різних за жанрами творів.

Вже тоді ми розуміли, що спілкуємося з людиною неординарною, світлою, що маємо щастя, будучи студентами віддаленого від столиці вишу, навчатися в педагога далеко не провінційного рівня; знали, що така особистість, як Лариса Павлівна Рожило, була б окрасою найпрестижнішого вищого навчального закладу. І мимоволі поставала асоціація з подвижницькою працею Василя Олександровича Сухомлинського, який віддавав своє серце селянським дітям Павлівської восьмирічки на Кіровоградщині, і що зірки першої величини сяють не тільки над столицями.

Відсвіжуються у пам'яті фрагменти лекцій, луною в серці озивається до болю рідний і неповторний голос, і сама Лариса

Павлівна, гарна, шляхетна, воістину «висока та строга, як у пісні», іде до нас, численних і вдячних учнів, крізь роки, крізь життя, крізь пам'ять.

**Ірина Святославівна Гнатюк (Панасевич),**  
*мовознавець, лексикограф, кандидат філологічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник відділу слов'янських мов  
Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України.  
Випускниця 1978 року.*

Для нас Лариса Павлівна Рожило була зразком Учителя, науковця, Людини. Завжди врівноважена, спокійна, мудра. Її лекції, семінари пам'ятаю досі. Лариса Павлівна ненав'язливо вміла спілкуватися з будь-ким і знала про потреби й можливості кожного з нас.

Пригадую, як одного разу Л. Рожило організувала нам зустріч із молодими вчителями – колишніми її студентами.

Після закінчення інституту я ще довго користувалася конспектами, які нас учила писати Лариса Павлівна. Вона дала нам безцінні знання з методики викладання мови, навчила використовувати на уроках цікаві таблиці, різні прийоми роботи, унаочнення. Завдяки такому викладачеві ми, йдучи працювати в школу, не боялися, бо знали, що і як потрібно робити.

Лариса Павлівна була дуже вимоглива, ніколи не «загравала» зі студентами, проте ніхто не боявся підійти до неї за порадою.

Саме завдяки їй я полюбила уроки мови більше, ніж уроки літератури, а тому пізніше, беручи участь у конкурсі «Учитель року», на всеукраїнському етапі вибрала саме мову, чим дужче здивувала членів журі й порадувала професора Г. Шелехову.

**Надія Адамівна Метчик,**  
*вчитель української мови та літератури  
вищої категорії, учитель-методист  
КЗ «Луцький НВК № 14 ім. Василя Сухомлинського».  
Випускниця 1979 року.*



Про Ларису Павлівну Рожило маю світлі і добрі спомини. Пані викладач приємно дивувала високим мудрим спокоєм, природною і ненав'язливою академічністю, органічною інтелігентністю і щирою залюбленістю, заглибленістю в слово. Її лекції з методики викладання української мови відзначалися особливою (я б сказав, святочною) атмосферою; нам, майбутнім учителям-словесникам, щедро дарувала цікаві ідеї, знахідки для уроків, бо дуже хотіла, щоб навчання мови було пов'язане з позитивними емоціями, світлими враженнями. Пригадую, як радила Лариса Павлівна під час вивчення словотвору давати завдання на зразок «Одягніть корінь слова, бо йому самотньо». Власне, саме буденщини просила уникати на уроках.

Згодом Лариса Павлівна була керівником моєї курсової роботи про вивчення прислівників в умовах говіркового оточення, мудро радила дбати про виховання в школярів поваги до народного мовлення, а також відчуття конкретних мовних ситуацій, де доречна літературна мова чи можлива говірка.

Справжнім відкриттям стали лекції зі спецкурсу «Лінгвістичний аналіз тексту». Лариса Павлівна не просто глибоко аналізувала художні твори, а й разом із нами милувалася майстерністю того чи того письменника; читаючи текст, часто емоційно промовляла: «Це ж диво!», «Як же ж гарно це!». Художнє слово в її виконанні і трактуванні набувало особливо яскравих барв і відтінків.

Згадую про Ларису Павлівну з почуттям щирої вдячності і зі світлим замилюванням її високим талантом Учителя...

**Юрій Васильович Громик,**

*кандидат філологічних наук, професор,*

*проректор з навчальної роботи та рекрутації*

*Волинського національного університету імені Лесі Українки.*

*Випускник 1995 року.*

Лариса Павлівна була для мене живим утіленням людяності, жіночності, доброти, мудрості, неупередженості, професіоналізму й відданості обраній професії.

Вона знала свій предмет і мала дивне вміння донести його до нас, студентів.

На її лекціях ніколи не було нудно, вони ніколи не тривали довго, бо Лариса Павлівна мала унікальне вміння сфокусувати увагу слухачів, її було просто цікаво слухати, час минав блискавично.

Її конспектами я особисто кілька років користувався при підготовці до уроків української мови.

Вражає також її вміння передбачати майбутнє.

Якось після захисту дипломної роботи Лариса Павлівна сказала: «Олександр, я бачу вас хорошим директором школи, не тим директором, який дістає фарбу й ремонтує сходи (це був 1997 рік), а тим директором, який вестиме за собою весь колектив...»

Сподіваюсь, що їй сьогодні за мене не соромно...

**Олександр Дмитрович Дубина,**

*директор КЗ «Луцький НВК № 9 Луцької міської ради»,*

*вчитель української мови та літератури вищої категорії,*

*переможець регіонального туру*

*всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2021»*

*у номінації «Керівник закладу освіти».*

*Випускник 1997 року.*

Згадуючи п'ять років навчання на спеціальності «Українська мова і література та польська мова» у Волинському державному університеті імені Лесі Українки, у пам'яті зринають насамперед спогади, пов'язані з професорсько-викладацьким складом. Андрій Захарович Омельковець, Галина Микитівна Ращинська, Олександр Опанасович Рисак, Лариса Петрівна Павленко, Григорій Левкович Аркушин та інші УЧИТЕЛІ не просто формували нашу філологічну особистість, а впливали на світосприйняття, генерували систему цінностей, де домінували такі вартості, як гідність, відданість, справедливість, чесність, чуйність, патріотизм.

Особливу роль у цьому процесі відіграла Лариса Павлівна Рожило. Вимоглива, об'єктивна, щира, співчутлива, обізнана, досвідчена, вона не просто викладала предмет «Методика навчання української мови в школі», а вчила нас бути справжніми, не вдавати, не грати, натомість жити, працювати чесно, ділитися своїми знаннями, позитивними емоціями зі світом.

Переконана, що рішення пов'язати своє життя з педагогічною діяльністю сформувалося у мені значною мірою саме під впливом особистості Лариси Павлівни як людини загалом, викладача зокрема. Пригадую, як, попри рекомендацію лікаря ще кілька днів побути вдома після хвороби, я поспішала на пару з «Методики». Поспішала, бо не хотіла щось пропустити, бо там завжди було цікаво, бо не могла підвести пані доцента.

На лекціях Лариси Павлівни завжди була ідеальна тиша не через те, що студенти боялися викладача, натомість дуже поважали її, розуміли, що кожне сказане нею слово мало вагу, якусь магічну силу. Лариса Павлівна говорила чітко, рівним та спокійним голосом, що мав потужну позитивну енергетику. Заняття завжди продумані, там не було місця хаосу. Нас готували до особливої місії – НАВЧАТИ!

Мій конспекти з курсу «Методика» став у пригоді як під час педагогічної практики в школі, так і в подальшій роботі на посаді вчителя. Це був найакуратніший конспект, який я вела з особливою ретельністю не через свою любов до порядку, радше через особливе ставлення до ВИКЛАДАЧА.

Ми, студенти, поважали і любили Ларису Павлівну. А вона відповідала нам взаємністю!

**Юлія Святославівна Васейко,**  
доцент кафедри полоністики і перекладу  
Волинського національного університету імені Лесі Українки.  
Випускниця факультету україністики 1997 року.

Із Ларисою Павлівною Рожило мене, як і більшість студентів, доля звела під час навчання. Це була дисципліна «Методика викладання української мови», а згодом «Стилістика української мови».

Невисокого зросту, завжди акуратно і бездоганно одягнена, в очах, як і в усьому вигляді, – інтелігентність, порядність, справжнє виховання... Такою моя Вчителька стоїть переді мною і зараз. На я пари ходила не тільки тому, що треба було виконувати індивідуальний план, а й тому, щоб наслухатися її голосу, бо це було не «сухе» пояснення теми, а розповідь (спокійним, приємним, врівноваженим голосом), кожне слово з якої мимоволі запам'ятовувалося, закарбовувалося й залишилося до сьогодні.

Наша більш тісна співпраця почалася в процесі написання курсової роботи, яка поступово переросла в дипломну. Це була справді важлива спільна праця, яка вплинула на мою подальшу професійну долю, змінила її.

Після закінчення навчання я працювала в школі, але наше спілкування з Ларисою Павлівною продовжувалося, щоправда, переважно в телефонному режимі. Та навіть у такий спосіб вона продовжувала бути моєю наставницею, порадицею, відчуючи найменші зміни в настрої, ніби справжня мама. І саме вона порадила продовжувати займатися науковою роботою. Тож з легкої руки Лариси Павлівни творчість Івана Драча стала об'єктом дослідження моєї дисертаційної праці (його ж поезію була проаналізовано і в моїх студентських роботах).

Як справжній фахівець-лінгвіст Лариса Павлівна чітко розуміла міру актуальності теми будь-якого наукового дослідження, вміла бачити те важливе, що робило текст справжньою науковою розвідкою. А зі студентами працювала, як із колегами, – з повагою, вислуховуючи всі думки, акуратно вказуючи на помилки чи неточності.

Минув час, та зустріч із моєю Наставницею живе і житиме в пам'яті, бо ж ТАКІ зустрічі ніякі події стерти не можуть!!!

**Лариса Юріївна Тиха,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української та іноземної лінгвістики  
Луцького національного технічного університету.  
Випускниця 1998 року.

## **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

## РОБОТА НАД РОЗВИТКОМ МОВИ УЧНІВ У ЗВ'ЯЗКУ

### З ВИВЧЕННЯМ ТЕМИ «ПРИКМЕТНИК»

Коли дивишся картини Левітана, Шишкіна, Айвазовського, то вражає насамперед кількість барв і багатство відтінків, які відтворили художники. А скільки їх, грайливих і мінливих, розлито навколо нас у природі? І показати їх, навчити учнів бачити, відчувати цю красу життя, навчити передавати бачене, відчуте, пережите – завдання кожного вчителя мови. Вчителі це відчують завжди особливо гостро, коли починають опрацьовувати тему «Прикметник», напевно, тому, що ця частина мови найщільніше пов'язана з нашими емоціями. Навчити відтворити якість, схарактеризувати її, точно і влучно добирати з ряду епітетів один найвиразніший, говорити економно, але переконливо, – ось головні завдання, які постають перед учителем у роботі над темою «Прикметник» і які розв'язувати треба протягом усього навчання. Але основа всього цього закладається вже під час вивчення прикметника в 5 класі, це й передбачає нова програма з мови, яка приділяє значну увагу розвиткові мови.

Мова дитини розвивається не сама собою – вчитель повинен систематично й наполегливо працювати над нею, організовуючи вивчення граматики так, щоб учні опановували правописні та пунктуаційні навички і одночасно переконувалися, що кожний елемент мовлення має відповідний зміст, підсилює точність, виразність і емоційність висловлення думки.

Часто можна спостерігати, що учні 5–6 класів у переказах та описах вживають мало прикметників, запас їх в учнів недостатній, точність у використанні низька. Учні в основному вдаються до іменників та дієслівних форм.

Тому, розпочинаючи опрацювання прикметників у 5 класі, ми ставимо собі за мету привчити учнів вживати прикметникові форми, показуємо багатство цих форм, прищеплюємо вміння поводитись з ними в усній та писемній мові, і все це поряд з вивченням правописних норм.

Уже готуючись до першого уроку «Значення прикметника та його граматичні ознаки», маємо на оці те, що учням цей матеріал відомий з

3–4 класів, тому спочатку з'ясуємо визначення прикметника, його граматичні ознаки, потім учні самостійно придумують і наводять приклади зміни прикметника за родами, числами, відмінками, визначають роль у реченні та ін. Коли ж переходимо до з'ясування значення прикметника, даємо учням можливість порівняти за підручником два уривки художнього тексту: один з прикметниками, а другий без них. Учні самі роблять висновок, який із уривків кращий і чому, розповідають про враження від зіставлення речень: *Сонце геть підбилось вгору, розсіває своє марево по долині і Ясне сонце геть підбилось вгору, розсіває своє золоте марево по зеленій долині.*

Щоб ще більш зацікавити учнів прикметником, читаємо їм уривок із повісті В. Г. Короленка «Сліпий музикант»:

*Червоний колір залишає в нашій уяві світло, збудження й уявлення про пристрасть, яку так і називають «гарячою», кипучою, жаркою. Знаменно, що й художники вважають червоні тони «гарячими»... Одночасно це колір гніву й помсти [ ... ] Зелень – це ніби тепло в суміші з вогкою прохолодою: вона будить уявлення про спокій, здоров'я. Для зелені потрібні світло й тепло. Тому зелень така приємна для ока... Білий колір – це колір холодного снігу, колір найвищих хмар, які плывуть в неосяжному холоді піднебесних висот, – колір величавих і безплідних гірських верховин...*

Цей уривок глибоко западає в пам'ять п'ятикласникам, бо кольори червоний, білий, зелений вони знають віддавна, а такого усвідомлення барв ще не зустрічали.

На закінчення уроку пропонуємо учням дібрати прикметники до слів: *сонце, небо, проміння, пісня, праця*. Перебираючи набутий запас слів, учні визначають: *сонце – ясне, тепле, золоте, веселе; небо – високе, блакитне, чисте; проміння – тепле, золоте; пісня – бадьора, дзвінка, голосна; праця – весела, дружна, радісна, наполеглива, самовіддана.*

Усе це учні записують у зошити. Додому даємо завдання: скласти короткий опис «Весною в полі» з цими контрольними словами. Ось як виконала домашнє завдання одна учениця.

#### **Весна в полі**

*Ясне сонце сяє з блакитного неба. Легкою парою дихає чорна земля. Купається в теплом промінні озимина. Весело гудуть трактори, а над усім лине пісня жайворонка. Радісно навесні в полі. Тоді все оживає й висіваються зерна нового урожаю...*

Після вивчення теми «Відмінювання прикметників» та правопису відмінкових закінчень прикметників відводимо урок на тренувальні вправи. Саме на цьому уроці слід мати на увазі: розвиток мови і вправи добирати обов'язково творчого характеру, наприклад: записуємо на дошці уривок з вірша М. Т. Рильського «Урожай», пропускаючи прикметники. Пропонуємо самим учням дібрати їх.

*Густа, медова теплота  
Високі налила жита;  
Пшеницю, що стоїть стіною,  
Схилила ніжною рукою –  
І в кожному колосі тяжким  
Весняне сонце й майський грім,  
І літній дощ, і ночі сині –  
І все це віддано людині...*

Замість прикметників ставимо крапки (...), щоб їм знайшли місце учні самостійно, а дописуємо їх у кінці (*густа, медова, високі, ніжною, тяжким, весняне, майський, літній, сині*). Таке завдання зацікавлює п'ятикласників. Пізніше, коли учні призвичаються до такої роботи, прикметників не даємо, загадуючи їм добирати власні. Якщо учні добирають прикметники самі, тоді створюється багато варіантів. Зіставляємо варіанти дібраних учнями прикметників-епітетів, аналізуємо, який з придуманих прикметників найкраще підходить у кожному випадку, порівнюємо з тими, які вжив поет. Найліпше це робити, з'ясовуючи відтінки кожного слова, залучаючи до роботи всіх учнів, перевіряючи їх, підносячи їхню зацікавленість аналізом значення слів.

Таку роботу учні виконують залюбки, виявляючи свій лексикон і уміння знайти відтінки значення слова. Особливо сподобалися їм авторові прикметники-епітети «медова теплота», «ночі сині»; учні часто наводили їх пізніше як приклад і використовували у своїх письмових роботах. Одночасно така робота дає можливість вчителю перевіряти, як засвоїли діти правописні норми (*високі жита, у колосі тяжким, літній дощ, майський грім* та ін.). Для розвитку точної, правильної і яскравої мови важливе значення має вивчення прикметників-синонімів і антонімів. Це – одне з невичерпних джерел збагачення активного словника. Уміле використання синонімів урізноманітнює мову, сприяє передачі найтонших відтінків думки. Тому ми, крім принагідної роботи на кожному уроці, відводимо

опрацюванню синонімів і антонімів цілий урок. Доцільно, на нашу думку, такий урок розпочати фронтальною перевіркою знань, усно повторити попереду вивчений матеріал. Щоб піднести інтерес до роботи над синонімами і антонімами, щоб активізувати увагу учнів, цитуємо уривок з «Енеїди»: «Була тут шляхта і міщани, І молоді і старики; були багаті і убогі, прямі були і кривоногі, були видючі і сліпі...», показуємо, як за допомогою антонімів І. П. Котляревський створює яскраву картину пекла. Після цього пропонуємо учням дібрати синоніми до прикметників: *гарячий, величезний, чарівний, дужий* та ін. При цьому вчимо, як слід користуватися «Коротким словником синонімів»<sup>1</sup>.

Подібну вправу можна запропонувати для прикметників-антонімів. Щоб перевірити, як учні вміють дібрати синоніми та наскільки тонко розуміють їхні відтінки, даємо таке домашнє завдання: дібрати із поданих у дужках прикметників-синонімів найближчі за значенням і замінити ними вказані прикметники: *Стрункий спокійний чоловік увійшов у кімнату* (молодий, ставний, жвавий). *На широкій долині розлився став* (розлогий, рівний, просторий). *Уляглись вітри скажені* (шалені, несамовиті, рвучкі) та ін.

Якщо залишається на уроці ще кілька хвилин, щоб поглибити набуті знання, корисно ознайомити учнів з тим, як у художній літературі часто з одним і тим же словом вживаються різні прикметники-епітети залежно від завдань, що стоять перед автором. У Т. Г. Шевченка є дуже багато епітетів до слова *серце*: *Поточене старе серце. Чистим серцем. І тепер я розбитеє серце ядом гою. Серцем нелукавим. Опустошили убоге моє серце тихе. Серце замучене, поточене горем. І боляще побите серце стрепенеться. І оживи моє побите убоге серце, неукрите, голоднеє*. З наведених прикладів видно, що до одного означуваного слова *серце* поет ужив 14 різних прикметників-епітетів. Це переконує учнів у тому, що кожне слово має багато ознак, які треба вміти відшукати залежно від певного змісту і завдань висловлення. Таке показування виявляє синонімічне багатство мови та його використання. Такі приклади художньої літератури, на нашу думку, слід частіше використовувати на уроках мови як ілюстративний матеріал, особливо цінний у роботі над розвитком мови.

На початку опрацювання теми «Творення прикметників», яку програма рекомендує вивчити практично, ми пропонуємо дітям

<sup>1</sup> П. М. Деркач. Короткий словник синонімів української мови. К., 1960.

пригадати характеристику Миколи з твору А. Ю. Тесленка «Школяр». Учні пригадують: *«Миколка, Прокопів хлопчик, такий школярик гарнесенький був, сумирненький, соромливенький, млявенький, як дівчинка. Та ще ж такий чорнобривенький, білолиценький, носик невеличкий, щічки круглесенькі»*. Ставлячи учням запитання, визначаємо в уривку прикметники. Самі учні за допомогою вчителя, зіставляючи ці слова з безсуфіксальними утвореннями від них, з'ясовують, як утворилися ці прикметники, за допомогою яких суфіксів; випишуємо ці суфікси, аналізуємо їх відтінки значення. Учні усвідомлюють значення словотвору у контексті, семантико-стилістичну роль суфіксації, яка виступає досить активним морфологічним засобом у вираженні різноманітних емоційних відтінків. Через ці пестливо-здрібнілі суфікси письменник висловив свою симпатію, прихильність до хлопчика. Аналогічно розглядаємо інші засоби словотвору.

Для розвитку мови тут широке поле діяльності. Вивчаючи складні прикметники, доцільно показати їх використання в художніх текстах. Багато складних прикметників використано в поезії М. Т. Рильського, де вони наснажують, підкреслюють силу почуття і надзвичайну емоціональність: *медоцвітна земля, буйнокрилі думи, світоносна вишина, голубінь легкокрила, громоносна лавина*.

Часто в складних прикметниках відбивається уміння поета широко використовувати різні кольори і відтінки: *рожево-сиза мла*.

Важливо для розвитку мови ознайомити учнів з прикметниками в прямому і переносному значенні, показати поширення значень деяких прикметників. Для цього відводимо цілий урок після вивчення теми «Творення прикметників», який починаємо з'ясуванням (за допомогою запитань) різниці між значенням словосполучень: *залізна воля і залізна лопата, рожеві мрії і рожеві квіти, колючий дріт і колючий сміх, заплакане віконечко і заплакане обличчя*.

Учні, відповідаючи на запитання, з'ясовують пряме і переносне значення, бачать, як те саме слово може мати різні значення. Після цього даємо завдання: скласти речення з такими словосполученнями і пояснити їх значення: *квітуча юність, перлиста хвиля, залізні лави, мертва тиша, пекуча справа, прозорий натяк*. Перевіривши виконане завдання, показуємо учням, як поширюється значення прикметників у мові художньої літератури [ ... ].

На домашнє завдання пропонуємо: використати з різним значенням прикметники: *холодний, літній, гострий, вогненний*.

Правильно виконане домашнє завдання переконує нас у тому, що учні вірно зрозуміли пряме і переносне значення прикметників: *Холодний вітер рвав на клоччя низькі сірі хмари. – Холодний погляд фашиста пропікав наскрізь, але розвідник мовчав. Літній теплий дощ освіжив посіви. – Літня людина сіла відпочити на лаві. Гострий ніж лежав на столі. – Гострий язик багато шкодить. Вогненні змії прорізали тьму ночі. – Його вогненні слова запалювали юрбу*. Такі речення дібрала одна з учениць 5 класу.

Після вивчення всієї теми «Прикметник», щоб перевірити, як учні засвоїли матеріал, як навчилися використовувати прикметники в писемній мові, даємо твір за картиною.

Для такого твору обираємо репродукцію картини Айвазовського «Дев'ятий вал». Учні уважно розглядають її. За допомогою запитання з'ясовуємо потрібні деталі: колір неба, морських хвиль та ін. Далі пропонуємо учням до всіх барв зображеного на картині дібрати прикметники, що виражали б характерні риси явищ бурі, зображених на картині. Кращі прикметники-епітети, запропоновані учнями, записуємо на дошці: океан – *безкрайї, грізний*; хмари – *густі, чорні, олов'яні, важкі, брудні*; хвилі – *лютї, грізні, темні, сердиті, величезні*; вітер – *рвучкий, оскаженілий*; люди – *виснажені, потомлені, голодні, знесилені* та ін. Після такої підготовчої роботи колективно складаємо план опису: 1) Буря на морі. 2) Загибель корабля. 3) Люди тонуть. 4) Трое на плоту. 5) Врятовані! Учні розпочинають роботу, використовуючи придумані прикметники. Попереджаємо, що вживати слід не всі записані на дошці прикметники, а лише ті, які найкраще передавали б думку. От як виконав роботу один з учнів 5 класу.

### **Після бурі**

*Корабель плів по безкрайому океану. На заході раптом виплили грізні чорні хмари, вони дуже швидко наближалися і заступили все небо.*

*Хмари йшли низько над морем. Небо злилося з морем в одній чорній каламуті. Налетів ураган. Оскаженілий вітер жбурляв корабель. Океан ревів, клекотав, вітер вив, мов розлютований звір.*

*Незабаром корабель кинуло на підводні скелі, і він розбився. Люди тонули в неблаганних хвилях, і тільки трьом морякам пощастило врятуватись на уламках щогли. Довго носило їх у відкритому морі. Вони були виснажені, голодні. На третій день хмари*

стали підноситись вище, між ними з'явилися блакитні озера чистого неба. Море заспокоювалось.

Хвилі стали прозоріші, зелені. Раптом на обрії моряки помітили чорну цятку. Вона все збільшувалась і наближалась. Це був корабель. Один з моряків почав сигналізувати хустинкою. З корабля їх помітили і спустили шлюпку. Мужніх моряків урятовано.

Цю роботу плануємо на два (здвоєні) уроки, бо учні мусять підготуватись, написати, перечитати, виправити і потім переписати. Аналіз робіт, звичайно, на іншому уроці.

Так на кожному уроці граматики, опрацьовуючи кожну тему, вчитель знайде можливість сприяти розвитку мови учнів. Поступово буде збагачуватися лексичний запас, обізнаність їхньої мови. Така систематична робота зробить мову учнів чіткою, емоційною, дасть сталі навички правильної усної й писемної мови.

*Із журналу «Українська мова в школі».*  
*1961. № 5. С. 56–62.*

## **РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СКЛАДНОПІДРЯДНІ РЕЧЕННЯ»**

Робота з розвитку мови мусить тісно поєднуватися з вивченням матеріалу всіх розділів граматики. Не становить винятку й опрацювання теми «Складнопідрядні речення». Здійснюючи настанови програми з розвитку мови, ми вдаємося до коротких творчих вправ з певною навчальною метою, до описів з використанням підрядних речень, розгортання окремих членів на підрядні речення, окремих речень – на складнопідрядні, перебудови складнопідрядних речень, виправлення текстів з одноманітно побудованими складнопідрядними реченнями. Це допомагає учням опанувати мовне багатство, підняти їхню культуру усної і писемної мови.

Здійснювати це завдання треба постійно, систематично, використовуючи всі можливості уроку. Візьмемо для прикладу пояснення теми «Поняття про складнопідрядне речення». Оголосивши тему, показуємо учням картину І. Шишкіна «Жито» і розповідаємо, що на ній зображено:

*Липнева полуднева спека. У сонячному теплі купаються золоті жита. Спочиває вітер, у напоєному пахощами повітрі мріють далекі дерева. Кудись манить і веде польова доріжка. А над усім цим – високе небо і вітрила далеких погідних хмарин.*

Учні затамували подих: нова граматична тема обіцяє бути не такою вже й сухою. Пропонуємо учням описати картину усно, короткими розповідними реченнями. Окремі з них, поділивши дошку на дві частини, записуємо зліва, як наприклад: *Купаються у сонячному теплі жита. Їм немає краю. І небо, і поле залите бризками проміння. День сонячний, ясний і т. д.*

На дошці справа учні пишуть із цих окремих пар простих речень складні, з'єднані сполучниками *яким, бо...* (Купаються у сонячному теплі жита, яким немає краю і т. д.). Далі знайомимо учнів з таблицею – схемою складнопідрядних речень, разом встановлюємо в них головну думку і підрядну, залежну від неї, зв'язок між ними. Даємо учням можливість зрозуміти, що в сполученні простих речень, яке може здійснюватись різними способами синтаксичного зв'язку, виникає

нова, вища якість – знаходить своє вираження нова, цілісна, складна думка, оформлена складним реченням.

Роз'яснюється новий матеріал методом запитань і відповідей, а в учнівських зошитах, куди записують приклади, непомітно виростає з речень короткий опис «Жита дозрівають».

Під час цієї роботи учні практично навчаються будувати складнопідрядні речення, виділяти головні і другорядні, використовувати відповідні сполучники, бачити підрядну залежність. Робота не втомлює уваги учнів, бо це – жива імпровізація, шукання. Нові синтаксичні правила не викликають нудьги, а зацікавлюють, їх засвоєння свідоме.

Отже, плануючи систему уроків з теми «Складнопідрядні речення», намагаємось використати якомога більше матеріалу для розвитку мови. Це дозволяє й кількість навчальних годин, виділених програмою для опрацювання теми.

Під час ознайомлення з підрядними означальними реченнями добре, коли на уроці прозвучать патріотичні й сповнені емоцій ілюстрації:

*Я єсть народ, якого Правди сила ніким звойована ще не була* (П. Тичина); *Я честь віддам титану Прометею, що не творив людей своїх рабами* (Леся Українка); *Ми працюю любимо, що в творчість перейшла, і музику палку, що ніжно серце тисне!* (М. Рильський).

Після роз'яснення суті підрядних означальних речень, їх особливостей проводимо вільний диктант, де окремі означення або прості речення учні замінять підрядними означальними.

Приклад зв'язного тексту для вільного диктанту:

*Білокора береза навесні довго здається позбавленою життя. Коли сонячне проміння прогріє її, вона вмить розвивається. Живлющий для неї і перший весняний дощ. Ледве встигнуть скотитися його алмазні краплі, а на березі вже в'ються тонкі зелені кучері. Листочки ще клейкі, напіврозгорнуті, але запах їх сповнений своєрідної свіжості. Береза любить сонце. Изумрудами виблискує її незчисленне зубчасте листя під промінням літнього сонця. Восени воно спалахує золотом і довго горить у сяйві осіннього дня. Шелест берези легкий, веселий. Вона грає, шепоче, шумить лагідним, ніжним пушком.*

На домашнє завдання доцільно запропонувати вправу, яка розвивала б мислення учнів і вимагала уміння користуватися щойно

засвоєним правилом. Загадуємо виписати з поеми М. Т. Рильського «Слово про рідну матір» 5–6 підрядних означальних речень.

*Благословен той день і час,  
Коли прослалась килимами  
Земля, яку сходив Тарас  
Малими босими ногами...  
Гаряча дума Кобзаря,  
Що і в огні не спопеліє.  
Ні! Сили на землі нема,  
І сили на землі не буде,  
Щоб потягти нас до ярма,  
Щоб потоптати наші груди...*

Кожне означальне речення починається іншим сполучником; є над чим задуматися учневі, щоб правильно визначити його тип, а вчителю – прекрасна нагода перевірити, чи не формально засвоїв учень матеріал.

При вивченні підрядних додаткових речень можна провести таку своєрідну вікторину. Називаємо головне речення (приклади слід брати з раніше вивченої, знайомої учням поезії). Учні повинні пригадати наступне підрядне речення, визначити сполучне слово, поставити питання:

Мені здається, ... (що се я, що це ж та молодість моя)...

Що він не знатиме, ... (де дітись на цім широкім вольнім світі)...

(Т. Шевченко)

Котусю-братику! Скажи мені скоріше, ... (хто із хазяїнів отут усіх добріший).

Я хочу попрохати, ... (щоб хто мене сховав на цей недобрый час).

(Л. Глібов)

І всі ми вірили, ... (що своїми руками розіб'ємо скалу, роздробимо граніт).

(І. Франко)

Де воно знатиме, ... (що то за доленька – відшук черствого шматка).

(П. Грабовський)

Адже це уже не дивно, ... (що ми твердо, супротивно, владно устаєм).

(П. Тичина)



На закріплення матеріалу або на домашнє завдання з цієї теми можна запропонувати учням написати лист до своєї подруги або товариша. Пишучи таку роботу, учні спираються на власні спостереження. Метод розповіді сприяє використанню підрядних додаткових речень, а одночасно це повторення і розширення рамок матеріалу, раніше вивченого (ознайомлюються з написанням листа учні у 5 класі).

Одна учениця написала до своєї подруги:

*Галинко!*

*Тепер розповім тобі, як я з братом їздила в Карпати. Ти знаєш, що до того я не бачила гір. Можеш уявити моє здивування і захоплення, коли побачила перед собою зелено-синю стіну, що все наближалась. Спочатку незвично, здається, що дорога ось-ось упреться в скелі. Але ні, вона в'ється все вище, і ми вже в горах!*

*Ти ніколи не чула, як шумлять гірські смереки, не бачила, як біжать по камінню швидкі прозорі потоки. А скільки квітів на полонинах! Нелегко передати все, що бачиш і відчуваєш у горах. Я така задоволена поїздкою. Зустрінемося – розкажу про все точніше, покажу фотознімки краєвидів, які привезла з гір.*

*Жду тебе. Іра.*

Аналізуємо використані підрядні речення, їх синтаксичну будову, характер зв'язку, пробуємо замінити іншими. Прагнемо перевіркою охопити більшість учнів (особливо слабших), виправлення повинні робити самі учні (учитель запитує: «А як ти зробив у цьому випадку? Яке речення можна використати? Чи добре побудовано синтаксичну конструкцію? Як краще висловитись? Як треба виправити?»). Граматичні завдання поєднуємо зі стилістичними.

Завдання з розвитку мови включають як роботу з окремими реченнями, так і з цілісним зв'язним текстом. Часто роботу починаємо з окремих речень, наприклад, до поданого головного речення додати підрядне місце:

*Виросло нове місто коло велетня заводу... Цвітуть-шумлять сади... Дружна пісня долинула до села...*

Або: розгорнути другорядний член речення на підрядне речення:

*Всюди були безстрашні бійці... На незвідану висоту... зняли героїчні космонавти.*

Вищим етапом вважаємо роботу із зв'язним текстом. Добираємо текст, де можна було б виставляти підрядні речення місця:

*Наближались до ріки. Її мелодійний повів уже коливався над полями, її одсвіт напливав на жита, і вони, здавалось, виростали на фіалковій поранковій годині і пахли ромашкою, наче дівочі коси. Навколо розсівались, перехлюпувались пташині співи, єднаючи луки з лугами, береги з берегами. От і розкрились ці молоді береги в зелені і сузір'ях квіту. Сонце, шукаючи воду, сторожко зупинилося посеред річки; на моторному човнику зі сміхом пропливали дівчата у вінках, і в бездонному плесі вінками закружляли хмари.*

(М. Стельмах)

Після читання уривку пропонуємо учням передати його зміст, використовуючи підрядні речення місця. Опис пейзажного характеру, тому зробити це легко. Учні обмірковують, які обставини місця можна розгорнути у підрядні місця (*Наближались туди, де мелодійний повів річки коливався над полями. Навколо, де квітували жита, пахло ромашкою, і лунали пташині співи*). Окремі речення, які можна, заміняємо підрядними місця: (*Сонце, шукаючи броду, зупинилось сторожко посеред річки, де на моторному човнику пропливали дівчата і т. д.*)

Опрацьовуючи підрядні речення часу, можна використати текст із оповідання М. М. Коцюбинського «Хо» («Ранок у лісі») або опис світанку («Після похмурої, темної ночі...») із оповідання Панаса Мирного «Товариші».

Після вивчення додаткових підрядних речень відводимо урок для написання докладного протоколу. Проводимо цей урок у формі класних зборів. Робимо це, щоб зацікавити учнів, активізувати увагу і наблизити навчальний матеріал до життя. Завчасно домовляємось із класним керівником про потрібний характер зборів, завчасно готуємось до цього уроку. І ось урок-збори розпочався.

Обираємо голову і секретаря зборів. На порядку денному одне питання: «Про підготовку і святкування 8 Березня». Тільки протокол, на відміну від звичайного, секретар буде записувати на дошці, а учасники зборів – у зошитах. Один за одним виступають учні:

Протокол номер 4

класних зборів учнів 8 класу Скобелківської восьмирічної школи  
від 12 лютого 1962 р.

Присутні всі учні класу – 28 осіб.

Голова зборів О. Кравчук.

Секретар М. Жельчик.

Порядок денний:

1. Про підготовку і святкування 8 Березня.

СЛУХАЛИ:

Про підготовку і святкування дня 8 Березня інформував староста класу С. Хіль. Він сказав, що потрібно святкування провести організовано. Цього року учні вирішили запросити на шкільне свято-вечір своїх матерів. Готувати до свята треба вечір на два основних відділи: урочистий і концерт художньої самодіяльності. На урочистій частині прочитати коротку доповідь про досягнення жінок нашої країни. Колективно привітати гостей і вручити їм подарунки. Художню частину треба підготувати цікаву.

ВИСЛОВИЛИСЬ:

1. А. Янюк сказав, що подарунки слід виготовити своїми руками. Дівчатка зроблять вишивки, а хлопці приготують з дерева та металу різні корисні речі. Мамі найдорожчий подарунок той, що діти зроблять своїми руками.

2. Т. Самойло запропонувала, щоб відповідальним за підготовку подарунків обрати С. Гладуна, а організацію художньої частини доручити голові ради загону М. Войтовичу.

3. О. Мушит відзначив, що підготовку художньої частини потрібно розпочати у найближчі дні. До 15 лютого обміркувати і скласти репертуар. Треба просити старшу піонервожату М. І. Коваленко, щоб допомогла підготувати окремі номери для концерту.

УХВАЛИЛИ:

1. Відповідальним за проведення свята, якому доручити контроль за підготовкою, призначити старосту класу С. Хіля.

2. Підготовку й читання доповіді доручити К. Федорчук.

3. Покласти відповідальність за підготовку:

а) подарунків на С. Гладуна,

б) художньої частини на М. Войтовича.

4. Святкування провести в школі 8 Березня о 18 год.

Голова зборів

О. Кравчук

Секретар

М. Жельчик

Урок-збори пройшов досить цікаво, охочих виступати було багато, бо і зміст, і форма зацікавили учнів. Кожний виступ секретарка записувала на дошці, потім його колективно редагували і записували в

зошитах. Так учні дізналися, яку форму має докладний протокол, вчилися висловлювати і оформляти думки.

Вивчаючи підрядні речення способу і ступеня дії, зосереджуємо увагу учнів на різноманітності сполучників і сполучних слів. З'ясовуємо їхню роль, ілюструємо використання їх прикладами з художньої літератури:

*Дим-димок од машин, мов дівочі літа* (П. Тичина); *Зброя моя, послужи воякам краще, ніж служиш ти хворим рукам* (Леся Українка); *Гострим полиском хвилі спалахують після бурі у місячну ніч, наче військо мечами двосічними хоче зняти вражі голови з пліч* (Леся Українка); *І блідий місяць на ту пору із хмари де-де виглядав, неначе човен в синім морі то вирунав, то потопав* (Т. Шевченко); *Ще зорі стояли тихі та прозорі, як перші маки молоді* (А. Малишко).

Тут же пригадуємо безсполучникові порівняння:

*Чорніше чорної землі блукають люди; Розтопленим золотом ллється на землю сонячне проміння; Катря помчала стрілою та ін.*

А після такої попередньої підготовки доводимо потребу цієї різноманітності сполучних слів. Учні перебудовують далі наведений текст з одноманітними реченнями, використовуючи різні засоби урізноманітнення (вживання різних сполучників, заміну безсполучниковим порівнянням, перебудова речень одного виду на інший):

Під іскристим півднем зелено шумить Великий шлях і упирається, мов туго натягнутий лук, у високі жита. Вони, мов хвилясте море, котять свої хвилі до самого обрію. Сизуватий колос затиснутий, мов довгими списами, остюками. Дмитро увійшов у голубі жита, і вони прикрили його, мов хвилями. Навіть не ворухнеться стебло, а колос, мов викопаний у золотому промінні, вклоняється ниві. Неповторні шерехи випрядає нива; то вона мов стрепене м'якими крилами і летить до самого обрію, то враз відкинеться назад і стихне, мов пісня.

Текст М. Стельмаха з роману «Велика рідня» спеціально змінений, учні за допомогою вчителя повинні реставрувати його авторське звучання: *Під іскристим півднем зелено шумить Великий шлях, упираючись туго натягнутим луком у високі жита...* і т. д.

Це дуже важливе стилістичне завдання, бо в своїх письмових роботах учні часто збиваються на повторення слів, зворотів, і навчити їх відчувати одноманітність, своєчасно уникнути її дуже потрібно.

Для продовження такої роботи учні вдома повинні дібрати по декілька речень-синонімів, урізноманітвивши їхню будову: *Ріка сяє на сонці, мов... Небо було сіре, неначе... Гуркотів весняний грім, ніби... Доріжка в'ється у житах, як...*

Зразок: *Ріка сяє на сонці, мов чисте розтоплене срібло (чистим розтопленням сріблом; розтопившись чистим сріблом).*

Вивчаючи підрядні речення причини і мети, даємо більшу роботу творчого характеру. Це може бути написання статті до стінгазети, переказ із придуманим кінцем або початком, поширення розповіді.

Важливо не тільки формально граматичне завдання, а й те, щоб текст зацікавив восьмикласників. Пропонуємо розгорнути короткий нарис «Естафета триває» (газета «Зірка», 1961, 14 квітня).

### ***Естафета триває***

*Залишити по собі хорошу згадку – традиція, яка існує багато років у нашій школі.*

*Закінчують учні навчання і задумуються, що подарувати рідній школі, хороше, потрібне, щоб довгі роки по тому вчителі говорили новим учням: «А це наші випускники зробили»... Неохайний, брудний двір був у нас. А учні впорядкували, посадили дерева, квіти. І доглядали сумлінно, щоб з кожного саджанця виросло міцне, розлоге дерево. А коли учні 1958 року закінчували школу, передали першокласникам зелений затишний дворик. Мовляв, приймайте естафету, вирощуйте садок далі. Відтоді й пішло. 1959 року випускники подарували школі теплицю, а 1960 року – тенісний майданчик зробили на тому місці, де була глибока захаращена яма. А торік школа одержала від випускників у подарунок волейбольний майданчик і бігову доріжку.*

*Цікаво, а що ж подарують школі випускники цього року? А подарують обов'язково, бо естафета триває.*

Психологічно така тема близька восьмикласникам, вона викликає роздуми, міркування, може бути здійснена, якщо в школі є така традиція, в конкретних діях.

Учителю треба допомогти учням з'ясувати саме ті місця, де можна поширити виклад причиновими реченнями. Учням слід задуматись над такими питаннями: Чому виникла потреба побудувати теплицю? Хто висунув таку пропозицію? Для чого? Що стали в ній вирощувати? Як будували тенісний майданчик? Який подарунок готують випускники цього року?

Нагадуємо учням, що можна ввести пейзажі, описи місцевості, окремі діалоги, власні міркування та ставлення до подій і фактів.

Цю роботу можна замінити за бажанням учителя іншою, наприклад складанням текстуального конспекту [...].

Після вивчення всіх видів підрядних речень на уроці тренувальних вправ важливо поставити завдання визначити типи підрядних речень, що починаються з однакових сполучників (*що, коли, щоб*) та ін. Це обов'язково треба робити, бо в окремих учнів часто створюється враження, що всі підрядні додаткові речення починаються з сполучника *що*, часові – *коли*, мети – *щоб*.

Визначаючи тип речення, учні часто спираються на цей формальний аргумент.

Отже, щоб домогтися свідомого засвоєння і зробити остаточний і надійний наголос на правильному змістовому обґрунтуванні визначення типів речень, проводимо таку роботу: записуємо ряд речень і з'ясовуємо вид їх. Можна це зробити й у формі контрольної роботи. Подаємо речення, що можуть прислужитися в цьому.

- 1. Чи занесе в смоленську хату про мене звістку скупувату, що не верне додому син.*
- 2. Чи мати знатиме моя, що інша мати в іншій домі мене доглянула в утомі...*
- 3. Защеміло серце, що і досі не бачив рідного села.*
- 4. Згадалися вміло розставлені пастки, розраховані так, що він обов'язково у них потрапить.*
- 5. Я понесу вас в кожний дім, щоб знов життя людське розквітло.*
- 6. Де тії струни, де слово крилате, щоб про щасливе життя заспівати.*
- 7. Виноград любить, щоб коло нього ходити.*
- 8. Чи відомий вам такий порив, коли всі свої сили, своє життя ти готовий віддати за щастя народу.*
- 9. Коли налітав сильний порив вітру, гуркіт вибухів ставав чіткішим.*
- 10. Мені не подобалось, коли залягала німа тиша у білих заметах.*
- 11. Люблю, коли в вікно розкрите лине веселий вулиць шум.*

Можна роботу провести і в іншому порядку, матеріал для цього дає вправа 265 у підручнику А. П. Медушевського і М. К. Тищенка: із поданих пар речень утворити 2–3 різних з однаковими сполучниками. Зразок у підручнику.

Після закінчення теми проводимо опис з елементами роздуму. Добрий матеріал для цього дає картина І. Левітана «Золота осінь». Роботу пишуть восьмикласники, тому завдання ускладнюємо, заздалегідь готуючись до неї: знайомимо учнів не з однією, а з кількома картинами І. Левітана; даємо уявлення про основні риси

творчості художника. Вивішуємо поряд такі картини: «Володимирка», «Біля заводи», «Золота осінь», «Березень», «Свіжий вітер».

З'ясовувати завдання починаємо запитанням, які почуття викликає кожна з них. Учні ще не вміють читати живопису, не розуміють втілених задумів і почуттів автора. Наша мета дати таке уявлення, ввести в світ мистецтва, навчити бачити «душу картини», а потім дати словесне вираження баченого і пережитого.

Пояснюємо учням, що на показаних картинах ціла гама почуттів художника, тужлива «Володимирка», похмура «Біля заводи», замріяна «Золота осінь», дзвінкий «Березень» і життєрадісний, повний надій і сподівань «Свіжий вітер».

Коротенько розповідаємо історію і характеризуємо основні мотиви цих картин. Учні вже сприймають не лише сюжет, барви, а почуття, передані живописом: і туга, і тихий смуток, і несмілива радість, і повний сили бадьорий порив – усе можна передати в картині. Коротко розповідаємо учням про особливості палітри художника, його композиційні прийоми, і картина ніби оживає.

Пропонуємо учням зіставити зображене на картині «Золота осінь» з їхніми власними спостереженнями всього баченого і відчутного, розворушуємо спогади, викликаємо міркування.

Проводимо також і лексичну підготовку. Важливо ознайомити учнів з окремими зворотами, висловами: *досяг вершин у зображенні; картина написана у багатій кольоровій гамі, золото і синява звучить у картині на повну силу; пояснюємо терміни: пейзажист, кольорова гама, діапазон, дисонанс, колорит, композиція картини, співзвучність кольорів* та ін. Ці слова учні записують до своїх словників. Усе це робимо, щоб піднести мовну культуру опису, оголошуємо боротьбу примітивізму, що часто трапляється і не виправляється в усіх п'яти-, шестикласників.

Під час такої роботи байдужим не може залишитися жоден учень, кожного вабить пізнання нового, незвіданого. А тепер, коли поставлено багато питань, коли виникла психологічна реакція – картини захопили і пропонуємо відтворити все в описі. Приблизний план опису намічають учні: 1. Левітан-пейзажист. 2. Картина «Золота осінь». 3. Моє враження від картини. Роботу проводимо на здвоєному уроці. Ось одна з учнівських робіт:

## **Картина І. Левітана «Золота осінь»**

*І. Левітан досяг небувалих висот у зображенні рідної природи, став найвидатнішим пейзажистом свого часу. У його творчості джерело глибоких роздумів, які хвилювали художника. У своїх картинах І. Левітан зумів глибоко виявити людські почуття. Діапазон їх широкий. Якщо порівняти тужливу «Володимирку» і радісний «Березень», похмуру «Біля заводи» і «Свіжий вітер», то прочитаємо всі сумніви, роздуми і пориви автора.*

*Картина «Золота осінь» написана в багатій кольоровій гамі. Золото лісів і осіння синява виявлені тут на повну силу: від блакитного до темно-синього, від жовтогарячого до рудуватого.*

*Композиція картини чітка. В центрі, між поруділими, ніби вигорілими за літо, берегами в'ється річка. На лівому березі сумує гайок, на правому – стоїть одинока берізка, що відбігла од своїх сестер і не може знову до них приєднатись. Удаліні озимі поля, а там знову аж до обр'ю горять золоті осінні пожежі.*

*Якщо довго вдивлятися в картину, то враження таке, немов сам ідеш берегом цієї спокійної річки. Чуєш шелестіння опалого листу, снується легкий шовк бабиного літа. Милуєшся припливом бадьорості, в серці зринає багато захоплених почуттів. Яка прекрасна Вітчизна і як я люблю її!*

*Недарма поетом російської природи називали Левітана його сучасники. Дійсно, у своїй творчості він відкрив неповторну красу рідної природи.*

Така робота, як ніяка інша, дає можливість відчутти дитячу душу: чи хвилювала її навколишня краса, чи залишилась вона ще незайманою.

Нам здається, що можливостей контрольної перевірки в такий спосіб не більше, ніж в контрольному диктанті, а пізнавальних і навчальних навіть більше.

Цією роботою тему «Складнопідрядні речення» закінчуємо.

Вивчення граматики і розвиток мови подаються у програмі як паралельні дії, а в практиці вони переплітаються. Деколи навіть важко сказати, коли вже кінчається заняття граматикою і починається робота з розвитку мови. В цьому тісному єднанні й розв'язується проблема зв'язку навчання з життям на уроках мови.

Учні повинні вивчати не зведення мертвих правил, а нашу образну і дзвінку мову, відчуваючи,

...яке це щастя  
Припасти пелюстками спраглих уст  
До мови рідної – й багатшати душею.  
(Є. Гуцало)

**Із журналу «Українська мова в школі».**  
**1961. № 5. С. 56–61.**

## **ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЗАГАЛЬНЕ ПОНЯТТЯ ПРО ПРИСЛІВНИК»** *(Варіанти уроків)*

Творчість учителя починається з аналізу. Ми повинні, наприклад, провести урок на тему «Загальне поняття про прислівник». Першим виникає питання: що учням уже відомо з цієї теми? Відповідь знаходимо у підручнику для 4 класу: «Слова *сьогодні, яскраво, вранці, весело, вчора, скрізь* – прислівники. Прислівники відповідають на питання *де? куди? коли? як?*» Далі йдуть вправи на відшукування прислівників у тексті, визначення питання, на яке вони відповідають, встановлення зв'язку прислівників з дієсловами.

Учитель, що заздалегідь обмірковує собі систему роботи, обов'язково перевірить, як учні усвідомили і засвоїли цей матеріал. Зробить він це ще під час підготовки до вивчення теми.

Так, закінчуючи тему «Дієприслівник», можна дати короткий пояснювальний диктант, де принагідно виділити прислівники, наприклад:

«Сіра маленька пташка, як грудка землі, низько висіла над полем. Тріпала крильми на місці напружено, часто і важко тягнула вгору невидиму струну від землі аж до неба.

Струна тремтіла й звучала. Тоді, скінчивши, падала тихо униз, натягаючи другу з неба на землю. Єднала небо з землею в голосну арфу і грала на струнах симфонію поля. Це було прекрасно» (М. Коцюбинський).

Учитель з'ясовує, чи учні вміють розпізнавати прислівники, ставити до них питання, пов'язувати з дієсловами (висіла – *де?* – *низько*; тріпала – *як?* – *напружено, часто*; тягнула – *куди?* – *вгору*; падала – *як?* – *тихо*; падала – *куди?* – *вниз*).

Така попередня перевірка і спостереження над учнівськими знаннями й умінням дуже потрібна вчителю, саме вона визначає весь дальший хід роботи над опрацюванням цієї або іншої теми. Адже ми спираємось на те, що учні знають, бо це ґрунт для нових знань.

Другий важливий етап підготовки – це визначення обсягу нових знань і навичок для опрацюваної теми.

Коли ми розкриємо «Матеріали на допомогу вчителям для поурочного планування з української мови», то навпроти теми

«Загальне поняття про прислівник» прочитаємо: «Матеріал іде як повторення вивченого у молодших класах. Головну увагу звернути на вправи».

Досвідчений вчитель цю думку відразу диференціює: спрямування на наступність правильне, але обмежитись цим не можна.

Адже у 6 класі йде вже вивчення курсу граматики, і навіть визначення прислівника, подане у підручнику, підказує, що тут наявний вже процес граматичного абстрагування. І саме різниця між елементарними уявленнями про прислівник, набутими у 4 класі, і елементом граматичної абстракції, властивої для 6 класу, і становить те нове, що потрібно розкрити учням на уроці.

Так постає головна мета уроку: допомогти учням зрозуміти, що прислівник – це ознака дії, обставина, за якої відбувається дія, це барва, фон дії.

Тепер потрібний ілюстративний матеріал і метод, які допоможуть втілитися задумові вчителя.

Завжди слід пам'ятати, що мислення, увагу учнів активізує не урок-повідомлення, а урок шукань і відкриттів, спостережень і аналізу, урок творчої праці. З цього саме випливає метод роботи. Не можна забувати і ще одного дуже важливого фактора: у своїй роботі ми часто апелювали до пам'яті учнів, залишаючи десь осторонь їхнє мислення.

Ілюстративний матеріал уроку повинен розвивати діяльність мислення. Цю передумову не можна не враховувати для дійсно творчого уроку.

*Перший варіант.* Вивчення теми «Загальне поняття про прислівник» розпочинаємо із завдання, написаного на переносній дошці.

Як тільки смеркне, і чорне небо щільно укриє землю, далекий обрій враз розцвітає *червоним* саявом, і до самого рання осінні хмари, наче троянди.

Із-за лісу, з-за туману, місяць впливає, *червоніє* круглолиций, горить, а не сяє.

*Червоно* танув сніг в пожежах [...].

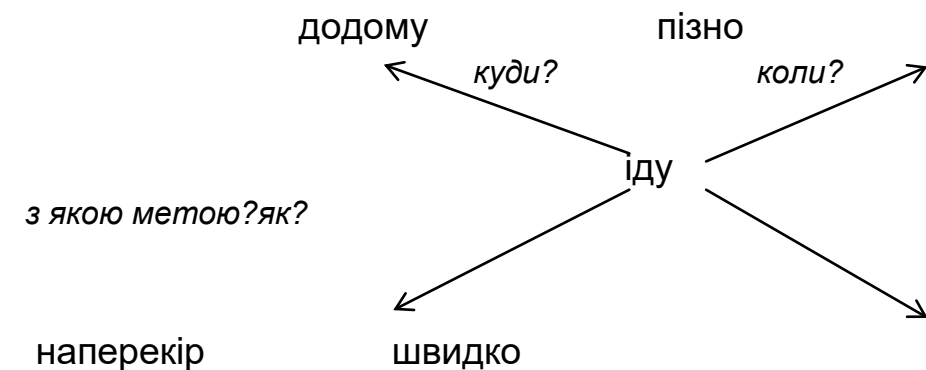
Аналізуємо, що означають виділені слова, у чому вони спільні, у чому різні. Перше показує ознаку предмета, змінюється за родами, числами, відмінками, має ступені порівняння; друге означає дію, має вид, спосіб, час, особу, число і т. д. Третє – пов'язане з дієсловом,

показує його ознаку і є незмінним. Усе це аналізуємо в бесіді, даємо можливість подискутувати з окремих питань: що спільне між усіма трьома словами?, де найповніше виступає значення слова? Так учні переконалися, що прислівник – незмінна частина мови.

Нове завдання: записуємо на дошці слово *іду*, від нього в різні боки проводимо стрілки і надписуємо питання як? куди? коли? з якою метою? та ін.

Учням загадується дібрати прислівники, які відповідали б на ці питання і характеризували дію. Діти добирають дуже багато прикладів, найхарактерніші записуємо (*швидко, додому, пізно, наперекір*). Спостереження підводять до висновку, що прислівник показує ознаку дії і обставини, за яких вона відбувається, учні ставлять до цих слів граматичні питання.

У такій підготовчій роботі учні «довели» визначення прислівника, тепер потрібно лише його сформулювати. Учитель забезпечив самостійність і свідоме засвоєння правила.



Слід ще з'ясувати, від яких частин мови може залежати прислівник.

Після цього виду полегшеної роботи варто знову зацікавити клас складнішим питанням. На кількох реченнях доречно показати, як інші частини мови (прикметник), вживаючись із дієсловом, втрачають свої форми (роду і відмінка) і переходять у прислівник. Для цього пропонуємо учням відшукати прикметники і прислівники у реченнях.

*Важким холодним сном спала земля, а високо над нею тріпались зорі (М. Стельмах). Рипить корабель, стогне, здригається, наче конає; угору здіймається важко, ще важче у діл поринає (Леся Українка). П'яно хитається смерть перед ними, холодно блима наган у руці (В. Сосюра).*

Таке завдання активізує мислення учнів, вони проводять аналогії, зіставляють, ще раз усвідомлюють різницю між змінними і незмінними частинами мови, між ознакою предмета і ознакою дії.

На закріплення можна провести творчий диктант із завданням вставити пропущені прислівники.

...(Тихо) пливе блакитними річками льон. Так... (тихо, спокійно) в зелених берегах, що хочеться сісти на човен і поплисти. А там ячмінь хилиться й тче... тче, з тонких вусів зелений серпанок. Йду (далі)... Все тче. Хвилює серпанок. Стежки змінються (глибоко)... в житі, їх око не бачить, сама ловить нога. Волошки дивляться в небо. Вони хотіли бути як небо і стали як небо (М. Коцюбинський).

Учні вставляють пропущені прислівники.

Можна провести й таке завдання: Відгадай, яких прислівників не вистачає.

Сядемо... (рядком) та поговоримо... (ладком). ...(Менше) говори... (більше) діла роби. Готуй сани... (літом), а воза... (зимою). ...(Добре) там живеться, де ...(гуртом) сіється й орється.

Завдання додому: написати коротке оповідання про збирання врожаю. В описі природи використати прислівники: сонячно, буйно, золотисто, звідусіль. В описі машин – бездоганно, швидко, автоматично, легко. В описі праці – весело, дружно, дзвінко.

Другий варіант. Пригадуємо все, що відомо учням про прислівник з 4 класу. Далі даємо пояснювальний диктант:

Адже це уже не дивно, що ми твердо, супротивно, владно устаєм. Вже сумно вечір колір свій міняв з багряного на сизо-фіалковий. Вправо глянеш – там димлять заводи, вліво глянеш – ниви і поля (П. Тичина). Зненацька проміння ясне од сну пробудило мене. Угорі так яро сяють зорі, ні одна не криється за хмари (Леся Українка).

Учні визначають прислівники, питання, на які вони відповідають, і дієслова, які вони пояснюють. Робимо висновок: як за ознаками, вираженими прикметниками, відрізняємо один предмет від другого, так за ознаками дії визначаємо час, місце, спосіб, причину і мету дії.

Подаємо дієслова і пропонуємо визначити можливі їхні ознаки: читаю (голосно, швидко, виразно, зрозуміло, монотонно та ін.); працюю (добре, завзято, чесно, наполегливо, енергійно та ін.).

У бесіді з'ясуємо характерні ознаки прислівників, а потім проводимо самостійну роботу. Учні читають підручник, складають план відповіді: 1. Що таке прислівник? 2. На які питання відповідає? 3. Від яких частин мови залежить?

Далі проводимо роботу з прислівниками – синонімами і антонімами. На переносній дошці подаємо текст, у якому виділені прислівники треба замінити синонімами:

Я постукав ще раз. Обережно, так наче й справді цей стук могли почути там, далеко внизу. Боязко і недовірливо відчинилися двері. Я зайшов до кімнати, тримаючи автомат наготові. Ти пильно дивилася в вічі, і я виразно чув, як ти входиш до мого серця (О. Гончар).

На цьому ж матеріалі можна дати й інші завдання: до виділених прислівників дібрати їхні синонімічні гнізда: обережно (насторожено, сторожко, чутко, обачно); боязко (боязливо, лякливо, полохливо, недовірливо); пильно (ревно, запопадливо, невтомно, невсипуще, уважно, неослабно); виразно (чітко, розбірливо).

Стилістичну функцію прислівників-антонімів можна добре показати на такому матеріалі:

Стояла тиха і по-своєму хвилююча година: згори на верховіття лісу опускався сизий присмерк, а внизу з-під кожного куща виповзав туман, і тому здавалося, що над землею коливалось два неба: внизу – сіре, вище – сизе. Ти, парубче, не дуже високо літай, бо низько сядеш, коли кругом не своя воля. Влітку і сонце живе, як поденщиця: раненько встає на росі, а пізно лягає. Ох і переорано її, оцю мужицьку душу, і вздовж, і впоперек, та на такі ж клапті, що не всякий втямить, як вона тіла тримається (М. Стельмах).

Проводимо спостереження над тим, що вносять у текст антонімічні поєднання прислівників.

Учні рідко вживають у своїй мові прислівники в ролі епітетів. Яскраво передати предмет легше, ніж дію, але прислівники-епітети в окремих митців слова не поступаються епітетам-прикметникам. Цю думку ілюструємо таким уривком:

Після палаючого сліпучого дня млисто-бузково синіла польова далеч, висока золота стерня, мов напаладе за день сонячне проміння, шелестіла під ногами.

Далі й далі бредуть дівчата в бузкову синь, і степовий обшир довкола них все дзвінкіше, все незчисленніше сюрчить та цвірчить...

Місяць опустився ще *нижче*, розбух *червоно*, а стерні й досі горіли, і *моторошно* було дивитися, як стелиться, клубочиться по улоговині важкий рудаво-червоний дим (О. Гончар).

Учні мають прийти до висновку, що опис, насичений дієсловами і прислівниками, більш динамічний.

Завдання додому можна дати таке саме, як і за першим варіантом.

*Третій варіант.* Аналіз прислівників проводимо на записаному на дошці уривку:

Грими, фанфаро...

*Столунно й світло, грізно і завзято*

І проспівай усій землі про свято...

З'ясовуємо незмінність прислівників, залежність від дієслова, питання, на які вони відповідають. Даємо вибіркового диктанта із завданням виписати прислівники разом із словами, які вони пояснюють.

Усі дивились на південь, про щось *тривожно дискутуючи*. Гришуня, помітивши батька, *став нетерпляче гукати* його до себе. На півдні щось горіло. Звивиста вогниста смуга *повільно ворушилася* на потемнілому обрії. *Часом* вона то *прилягала* до самої землі, то знов *підіймалася* полум'яною гривою, *зловісно набухаючи* в окремих місцях великими вогняними гніздами.

Вітер *потужно роздимає* полум'я, багряне гаддя *рвалось уперед, швидко змикаючись* між собою, *зухвало накидаючись* на високу приречену стерню.

Зигагаватий рілляний бар'єр *надійно лягав* понад самими затоками вогню. Вогонь *помітно влягався*, досягши ріллі, *швидко в'янув* на місці. Люди *переможно затоптували* його ногами (О. Гончар).

Перевіряючи виписані пари слів, зосереджуємо увагу учнів на тому, що прислівник виступає ознакою або обставиною дії, визначаємо питання, на які відповідають виписані прислівники. Далі, щоб глибше усвідомити й засвоїти ознаки прислівників, учні самостійно працюють за підручником, складають план відповіді (див. 2-й варіант).

Варто показати дітям, що окремі прислівники не мають конкретно вираженого значення, тому ми часто уточнюємо, конкретизуємо їх. Пропонуємо таку самостійну роботу: у поданих реченнях уточнити значення виділених прислівників:

У холоднім надвечір'ї тремтіло наїжачене сонце. Неясно розхлюпувався вечірній гомін. То *тут* (під хатою), то *там* (за вигоном) зринали запізнілі голоси.

У невеличкому березовому гайку, ніби в чародійному ліхтареві, догоряє останнє проміння, *знизу* (під горою) встають темні тіні. *Поруч* (за березами) рожевий цвіт сонця тепло пламеніє на білих стовбурах беріз, а на бруньках лип сережками звисають прозорі, синюваті краплини. *Тепер* (по заході сонця) під чисті з прозеленню вінця дня почав запливати мальований з птицями-хмарами вечір (М. Стельмах).

Урок закінчуємо роботою з прислівниками-синонімами. Це робити можна по-різному:

1) Дібрати синоніми до прислівників: *чудово, мужньо, доступно*.

2) Згрупувати прислівники за синонімічними гніздами: *бурхливо, раптово, нишком, завжди, несподівано, безнастанно, зненацька, вічно, враз, раптом, потай, таємно, буйно, раз у раз, повсякчас*.

3) Дібрати з ряду прислівників, які стоять у дужках, один, що найбільш підходить за змістом:

*Ворог (шалено, несамовито, нестямно, запекло) опирався, (всіляко, всяко, всяким способом) намагаючись затримати нашу дивізію, яка (завзято, уперто, стійко, наполегливо, тривко) ламала його оборону.*

*У повітрі (в'юнку, вертко, спритно) проносились винищувачі, (довго, тривало, довгочасно) кружляли розвідники, (гучно, голосно, бучно) били гармати, (гомінко, галасливо, гомінливо) торохтіли кулемети. (Незабаром, швидко, хутко) ворог був розбитий.*

На домашнє завдання даємо учням невеличкий опис «Іду до школи», в якому треба використати прислівники, що як ознака супроводять весь процес зазначеної дії.

Опрацьовуючи поняття про прислівник, можна використати інші прийоми і інший дидактичний матеріал. Це залежить від класу, вдачі вчителя та від умов праці в класі.

Число методів, прийомів, видів ілюстративного матеріалу при вивченні тієї або іншої теми обмежити не можна, кожний учитель здатний внести сюди щось своє, нове. Хочеться наголосити лише, щоб матеріал уроку не був довідкою, розрахованою лише на пам'ять, а примушував учнів мислити, сприяв розвиткові думки.



Саме це стає провідним у роботі наших майстрів-педагогів, які шукають нових методів роботи й збирають по зернятках досвід педагогічної майстерності.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1964. № 7. С. 52–56.*

## ВИВЧЕННЯ БАГАТОЗНАЧНОСТІ СЛОВА

Кожне слово має свій зміст і своє обличчя, свою історію і своє життя. В одних воно багате і бурхливе, в інших – коротке і непримітне. Одне вражає новизною значень і форм, а інше зносилося і закостеніло. А скільки несподіваного в їхньому житті: слова *кінець* і *початок* – діти одного кореня, *червоніти* і *сором* можуть мати близькі значення, *дарма* утворено від слова *дар*, *дарувати* і означає – нічого не мати взамін. Ще з давнини права рука виконувала важливіші функції і від неї пішло десятки слів одного кореня: *право*, *правда*, *справедливість*, *правота*, *правосуддя*, *правопис*, *правило*, *правити*, *управляти*, *справляти*, *виправити*, *вправити* і т. д.

Шкільна програма передбачає вивчення мови, а не лише граматики, тому цілком закономірно, що ми повинні дати учням принагідно і тлумачення слова, ознайомити з його початковим значенням і смисловою еволюцією. Говорячи про той чи інший корінь, суфікс, префікс, маємо примусити учнів задуматися над тим, що вніс той чи інший афікс у життя слова; для цього можна зіставити, наприклад, слова: *рука*, *рукав*, *рукавиця*, *рушник*, *обруч*, *підручник*, *вручати*, *ручатися*, *вручати*, *поруки*, *приручати*, *обручати*, *доручати*, *ручний*.

Людина, в якій виробилось уміння схоплювати значимість кореня, префікса, суфікса, здатна глибоко проникнути в будову, в суть слова, відчувати його найтонші смислові відтінки, яких воно набуває як у зміні своєї морфологічної структури, так і в зв'язку з іншими словами, в контексті.

Робота над словом дуже різноманітна, але звичайно виділяють такі її основні види: 1) вивчення конкретного значення слова, інколи з доступним розкриттям етимології його; 2) вивчення багатозначності слів, синоніміки, переносності значень; 3) життя слова у складі поетичних тропів, поетичних образів; 4) звукова сторона слова; 5) слово у синтаксичній структурі речення.

Безперечно, всі ці види роботи над словом повинні бути розраховані на весь період навчання і застосовувати їх можна як у формі поступового засвоєння основних відомостей, так і у формі

певних циклічних повторень із розширенням понять і ускладненням завдань.

Тут ми хочемо розглянути лише один аспект роботи над словом – вивчення його багатозначності.

Зацікавити учнів багатогранним життям слова, пробудити в їхній уяві і відкласти в пам'яті різні відтінки його значень потрібно якомога раніше.

Уже під час вивчення теми «Іменник» у 5 класі ми повинні розібрати з дітьми, спираючись на їхній досвід, які значення слів *голова, клас, стіл, вік, зуб* та ін. вони знають (*голова людини, голова колгоспу, голова колони*; далі, є ще термін *голова цукру* (штука), *худоби*). Так само вживаємо з кількома значеннями слово *стіл: письмовий стіл, адресний стіл, військовий стіл*. Проаналізувавши з учнями кожне сполучення, приходимо до висновку, що значення його розширюється від конкретного до більш загального, але із збереженням основних ознак і основності суті.

Якщо клас добре підготовлений і учні до цього вже ознайомлені із словами-омонімами, можна запропонувати складніше завдання – зіставити у таких двох текстах виділені слова і пояснити, що між ними спільне і що відмінне:

I. Сьогодні моя сестра працює на першій *зміні*. На заводському дворі зібралася вся *зміна*. У нашому селі сталася велика *зміна*. Росте трудова, щаслива *зміна*.

II. До обіду покосили, гострі *коси* потупили. Піщані *коси* виднілися по всьому берегу. Розчеши свої *коси*.

У першому тексті слово *зміна* багатозначне, але основне його значення у всіх випадках зберігається.

У другому тексті слово *коса* має у кожному реченні інше значення: сільськогосподарське знаряддя, смужка землі, що видається в річку чи море; довге заплетене волосся у жінки.

Слова-омоніми хоч звучать однаково, але значення їх різне, при багатозначності ж основна суть слова залишається близькою, спільною. Це завдання орієнтовне і може бути використане й у старших класах, щоб перевірити, чи розрізняють учні явища омонімії від багатозначності.

На першому ступені ознайомлення з багатозначністю слова можна запропонувати ще такі завдання:

1) ввести у придумані речення словосполучення: *просторий клас, високий клас фізкультурної майстерності, учні п'ятого класу*;

2) у поданому тексті пояснити значення виділених слів, добиваючи синоніми до них. Записати ці значення у колонку.

1. Слово, чому ти не твердая криця... (Леся Українка). 2. Ти грими, наша славо, по світу, рідне слово, дзвени голосне (П. Тичина). 3. Хай за мир лунає слово: ми не хочемо війни! 4. – Прошу слова, – сказав секретар (І. Багмут). 5. Дайте мені слово, що такого з вами більше ніколи не трапиться (І. Багмут).

Запис синонімічних значень буде мати приблизно такий вигляд: 1. Слово-поезія, творчість; 2. Слово-мова; 3. Слово-лозунг, заклик, гасло; 4. Прошу слова – прохання дати можливість виступити, сказати, розповісти про щось, запропонувати щось; 5. Дати слово-обіцянку, клятву, запевнення в чомусь.

Учні переконуються, як багато значень може мати слово-іменник.

Вивчаючи прикметник, ми знову пригадаємо багатозначність. Повторюючи вже відоме, підказуємо учням нову думку, що багатозначними бувають не тільки іменники, але й прикметники, що у сполученні з іменниками вони набирають різного значення.

1. Як упав же він з коня та й на *білий* сніг (П. Тичина). 2. Вулиці залиті молочним світлом *білої* ночі (О. Іваненко). 3. Бились з *білою* ордою, бились, як орли (Нар. пісня). 4. Сумує, воркує, *білим* світом нудить (Т. Шевченко). 5. Там лакомини різні їли: буханчики пшеничні *білі*, кислиці, ягоди, коржі (І. Котляревський). 6. Мужики цікаві стали, чи ті кості *білі* всюди, чи блакитна кров поллється, як пробити пану груди? (Леся Українка). 7. *Біле* вугілля – дешевий вид енергії. 8. *Біле* м'ясо – дієтична їжа. 9. Драматичні твори Лесі Українки написані *білим* віршем. 10. *Біле* золото – так називають бавовну.

На самостійне опрацювання можна загадати ввести у речення такі словосполучення: *чиста вода, чистий папір, чисте повітря, чиста пшениця, чисте сумління, чиста робота*.

Така робота дуже цікавить учнів, адже одне і те слово може мати нові, інколи ще не відомі їм досі значення. У наведених прикладах потрібно підкреслити, що новий зміст слова виступає особливо яскраво у сполучі його з іншими словами в реченні. Учні стануть уважнішими до смислового забарвлення слів та зв'язків між ними.

Під час вивчення теми «Дієслово» опрацьовуємо значення таких зворотів:

I. Вступив у двір, вступив у калюші, вступив у калюжу, вступив у розмову, вступив у суперечку.

II. Виходить з саду, виходить на гору, дим виходить, задача виходить, все виходить на краще, вікна виходять на площу, літа виходять, з голови не виходить, виходить з ужитку, виходить з норми, виходить з себе, виходить в люди, виходить переможцем.

Окремі з них, на розсуд учителя, можна ввести у придумані речення.

Поглиблюють розуміння багатозначності і такі завдання:

1. Скласти з поданими дієсловами по кілька речень, в яких ці слова мали б різні значення: *прийняти, косити, сміятися, горіти*.

2. У наведених реченнях замінити виділене дієслово близькими за значеннями словами і зіставити їхні семантичні відтінки з основним значенням:

1. Вітре буйний, вітре буйний! Ти з морем *говориш*... 2. Грає серце козацькеє, а дума *говорить*. Куди ти йдеш, не спитавшись? На кого покинув батька, неньку старенькую, молоду дівчину? 3. Бо на їй, широкій, куточка нема тому, хто все знає, тому, хто все чує: що море *говорить*, де сонце ночує. 4. Нехай собі тії люди, що хочуть *говорять*. 5. Настане суд, *заговорять* і Дніпро, і гори. 6. Подай душі убогій силу, щоб огненно *заговорила*, щоб слово пламенем взялось, щоб людям серце розтопило... 7. Зоре моя вечірняя, зійди над горою, *поговорим* тихесенько в неволі з тобою... (Т. Шевченко).

Уся ця система завдань, що мають виконуватись під час вивчення певних частин мови, скерована в основному на усвідомлення і засвоєння полісемії слова, на ознайомлення з тими головними значеннями, які може мати те чи інше слово. Але робота на цьому не закінчується. В подальшому переходимо до складніших завдань.

Опрацьовуючи у 7 класі твір М. Коцюбинського «Коні не винні», учитель має зацікавити учнів вже при першому ознайомленні з текстом твору з часто вживаним прикметником *білий*.

Можна заздалегідь виписати на переносній дошці речення з новели «Коні не винні», де вжито прикметник *білий*:

1. Скинув сорочку і почав обтирати одеколоном *біле*, жовтаве від старості тіло. 2. На його (Антоші – Л. Р.) *білому* лобі густо осіла роса, а очі посоловіли. 3. Савка гримів ложечками і простягав *білі* у рукавичках руки між ліктів панів і собачі морди. 4. Крізь шибку виднілись *білі* колони тераси, а за ними квітник. 5. Він навіть руку підняв суху,

панську і *білу* руку, якою наче збирався побити Антошу (М. Коцюбинський).

На виписаних прикладах проводимо спостереження за семантико-стилістичною функцією епітета *білий*. Він характеризує біле тіло Аркадія Малини, його панські руки, білий лоб Антоші – все це особливості, набуті в паразитичному неробстві, це символічна ознака класу, далекого від фізичної праці.

Усе, що оточує панів, також біле: біла тераса на протигагу чорним похмурним селянським хаткам, і, що особливо цікаво: Савчині руки також білі, але тому, що в рукавичках. І у слуги пани не хотіли бачити його трудових рук.

Отже, якщо раніше учні розглядали у вправі прикметник *білий* (сніг, ніч, орда, кості і т. д.), де він входив у певні словосполучення, набуваючи іншого значення, то тепер його смисл залежить від ідейної суті художнього образу. Епітет *білий* набуває соціального забарвлення. Саме в тексті твору слово виявляє свій справжній потенціал. За допомогою слів, нічим не примітних, що часто вживаються із комунікативною функцією, виникають зримі живі образи.

Розмова про розширення семантики слова залежно від контексту, про роль звичайного слова в образній тканині твору – це велика і потрібна розмова, без якої не може пройти урок у старших класах. Пережив себе час, коли аналізовано лише образність художніх тропів, вихоплених з усього мовного складу. Тепер треба бачити і говорити про цілісну словесну тканину твору, привчати учнів розуміти у цій системі життя кожного слова, яке, крім своєї комунікативної функції у тексті художнього твору, підкоряється естетичним, а також соціально-історичним законам мистецтва і створює новий світ образного відтворення реального буття.

У 10 класі учні вивчають «Фата моргана» М. М. Коцюбинського, аналізують історичні події, образи твору. Ми говоримо про визначальний фон твору – землю, але яким глибоким стане усвідомлення образу і проблеми землі, коли вчитель разом з учнями простежить за семантико-стилістичною функцією цього слова у творі.

При текстуальному опрацюванні повісті варто дати завдання, щоб учні відзначили собі уривки, де постає думка про землю, а потім, вивчаючи мову твору, зіставили і проаналізували всі значення слова *земля*, яких воно набуває у тексті твору.

1. Хома випив душком пиво і кинув склянкою об землю (долівка, підлога). 2. Другою рукою, умазаною в землі, бо тільки що полола, вона махала перед його очима і показувала на двері (грунт, болото). 3. А потому підпалив би, щоб усе вогнем взялося та попелом розвіялось, щоб тільки лишилась гола земля та ясне сонце. (Хома Гудзь, говорячи ці слова, має на увазі знищення соціальної несправедливості). 4. Однаково мені, чи я наймит на своїй землі, чи на чужій... (Своя і чужа земля у розумінні різних територій).

У центрі соціального конфлікту земля. Земля для селянина – це поле, добробут, особисте щастя, це все його життя:

*Земля! Бренькнуло слово, як висока струна, і настроїло серце. Давнє знайоме і близьке слово. Це не той сірий жорстокий клопоть, що як п'явка тягне з людини сили, а сам родить будяк; це щось чарівне, принадне, що од віку манить стомлену душу, переливається, грає на сонці, як мрія, як щось невимовне, од чого змінилася б доля і вище піднялись би води життя понад берегами.*

*«Яка ти розкішна, земле», – думає Маланка. – Але у селянина її не багато, «тільки й землі твоєї буде, що лопатою згорнуть на груди...».*

Весь час, як бачимо, Коцюбинський говорить не про поле, а про землю, цим самим вкладає у це слово зміст далеко глибший, ніж власний лан, нива, поле. Земля – і в цьому понятті, як у фокусі, концентруються всі сторони селянського життя. Навіть інтереси оборони країни знаходять у селянина свій вимір у понятті земля (країна, держава, вітчизна):

*Вся земля наша довіку, бо кожна грудка, кожен упруг політи потом, погноєні кров'ю трудящих. Одберім землю, і тоді кожен трудящий матиме хліба доволі для себе і для дітей. Ось воно слово: одберім землю..!*

*Однімемо землю... Ту саму землю, що як мрія далека тільки манила, а не давалась у руки, що грала перед очима, як марево в спеку.*

Однімемо землю означало те ж саме, що здобудемо волю, повалимо самодержавство.

Поразка революції 1905 року, розправа над селянами у повісті «Фата моргана» знову ж проходить через призму образу землі:

*Пестила мрію про землю, а земля встала проти неї, ворожа, жорстка, збунтувалась і втікала з рук. Як марево, поманила і, як марево, щезла. Лежить холодна і ссе тепер кров...*

Образ землі став широким узагальненням, виразником соціальних проблем того часу, тим вузлом, де переплелись усі селянські інтереси. Смыслова структура слова земля збагатилась змістом, який розкривається в системі цілого художнього твору.

Таке опрацювання семантики слова-образу, в якому схрестились центральні лінії твору, конкретизує і закріплює в пам'яті й уяві учнів проблему: селянин і земля, допомагає збагнути її не тільки через пояснення, але й через безпосередню роботу над словом.

Після цього можна запропонувати ряд цікавих завдань:

I. Розкрити семантику слів у заголовках таких творів: «Земля» О. Кобилянської, «Хліб і сіль» М. Стельмаха, «Тронка» О. Гончара, «Бур'ян», «Мати» А. Головка та ін.

II. Пояснити семантику слова земля у таких реченнях: У свитках, киреях, сіряках, кожушках стоять діти землі. Підіймався обездолений люд чорної роботи і чорної землі. Земля в один вузол зв'язала мужицькі душі і не драгунською шаблею чи кулею розрубається він. (М. Стельмах).

III. Пояснити такі вислови: Сира земля приголубить; живцем у землю вганяє; земля їм пухом; рівняти з землею; як земля терпить.

Дуже багата семантика окремих слів у поезії Т. Г. Шевченка. Цікаво під час аналізу мови поеми «Кавказ» показати учням, яким змістом сповнюється прикметник-епітет *святий* у поемі Т. Г. Шевченка «Гайдамаки»: (титар) «не витерпів святої кари» – безвинно загинув.

«Кругом святого Чигирин усе мовчить» – Чигирин *святий* тому, що пов'язаний з пам'яттю про боротьбу українського народу за волю у XVII ст.

«Де ходили гайдамаки з *святими* ножами» – зброя гайдамаків-месників, що повстали проти панів.

Іронічно звучить це слово у таких рядках: *Святую* біблію читає *святий* чернець і навчає... Ви ще темні, *святим* хрестом не просвіщенні... Так отакі-то *святії* оті царі.

Той самий епітет у кожному з наведених прикладів має різне значення. Так, контекст, ідея твору впливають на багатозначність слова.

Учні знають великі можливості синоніміки, але вона обмеженіша, ніж здатність слів своїм значенням пов'язуватися з різними поняттями, меж тут не відчувається: кожен автор, кожен новий твір здатний розширити його зміст. Проаналізуємо для прикладу, які поняття може виражати дієслово *літати* у творах Т. Шевченка і М. Стельмаха:

I. 1. А тим часом виросла могила, і над нею *орел* чорний сторожем *літає*. 2. Нехай *думка*, як той ворон, *літає* та кричить. 3. – Де москалі, лебедики? – Та он, подивися: – *полетіла Катерина* і не одяглася. 4. Неначе птахи чорні в гаї, *козацтво* сміливе *літає* – ніхто на світі не втече. 5. Над землею *летять літа*, Дніпро висихає. 6. Аж *кінь летить*, копитами скелю розбиває. 7. З передсвіта до вечора, а з вечора до досвіта *летить стріла* каленная, бряжчить шабля о шоломи (Т. Шевченко).

II. 1. А дівоча *душа*, одігнавши від себе Романа, знову непомітно *летить* далеко-далеко, наздоганяючи вчорашній вечір. 2. Чуєте, добрі люди вже ніч по шматках розібрали, а півні нагогошуються, щоб ранок проспівати, то чи не час вам, сякі не такі, додому *летіти*. 3. Вночі замордовані коні ледве доплелися до Вінниці: в дорозі *налетіла завірюха*, завіяла шляхи. 4. І зовсім не віриться, що на цього двадцятичотирирічного вилицюватого хлопчину вже двічі *летіли* до губернатора «*бумаги*». Перелітними птицями *летять чутки*, збираються в ключі і несуть на своїх крилах найдорожче слово – земля (М. Стельмах).

Такі спостереження над мовними явищами мають безпосередньо дійовий вплив: учні привчаються образно висловлювати і власні думки.

Можна принагідно показати, як уміло використовують можливості багатозначності майстри слова, поєднуючи різні найвіддаленіші поняття. Це уміло робить М. П. Стельмах:

Такий уже йому, Корнію, талан випав: *крутити* і *крильми вітряків* і своїм мізком, щоб якось *докрутитися* до *власного вітряка*. І люди поодинці і ключами *тягнулись* до контори економії, а в небі *тягнулись* на північ журавлі і лебеді, зрідка гублячи на землю своє притерте в дорозі пір'я. А *літа* і *чужий хлібтягнуть* і *тягнуть* її до землі. Лихі люди *підрізали голос*, *підрізали* і *життя*.

Слово живе яскравим і багатогранним життям. Якщо вдасться учителеві хоч частинку його цікаво розкрити своїм вихованцям, він зробить велику справу.

Розглянутий матеріал про багатозначність слова подано з широким ілюстративним матеріалом, окремі завдання можна виносити і на позакласні гурткові заняття. Уважний аналіз художнього тексту допоможе кожному вчителю знайти свій метод, свої можливості для розкриття багатства слова.

Одне він повинен пам'ятати завжди: прищепити смак, відчуття слова можна лише тривалою, копіткою, вдумливою і систематичною роботою. Увагу учнів потрібно спрямувати на повсякчасні спостереження і аналіз мовних явищ. Лише тоді діти відчують красу рідного слова і матимуть від того справжню насолоду.

**Із журналу «Українська мова і література в школі».**  
**1965. № 2. С. 49–53.**

## ВИРОБЛЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ

(Ступені порівняння і безособовість)

Про урок, його можливості і резерви, майстерність і раціоналізацію говорять і пишуть зараз багато. Справа це конче потрібна, бо саме на кожному щоденному уроці і втілюються найважливіші педагогічні принципи навчання і виховання.

Розвинути мислення, загострити розум, збагатити уяву, розвинути ініціативу і самостійність думки учнів, поєднати навчальні і виховні завдання, сформувані естетичний смак, прищепити навички культури праці – всі ці проблеми схрещуються у 45-хвилинній мініатюрі.

Чи можливо розв'язати ці проблеми в одному заході? Коли? У якій постановці і трактуванні? Мабуть, такі питання постійно хвилюють учительську громадськість.

Відповідь на це, нехай поки що часткову, може дати передусім практика нашої школи, вивчення педагогічної «лабораторії» наших досвідчених учителів.

У 5 класі іде урок на тему: «Загальне поняття про ступені порівняння прикметників». Перед учителем стоїть складне завдання сформувані у п'ятикласників граматичне поняття про вищий і найвищий ступені порівняння якісних прикметників, показати застосування їх у нашій мові, а також закріпити глибоке розуміння понять якісних і відносних прикметників<sup>2</sup>.

На початку вчитель повторює, які прикметники називаємо якісними, що означають відносні прикметники. Поруч з чіткими граматичними визначеннями звучать приклади: *Рече та стогне Дніпр широкий, сердитий вітер завива...Садок вишневий коло хати...* та ін.

Відчувається, що у п'ятикласників граматики у тісному зв'язку з поезією.

Далі учні пишуть вибірковий диктант: в одну колонку якісні прикметники, у другу – відносні.

*Старезний, густий ліс на Волині. Посеред лісу простора галява з плакучою березою і з великим престарим дубом.*

*Галява скраю переходить в куп'я та очерети: то береги широкого озера, що утворилося з лісового струмка. Саме озеро спокійне, вкрите ряскою та лататтям, але з чистим плесом посередині. Міщина вся таємнича, але сповнена ніжної поліської краси.*

*...По узліссі і на галявині зеленіє ряст, цвітуть проліски. Дерева ще безлисті, але вкриті бростю, що ось-ось розкриється. Провесна.*

В учнівських словничках поруч із словом *бруньки* з'являється його соковитий синонім – *брость*.




У зошитах виросло дві колонки слів. Прикметники якісні: *старезний, густий, простора, плакуча, великий, престарий, широкого, спокійне, чистим, таємнича, ніжна*. Прикметники відносні: *лісове, поліська, безлисті*.

Ця робота допомогла вчителю перевірити практичне уміння своїх вихованців. На запитання, як учні розуміють, що ознака в якісних прикметниках може бути виражена більшою чи меншою мірою, п'ятикласники відповіли не зразу, задумалися. Важко знайти відповідь, але це хвилинка розумового збудження: як?

Допомагає вчитель. У нього три дерев'яних палички різної довжини. Він запитує, як у трьох паличках виражена така їхня якість як довжина. Неоднаково: *довга, довша, найдовша*, підказують діти. Отже, в однакових предметах міра якоїсь якості, ступінь її можуть бути різні.

Наступне запитання веде до міркувань далі: «Коли ми можемо виявити різний ступінь якості?» Кілька голосів дзвенить радістю відкриття: «Під час порівнювання». Учитель пропонує перекопатися в цьому: «Ось у мене зелений олівець. Коли я про нього можу сказати *зеленіший, найзеленіший?*»

Учитель порівнює три олівці і говорить, що ступінь якості виявляється у порівнюванні, – процес напруженого мислення в учнів не послаблюється. Їм пропонують розглянути таку таблицю.

	густа
	густіша
	найгустіша

<sup>2</sup> Матеріал статті вчитель може використовувати на двох уроках, присвячених цій темі.

Перед учнями три квадрати з штриховкою різної густоти.

Учні встановлюють відповідність: міняється ступінь якості штриховки під час порівняння і міняється форма прикметника. У верхньому квадраті штриховка густа, але у середньому квадраті штриховка густіша (у прорізі показується суфікс *-іш-*), у нижньому – найгустіша (у прорізах показується префікс *най-* та суфікс *-іш-*).

Отже, позначаючи різний ступінь якості під час порівняння предметів, якісний прикметник утворює вищий і найвищий ступені порівняння.

Учитель формував граматичне поняття ступенів порівняння, ішов від конкретної дійсності до граматичного абстрагування, а мислення учнів також йшло складним, але приступним шляхом пізнання. Застосування методу бесіди у поєднанні з наочною ілюстрацією забезпечило усвідомлення граматичного поняття. Далі учні розглянули таблицю.

Ступені порівняння якісних прикметників		
Стир – <i>широка</i> ріка.	Дніпро – ріка <i>ширша</i> , ніж Стир.	Волга <i>найширша</i> ріка в Європі.
звичайний	вищий	найвищий
<i>молодий</i>	<i>молодший</i>	<i>наймолодший</i>
<i>веселий</i>	<i>веселіший</i>	<i>найвеселіший</i>
<i>кислий</i>	<i>кисліший</i>	<i>найкисліший</i>
<i>круглий</i>	<i>кругліший</i>	<i>найкругліший</i>

На таблиці даємо конкретне порівняння трьох рік, а потім вже форми окремих ступенів порівняння прикметників. Це закріплює у пам'яті учнів щойно добутий за допомогою аналізу матеріал.

Формулюємо правило, що означає вищий і найвищий ступінь порівняння прикметників. Правила складні, тому учні читають їх ще раз із підручника, щоб краще усвідомити.

Аналізуючи таблицю, учні роблять висновок, що прикметники вищого і найвищого ступеня мають рід, число, змінюються за відмінками.

Далі йде практичне завдання: від виписаних при вибіркового диктанті прикметників утворити ступені порівняння і подумати, чи від усіх прикметників можна це зробити. Це взаємозв'язує матеріал, учні самостійно доходять висновку, що од відносних прикметників не можна утворити ступенів порівняння. Цей висновок доречно підкріпити

на ряді нових прикладів. А чи утворюються ступені порівняння від прикметників *старезний, плакуча, престарий*? Після короткої, але гострої дискусії клас приходить до нового висновку, що не всі якісні прикметники утворюють ступені порівняння. Учні міркують, шукають обґрунтування для доказів, учитель підтримує їхню ініціативу і веде до міркувань.

Учні одержують картки з двома завданнями – № 1, № 2, на яких у завданні № 1 записані прикметники типу: *здоровенний, величезний, малесенький, чорненький, німий, лисий, мертвий, голий, вишневий, малиновий, шоколадний, буланний, вороний, рябий, невмирущий, пропащий, плакучий, предобрий, прегарний, прецирий*. Завдання учнів перевірити, чи можна від поданих прикметників утворити ступені порівняння. Якщо ні, то пояснити, чому не можна.

Вчитель тим часом вивішує таблицю:

Якісні прикметники не утворюють ступенів порівняння, коли означають: <i>масть тварин, сталу ознаку та колір за схожістю;</i> коли вони вжиті: з префіксом <i>пре-</i> , з суфіксом <i>-енн-, -езн-, -есеньк-, -еньк-, -ущ-, -ащ-, -уч-</i> .
---

Один за одним учні зіставляють свої прикметники із таблицею і пояснюють, чому подані на картках прикметники не утворюють ступенів порівняння. Велике напруження мислення вимагає короткої розрядки, тому увагу переключаємо на новий вид роботи; починає діяти фактор зацікавлення:

– А тепер подивіться у ваших картках на завдання № 2. З'ясуємо, де часто використовуються різні ступені порівняння прикметників.

*А що в світі найзіркіше?*

*А що в світі наймиліше?*

*А що в світі найбагатше?*

*А що в світі найсильніше?*

(Очі, сон, земля, вода)

*Що сильніше від сонця і слабше від вітру?*

(Вогонь)

*Ранок мудріший від вечора.*

(Приказка)

*Сіль дорожча від золота.*

(Приказка)

*Найбільша сила у світі – правда,  
Найбільше багатство – здоров'я.*

(Приказка)

*Правда світліша за сонце.*

(Приказка)

*Немає на світі нічого радіснішого й приємнішого  
ніж людська праця.*

(О. Довженко)

*Сивий орел, сивий орел,  
Голубка сивіша.*

(Народна пісня)

*Українська музика та поезія є найрозкішнішою,  
Найзапашнішою з усіх квіток світової народної  
поезії.*

(А. В. Луначарський)

*Усім найкращим у мені я зобов'язаний книгам.*

(М. Горький)

*На околиці Каїра височить піраміда Хеопса – одна з  
Найстародавніших пам'яток світової архітектури.*

(З підручника історії)

*Микола Віталійович Лисенко належить до  
найулюбленіших, найпопулярніших серед народу  
композиторів.*

(З газет)

*Серед усіх українських вишивок гуцульська  
найбагатша на кольори, найвигадливіша за  
мотивами.*

(З газет)

Проаналізувавши цей матеріал, учні дають відповідь на питання, де використовуються ступені порівняння прикметників і чи могли б ми обійтися без них у спілкуванні.

Так крок за кроком учитель підносить пізнання учнів. Виклад навчального матеріалу, його тісний зв'язок з методичними прийомами, взаємозв'язок і взаємозумовленість першого і других забезпечує самостійність спостережень над ступенюванням прикметників. Усвідомлення складних граматичних понять набуває форми приступної і цікавої, діти бачать доцільність виучуваного матеріалу.

На кінець роботи спадає дещо активність думки, а лишається ще один важливий етап: навчити використовувати ступені порівняння прикметників у власній мові.

І вчитель знаходить новий психологічний прийом.

– А зараз ми підемо з вами на екскурсію ось у цей березовий гайок і назбираємо пролісків... (треба сказати, що уроки ці припадають на квітень, саме в пору появи перших квітів).

І перед учнями з'являється картина В. М. Бакшеєва «Блакитна весна», а на парті перед кожним учнем покладено по кілька пролісків, перших вісників весни. Ожили, стрепенулись дитячі обличчя. Блакитним, весняним простором війнуло на них з картини, запахло відволоженою землею, заграло сонце на срібних стовбурах гінких берізок.

У клас прийшло радісне збудження, а разом з ним і мета: описати перші квіти. Тут учитель і радісний настрій вміло підкорює корисній справі.

Читає дітям зразок такого опису:

### **Наймужніші квіти**

*Першими з квітів оживають проліски. Пролісок – квітка ніжна, але найсміливіша і дуже нетерпляча. Тільки блисне весняне сонечко, а пролісок уже відхукав у снігу дірочку і потягнувся до тепла. Ідуть дні. Небо стає синішим, білішою – кора на берізках. У гаю пахне відсталою землею, березовим соком, а проліски стоять собі у білих розщібнутих сорочечках, вітають сонце, вітають весну.*

Роботу учні закінчують вдома. Враження від побаченого, пережитого і почутого було дуже сильне. П'ятикласникам міцно запам'ятались образи *відхукав у снігу дірочку, пахне відсталою землею і березовим соком, проліски у білих розщібнутих сорочечках*. Вони повторили їх у своїх описах. До речі, ці словесні образи вчитель взяв із творів М. Стельмаха, і те, що майже всі діти запам'ятали ці звороти, свідчить, який надзвичайний вплив має на дитяче сприйняття й уяву мистецьке світобачення письменника.

Робота, яку виконав учитель з класом, – робота високої педагогічної культури, такі заняття прищеплюють навички розумової праці, вчать бачити в ній корисне і відчувати приємне. Тема весни, що була обрамленням її (вона звучала у вибіркового диктанті і в описі пролісків), дала естетичну насолоду дітям.



Учитель зважив на розумову діяльність, передбачив психологічні передумови праці, її систему і послідовність, намалював чітку схему методичних засобів, що привели у рух сили розуму і пам'яті, здатних конденсувати суму знань, і нарешті сколихнув ті чинники, що формують духовний світ особистості.

Подібна методика уроку виправдовує себе і під час вивчення інших граматичних тем.

Так, вивчення теми «Безособові дієслова» розпочинається із того моменту, коли учні пригадують, як змінюються дієслова. Аналізують уривок:

*...І вже бредє сліпий кобзар,  
І Гонта кличе на пожар,  
Кавказькі гори, в млу повиті,  
Чолом підводяться до хмар.  
І Катерина півжива  
Дитя в хуртєчу сповива,  
Сніги колишуться над нею,  
Орел жадібний Прометею  
Криваве серце розбива...*

(А. Малишко, «Прометей»)

Клас приходять до висновку, що дія в цьому уривку пов'язується з особами, з предметами і виражається особовою формою дієслова. Потім запитують, чи може дія виконуватися без дійової особи. Питання збуджує мислення учнів, а розгорнутою відповіддю на нього буде вся система вивчення матеріалу на уроці.

Учні читають речення, записані на переносній дошці: *Смеркалося... Огонь... Огнем кругом запалало. А в очеретах реве, стогне, завиває, лози нагинає...* Учні переконуються, що тут дієслова вказують на дію, а особи при них немає: дія без особи, дієслово без особи – безособове дієслово. Потім з дієсловами *вибило, залило, ламає, коле, трясє* учні складають спочатку особові, а потім безособові конструкції, зіставляють їх і простежують за зміною значень. Після цього дістають картки із завданням: у поданому реченні відшукати дієслова, які не змінюються за особами, які мають значення безособовості:

*Човна крутило, помітно зносило до берега* (М. Коцюбинський).  
*Пастушата курай палили. Не вбереглися...* Підхопило, понесло (О. Гончар).  
*Морозом сипнуло поза спиною. Зажовтіло, потемніло в*

*очах. В грудях шпигало за кожним подихом. Посоловіло в очах, вдарило в голову. Його важко кинуло на каміння. Надворі вже смеркало. І снилось їй, що вільна стала. З-за причілка було снігом й засипало очі. Чому не спиться убогому сироті старому? Жевріло рожевим вогнем, горіло і миготіло ясним полум'ям. Бризнуло дощем. Не спалося, а ніч, як море. Скрізь розвернулося, розпустилося, зацвіло пишним цвітом. Пекло в очах, шаленим болем віддавало в голові.*

Учні відшуковують безособові дієслова. Активізуємо їхню думку і роботу запитанням: «Що ж нам відомо про безособові дієслова крім того, що вони не змінюються за особами?»

Знайти відповідь допомагає таблиця, виготовлена вчителем.

Форма дієслова			
		особові	безособові
Неозначена форма			
		читати	вечоріти
Час	Дійсний спосіб		
Теперішній	я читаю ти читаєш він вона } воно }	ми читаємо ви читаєте читає вони читають	вечоріє
Минулий	він читав вона читала воно читало	ми ви } вони }	вечоріло
Майбутній	я читатиму ти читатимеш він вона } воно }	ми читатимемо ви читатимете читатиме вони читатимуть	вечорітиме
Умовний спосіб			
	він читав би вона читала б воно читало б	ми читали б } вони }	вечоріло б
Наказовий спосіб			

я – ти читай він вона воно	ми читаймо ви читайте нехай читає вони нехай читають	(нема)
<i>Із-за гори буйний вітер віє</i> (особове дієслово)		<i>З півночі віє</i> <i>холодом</i> (безособове дієслово)

Учні аналізують таблицю і доходять висновку, що безособові дієслова мають неозначену форму, дійсний і умовний спосіб, часи.

Таблиця допомагає уявити морфологічні ознаки безособових дієслів, легко і швидко запам'ятати їх. Прийом зіставлень виправдовує себе цілком.

Тут уже учні довідуються ще про один «секрет»: окремі особові дієслова можуть ставати безособовими.

Що можуть означати безособові дієслова? Відповідь на це запитання учням допомагають знайти картки, що перед цим роздав учитель. Вони легко визначають, що безособові дієслова передають явища природи, почуття, переживання людей.

Чотири учні одержують текст на картках, щоб дослідити, де використовуються безособові дієслова. Це своєрідна лабораторна робота.

1. *В осінній час сім погод у нас: сіє, віє, туманіє, шумить, гуде й зверху йде.*

(Приказка)

2. *Вдень блідніє, а в ночі ясніє* (Місяць).

*Текло, текло й під скло лягло* (Вода і лід).

*Білим килимом все поле вкрило* (Сніг).

*Стукотить, гуркотить, мов сто коней біжить* (Грім).

3. *Сховався Іван мужичий син під міст і слухає: заgrimіло, загуркотіло. Біжить страховище з 12 головами. Підбігло до мосту й стало: чоловічим духом йому запахло.*

(Казка)

4. *Навкруги посутеніло, потемніло після сліпучої спеки...*

*Все ближче гриміло і блискало. Ось уже війнуло характерним запахом примоченої гарячої пилюки. З тихим дзвоном упали перші*

*краплини. Усе стрепенулося, і широкою чарівною музикою зашуміла травнева злива.*

(О. Гончар)

Учні читають кожен свій текст і встановлюють, що безособові дієслова найбільш уживані у прислів'ях, загадках, щоб невідомим залишався неназваний предмет. У казках вони створюють картину таємничості, чогось небаченого, нечуваного, страшного, в художніх творах передають стан природи або людини.

Весь клас пройнятий радістю відкриття, адже все це їм не вчитель повідомляє, а до висновків, міркуючи, приходять вони самостійно.

Учитель підводить короткі підсумки, систематизує набуті за урок знання, учні пригадують особливості безособових дієслів, їхні морфологічні форми, що ці дієслова виражають і коли вживаються.

На закінчення уроку твір-мініатюра «Заблудилась» за однойменною картиною із серії для розвитку мови.

Початок дає вчитель:

*Люблять Оленка і Василько збирати гриби. Ховається гриб під торішнім листом, радісно віднайти його сховок. Діти йшли все далі і далі. Раптом навкруги потемніло. Похмуро стоять старі дерева, сосни розпустили лапасте віття, осики дрижать тонким листом. Кругом не шелесне. У дітей захопило віддих. Заблудились!*

*Враз щось голосно хруснуло, посипались кора. Оленка випустила з рук кошик...*

Кінець твору учні дописують дома, використовуючи безособові дієслова.

Весь урок – це праця, пізнання невідомого через відоме. Учитель зумів мобілізувати попередні знання і штовхнути мислення на пошуки нового. Своєчасна, цілеспрямована, добре продумана система етапних запитань початкової бесіди підтримала ініціативу у засвоєнні знань. Педагог знайшов і використав активізуючі моменти у поясненні матеріалу. Таким чином, формування складного граматичного поняття безособовості, розкриття його основних ознак стало приступним для учнів.

Досвідчений учитель знає, як дати повне навантаження і належну інтенсивність у роботі, він не боїться вийти за межі підручника, додати нові потрібні завдання, в його робочій лабораторії є чимало дидактичного матеріалу, цінного своїми пізнавальними якостями, є

випробувана методична система, що скеровує вихованців на шлях спостережень, роздумів і міркувань. Урок дає великі можливості для реалізації всіх тих важливих проблем, які ставить перед школою педагогічна наука.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1965. № 11. С. 52–59.*

## УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ

Шкільне вивчення граматики супроводжується складною аналітико-синтетичною роботою, пов'язаною з усвідомленням учнями граматичних понять, визначень, класифікацій, з опануванням навичок і живої мови, і мислительних операцій. Таку високу пізнавальну діяльність учнів може забезпечити лише правильний добір навчального матеріалу, продумане застосування методів навчання і визначення найраціональнішої структури уроку. Постає питання: чому зосереджуємо увагу на методах навчання граматики? Бо «ніщо не розчищає такою мірою шлях учневі, ніщо йому так не допомагає просуватися вперед,.. як хороший метод» (Джон Локк); бо однією з найголовніших передумов активізації навчального процесу є науково обгрунтований вибір методів навчання; бо, за висновками наших психологів і дидактів, важливе у навчанні і розвитку учнів не лише набуття суми знань, умінь і навичок, але й сам процес засвоєння їх.

Це розуміє більшість наших учителів, тому, спираючись на педагогічну теорію, постійно шукає шляхів удосконалення методів навчання та використання тих «внутрішніх резервів», які вони (методи) дають.

Задуматися над удосконаленням методів навчання примушують і ті хиби, які ми ще подекуди маємо у практиці нашої школи. Так, окремі вчителі ще переконані, що успіх вивчення граматики залежить від заучування формулювань і визначень, ще іноді трапляється конспективне вивчення підручника, нездатне збудити пізнавальну діяльність учнів, буває, що відомості з граматики подаються у формі готових положень і фактів.

Факти часом свідчать про брак ґрунтовного розуміння вчителями окремих дидактичних положень з теорії методів навчання. В одній із шкіл Волині, опрацьовуючи тему «Загальне поняття про числівники», учителька дала завдання учням прочитати з підручника параграфи, де дається визначення числівника, потім діти кілька разів повторили визначення числівника, розглянули числівники кількісні й порядкові, навели приклади, а далі пішло читання тексту з цифровим матеріалом, опис за картиною «На шкільній ділянці» і т. д. І все це називалося методом роботи з підручником.

Ні слова про специфіку числівника як частину мови, ні слова про його граматичні ознаки порівняно з вивченими іменником та прикметником, ні наступності, ні проблемності, ні перспективи у вивченні теми. За такого підходу небезпека механічного заучування цілком реальна. Подібні випадки, коли нема правильного розуміння того чи іншого методу, на жаль, не поодинокі. Часто довільна система запитань і відповідей на уроці, коли основні положення теми так і залишаються нез'ясованими, трактується як метод бесіди. Неприпустимим явищем є й те, що окремі вчителі застосовують лише ті самі, свої улюблені, методи навчання (на уроках мови це найчастіше бесіда).

Проблема вдосконалення методів навчання цікавила і цікавить багатьох дослідників і розв'язується у різних аспектах – широкому педагогічному, а також в аспекті спеціальних методик, зокрема методики викладання мови. Сьогодні основну увагу в застосуванні і вдосконаленні методів навчання граматики зосереджено на тому, щоб за допомогою найефективніших методів керувати розумовою діяльністю школярів, привчити їх під керівництвом учителя самостійно працювати над здобуттям знань. Методи навчання граматики повинні сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів, розвивати їх мислення, привчати до аналізу мовних явищ і фактів, порівнювати, встановлювати зв'язки, узагальнювати і таким чином набувати навичок для застосування знань у безпосередній мовній практиці.

Розв'язати цю багатосторонню проблему може наша методика, а з нею і шкільна практика, лише ставши на шлях розробки наукової теорії розвитку й удосконалення методів навчання граматики.

Важливим питанням у теорії методів навчання граматики і однією з умов удосконалення їх є чітке усвідомлення системи методів, бо тільки ґрунтовне ознайомлення вчителя з усією різноманітністю методів може врятувати його від однобічності, що, на жаль, ще трапляється у викладанні мови.

До класифікації методів навчання у нашій педагогічній науці підходили по-різному. Була спроба поділити методи навчання на дві групи відповідно до ступеня активності вчителя і учнів: методи викладу предмета вчителем (розповідь, лекція, бесіда) та методи самостійної роботи учнів (спостереження, досліді, практичні роботи, робота з книгою). Але більша частина вчених схильна до думки, що методи

навчання слід поставити у пряму залежність від джерел, з яких учні здобувають знання.

Джерела знань можуть бути різноманітні, проф. М. М. Верзілін у книзі «Основы методики преподавания ботаники» називає такі: слово вчителя, книга, лабораторні заняття, демонстраційний матеріал, екскурсії, робота в майстерні чи на дослідній ділянці. Залежно від цих джерел проф. М. М. Верзілін ділить методи на три групи: словесні, наочні і практичні.

Проф. П. О. Афанасьєв називає такі основні методи, що застосовують у навчанні граматики: спостереження над мовою, бесіда, пояснення вчителя, робота з підручником, граматичний розбір<sup>3</sup>. Проф. О. В. Текучов говорить про можливість класифікації методів навчання мови за джерелами знань, за ступенем і характером участі учнів у навчальному процесі, за характером і місцем роботи учнів. І далі описує методи, що застосовуються у навчанні мови, не класифікуючи їх: слово (розповідь) учителя, бесіда, мовний аналіз (спостереження над мовою, граматичний розбір), використання наочних посібників, робота з підручником<sup>4</sup>.

У «Методиці викладання української мови в середній школі» (за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського, К., 1962) описано такі методи навчання мови: зв'язний виклад учителя, бесіда, спостереження над мовою, використання наочних посібників, робота з підручником, вправи (серед типів вправ розглянуто і граматичний розбір)<sup>5</sup>.

Є. М. Дмитровський у своєму підручнику<sup>6</sup> використання наочності приєднує до методу спостережень над мовою, зате виділяє як окремий метод мовний розбір (граматичний, лексичний і фонетичний).

Своєрідний поділ методів навчання граматики дає І. Р. Палей<sup>7</sup>. Першим подається евристичний метод, суть якого в тому, що учні за допомогою запитань учителя приходять до потрібних висновків. Цей метод веде дітей від часткового до загального індуктивним шляхом.

Далі йде догматичний метод, при якому вчитель повідомляє учням загальні положення, учні ж, ідучи від загального до часткового (дедуктивний шлях), прикладають ці загальні положення до окремих

<sup>3</sup> Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. М., 1944. С. 132–136.

<sup>4</sup> Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 1958. С. 46, 53.

<sup>5</sup> Методика викладання української мови в середній школі. К., 1962. С. 53–78.

<sup>6</sup> Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., 1965. С. 47–52.

<sup>7</sup> Палей И. Р. Очерки по методике русского языка. М., 1965. С. 148–156.

(часткових) мовних фактів і в них знаходять підтвердження усвідомленого раніше.

І останній аналітико-синтетичний метод, що ґрунтується на роботі учнів над спеціально дібраними прикладами, але вимагає, щоб через попередній аналіз прикладів учні не самостійно доходили висновків, а тільки готувались до сприймання визначень і правил, які їм повідомить у готовому вигляді вчитель. Аналітико-синтетичний метод навчання граматики може знайти свій вираз у цілому ряді методичних прийомів (аналіз тексту або прикладів можна проводити як у записах на дошці, так і за книгою, таблицю, аналіз здійснюється як зіставленням, так і протиставленням мовних фактів).

Демонстрацію схем, таблиць, картин І. Р. Палей відносить не до методів, а до прийомів, які можуть використовуватися при кожному з названих методів.

З усього видно, що, не заперечуючи і повідомлення вчителя, і бесіди, і спостережень учнів над мовними фактами як методів навчання граматики, І. Р. Палей поєднує їх з логічними шляхами пізнання, якими йдуть діти у процесі вивчення матеріалу.

Л. П. Федоренко<sup>8</sup> вважає класифікацію методів навчання мови за джерелами знань найдоцільнішою і найсприятливішою для шкільної практики і розрізняє:

1. Методи практичного вивчення мови (пояснення незрозумілих слів, розвиток навичок монологічної мови, підготовка усних повідомлень і письмових творів, виправлення помилок в усній мові учнів, робота з довідковою літературою).

2. Методи теоретичного вивчення мови (бесіда, повідомлення вчителя, робота з підручником).

3. Методи теоретико-практичного вивчення мови (граматичний розбір, аналіз мовного матеріалу, видозміна мовного матеріалу, твір з граматичним завданням, граматичне конструювання).

Така класифікація має, безперечно, свою цінність, вона дає можливість диференціювати методи, які вчитель може застосовувати під час роботи з розвитку мови, орієнтує на використання найрізноманітніших видів роботи у вивченні граматики, але недолік її той, що вона надмірно збільшує кількість методів навчання мови, подекуди навіть вводячи як методи окремі засоби навчання (пояснення незрозумілих слів, виправлення помилок) та методичні прийоми

(видозміна мовного матеріалу, граматичне конструювання і т. д.), які можуть успішно виступати при різних методах навчання мови.

Розглянувши існуючі класифікації методів у педагогічній літературі, можна розташувати методи навчання граматики у такій же класифікаційній послідовності:

Джерело знань	Методи навчання граматики	Різновиди методів навчання граматики
Слово (усне або друковане)	Зв'язний виклад учителя	Розповідь, пояснення, повідомлення, інструктаж, доповідь, повідомлення учня.
	Бесіда	Систематизація вивченого матеріалу, відтворення раніше повідомленого, виявлення особистого досвіду учнів, робота над узагальненням і т. д.
	Робота з підручником	Збірники вправ, довідники, словники, навчальні книги і т. д.
Образ	Спостереження над мовою	Робота над спеціально дібраним текстом, робота з різноманітним роздатковим матеріалом (картки, бланки ділових паперів та ін.).
	Використання наочності	Таблиці, схеми, картини, текстові плакати і т. д.
	Використання технічних засобів	Магнітофон, епідіаскоп, кіно, радіо, телебачення
Практична діяльність учнів	Вправи	Виконання різного виду вправ, граматичний розбір (усі його види), графічні роботи, виконання лабораторних завдань.
	Програмоване навчання	Посібники, складені за лінійним і розгалуженим принципами.

Така систематизація методів навчання граматики не претендує на досконалість і вичерпність, сумніви може викликати виділення окремих різновидів методів. Заперечення може бути проти введення графічних робіт і лабораторних занять. Але досвід окремих учителів і шкіл переконує, що вони можуть себе цілком виправдати й на уроках мови.

<sup>8</sup> Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964. С. 81–84.

Тільки усвідомлення усієї системи методів навчання граматики, чітке уявлення про їхню дидактичну структуру дає можливість свідомо використовувати кожен метод за його призначенням у безпосередній шкільній практиці, а це є однією з умов боротьби з вербалізмом і сприяє вдосконаленню системи навчання.

Чи не найпоширенішою у шкільній практиці є та похибка, що вчителі не завжди правильно розуміють той чи інший метод, не повністю усвідомлюють суттєві риси, які відрізняють один метод від іншого, і тому не використовують усіх наявних дидактичних можливостей. Вважають, що на уроках мови має переважати метод бесіди. Чому? Чи завжди правильним буває його застосування? Йдучи на урок до однієї вчительки, ми поцікавились, яким методом планує вона провести вивчення нового матеріалу (Тема уроку «Прикметники якісні, відносні та присвійні»). Вона відповіла: «Методом бесіди».

Знаючи те, що використання наступності знань тут дасть дуже мало, і те, яку трудність для п'ятикласників становить усвідомлення різниці у значеннях прикметників, особливо якісних і відносних, розуміючи, що для повного з'ясування ситуації вчителю треба використовувати багато додаткових фактів у поясненні (крім творення ступенів порівняння, здатність сполучатися з суфіксами здрібності і згрубілості, здатність до творення антонімічних пар і т. д.), ми, правду кажучи, були здивовані цим рішенням, бо на такому матеріалі краще виправдав би себе метод розповіді з елементами пояснювальної бесіди, з широким залученням цікавих мовних фактів і застосуванням наочності. Так воно й вийшло, учні підключилися лише до відповідей на такі другорядного значення питання, як наприклад, що означають прикметники *солодкий, високий, літній, лісовий* (аналізовано словосполучення *солодкий мед, високий дуб, літній ранок, лісова квітка* і т. д.).

Так приходимо до думки, що багатьох учителів спокушає цілком зовнішня (формальна) ознака методу бесіди – форма запитань-відповідей. Учні нічого не аналізують, не знаходять відповіді на поставлену навчальну проблему, їх не ведуть до узагальнень – то де ж тоді метод евристичної бесіди?

Ніякі комбінації вчителя у постановці запитань не допоможуть, якщо для мислительного процесу у головах учнів немає основи – фактичного матеріалу, на дослідження якого і повинні орієнтувати

дітей запитання педагога. Справа не в діалогічній формі, а в реальному процесі мислення учнів.

Чи самі школярі дійшли узагальнення, чи його дав учитель уже готове – ось критерій для визначення методу бесіди. Логічна основа бесіди складається з таких основних ланок: насамперед вчитель визначає, які суттєві ознаки певного граматичного поняття треба розкрити [а) ознака в якісних прикметниках змінна, б) вияв цієї змінності при порівнянні фіксується у формах ступенів порівняння прикметників і т. д.]. Саме на суттєві ознаки поняття і скеровує учитель пізнавальну активність учнів, вони повинні відшукати і усвідомити характерні ознаки. Здійснити це допомагає ілюстративний матеріал (спеціально дібраний текст, плакат, таблиця). Пізнавальний процес починається вже з демонстрації ілюстративного матеріалу. Далі йде спостереження фактів (що означають вищий і найвищий ступені порівняння прикметника, як вони змінюються, які особливості у творенні їх та ін.), «факти стають думкою» (К. Д. Ушинський), а запитання вчителя лише спрямовують роботу учнів у потрібне рiчище.

З формулюванням висновку в'яжеться синтетична робота думки, в словесній формулі визначаються і об'єднуються в одне ціле суттєві ознаки поняття (з суми спостережень, аналізу фактів учні усвідомили, що таке ступені порівняння прикметника).

Чотири основні джерела живлять пізнавальну діяльність і активність учнів у бесіді: уже засвоєні знання, зіткнення відомого з невідомим, що створює проблемну ситуацію, збуджує «дослідницький рефлекс», аналіз (або спостереження) явища на дібраному матеріалі і, нарешті, синтез усвідомленого – як результат, висновок, узагальнення.

Удосконаленню методу бесіди служать і запитання учнів. Кращі вчителі працюють над тим, щоб навчити дітей ставити запитання в міру опрацювання матеріалу, що також активізує процес навчання і допомагає добре орієнтуватися в усвідомленні знань (поліпшує зворотну інформацію).

Цінність бесіди як методу визнавали і визнають усі вчені-педагоги і вчителі-практики, ніхто не зможе заперечити її ефективності під час аналізу фактів та одержання зворотної інформації. Саме бесіда привчає школярів мати власні судження, передавати думки своїми словами, привчає до уміння стежити за розвитком думки іншого, схоплювати основне і т. д. Але при цьому ми не повинні забувати цінної поради К. Д. Ушинського, що метод бесіди дає найкращий

результат, коли «уже існуючі ряди і групи уявлень приводяться в нову розсудкову систему».

Очевидно, коли б ми глибоко усвідомлювали це положення, то не було б і тих випадків штучного штовхання учнів на новий, незрозумілий матеріал і того, що, бачачи повну безпорадність дітей у такій ситуації, ми робимо самі висновки, а вважаємо, що матеріал опрацьовано методом бесіди.

Не можна забувати, що існує не менш раціональний метод вивчення нового матеріалу – метод розповіді вчителя, його живе слово. Не догматичний це метод, не належить він до «пасивних», як дехто його схарактеризував.

Усі нові, важкі для розуміння поняття треба опрацьовувати саме цим методом.

Чому ми називаємо: неозначена форма дієслова? Цим запитанням розпочався прекрасний урок мови в одній луцькій школі. Далі учні аналізували дієслова у неозначеній формі, з'ясовували їх значення і граматичні ознаки, зіставляли з віддієслівними іменниками, розглядали речення, де неозначена форма виступає у ролі підмета, додатка і означення, читали дієслова з словника, пригадували фразеологізми, складовою частиною яких є неозначена форма. Учні дійшли висновку, що хоч ця форма дієслова не вказує ні на час, ні на особу, ні на число, все ж це дуже своєрідна і цікава форма дієслова, що має свої суттєві ознаки і дуже потрібна у нашій мові.

Цей урок проведено методом розповіді вчителя, але цікаві мовні факти, вдало дібрані ілюстрації та виразні наочні посібники дали бажаний високий ефект у вивченні граматичного матеріалу.

Учитель не повинен забувати, що й під час розповіді можна вдаватися до активізації мислительної діяльності учнів (створення таких же, як і при методі бесіди, проблемних ситуацій, наприклад, чим різняться такі два значення слів – *жовте листя* і *пожовкле листя*), а далі зіставлення відомих фактів з невідомими, в результаті відповідь на поставлену проблему. Розповідь може розпочинатися з практичної роботи учнів за завданням учителя. Як результат цієї роботи виникає зацікавленість теоретичним обґрунтуванням теми. Можна поставити завдання – зробити із розповіді самостійний висновок, простежити вияв відомих закономірностей у нових фактах і явищах. Або запропонувати учням підготувати доповнення до пояснення вчителя з певного питання, використовуючи раніш набуті знання (обґрунтувати

чому доконаний вид не може мати теперішнього часу), систематизувати факти, що виклав учитель (назвати граматичні ознаки дієприкметника, що зближують його з дієсловом, прикметником та ін.).

Ефект живого слова вчителя залежатиме і від того, коли він зважить добре, що і як під час його пояснення робитиме учень, які думки зринуть у нього, як зв'яже почуте з раніш засвоєним і набутим життєвим досвідом, яких висновків дійде, як усвідомить і переживе почуте. Про метод розповіді не треба забувати і у зв'язку з настановою розвивати монологічну мову учнів.

Коли ми говоримо про вдосконалення методів навчання граматики, то не повинні забувати і про використання їхніх різновидів.

Кожен метод навчання має свої особливості, що визначають його характер і становлять специфічну основу певного методу. Сюди входять: джерело набуття знань, характер мислительної діяльності учнів і ступінь самостійності їхньої роботи. Методи навчання не статичні, вони перебувають у русі, у розвитку і поступовому ускладненні, від кожного з них творяться свої різновиди, які розрізняються стосовно до джерела набуття знань (робота з підручником – основний метод, різновидом його є робота з довідником, словником та ін.), щодо характеру мислительної діяльності учнів (використання наочності для аналізу через індукцію і дедукцію, для зіставлення і протиставлення і т. д.) і, нарешті, стосовно до посилення ступеня самостійності у роботі учнів залежно від їхнього віку та розвитку (спостереження над мовою у 5 класі й у 8 даватиме, безперечно, два різновиди методу спостережень над мовою і саме залежно від ступеня самостійної діяльності учнів).

Це створює потрібні ресурси, бо хоч самі основні методи існують тривалий час, якісні зміни в їхньому складі відбуваються. Саме за такого підходу поняття методу збагачується і створюється можливість його всебічного удосконалення.

Досвідчені вчителі закріплюють навички правопису відмінкових закінчень II відміни, використовуючи орфографічний словник. У 5 класі згаданої попереду школи вже вивчили, що іменники чоловічого роду з основою на *-р* належать до всіх трьох груп іменників II відміни. Матеріал це складний, діти повинні мати добрі практичні навички визначати групу іменника, щоб правильно писати закінчення родового, давального, орудного відмінків однини та називного відмінка множини.

У короткій вступній бесіді школярі повторили, які іменники з основою на *-р* належать до певної групи, далі вчителька вивісила переносну дошку, на якій було записано 15 слів типу *бригадир, тесляр* та ін., провела короткий інструктаж наступної роботи з словником. Учні знаходили потрібні слова у словнику, звіряли їхні форми у родовому і орудному відмінку, ставили у називному множини і вказували групу іменника з основою на *-р*.

Аналогічну роботу проведено під час опрацювання закінчень *-у (-ю), -а (-я)* у родовому відмінку іменників II відміни, коли діти звіряли слова за «Українським правописом». У 8 класі учні часто працюють з «Довідником з української орфографії та пунктуації».

Таке застосування різних джерел набуття знань збагачує учнів не тільки знаннями фактів, але розширяє їхню обізнаність із довідковою літературою, виробляє потрібні навички у користуванні нею.

Особливо хочеться наголосити на вдосконаленні методів навчання граматики у зв'язку з посиленням уваги до розвитку логічного мислення учнів. Учителі-майстри домагаються неабиякого ефекту в цьому, опрацьовуючи зокрема види дієслів методом спостережень.

На переносній дошці записано текст: *Ми боролись, боремось і будемо боротися за щастя рідного краю. Полетіли орли сизокрилі, а за ними й соколи летять* і т. д.

Учні аналізують виділені дієслова, визначають їхні граматичні ознаки (час, особу, число, питання, на яке відповідають дієслова), під час зіставлення підкреслюють спільне і відмінне, усвідомлюють співвідносність між схожістю і різницею, а потім роблять узагальнення. Це підводить учнів до розуміння видових відмінностей у дієсловах.

Активізація пізнавальної мислительної діяльності учнів на уроках – одне з найактуальніших питань поліпшення навчального процесу.

Удосконалення методів навчання залежить і від посилення ступеня самостійності учнів. Належний ефект у цьому дає застосування лабораторних та графічних робіт. Так, під час вивчення присвійних займенників у 6 класі було запропоновано лабораторну роботу: у заздалегідь приготованому тексті (текст розданий різний для різних груп учнів) знайти присвійні займенники і з'ясувати, з якою частиною мови вони співвідносні за своїми формами і значеннями.

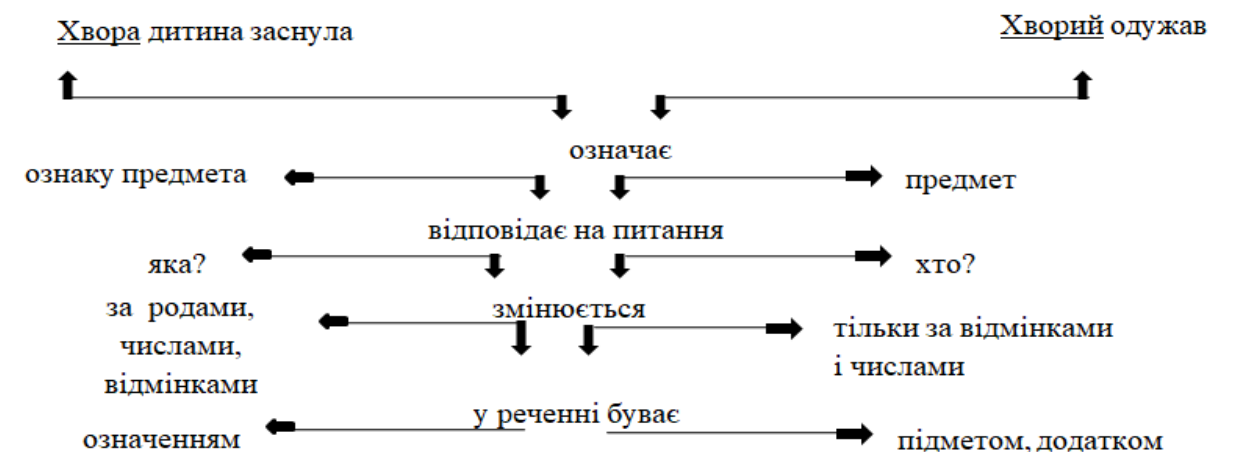
До теми «Перехідні і неперехідні дієслова» можна запропонувати учням лабораторну роботу, яка передбачає сполучення перехідних

дієслів з часткою *ся* і спостереження над змінами, що відбуваються в їхньому значенні та у керуванні відповідними відмінками (*турбувати дідуся – турбуватися про сестричку* і т. п.).

Така робота посилює елемент самостійності у міркуваннях та висновках, вводить у ширшу сферу граматичних зв'язків.

Поки що у системі роботи з граматики недостатньо застосовують графічні роботи, а вони дуже допомагають учням збагнути матеріал, закріпити його, узагальнити.

Ефективно використано на одному уроці графічну роботу в опрацюванні теми «Перехід прикметників у іменники».



Виконання графічних завдань учить дітей систематизувати різні ознаки граматичного явища, інколи від безпосереднього сприйняття фактів переходить до абстрагування, до встановлення зв'язків між одиничним і загальним у системі граматичних явищ. Використання зорових образів допомагає кращому закріпленню матеріалу. Види цієї роботи можуть бути дуже різноманітні: складання таблиць, схем, мовних текстових плакатів і т. д.

Цікавою є і робота над самостійним складанням учнями питальників для повторення теми чи розділу.

Так, після вивчення теми «Перехідні і неперехідні дієслова» учні самостійно склали питальник: 1. Як встановлюється залежність між діючою особою, дією і предметом, на який спрямовується дія? 2. Які дієслова називаємо перехідними? 3. Які ознаки перехідності знаємо? 4. Чим характеризуємо неперехідні дієслова? 5. Коли перехідні дієслова можуть набувати значення неперехідних? 6. Як позначається зміна характеру дії (перехідна чи неперехідна) на керуванні залежним словом?



Педагогічні дослідження показують, що серед різних шляхів і напрямків удосконалення навчального процесу на особливу увагу заслуговує взаємозв'язок методів навчання на уроці. Тут методи виступають не як чисті, ізольовані, а доповнюють один одного, взаємодіють і переплітаються, все це зумовлене ходом навчального процесу. Взаємозв'язок методів – не просто довільне урізноманітнення (як це, на жаль, часто трапляється), а науково обгрунтоване, дидактично доцільне поєднання, яке повинно бути, по-перше, адекватним змістові матеріалу, по-друге, відповідати віковим особливостям дітей, завданням розвиваючого навчання і, по-третє, найбільш ефективно сприяти засвоєнню програмного матеріалу.

Наведемо приклад впливу вдалого взаємозв'язку методів у засвоєнні нового матеріалу уроку на тему «Майбутній час дієслова».

В експериментальному 6-А класі вивчення нового матеріалу розпочалося з бесіди, що мала з'ясувати спільне і різне між теперішнім часом і майбутнім. Після цього проведено коротке спостереження і аналіз речень, де вжито просту і складну форми майбутнього часу. *Я розкажу своїм нащадкам про незабутню славу наших днів. Я розказуватиму своїм нащадкам про незабутню славу наших днів...* Аналізом встановлено, що і в першому, і в другому випадку маємо майбутній час, але у різних видах. Потім учні на таблиці простежили творення складної форми майбутнього часу, а вчителька навела коротку історичну довідку про появу цієї форми. Далі учні тренувались у відмінюванні форми *з-му*, увагу їх скеровано і на правопис (підкреслено, що саме неозначена форма зберегла тут свій суфікс *-ти*). Складену форму дієслова учні вивчали самостійно в класі за підручником, а на тренування з пам'яті виписали у три колонку просту, складну і складену форми дієслів із вірша Лесі Українки «*Contra spem spero*». Закінчили урок складанням запитань до вивченої теми.

Отже, вивчаючи новий матеріал, використовували такі взаємозв'язані методи: бесіда, спостереження над мовою, використання наочності, розповідь учителя, робота з підручником і практична робота різного характеру (усна вправа – відмінювання, письмова і самостійна узагальнюючого характеру робота над складанням питальника до теми).

У контрольному 6-Б класі урок розпочався із спостереження над текстом, де були різні форми майбутнього часу, далі йшла розповідь учителя, ілюстрована двома таблицями наочності (творення складної і

складеної форми майбутнього часу), практична робота: відмінювання різних форм майбутнього часу, виявлення їх у записаному на переносній дошці тексті і складання питальника.

Результат засвоєння знань кращим був в експериментальному класі. І справа тут у тому, що у цьому класі було продумано гнучкішу систему взаємодії окремих методів, які дозволили самостійно розв'язати проблемні завдання (зіставлення під час бесіди, проблемна ситуація у завданні для спостережень, самостійне опрацювання матеріалу про складену форму, активна робота у практичних завданнях, складніших для експериментального класу).

Отже, якісна зміна методів і прийомів навчання, використана у найрізноманітніших, але педагогічно доцільних комбінаціях, є одним із засобів удосконалення вивчення і засвоєння нового матеріалу з граматики.

Використання взаємозв'язку методів і прийомів навчання на уроці передбачає як різносторонню пізнавальну діяльність учнів на уроці, так і посилення ролі вчителя у доборі взаємозв'язаних методів, його свідоме, цілеспрямоване керівництво пізнавальною діяльністю учнів у набутті знань, умінь, навичок, що й собі сприятиме піднесенню педагогічної майстерності вчителя.

Далі розвиває й удосконалює існуючу систему дидактичних методів програмоване навчання. Запровадження його в систему традиційних методів навчання є одним із шляхів удосконалення їх.

Постійна зворотна інформація, можливість здійснювати індивідуалізацію опрацювання матеріалу – одна з найважливіших особливостей програмованого навчання. Логічна, заздалегідь визначена послідовність подачі відомостей – інформації спеціальними кроками – передбачає і організацію певної структури пізнавальної діяльності учнів.

Добрі результати у засвоєнні знань дала запрограмована тема «Загальне поняття про прислівник» для 6 класу.

*Перший крок:* визначити у тексті слова, що відповідають на запитання де? куди? коли? як? і т. д. (використана наступність між вивченням у 4 класі).

*Другий крок:* має довести, що прислівник – незмінна частина мови. Кожен учень дістав індивідуальне завдання, де на відповідному тексті (*Далекий обрій розцвітає червоним сяйвом. Місяць впливає, червоніє круглолиций, горить, а не сяє. Червоно танув сніг в*

пожежі...) треба було, зіставляючи з прикметником, що змінюється за родами, числами і відмінками, з дієсловом, що має особу, число, час, вид і т. д., довести: прислівник – незмінна частина мови, доведення обґрунтувати.

*Третій крок:* у поданому тексті встановити, від якої частини мови найчастіше залежить прислівник (*П'яно хитається смерть перед ними, холодно блима наган у руці. Надходила осінь, але надворі було надзвичайно тепло* і т. д.).

*Четвертий крок:* передбачає вмотивування прислівника як ознаки дієслова (*іду додому, швидко, пізно, читаю добре, тихо, виразно* і т. д.).

Потім учні дістають чотири визначення прислівника і на основі засвоєних кроків повинні вибрати одне найбільш повне і правильне визначення:

1. Прислівником називається частина мови, що означає ознаку дії, міру ознаки, обставини, при яких відбувається дія і відповідає на питання де? коли? куди? звідки? як?

2. Прислівником називається невідмінювана частина мови, що відповідає на питання де? куди? коли? звідки? як?

3. Прислівником називається невідмінювана частина мови, що означає ознаку дії, міру ознаки, обставини, за яких відбувається дія.

4. Прислівником називається невідмінювана частина мови, що означає ознаку дії, міру ознаки, обставини, за яких відбувається дія, і відповідає на питання де? коли? куди? звідки? як?

Йде обґрунтування, чому відібране визначення вважаємо правильним і найповнішим. Після цього складаємо алгоритм – щоб визначити прислівник, треба:

- 1) поставити одне із питань, на яке відповідає прислівник;
- 2) перевірити, відмінювана чи невідмінювана це частина мови;
- 3) чи підпорядковане дієслову (рідше прикметникові);
- 4) чи показує ознаку дії або міру ознаки.

Така алгоритмізація забезпечує правильність логічних міркувань під час виявлення прислівника у реченні, контролює правильність навичок.

Тому що немає ще відповідних навчальних машин, метод програмованого навчання у практиці наших учителів найчастіше виступає у взаємозв'язку з такими методами, як бесіда (підготовча, інструктаж учителя), використання наочних посібників і т. д.

Програмоване навчання активізує процес засвоєння матеріалу, розвиває пізнавальну діяльність учнів і їхнє логічне мислення, самостійність та ініціативу в опануванні матеріалу. Метод програмованого навчання веде стежкою «відкриття істини» і забезпечує проблемність навчання.

Не випадково увага педагогічної громадськості прикута сьогодні до проблем, які сприяють піднесенню якості навчання, дають можливість використовувати непомітні на перший погляд «внутрішні резерви».

Великі можливості знайдені у вдосконаленні структури уроку, не менші можуть бути відкриті й у повному розв'язанні проблеми вдосконалення методів навчання. На нашу думку, опрацювання її повинно йти в напрямі повного усвідомлення системи методів (особливо у спеціальних методиках), у напрямі правильного трактування їх суті та специфіки, у напрямі роботи над поліпшенням техніки безпосереднього застосування їх. Значні можливості маємо у широкому використанні різновидів методів, науковому опрацюванні взаємозв'язку їх та широкому впровадженні у практику нашої школи програмованого навчання.

Робота над удосконаленням методів навчання мови чекає свого дальшого вивчення як у науковому, так і безпосередньо практичному планах. Без цього ми не зможемо розв'язати ні питання проблемності у навчанні мови, ні повно використати пізнавальні можливості учнів, щоб забезпечити високу якість знань.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».  
1966. № 9. С. 41–51.*

## ПЕРЕХІДНІ Й НЕПЕРЕХІДНІ ДІЄСЛОВА

Чітко визначена навчальна мета, добрий відбір потрібного матеріалу для спостережень і аналізу, його розташування, вдумливе виділення проблемних ситуацій, спрямованість пізнавальної діяльності учнів – усе це загалом зумовлює і визначає опрацювання кожної програмної теми.

Тема «Перехідні і неперехідні дієслова» дає матеріал суто граматичний, досить складний, бо треба усвідомити характер «словесного зображення дій», закономірність між самим значенням перехідності і його відношенням до об'єкта дії, встановити співвідносність між перехідністю і неперехідністю. Одночасно весь цей складний матеріал повинен бути ґрунтовно опрацьований і засвоєний, бо з ним зв'язане вивчення і усвідомлення багатьох інших тем, як наприклад: творення пасивних дієприкметників, дієслівне керування, розрізнення прямого і непрямого додатка, визначення характеру підрядних речень та ін.

Усі ці фактори слід мати на оці і вже заздалегідь готуватись до вивчення перехідності і неперехідності дієслів. Від того, як буде проведена підготовча робота, як буде перекинутий місток психологічної і фактичної підготовленості учнів, залежить багато.

Тому вже під час ознайомлення учнів із значенням дієслова потрібно багато уваги приділити як самій дії, так і діючій особі (предмет).

Аналізуємо уривок:

До чого ж гарно й весело було в нашому городі! А що робилось на початку літа – *огірки цвітуть, гарбузи цвітуть, картопля цвіте, цвіте малина, смородина, тютюн, квасоля.*

*Город до того переповнявся рослинами, що десь серед літа вони вже не вміщувалися в ньому. Рослини лізли одна на одну, переплітались, душилися, дерлися на хлів, на стріху, повзли на тин, а гарбузизвисали з тину прямо на вулицю* (О. Довженко).

Учні характеризують дію (якщо в першому абзаці дія передає стан цвітіння, то весь другий абзац – це виразний рух, переміщення) і одночасно називають діючий предмет, з яким пов'язана дія.

Формується усвідомлення зв'язку – діюча особа (предмет) і дія.

При вивченні «Видів дієслів», визначаючи їх характер, потрібно обов'язково встановити ще одну ланку зв'язку: діюча особа (предмет) – дія – предмет, підпорядкований дії. Учні виділяють у тексті дієслова і визначають їх вид:

*Любив дід гарну бесіду й добре слово. Він був наш добрий дух луґу і риби. Найкращою рибою дід вважав линину. Гриби й ягоди збирав він у лісі краще за нас усіх. Дід часто заводив нас у такі казкові нетрі старовини, що ми переставали дихати і бити комарів на жижках, і тоді комарі нас поїдом їли, пили нашу кров, і вже давно вечір надходив, а ми все слухали, розкривши широко очі, поки не повертались в сон у запашному сіні під дубами над зачарованою річкою Десною* (О. Довженко).

Після того, коли діти схарактеризують види дієслів, учитель розкриває записане на дошці завдання: Із тексту вибрати слова, що відповідають на зазначене питання: Дід любив (що?)... Дід найкращою рибою вважав (що?)... Він збирав (що?)... Дід заводив (кого?)... Ми переставали бити (кого?)... Комарі їли (кого?)... Комарі пили (що?)...

Учні легко відшуковують у тексті слова, що відповідають на вказані запитання і доповнюють дію (*бесіду й слово, линину, гриби й ягоди, нас, комарів, нас, кров*).

Ці спостереження повинні привести шестикласників до думки (безперечно, за допомогою вчителя), що дія в'яжеється не тільки з діючою особою, але й може переходити (наголошує вчитель) на інший предмет або особу, які зв'язані з нею змістом і доповнюють її.

Учителю не треба вимагати спеціального запам'ятовування вказаних фактів, важливо, щоб діти їх усвідомили, встановили зв'язок: діюча особа – дія – предмет. Відповідні імпульси сприймання вже збудженні, усвідомлення проведене, образно кажучи, в стан готовності.

Після такої підготовчої роботи на уроці ставимо вже конкретне навчальне завдання: сформувані в учнів граматичне поняття перехідності й неперехідності дії, ознайомити з основними ознаками перехідності і неперехідності дієслів, довести значимість цього граматичного факту. Оскільки матеріал складний і його багато, урок варто починати з пояснення матеріалу [ ... ].

Учитель розкриває переносну дошку, на якій записано: «Тарас схопив своє цебро і пензлі і так глянув ...».

Уривок з повісті «Тарасові шляхи» О. Іваненка учні читали в класі, слова *цебро* і *пензлі* знають, можуть з'ясувати їх відмінки, а залежність слів позначена стрілками. Тут маємо вже відомий учням тричлен: діяч → дія → предмет.

Просимо учнів порівняти значення дієслова *схопив* (цебро) і *глянув*. Діти доходять висновку, що значення обох дієслів неоднакове: *схопив* потребує слова в знахідному відмінку і без нього незрозуміле, а друге дієслово вжите без додатка<sup>9</sup> і не потребує його: *Тарас глянув*.

Перший крок зроблено, напруження думки зросло, і вчитель його не послаблює, а посилює: він вивішує таблицю 1, яку можна під час пояснення згинати по пунктирній лінії.

Таблиця 1

Петрик пише	Що?	заяву.
Сестра вишиває	Що?	рушник.
Художник малює	Кого?	картину.

Таблиця 2

Кричать сови, Спить діброва, Зіроньки сіяють... Т. Шевченко
--

Шестикласники аналізують таблицю 1, визначають діючу особу, дію і предмет, на який дія скерована (переходить), учитель наголошує, що після дієслів *пише*, *вишиває*, *малює* ставимо питання кого? що? Учні встановлюють, що це питання знахідного відмінка. Потім аналізують таблицю 2, визначають діяча і дію, встановлюють, що предмета, на який скерована дія, нема (потреби в ньому не відчувається) і що після дієслів *кричить*, *спить*, *сіяють* не можна поставити питання кого? що?

А тепер (учитель оголошує тему уроку) ми вивчимо перехідні і неперехідні дієслова.

Клас радісно хвилюється: – А ми вже знаємо, що на таблиці 1 – перехідні, а на таблиці 2 – неперехідні дієслова.

Висновок зроблений цілком самостійно, і це закономірно: така кульмінація готувалась і зумовлювалась усім ходом роботи – детальним аналізом явища.

Оскільки в підручниках матеріалу немає, визначення записуємо в зошити: Перехідними називають дієслова, що показують дію, яка переходить на предмет, назва якого стоїть у знахідному відмінку без

<sup>9</sup> Тут поняттям попереднього ознайомлення можна дати поняття про додаток і вжити цей термін.

прийменника й відповідає на питання кого? що? Неперехідними дієсловами називаються всі інші дієслова, після яких не можна поставити запитання кого? що?

Записуємо приклади: 1) *Тече вода з-під явора, яром на долину.* 2) *Художник малював картину.* 3) *Ми довго говорили про цю картину.*

Просимо учнів схарактеризувати дієслова за ознакою перехідності і неперехідності. Непорозуміння в класі викликає третє речення: перехідне чи неперехідне дієслово *говорили*. Давши можливість подискутувати, вчитель зазначає дітям, що вони неухважно записували визначення перехідних дієслів і просить перечитати його ще раз. Усе зрозуміло! Дієслово неперехідне, адже є прийменник – *говорили про картину*. Істину обгрунтовано, а використаний методичний прийом її роз'яснення дає певність, що школярі не забудуть і цієї ознаки неперехідності, бо самі знайшли її.

Пропонуємо учням дібрати до дієслів *зустрічати* і *знайти* предмети, на які може переходити дія: *зустрічати брата, тебе, знайомого; знайти книжку, вулицю, учительську, його*. Учні усвідомлюють, що предметом, на який спрямовується дія, може бути іменник, займенник, субстантивований прикметник або інше слово, вжите у формі знахідного відмінка без прийменника.

Зосереджуємо увагу учнів і на тому, що діюча особа не завжди виразно виступає, вона може бути прихованою, треба бути уважному при аналізі. Розбираємо приклади. Дійова особа *ми* тільки розуміється: *Оживляємо гори, води, вибудовуєм заводи* (П. Тичина).

«*То тебе промовляє, дороге плаття надіває*». Текст учням відомий, «Думу про козака Голоту» вони вивчали, – тому легко встановлюють дійову особу – татарин. Отже, дійову особу визначаємо інколи з контексту.

Після цього шестикласники одержують картки з двома реченнями і розв'язують завдання – визначити у реченнях перехідні і неперехідні дієслова:

I. 1. *Стояла я і слухала весну: весна мені багато говорила, співала пісню дзвінку, голосну* (Леся Українка). 2. *Пишається калинонька, явір молодіє, а кругом їх верболози й лози зеленіють* (Т. Шевченко).

II. 1. *Латану свитину з каліки знімають..., бо нічим обуть княжат недорослих; а он розпинають вдову за подушне, а сина кують* (Т. Шевченко). 2. *Посадила стара мати три ясени в полі, а*

невістка посадила високу тополю, три явори посадила сестра при долині (Т. Шевченко).

III. 1. *І блідий місяць на ту пору із хмари де-де виглядав, неначе човен в синім морі, то виринав, то потопав* (Т. Шевченко). 2. *Ми тривожим стратосферу, атомне ядро і сферу* (П. Тичина).

IV. 1. *Бо то не просто мова, звуки, не словникові холоди́ни – в них чути труд, і піт, і муки, чуття єдиної родини* (П. Тичина). 2. *У небі вітер кучерявий колише теплу́ю блакить, і на землі го́йдає трави, і затихає, й знов шумить* (М. Рильський).

V. 1. *Летим. Дивлюся, аж світає, край неба палає, соловейко в темнім гаї сонце зустрічає* (Т. Шевченко). 2. *Тихесенько вітер віє, степи, лани мріють, між ярами над ставами верби зеленіють* (Т. Шевченко).

VI. 1. *Сонце заходить, гори чорніють, пташечка тихне, поле німіє* (Т. Шевченко). 2. *Ми збирали з сином на землі каштани, ми дивились довго, як хмаринка тане, як хмаринка тане, як синіє синь, як колише вітер струни павутинь* (М. Рильський).

Перевіривши самостійну роботу за картками, розкриваємо класну дошку із заздалегідь написаними реченнями:

1. Василько виконав *вправу*.
2. Василько не виконав *вправи*.
3. Оленка купила *хліба і цукру*.

Просимо учнів поставити питання і визначити відмінок у виділених словах. Доходимо висновку, що у 2, 3 реченнях маємо родовий відмінок предмета, на який спрямовано дію.

Постає питання, як же вважати дієслова у цих випадках: перехідними чи ні. Даємо можливість дітям збагнути, що у першому реченні дієслово перехідне, у другому змінився вислів: з'явилась частка *не* біля дієслова. У третьому реченні, підказуємо шестикласникам, предмет означає частину від цілого. Робимо висновок: коли перехідне дієслово має частку *не*, то назва предмета, на який спрямована дія, може стояти у родовому відмінку. Якщо дія перехідного дієслова спрямована не на весь предмет, а на його частину, то назву його також уживають у родовому відмінку.

На закріплення аналізуємо приклади: 1) *Семеро одного не ждуть* (Приказка). 2) *Подарованого назад не забирають* (Приказка). 3) *Ситий голодного не розуміє* (Приказка). 4) *Розбиває, та не вип'є живу́щої крові* (Т. Шевченко).

Узагальнюємо вивчене у вигляді такої схеми логічних дій (складаємо алгоритм). Визначаємо діючу особу (предмет) та дію, яку вона виконує (дієслово).

Перехідну	Неперехідну
Дія переходить на предмет	Дія не переходить на предмет
Додаток ужито в знахідному відмінку без прийменника (кого? що?).	Якщо назва предмета відсутня.
Додаток ужито в родовому відмінку (якщо дієслово має частку <i>не</i> ) (кого? що?).	Якщо назва предмета стоїть у знахідному відмінку з прийменником.
Додаток ужито в родовому відмінку (якщо означає частину від цілого предмета) (чого?).	Якщо назва предмета стоїть у будь-якому з непрямих відмінків.

Схему вчитель може приготувати заздалегідь, а ще краще, коли є час, складати її, як узагальнення вивченого, тут же в класі за участю всіх учнів. Така схема – результат проведеної пізнавальної роботи, а водночас і вказівка на ті шляхи, якими повинно йти логічне мислення учня при з'ясуванні перехідності чи неперехідності дієслова.

Схему дітям варто перенести у зошит, щоб мати можливість відновити вивчене під час повторення.

Залишається з'ясувати відношення між перехідністю і неперехідністю.

Повертаємось до таблиці 1, зігнутої по пунктирній лінії. Учні читають

*Петрик пише*  
*Сестра вишиває*  
*Художник малює*

і встановлюють, що характер дії, коли є предмет, на який вона переходить, конкретний, а у другому випадку – загальний (*Петрик пише, соловей співає, учень декламує*), вчитель підказує, що характер дії змінився від того, що перехідне дієслово (у першому випадку, коли від нього залежить назва предмета, на який переходить дія), набуває значення неперехідного дієслова, коли вжите без цієї назви.

Учням тепер зрозумілою стає різниця в значенні дієслова *пише* (пише взагалі і пише листа – конкретно).

У першому випадку дієслово неперехідне, у другому перехідне. Так приходимо ще до одного важливого висновку, що перехідність і неперехідність позначається на смисловому значенні дієслова. Це легко доводять самі учні на таких прикладах: 1. Без рук, без олівця *малює* без кінця (Загадка – Мороз). 2. Учитель *малює* тендітну берізку і зернини бруньок на її ожиліх гілках (М. Стельмах). 3. Отак вона *вишивала*, у віконце поглядала (Т. Шевченко). 4. *Вишивала* я узорі з тривою пополам (П. Тичина).

Пропонуємо учням виконати таке завдання у розданих їм картках.

Записати подані дієслова з часткою *-сь* та перевірити, сполучаючи їх предметом, перехідні вони чи неперехідні.

Зразок: *Катати сестричку (братика) – кататись з гори.*

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Зустрічати (матір, вас) –     | 8. Одягати (пальто, блузу) –     |
| 2. Турбувати (вчителя, дідуся) – | 9. Розважати (подругу, батька) – |
| 3. Слухати (музику, спів) –      | 10. Умивати (сестру, ляльку) –   |
| 4. Записувати (слова, ноти) –    | 11. Ловити (рибу, метеликів) –   |
| 5. Дістати (підручник) –         | 12. Дивувати (учителя, колег) –  |
| 6. Сердити (сестру, бабусю) –    | 13. Будувати (хату, міст) –      |
| 7. Навчати (дітей, студентів) –  | 14. Пастити (овець, корів) –     |

Працюючи над завданням, учні переконуються, що перехідні дієслова, сполучаючись із часткою *-сь*, стають неперехідними (а часто у зв'язку з цим набувають відмінності у смисловому значенні *слухати – слухатись, дістати – дістатись, навчати – навчатись, ловити – ловитись*).

Така робота зацікавлює учнів, змушує вдумуватись у значення слова, схоплювати різні відтінки дії, нарешті, школярі бачать плінну, живу мову, що своєю життєдайністю надихає кожне слово.

Робимо висновок, перехідні дієслова, вжиті без предмета, на який спрямована дія, стають неперехідними; перехідні дієслова, сполучаючись з часткою *-сь*, також стають неперехідними.

На виконаному завданні показуємо учням, як позначається неперехідність на керуванні слів:

*слухати музику* (зн.), але *слухатися батька* (род.),  
*турбувати брата* (зн.), але *турбуватися про бабусю* (род.),  
*зустрічати матір* (зн.), але *зустрічатися з товаришем* (ор.),  
*записувати слова* (зн.), але *записуватися на чергу* (зн.),

*дістати підручник* (зн.), але *дістатися до міста* (род.),  
*сердити бабусю* (зн.), але *сердитися на приятеля* (род.),  
*одягати пальто* (зн.), але *одягатися у блузу* (зн. з прийменником),  
*ловити рибу* (зн.), але *ловитися на вчинках* (місц.) і т. д.

Шестикласники усвідомлюють усю важливість вивченого для безпосередньої мовної практики.

Передбачаємо можливість заперечення щодо розширення матеріалу для встановлення співвідносності між перехідними і неперехідними дієсловами в той час, коли намітилась явна тенденція до його скорочення і спрощення. Але спостереження показують, що через скорочення ми так збіднили окремі граматичні положення, що вони перестають давати поняття про закони, і діти не усвідомлюють їх, а лише запам'ятовують абстрактні висновки.

Практика показує, що добрі результати маємо тоді, коли певне граматичне явище аналізується у різних приступних дітям зв'язках, бо кожне із нових положень закріплює раніш усвідомлене і забезпечує поглиблене розуміння факту та краще запам'ятовування його. Тим більше, що йдеться не про заучування напам'ять, а про усвідомлення й розуміння.

Закінчуючи опрацьовувати перехідні і неперехідні дієслова, можна запропонувати шестикласникам скласти план вивченого, щоб систематизувати матеріал. У плані можуть бути такі пункти:

1. Залежність між діючою особою, дією і предметом, на який спрямовується дія. 2. Які дієслова називаємо перехідними? 3. Чим характеризуємо неперехідні дієслова? 4. Які ознаки перехідності знаємо? (В яких відмінках може стояти назва предмета, на який переходить дія?). 5. Коли перехідні дієслова можуть набувати значення неперехідних?

На домашнє завдання пропонуємо учням записати 5–6 загадок і визначити характер дії (перехідна чи неперехідна).

Матеріал для варіантів уроків

1. У поданому тексті підкреслити перехідні дієслова прямою лінією, неперехідні – хвилястою:

*Далека красо моя! Щасливий я, що народився на твоєму березі, що пив у незабутні роки твою м'яку, веселу, сиву воду, ходив босий по твоїх казкових висипах, слухав рибальських розмов на твоїх*



Діти таким чином переконуються, що дієслово, як і іменник, має свої граматичні ознаки, свою окрему синтаксичну роль. Звідси вони роблять висновок, що дієслово, як і іменник, є теж самостійною частиною мови. Цей висновок, що становить першу частину визначення дієслова, фіксуємо на дошці.

Після цього поруч із таблицею, проти слів боротися, перелітати і т. д., записуємо у колонку дієслова *спить, мокне, радіє, зеленіє*. Школярі за допомогою вчителя встановлюють, що перша колонка дієслів означає дію, а друга – стан<sup>10</sup>. Робимо другий висновок: дієслова *означають дію або стан*. Далі визначаємо питання, на які може відповідати дієслово.

Кожен аналіз починається із спостережень над мовними фактами, які повинні мати в собі всі елементи, необхідні для синтезу. Завдяки цьому, визначення дієслова проходить через мислення учнів і, отже, усвідомлюється ними як пізнана закономірність.

Складніший вид розумової діяльності являє собою формування граматичних понять. Візьмемо, наприклад, поняття неозначеної форми дієслова. З 4 класу діти знають, що слова *вивчити, виконувати, сіяти* – це неозначена форма дієслова. Вони відповідають на питання *що робити? що зробити?* і мають на кінці *-ти*, зрідка – *-ть*. І на практиці учні, виділяючи неозначену форму дієслова, орієнтуються, як правило, лише на формальні показники – питання й кінцеве *-ти (-ть)*. Пояснюючи ж їм цю тему, прагнемо, щоб вони збагнули всю сукупність ознак цієї форми дієслова.

Пропонуємо учням розкрити «Орфографічний словник для школи» І. М. Кириченка на сторінці 33, знайти дієслова й визначити їхню форму. Учні називають дієслова *відводити, відвозити, відволотти, відмерзати* і т. д., вказуючи, що вони мають неозначену форму.

– Яку роль виконують усі ці дієслова?

– Вони називають *дію, стан*.

Після цього даємо учням записати в один рядок речення: 1. *Я служу народові*. 2. *Служити народові – мета мого життя*. І загадуємо самостійно проаналізувати виділені дієслова за схемою: поставити питання, вказати особу, число, час; визначити, чи змінюється. Під дієсловом *служу* в їхніх зошитах з'являється запис: *що роблю?, 1-а особа, одна, теперішній час, змінюється*; а під дієсловом

<sup>10</sup> Рекомендації про те, як закріплювати поняття стану, подано у посібнику «Уроки української мови у восьмирічній школі (V–VI класи)». К.: Рад. школа, 1966. С. 252.

*служитивони* записують: *що робити? і незмінне*. Зіставивши виділені ознаки, робимо висновок, що неозначена форма дієслова *не має особи, числа, часу і є незмінною*.

Під час аналізу основну трудність для шестикласників становить саме цей момент абстрагування, тобто перехід від безпосередніх мовних ефектів до їхніх абстрагованих ознак.

Тепер, спираючись на часткові висновки, формуємо визначення: неозначена форма дієслова називає дію або стан, не вказує на особу, число, час, є незмінною, відповідає на питання *що робити?* і має характерний суфікс *-ти (-ть)*.

Далі з'ясуємо, чому *-ти (-ть)* вважаємо суфіксом, а не закінченням. Учні читають із підручника, що в багатьох дієсловах перед суфіксом *-ти* бувають ще й інші суфікси, а після суфікса *-ти* може стояти частка *-ся (-сь)*. Принагідно можна сказати дітям, що є дієслова, які ніколи не вживаються із цією часткою (*сидіти, ходити, спати, кричати*), а є й такі, що не розлучаються з нею (*сміятися*).

Записуємо в колонку дієслова *читати, сидіти, пекти, текти, сікти, стригти, берегти* і пропонуємо перекласти їх російською мовою. Порівнявши суфікси неозначеної форми, учні відзначають, що в російській мові, крім суфікса *-ть*, є ще й суфікс *-чь*, якого не знає українська мова (при цьому застерігаємо, що форми «печи», «течи», «сечи», «стригчи» діалектні і в літературній мові не вживаються).

Щоб показати учням широкі можливості використання неозначеної форми дієслова в реченні, можна коротко розповісти, що ця форма буває: підметом (*Читати лежачи шкідливо*); присудком (*Я почав читати книжку*); додатком (*Я люблю читати*); означенням (*Він має талант розповідати*); обставиною (*Я зайшов прочитати оголошення*).

Підводячи загальний підсумок, систематизуємо вивчене про неозначену форму дієслова: 1) неозначена форма дієслова – це незмінна форма; 2) вона лише називає дію або стан; 3) не вказує на особу, число, час; 4) відповідає на питання *що робити? що зробити?* 5) закінчується на суфікс *-ти (-ть)*; 6) може приєднувати частку *-ся, (-сь)*; 7) перед суфіксом *-ти* може мати ще дієслівні суфікси *-и-, -і-, -а-, -о-, -ну-, -ува-* та ін.; 8) виступає в ролі всіх членів речення.

Щоб перевірити, наскільки глибоко учні усвідомили матеріал, треба поставити кілька запитань, які б вимагали самостійного обґрунтування, наприклад: Що нового ми дізналися про неозначену



форму дієслова у 6 класі? Чому ми так кажемо – неозначена форма дієслова? Чим відрізняється вона від інших дієслівних форма? і т. д.

Формуючи будь-яке поняття, вчитель повинен постійно активізувати розумову діяльність учнів. Цього можна досягти лише за умови, якщо буде добре продумано виучуваний матеріал, правильно поставлено запитання, повно висвітлено всі ознаки аналізованого факту і в логічній послідовності проводитиметься сам аналіз. Коли ж аналіз неповний, непослідовний, то й висновки будуть поверхові, не охоплюватимуть суті певного явища.

Активність аналізу збільшується, коли в його процесі застосовується порівняння. К. Д. Ушинський підкреслював, що порівняння є основою всякого мислення і розуміння. Порівнювати можна за подібністю й відмінністю: у першому випадку зіставляємо, у другому – протиставляємо. Характерні риси певного граматичного явища найкраще усвідомлюються учнями тоді, коли ми його порівнюємо з іншими явищами. Наприклад, розглядаючи безособові дієслова, зіставляємо їхні граматичні ознаки з ознаками особових дієслів. Для цього використовуємо таблицю, на якій паралельно подані обидві форми дієслів.

Форма дієслова			
особова		безособова	
Час	Дійсний спосіб		
Теперішній	я читаю	ми читаємо	вечоріє
	ти читаєш	ви читаєте	
Минулий	він читав	ми читали	вечоріло
	вона читала	ви читали	
	воно читало	вони читали	
Майбутній	я читатиму	ми читатимемо	вечорітиме
	ти читатимеш	ви читатимете	
	він читатиме	вони читатимуть	
Умовний спосіб			

він читав би	ми читали б	вечоріло б
вона читала б	вони читали б	
воно читало б	вони читали б	
Наказовий спосіб		
я – читай	ми читаймо	(нема)
ти читай	ви читайте	
він читай	вони читайте	
вона читай	вони читайте	
воно читай	вони читайте	

Зіставляючи особові форми з безособовими, учні визначають граматичні ознаки безособових дієслів: вони мають дійсний і умовний спосіб, змінюються за часами, в теперішньому і майбутньому часі вживаються у формі 3 особи однини, в минулому часі – у формі середнього роду, за особами і числами не змінюються. Таким чином, діти, наочно і водночас спираючись на закони логіки, переконуються в тому, що характеристика безособових форм правильна.

Особливо доцільно вдаватися до зіставлень під час закріплення й узагальнення матеріалу. Наприклад, щоб закріпити поняття про способи дієслова, порівнюємо їхні властивості.

Спосіб дієслова	Характер дії	Уживання в часах	Зміна форм вияву
дійсний (читаю, працюю)	реальна дія	теперішній минулий майбутній	за особами і числами
умовний (читав би, працював би)	дія бажана або можлива	—	за родами і числами
наказовий (читай, працюй)	наказ, заклик, прохання, побажання	—	за особами (крім 1-ї однини) і числами

Порівняння ефективне й тим, що воно дає можливість використовувати різного виду таблиці, схеми. Це теж позитивно впливає на розвиток мислення дітей, формує в них уміння узагальнювати.

Час від часу доцільно загадувати учням самостійно зіставити ті чи інші близькі мовні явища, наприклад знайти спільне і різне, що мають особове дієслово і неозначена форма, доконаний і недоконаний види

дієслова, перехідні і неперехідні дієслова, дієслово і дієприкметник, дієслово і дієприслівник тощо.

Важливою розумовою операцією є систематизація. Систематизація об'єднує кілька висновків одержаний у процесі аналізу. Наприклад, проаналізувавши за таблицею<sup>11</sup> основні ознаки, якими різняться між собою види дієслів, окремі висновки об'єднуємо в один зведений висновок, котрий охоплює всі випадки відмінностей між обома видами. Можна систематизувати і матеріал, вивчений на одному уроці. Так, опрацювавши тему «Умовний спосіб та його правопис», на закріплення проводимо систематизацію вивченого.

До цього треба привчати дітей не стільки у фронтальному, скільки в індивідуальному порядку, щоб перевірити, як вони вміють відтворювати логіку матеріалу, виділяти й запам'ятовувати основне. На перших порах даємо учням спеціальний питальник і вимагаємо, щоб вони, відповідаючи, дотримувалися визначеної в ньому послідовності, наприклад: 1. Що означає умовний спосіб дієслова? 2. Як він утворюється? 3. Як змінюється дієслово умовного способу? 4. Як пишемо частку *би* (*б*) з дієсловом? 5. Коли пишеться частка *б*, а коли – *бу*? Після кількох тренувань учні й самі справляються з подібними завданнями, самостійно відтворюючи систему вивченого на уроці.

Систематизація може мати й графічний характер. Наприклад, закріплюючи вивчене про безособові дієслова, даємо учням таку схему:

#### Безособові дієслова

1. Не змінюються за особами, числами, родами
2. Можуть мати три форми



<sup>11</sup> Кулик Б. М., Кулик А. М. Українська мова. Ч. 1. К., 1967. С. 178–179.

3. У реченні виступають присудком (*Вже світає*).

При цьому слід пам'ятати, що всякій систематизації обов'язково мають передувати спостереження над мовними фактами, їхній аналіз. Система буде достатньо обґрунтованою лише в тому разі, коли явище схарактеризоване з різних боків. Інакше діти не розумітимуть часткових положень, а отже, й не збагнуть самої системи.

Важливого значення в роботі над граматичним матеріалом слід надавати питанню *чому?*, тобто вмотивуванню визначень, понять і правил. Це спонукає учнів задумуватися над мовними явищами, сприяє свідомому засвоєнню матеріалу.

У підручнику ті чи інші положення вмотивовуються рідко, але в методичному плані без вмотивувань обходитися не можна. Пояснюючи новий матеріал, учитель повинен розкривати (і при опитуванні вимагати від учнів): Чому маємо право стверджувати, що дієслово – самостійна частина мови? Чому слово *мороз* – *морозний* – *морозити* належать до різних частин мови? Чому кажемо «неозначена форма дієслова»? Чому *-ти* (*-ть*) у складі неозначеної форми вважається суфіксом? Чому теперішній час завжди недоконаного виду? і т. д. Така постановка запитань привчає дітей мислити, обґрунтовувати своє твердження, проникати в суть явища.

У практиці важливе місце посіли складні форми розумової діяльності учнів, які полягають у використанні цілої системи логічних операцій. Однією з таких форм є постановка й розв'язання посильних проблем. Такі проблеми виникають тоді, коли виявляється невідповідність між знаннями, які учні вже мають, і тими вимогами, які ставить перед ними новий матеріал.

Наприклад, розпочинаємо вивчення видів дієслова. Для цього вивішуємо таблицю з реченнями: 1. *Трактор орав поле*. 2. *Трактор зорав поле*. Ставимо питання: Чим різняться виділені дієслова?

Пошуки починаються від відомого. Учні аналізують дієслова, визначають їхні граматичні ознаки (минулий час, чоловічий рід, однина). Усі ці ознаки в обох дієслів однакові. Шукаємо відмінностей. Висловлюються різні міркування. Хтось натрапив на префікс, а хтось помітив, що в другому випадку робота виконана, а в першому – ні. Істина знайдена – дієслова різняться характером дії: у першому випадку дія триває, у другому – вона закінчена. «Відкриття» подвоює сили. Досліджується характер дії ще в цілому ряді дієслів, і висновок уже твердий – саме характер дії зумовлює граматичну форму видів.

Визначаються питання і граматичні ознаки доконаного і недоконаного видів, їхні часові співвідношення тощо.

При розв'язанні проблеми учні вдаються до таких логічних операцій, як аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Для створення проблемної ситуації можна використати факти, відомі для учнів. Даємо, наприклад, їм записати дієслова *перемагати, ходити, брати, радити, колоти, боротися, бачити, клеїти* і пропонуємо визначити їхню дієвідміну. Спочатку завдання виконується легко, але як бути з чотирма останніми – «колять» чи *колють*, «боряться» чи *борються*, *бачать* чи «бачуть», *клеять* чи «клеють»? Учні розгублюються, бо в них не вистачає знань, щоб правильно виконати завдання.

Тоді вчитель пропонує відшукати в підручнику відповідь на такі запитання (їх заздалегідь записуємо на переносній дошці): 1. За якими ще ознаками, крім особових закінчень 3-ї особи множини теперішнього і майбутнього часу, можна визначити дієвідміну дієслів? 2. Які дієслова за цими даними належать до першої дієвідміни? 3. Які належать до другої? Перевіривши, наскільки правильно школярі зрозуміли матеріал, вчитель загадує визначити тепер дієвідміну записаних раніше сумнівних дієслів.

З постановки проблемного запитання можна розпочати вивчення теми «Безособові дієслова». Учні знають, що дія в основному пов'язується з особою. І ось запитання: Чи може бути дія, не пов'язана з особою. Щоб полегшити відповідь, даємо їм текст: *Смеркалося. Огнем кругом запалало. А в очеретах реве, стогне, завиває, лози нагинає* (Т. Шевченко).

–Дія є, а особи немає.

З дієсловами *вибило, залило, ламає, трясє* учні складають спочатку особові, а потім безособові конструкції, порівнюють їх, спостерігають за зміною значень дієслів і доходять висновку, що дія без особи можлива. Отже, є безособова дія, безособові дієслова. Далі розглядаються значення, граматичні форми, використання безособових дієслів.

Іноді для створення проблемної ситуації використовуємо підручник з мови. Опрацьовуючи, скажімо, тему «Відмінювання дієслів у формі теперішнього та в простій формі майбутнього часу», ставимо перед школярами проблемне запитання: Чому відмінювання дієслів у формі теперішнього й простій формі майбутнього часу ми вивчаємо

разом? Учні, розглянувши схему, самостійно доходять висновку, що ці часові форми однаково змінюються за особами, числами і мають абсолютно однакову систему закінчень.

Ефективність цього прийому підтверджується практикою. Вчителька Луцької школи № 1 А. О. Кулай провела такий експеримент. В одному 6 класі вивчення теми розпочала з проблемного запитання, а в паралельному – звичайним способом. Учні експериментального класу працювали завзято, міркували, наводили докази на підтвердження своїх висновків і, таким чином, опанували матеріал краще і на 6 хвилин раніше, ніж у контрольному класі. Як бачимо, такий прийом сприяє швидкому запам'ятовуванню матеріалу і, що головне, активізує розумову діяльність учнів.

При постановці проблеми навчальний матеріал часто групуємо по-новому, не так як у підручнику. Це теж підіймає тонус розумової діяльності, спонукає до активних пошуків.

Багато для розвитку мислення дає також виконання вправ. Щоправда, завдання, які даються до них у підручнику, не завжди сприяють цьому. У зв'язку з цим доводиться їх формулювати інакше.

Наприклад, в одній із вправ зазначено: «Поясніть усно, як утворено кожне з даних дієслів – за допомогою префікса, суфікса чи префікса і суфікса одночасно». Практика ж показує, що система логічних операцій буде набагато чіткішою, якщо завдання сформулюємо так: «Від яких частин мови і яким способом утворилися подані дієслова?» Це наштовхує на певні міркування, примушує шукати споріднені слова, порівнювати, перевіряти. Маємо дієслово *синіти*, іменник *синь*. Від іменника чи прикметника походить дієслово? Від прикметника, бо іменник *синь* теж похідний. Встановлюється зв'язок з іншими словами, чіткіше визначаються морфологічні елементи.

У підручнику є багато вправ, завдання у яких мають тільки один напрям, на зразок: від поданих дієслів доконаного виду утворити дієслова недоконаного виду тощо. Такі завдання побудовані на найпростіших прямих асоціаціях і розраховані скоріше на механічне виконання за аналогією. Психологічні ж дослідження показують, що однією із важливих умов глибокого засвоєння понять є одночасне використання кількох можливих зв'язків, прямих і обернених асоціацій.

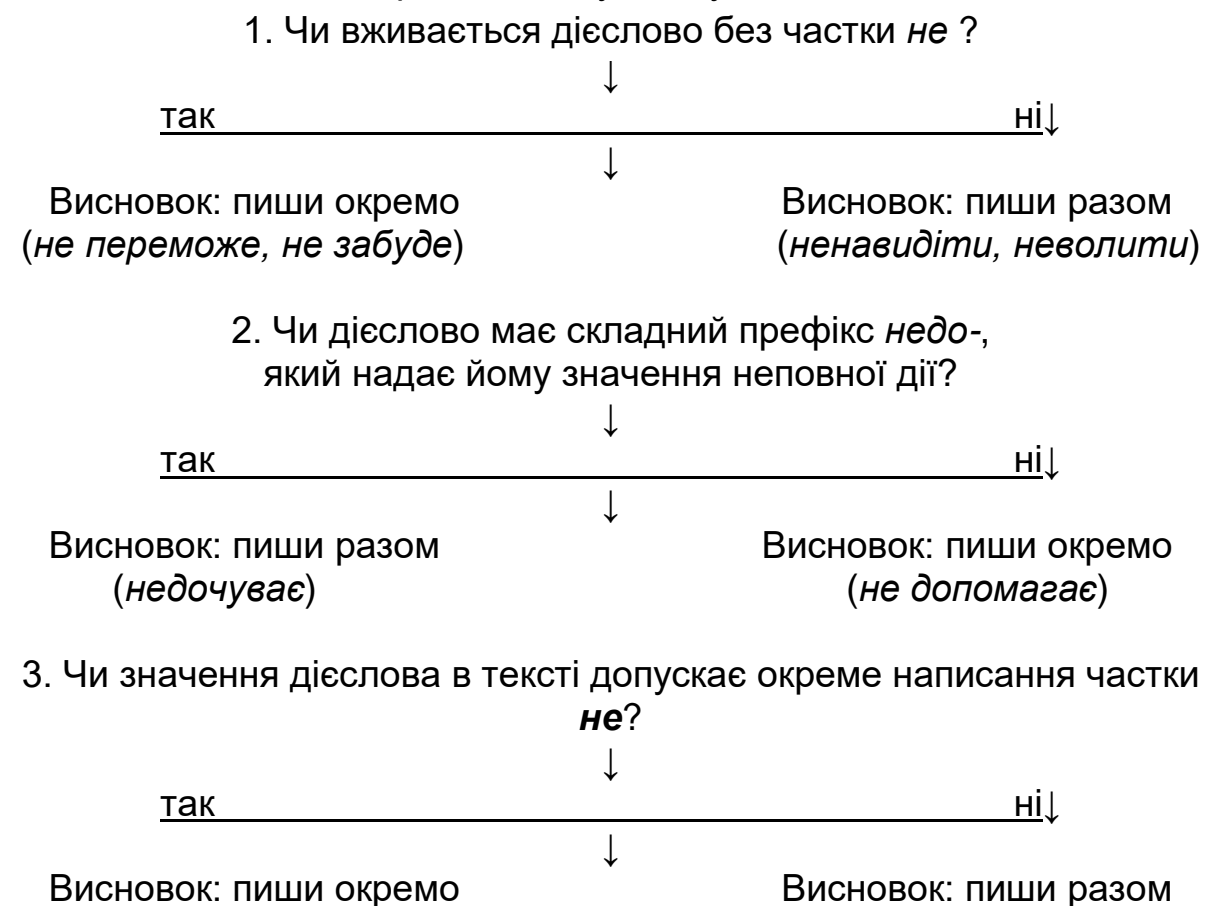
Навчальний ефект набагато підвищиться, якщо, скажімо, запропонувати учням паралельно утворювати від дієслів доконаного

виду дієслова недоконаного і навпаки, наприклад: *вжити*– ...; ... – *вдаватися*; *прибігти*– ...; ... –*підігрівати*; *забити*– ...; ... – *виписувати* і т. д. Це ж саме стосується й інших подібних вправ.

Розвиткові мислення учнів великою мірою сприяє й застосування алгоритмів. Для цього треба вчити дітей самостійно складати алгоритми і контролювати за ними правильність своїх міркувань.

Щоб розібратися в будь-якому граматичному понятті, учневі треба виконати в певній послідовності ряд логічних операцій: вичленити дане мовне явище з-поміж інших близьких до нього явищ, виділити характерні його семантичні, граматичні й формальні ознаки, проаналізувати їх. Наприклад, визначаючи вид дієслова, школяр повинен: 1) звернути увагу на характер дії; 2) поставити питання; 3) перевірити часовий вияв дії; 4) розглянути особливості морфологічної структури дієслова. Усе це становить алгоритм розпізнавання. Тільки враховуючи всі ознаки, характерні для певного явища, учень зможе правильно розібратися в ньому.

Часто алгоритми будуються у формі схеми. Такий виклад матеріалу вигідний тим, що тут враховуються як моменти стверджуючі, так і заперечні. Наприклад, під час вивчення правопису частки не з дієсловами можна використати таку схему:



(*не славити* – не прославляти,  
*не здужати* – не змогти)

(*неславити* – ганьбити,  
*нездужати* – хворіти)

Така схема дій уже під час пояснення матеріалу спрямовує учнів на певну послідовність у логічних операціях, дисциплінує їхнє мислення, а при розв'язанні граматичного завдання полегшує пригадування здобутих знань. Учитель повинен поступово привчати дітей, щоб вони самі визначали логічну структуру понять і вміли швидко формулювати найбільш раціональні системи дій.

Ми показали ті можливості для розвитку мислення учнів, які дає тільки вивчення дієслова. Тим часом постає питання про цілісну систему розвитку розумової діяльності учнів в обсязі не лише окремих тем і розділів, а й у межах предмета й предметів. Така система має бути опрацьована разом з психологами і повинна враховувати специфіку дисципліни й вікові особливості учня, бути науково обгрунтованою і експериментально перевіреною. Таким і уявляємо собі навчання, якщо підходити до нього як до пізнавального процесу.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1968. № 10. С. 48–55.*

## ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ МОВИ

Останнім часом в експериментальній педагогіці й методиці велика увага приділяється проблемному навчанню. Це зумовлено тим, що воно особливо сприяє розвиткові пізнавальних здібностей учнів, прищеплює їм навички самостійного набування знань.

Проблемне навчання реалізується у формі спеціальних завдань, які вимагають від учня не просто запам'ятати суму фактів, а й дослідити, розглянути їх у зв'язках з іншими фактами, користуючись при цьому різними способами й прийомами опрацювання матеріалу.

Основним матеріалом для проблемних завдань є зміст навчального предмета, особливо ті його сторони, на які можна спертися під час усвідомлення нових фактів і які дають змогу провести аналогії, щоб узагальнити певні мовні явища. Проблемні завдання найбільш виправдовують себе тоді, коли йдеться не про звичайне відтворення фактів, а про розкриття їхніх внутрішніх зв'язків, внутрішньої логіки.

Як створюється проблемне завдання? Підручник розрахований на репродуктивне вивчення, у ньому докладно описані навіть ті факти, які повторюються. Тому вчитель повинен певною мірою згрупувати або перегрупувати навчальний матеріал і подати його так, щоб учні самі доходили висновків, «відкривали» певні закономірності. Наприклад, можна просто сказати шестикласникам, що дієслова бувають двох видів і відповідно до цього характеризуються різним значенням, різними граматичними ознаками. Учням залишиться тільки запам'ятати визначення. І цей же самий матеріал можна подати у формі проблемного завдання. Даємо речення: *Трактор орав поле. Трактор зорав поле*. І запитуємо, чим різняться виділені дієслова за значенням і формою? Пошуки відповіді сприяють усвідомленню видів дієслова та їхніх смислових і граматичних особливостей.

Проблемне завдання треба формулювати так, щоб воно ставило учня перед фактом невідповідності між тими знаннями, які він уже має, і вимогою опанувати новий матеріал. Чому ми так говоримо: неозначена форма дієслова? Або, коли приступаємо до вивчення безособових дієслів, запитуємо: чи може бути дія без діючої особи або предмета? Поставлене проблемне запитання має створювати певне

утруднення, вихід з якого пов'язаний з міркуваннями, з потребою аналізувати факти, порівнювати їх, робити висновки.

Найчастіше застосовуються такі проблемні завдання, для розв'язання яких треба використовувати раніше набуті знання. Оскільки, скажімо, учні знають уже граматичні ознаки прикметника й дієслова, то ознайомлення з дієприкметником варто розпочати проблемними запитаннями: Коли про *жовте* листя можемо сказати *жовтіюче* або *пожовкле*? Чим різняться ці слова? Що спільне у них? Щоб полегшити розв'язання проблеми, даємо учням допоміжний матеріал – вписаний на дошці перелік граматичних ознак прикметника й дієслова та речення з названими словами: *Жовте листя вабить зір. Жовтіюче листя горить у променях осіннього сонця. Пожовкле листя криє землю*.

Учні порівняно швидко вловлюють різницю між постійним і часовим виявом ознаки, знаходять у дієприкметниках риси дієслова й прикметника, констатують наявність нової дієслівної форми, обгрунтовують її особливості. (Виписувати перелік граматичних ознак у сильному класі не обов'язково, а в слабшому – це допоможе учням краще й швидше зорієнтуватися в матеріалі).

Спочатку проблемне завдання потрібно розкласти на ряд питань-ланок. Доцільність такого членування ми перевіряли на практиці<sup>12</sup>. У контрольному класі було поставлено лише основне проблемне завдання, в експериментальному – ми його розчленували. Робота більш плавно і самостійно пройшла саме в експериментальному класі. У контрольному ж учителеві частіше доводилось організовувати роботу, втручатися в хід учнівських міркувань. Це буває доти, доки діти не навчаться самостійно будувати план «дослідження», доки не звикнуть до системи в роботі. Членувати на окремі ланки потрібно також складні та громіздкі завдання.

Кожне проблемне завдання можна ставити по-різному, залежно від рівня підготовки учнів. Наприклад, після опрацювання теми «Безособові форми на *-но*, *-то*» у менш підготовленому класі ми поставили завдання довести на фактах, чим відрізняються ці форми від пасивних дієприкметників. Для аналізу запропонували такі речення: 1. *Світе вольний, несповитий! За що ж тебе, світе-брате, в своїй добрій, теплій хаті оковано, омурано (премудрого одурено), багряними закрито і розп'ятієм добито?* (Т. Шевченко). 2. *Іду я,*

<sup>12</sup> Наведені в статті спостереження над роботою учнів були проведені в Луцькій середній школі № 1 (вчителька А. О. Кулай).

окована міцно, і дзвонять кайдани мої (Леся Українка). Основним прийомом роботи було зіставлення пасивних дієприкметників і безособових форм на *-но, -то*.

Перед більш підготовленим класом ми поставили інше проблемне завдання. Учні мали визначити, чим зумовлена поява в нашій мові безособових форм на *-но, -то*. Для цього їм треба було відновити в пам'яті все раніше вивчене про безособові дієслова та їхнє стилістичне використання. Проблемні завдання такого типу спонукають учнів шукати взаємозв'язків між граматичними явищами, привчають бути уважними до їхніх особливостей, сприяють всебічному ознайомленню з матеріалом.

На використанні взаємозв'язків у граматичних явищах будемо проблемні завдання під час вивчення теми «Дієприслівник». Маємо на увазі те, що дієприслівник тісно пов'язаний з дієсловом, дієприкметником і прислівником. Завдання можуть бути різної складності. Наприклад, загадуємо розчленувати визначення дієприслівника і обґрунтувати кожен його компонент: Чому його називаємо формою дієслова? Чому говоримо, що він означає додаткову дію? Чому він пояснює присудок? Або пропонуємо навести факти, на підставі яких маємо право зробити висновок, що дієприслівник – це форма дієслова. Таке проблемне завдання підводить учнів до узагальнення. І найбільшого несподіванкою для шестикласників була пропозиція в поданих реченнях замінити дієприслівникові звороти дієприкметниковими та визначити ті зміни, що сталися в характері висловленого.

- |  |  |
|--|--|
| 1. – Не поспішай, – відповів<br>Воронцов, <i>заплющивши очі</i> .  | 1. – Не поспішай, – відповів<br>Воронцов з <i>заплющеними очима</i> .  |
| 2. Тут було людно і шумно;<br>безнастанно мчали машини з<br>боєприпасами, брели,<br><i>обливаючись потом</i> , бійці і<br>офіцери.               | 2. Тут було людно і шумно;<br>безнастанно мчали машини з<br>боєприпасами, брели <i>облиті<br/>потом</i> бійці і офіцери.                         |
| 3. Де-не-де біля вирв сивіє<br>безводний полин або кущиться<br>пахучий чебрець, і Гай,<br><i>сутулячись під важкою<br/>плитою</i> , не лінується | 3. Де-не-де біля вирв сивіє<br>безводний полин або кущиться<br>пахучий чебрець, і Гай,<br><i>зсутулений під важкою<br/>плитою</i> , не лінується |

нагнутись, щоб зірвати  
запашний кущик (О. Гончар).

нагнутись, щоб зірвати  
запашний кущик (О. Гончар)

Спочатку з'являється прямолінійна відповідь: обидва звороти за значенням тотожні. Але деякі учні з розвиненішим мовним чуттям, вдумавшись у приклади, не погоджуються з таким висновком. Нарешті вдається встановити, що дієприкметниковий зворот увиразнює ознаку, а дієприслівниковий – підсилює дію, інтенсифікує її. Своє припущення учні вмотивовують тим, що дієприкметник більш пов'язаний з ознакою, а дієприслівник з дією, з присудком (*йшли, обливаючись потом... – йшли облиті потом...*). Саме це й потрібно врахувати при виборі конструкції з тією або іншою дієслівною формою.

Проблема виникає і в тому разі, коли учень зіткнеться з новими умовами застосування своїх знань. Потрібний матеріал для такого характеру проблемних завдань дають, наприклад, теми «Відмінювання дієприкметників», «Ступені порівняння прислівників» тощо. Спинимось на останній. Методисти рекомендують, опрацьовуючи цю тему, вдаватися до матеріалу про ступені порівняння прикметників. Беремо це за основу, але разом з тим зважаємо ще на один фактор: на мовну практику учнів. Адже в розмові діти повсякчасно звертаються до різних ступенів порівняння прислівників, хоч і не задумуються над їхньою граматичною будовою.

Отже, ставимо перед учнями проблемне завдання: визначити, як утворюються ступені порівняння прислівників. Для цього вони мають: а) утворити вищий і найвищий ступені порівняння від прислівників *темно, тихо, швидко, широко, далеко, важко, низько, дорого, високо, легко, добре*; б) вказати на особливості творення ступенів порівняння прислівників; в) довести, чому лише прислівники на *-о, -е* можуть мати ступені порівняння. Розв'язуючи таке завдання, учні повинні вміти самостійно спиратися на аналогії, знаходити подібне у мовних явищах, робити правильні висновки із своїх спостережень.

Подібні завдання цілком доступні для шестикласників. Треба сказати, що навіть слабкіші учні порівняно швидко справились із практичною стороною завдання. Важче для них було зробити висновки про закономірності у творенні ступенів порівняння прислівників, дотримати послідовності в поясненнях.

Розвиткові і в слабкіших учнів уміння спостерігати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати факти сприяє, як показує практика,

не послаблення, а посилення вимог до їхньої самостійної роботи, найактивніше залучення їх до розумової діяльності, до розв'язання проблемних завдань, можливо, спочатку навіть спеціально індивідуальних. Наприклад, якщо інші учні, працюючи над проблемним питанням, на чому ґрунтується висновок про подібність порядкових числівників до прикметників, наслідки своїх спостережень повинні подати у вигляді узагальнених висновків, то від слабкіших треба вимагати, щоб вони відповіли на вужчі питання: що є спільного в граматичних ознаках роду, числа, у відмінкових закінченнях прикметників і порядкових числівників, у їхніх зв'язках з іменниками, а також ролі в реченні тощо. Можливі навіть окремі часткові завдання, наприклад: Як ви дізналися про подібність у відмінюванні прикметників і порядкових числівників? Подібні індивідуальні завдання слід практикувати доти, доки й слабкіші учні не навчаться аналізувати та узагальнювати.

Доцільно пропонувати учням й такі проблемні завдання, які б навчали їх вибирати найефективніші шляхи для знаходження певних граматичних ознак і форм слова. Адже нерідко трапляється, що навіть учні старших класів не вміють швидко й правильно визначати, скажімо, відмінки іменників, не завжди усвідомлюють їхні граматичні залежності, значення.

Ми, зокрема, провели таке спостереження: 58 шестикласникам загадали в поданих реченнях визначити відмінки виділених іменників і вказати, як це вони робили. Для цього потрібно було із різних названих у дужках способів підкреслити лише той або ті, за якими учень розпізнав відмінок (за закінченням, питанням, наявністю прийменників, залежністю від дієслова чи за значенням слова). Учням були роздані такі тексти:

I. 1. Яблуні цвітуть рожевим цвітом. 2. З яблуні зірвали золоті плоди. 3. На яблуні пахучій медову зв'язку рій бере.

II. 1. Чорна хмара з-за лиману *небо*, *сонце* криє. 2. Вітер здіймає *пил*. 3. Сонце перемагає *морок*.

III. 1. Подарував *синові* книжку. 2. Комбайном швидко *хліб* зібрали. 3. Сестра вчиться у *Києві*.

Виявилось, що помилки були допущені саме там, де учні не вміли застосувати правильний спосіб визначення відмінка. У таких випадках вони орієнтувалися або лише на закінчення, або лише на питання.

Усе це й наводить на думку, що під час вивчення граматичних форм потрібно постійно цікавитися тим, чи знають учні, як визначати їх у тексті, якими найдоцільнішими способами треба це робити. Тому на уроках мови цілком виправдовують себе проблемні завдання на зразок: Що треба знати для того, щоб правильно визначити прислівник? На що потрібно зважати, щоб не змішувати дієприкметників і дієприслівників? Які умови сприяють переходів дієприкметників у прикметники? Що відрізняє прийменники від однозвучних префіксів? тощо.

Матеріал для проблемних завдань дає також розгляд стилістичних особливостей нашої мови. Можна поставити запитання перед учнями, скажімо, таке запитання: Які дієприкметники – активні чи пасивні – частіше вживаються у нашій мові? Вчитель пояснює, що потрібно взяти по дві сторінки тексту з творів кількох письменників, подивитися, як часто трапляються в них ці форми дієслова, і наслідки спостережень зафіксувати в цифровій таблиці, наприклад:

№ п/п	Письменник	Джерело	Дієприкметники	
			активні	пасивні
1.	І. С. Нечуй-Левицький	Твори в чотирьох томах, К., 1956, т. I, стор. 142–143.	–	7
2.	Панас Мирний	Вибрані твори в двох томах. К., 1949, т. I, стор. 126–127.	–	14
3.	М. Коцюбинський	Твори в трьох томах, К., 1965, т. II, стор. 43–45.	1	8

Провівши самостійні спостереження, учні переконуються, що пасивні дієприкметники в нашій мові вживаються набагато частіше, ніж активні.

З'ясуванню стилістичної ролі граматичних форм сприяє і завдання самостійно визначити, з якою найчастіше метою використовуються, наприклад, безособові дієслова. Для цього роздаємо учням відповідні тексти й загадуємо проаналізувати їх.

1. В осінній час сім погод у нас: *сіє*, *віє*, *туманіє*, *шумить*, *гуде* і зверху *йде* (Приказка). 2. Вдень *блідніє*, а вночі *ясніє* (Місяць). *Текло*, *текло* й під скло *лягло* (Вода і лід). Білим килимом все поле *вкрило* (Сніг). *Стукотить*, *гуркотить*, мов сто коней біжить (Грім). 3. Сховався Іван під міст і слухає: *загриміло*, *загуркотіло*. Біжить страховище з дванадцятьма головами (Казка). 4. Навкруги *посутеніло*, *потемніло* після сліпучої спеки... Все ближче *гриміло* й *блискало*. Ось

уже *війнуло* характерним запахом примоченої гарячої пилюки. З тихим дзвоном упали перші краплини (О. Гончар).

Шестикласники доходять висновку, що безособові дієслова найчастіше вживаються у прислів'ях, загадках, щоб невідомим залишався неназваний предмет. У казках вони допомагають створити картину таємничості, чогось незвичайного, а в художніх описах передають стан природи або людини.

Проблемні завдання виховують в учнів інтерес до мови. Скажімо, п'ятикласники вивчали, що такі іменники, як *вода*, *полотно*, *атмосфера*, вживаються тільки в однині. Але ось на переносній дошці вони читають речення:

1. Розлилися *води* на чотири броди, гей весна красна, зілля зелененьке... 2. Тиск у сотні *атмосфер* збільшує температуру кипіння рідини. 3. Художник демонстрував свої нові *полотна*. 4. Хлюпають хвилями *жита* аж за обрій.

Ставимо завдання пояснити, чому тут виділені іменники вжито в множині, що дало підставу для цього.

Спочатку учні, як здалося нам, ніби розгубилися. І раптом піднялося кілька рук: *Художник демонстрував свої нові полотна* – це значить *нові картини*. Слово *полотна* тут зовсім не означає тканину. Ключ до розв'язання проблеми було знайдено. Учні раділи, коли одне за одним тлумачилися значення слів, пояснювалася можливість множини. Ми ще раз переконалися, який великий пізнавальний потенціал містить у собі самотійне усвідомлення проблеми.

Робота над створенням проблемних завдань на матеріалі рідної мови лише розпочинається. Тут ведуться найрізноманітніші пошуки: встановлюється залежність завдань від матеріалу, визначаються їхні типи, методика застосування. Але вже й зараз безперечним є те, що вмиле й вмотивоване використання проблемних ситуацій сприяє вихованню мовного чуття в учнів, допомагає їм усвідомлювати зв'язки між граматичними явищами, розвиває їхні пізнавальні можливості.

**Із журналу «Українська мова і література в школі».**  
**1969. № 4. С. 54–59.**

## СПОСТЕРЕЖЕННЯ НАД ІНТОНАЦІЄЮ

Проблема взаємозв'язку синтаксису та інтонації, інтонації та експресивно-смиислового значення мови дуже актуальна.

У школі було проведено такий експеримент. Дев'ятикласникам учитель виразно прочитав з «Лісової пісні» Лесі Українки монолог Мавки «Коли б ти, ніченько, швидше минала!» і запропонував передати його письмово, зберігаючи інтонаційну основу уривка. Цей текст емоційно насичений: у ньому п'ять окличних речень, три питальних, дев'ять звертань, є відокремлені члени речення й безсполучникові конструкції. Переказ писали 57 дев'ятикласників. З них тільки вісім майже повністю відтворили інтонаційний малюнок монолога, шістнадцять вжили лише по одному питальному реченні, дев'ять – по два. Особливо не пощастило окличним реченням: їх по одному використали десять учнів, по два – шість. А вісімнадцять учнів передали уривок без єдиного окличного й питального речення. Навіть такі речення, як *Чом ти, березо, така журлива? Глянь, моя сестронько, таж я щаслива!*, де питальна та оклична інтонація дуже виразна, вони передали як розповідні.

Отже, у більшості учнів мало розвинений, а то й зовсім відсутній слух до інтонації або ж вони її не вміють пов'язати з пунктуаційними засобами. Це, безперечно, наслідок того, що, навчаючи мови, ми ще недостатньо приділяємо уваги її ритмомелодиці. А без цього аж ніяк не можна обійтися, особливо під час вивчення синтаксису. О. М. Пешковський, Л. А. Булаховський довели, що розгляд лише логіко-граматичної будови речення ще не забезпечує повного розуміння всіх його особливостей. Крім морфологічного і синтаксичного розбору речення, потрібно зважати й на його інтонаційний малюнок.

Взяти хоча б тему «Відокремлені другорядні члени речення». Аналіз письмових робіт показує, що учні 8–9 класів відокремлені конструкції використовують дуже обмежено: на 100–110 рядків самотійного тексту припадає в середньому два-три відокремлені члени речення, і це бувають в основному дієприслівникові звороти та відокремлені додатки зі словами *крім*, *замість*, *зокрема* (вплив мови підручників). Менше трапляється відокремлених поширених означень,



виражених дієприкметниковими зворотами, і майже зовсім немає відокремлених непоширених означень, відокремлених прикладок, уточнюючих обставин. Учні уникають цих конструкцій не стільки через їхню пунктуаційну складність, скільки через те, що вони не відчують їхнього інтонаційного багатства.

Численні спостереження показують, що процес активного впровадження в мовну практику учнів синтаксичних конструкцій з відокремленими членами речення можна прискорити, коли до роботи над засвоєнням їх залучити й слухові аналізатори. Це допомагає тренувати мовний слух, розвиває в учнів чуття мови, збагачує синтаксис їхнього внутрішнього мовлення.

Роботу починаємо із зіставлення ритмо-інтонаційного малюнка фрази без відокремлених членів речення і з ними. Для цього беремо, наприклад, речення: *Забризкана росою дорога / м'якла під колесами* (Григорій Тютюнник). Читаючи його вголос, встановлюємо, що речення ділиться на дві частини: перша відповідає групі підмета, друга – групі присудка. Слово *дорога*, після якого йде пауза, вимовляється з помітним піднесенням голосу (вершина висхідного інтервалу).

Змінюємо порядок слів у реченні так, щоб дієприкметниковий зворот став після означуваного слова: *Дорога, / забризкана росою, / м'якла під колесами*. Кількість членів речення та їхня граматична характеристика залишилися попередніми, але в інтонації сталися відчутні зміни. Речення розпалося на три частини, відокремлене означення виділилося в самостійний мовний такт. Отже, у реченні з'явилося тепер дві паузи і два піднесення голосу (*дорога, росою*). Учні легко вловлюють цю різницю в інтонації обох речень і зазначають, що в другому випадку ритмо-інтонаційний малюнок фрази помітно багатший.

На підставі цього робимо висновок, що невідокремлене означення у вимові зливається з означуваним словом. Коли ж означення відокремлене, то означуване слово вимовляємо вищим тоном, а потім, витримавши паузу, читаємо відокремлене означення із значним логічним наголосом і піднесенням тону на одному з його слів. Темп читання речень з невідокремленими поширеними означеннями швидший, ніж з відокремленими, наприклад:

Я стою ніби менший, а навколо більшає, росте і міниться увесь світ: і загачене білими хмарами *небо*, і одноногі скрипучі журавлі, що нікуди не полетять, і полатані веселим зеленим мохом *стрихи*, і блакитна діброва під селом, і чорнотіла, туманцем підволохачена *земля*, що пробилася з-під снігу.

(М. Стельмах)

Я стою ніби менший, а навколо більшає, росте і міниться увесь світ: і *небо*, / загачене білими хмарами, / і одноногі скрипучі журавлі, що нікуди не полетять, і *стрихи*, / полатані веселим зеленим мохом, / і блакитна діброва під селом, і чорнотіла, що пробилася з-під снігу, *земля*, підволохачена туманцем.

Відомості про інтонаційний лад конструкцій з відокремленими означеннями можна практично закріпити під час виконання вправ 286, 287, 288, 289 із підручника А. П. Медушевського і М. К. Тищенка «Українська мова» (ч. II). Для цього пропонуємо учням в окремих реченнях із цих вправ виділити логічно наголошені слова, визначити паузи, піднесення тону й виразно прочитати їх. Наприклад, у реченні *Велике дерево, / звалене на землю, / перегороджувало нам дорогу* перше означення зливається у вимові з означуваним словом, а друге, відокремлене, відділяється паузою. Тут маємо дві паузи, два піднесення тону, внаслідок цього темп вимови речення уповільнюється.

Звичайно, всю роботу на вправах з підручника побудувати не можна, бо серед них немає жодної із суцільним текстом, а це потрібно, щоб учні навчилися відчувати інтонацію відокремлення передусім у суцільному мовному потоці, вміли бачити місце і стилістичне призначення відокремлених членів.

Для цього добираємо суцільний текст, насичений відокремленими означеннями, і пропонуємо виразно прочитати його, зберігаючи потрібну інтонацію.

Зараз від *дороги*, / загороджений очеретяним *тином*, / починався Замфірів *виноградник*. *Розкішні* крислаті *кущі* / з буйною *лозою*, / обліплені лапатим *листя*, / вкривши *підгір'я*, / спинались на *гору*, / звисали *гірляндами*, / над жовтим *проваллям*... / Тоненькі, / штучно виплетені з очерету *тини* / відділяли Замфірів *виноградник* від сусідніх, / а буйна *лоза*, / немов наперекір усім *межам*, / перелазила

через *тини*, / спліталась *вусиками* з сусідніми *лозами*, / по-братерськи *єдналась* / у зеленому морі *виноградників*. / *Здавалосьь*, / якась могутня зелена *хвиля* / залляла підгір'я шпичастих *гір*, / п'ялась *догори*, / до тих жовтих *шпилів*, / що дивились зі своєї *високості* / далеко *заПрут*, / на *плавні*, / на *озера*, / на *гурла*, / у далекий *простір*, повитий сизою *імлюю*... *Замфір* дуже любив / свій *виноградник*. Оця *десятина землі*, / густо засаджена розкішними *кущами*, / відділена від гори столітніми *волоськими горами*, / делікатними *жерделями* / та сіролистими *айвами*, / дісталась йому ще від *батька* (М. Коцюбинський).

Учитель може сам виразно прочитати цей або інший текст, зберігаючи правильну інтонацію відокремлення, а учні за характером інтонації визначають відокремлені означення.

Корисно також виконати вправу на зіставлення синтаксичних конструкцій з різним інтонаційним малюнком. Наприклад, у поданих реченнях замінити відокремлені означення невідокремленими, визначити, які зміни сталися в темпі вимови і як це позначилося на смислі висловленої думки.

1. Підсліпуватий *ранок*, / *вогкий*, / *осінній*, / ледве зблискував / на *вичовганій бруківці* (Є. Гуцало).

2. І *ворог* знав, / *підступний* / і *лукавий*, / що *витязь* / тут не *здобичі* шукав (В. Симоненко).

3. Їли вони *рибу*, / *смажену*, *в'ялену* й *солону*, / *м'ясо*, / *копчене* й *свіже*, / *хліб*, *здебільшого просяний*, *рідше житній*, а *пили мед*, / *старий*, / *вистояний* (П. Загребельний).

Аналізуючи різні варіанти того самого речення, учні побачать, що темп вимови речень з відокремленими означеннями уповільненіший, оскільки в них більше пауз, більше слів зі смисловим наголошенням. Відокремлені означення виразно підкреслюють ознаку, а в реченнях з невідокремленими означеннями сильніше смислове наголошення падає на самі предмети.

1. Підсліпуватий / *вогкий* / *осінній* ранок / ледве зблискував на *вичовганій бруківці*.

2. Підступний і *лукавий* *ворог* знав, / що *витязь* тут / не *здобичі* шукав.

3. Їли вони *смажену*, / *в'ялену* й *солону* *рибу*, / *копчене* й *свіже* *м'ясо*, *здебільшого просяний*, / *рідше житній* *хліб*, *пили старий*, / *вистояний* *мед*.

Розвиває стилістичну вправність учнів спостереження над інтонацією при заміні складнопідрядних речень відокремленими означеннями, вираженими дієприкметниковими зворотами. Для цього використовуємо матеріал із вправ або ж проводимо короткі творчі диктанти із завданням замінити одні конструкції іншими.

Підрядні речення мають вагомішу структуру, в них виразніше виділені предмети, є більше наголошених логічних центрів, і вони вимовляються в розміреному уповільненому темпі.

1. *Незабаром* / припливли *доозера*, / яке *буловкрите* жовтим / і білим *лататтям* (О. Бойченко).

2. *Неначе лебідь*, / купалося *сонце* / в лісовому *озері*, / яке від *краю заросло* / *чубатим очеретом* / і широкою *рогозою* (М. Стельмах).

3. Так ось *що* / *виросло з зерна*, / *що він посіяв* / у *чисту душу* (М. Коцюбинський).

4. *Село*, / *що було присипане снігами*, / *памороззю*, / *синьою тишею*, / *нечаче погойдувалось*, / і *здавалосьь*, / *ось-ось попливе кудись* (М. Стельмах).

Після заміни означального підрядного речення дієприкметниковим зворотом виникає якісно нова конструкція – просте речення з відокремленим означенням, яке лаконічніше (при заміні кількість слів скорочується), вимовляється в прискореному темпі. Тому такі речення вживаються для надання розповіді ритмічності, більшої напруженості.

Спостереження над інтонаційним малюнком речень з відокремленими означеннями допомагає учням не тільки виразно й правильно читати такі конструкції, а й збагатити ними синтаксис власного мовлення. Ці навички особливо поглиблює інтонаційно-смисловий аналіз тексту.

Батько лежить на лівому боці. Одна рука під щокою, другою накрит чоло – жест одвіку розпачливий і сумний. Синенька смугаста піжамка облягає худі маслакуваті плечі, і на обличчі сива щетина – *густа, дика, наїжена*. І в ній вгадується провал схудлої щоки, гостро випнута скроня – те, чого ти найбільше боявся всю дорогу. З-під руки, що накрила *високе жовтаве чоло*, *виповз кінчик брови* – *лискучої*,

густої, мовби відлитої з ворованої сталі. На змученому зарослому обличчі брова здається юною і чужою. Вона пасує тільки до батькового носа – *рівного, гладенького і тонкого*. Чудесна брова і чудесний ніс – все, що лишилося від красивого твого батька. Та ще смаглява рука. *Смаглява, з довгими пальцями і красивими нігтями*. Рука, яка тебе так і не покарала ні разу за все життя. Натруджена батькова рука, що робила завжди добро, а тепер так жалібно й тоскно прикриває рідну, розумну голову (О. Сизоненко).

Виразно прочитавши текст, учні відповідають на такі запитання.

1. Яке значення для смислової виразності тексту мають відокремлені означення? (Вони допомагають виділити певні ознаки).  
2. Чому означення *синенька смугаста (піжамка), худі маслакуваті (плечі), високе жовтаве (чоло), натруджена батькова (рука)* автор не відокремив? (Тут ішлося передусім про самі предмети, а не про їхні ознаки).  
3. Чи варто в останній фразі тексту означення *рідну, розумну* поставити після означуваного слова *голову*, що це дало б для смислової виразності? (Це перенесло б інтонаційно-смисловий центр на ознаку, підсилило б емоційність фрази, а в авторському тексті логічно наголошено предмет).

Отже, зміст і ритмо-інтонаційний лад тексту перебувають у тісній взаємозалежності. Щоб учні були в цьому переконані, можна дати текст, у якому відокремлення наявних означень було б не доцільним.

І справді гарно було на ниві, несказанно гарно! *Погідне блакитне* небо дихало на землю теплом. Половіли жита й вилискувались на сонці. Червоніло ціле море колосків пшениці. Долиною повилась річечка, наче хтось кинув *нову синю* стрічку на зелену траву. А за річкою, попід *кучерявим зеленим* лісом, вся гора вкрита розкішними килимами ярини. *Гарячою зеленою* барвою горить на сонці ячмінь, широко стелиться килим ясно-зеленого вівса... А над усім тим... лунає в повітрі *весела* пісня жайворонкова. Віють з поля чудові пахощі од *нестиглого* зерна і *польових* квіток (М. Коцюбинський).

При цьому з'ясовується багато цікавого. Означення *погідне блакитне (небо)* відокремлювати не варто, бо це значно уповільнить темп розповіді. Тим часом наступні два речення розпочинаються з дієслів-присудків, що створює певне темпове напруження. Немає потреби відокремлювати й такі означення, як *нову синю (стрічку), кучерявим зеленим (лісом), горячою зеленою (травою)*. Адже в першому випадку йдеться не стільки про якість стрічки, скільки саме

про неї, бо річка порівнюється зі стрічкою. Не можна виділяти означень *кучерявим і зеленим*, бо вони вже й так входять в уточнення.

Для відтворення різних життєвих ситуацій потрібний і відповідний ритмо-інтонаційний лад тексту, що забезпечив би найповнішу єдність між змістом і звучанням висловленого. Експресивність мови залежить не тільки від використання означень, але й від їх розміщення у фразі. Щоб учні могли це збагнути, даємо їм порівняти динаміку й темп мовлення у двох майже однакових за змістом текстах.

<i>Низенька, / чорнява, / заквітчана польовими квітками, / вона й трохи не схожа була на селянок, / часто запечених сонцем, / високих, іноді дуже неповоротких дівчат. Маленька, / кругленька, / швидка й жвава, / одягнена в зелене убрання, між високим зеленим житом, – / вона здавалася русалкою.</i>	<i>Галя низенька, / чорнява, / заквітчана польовими квітками. Вона не була схожа / на запечених сонцем, / високим, / часто неповоротких / селянських дівчат. У зеленому вбранні / між високим зеленим житом / здавалася русалкою. Маленька, / кругленька, / швидка й жвава.</i>
---	---

(Панас Мирний)

Уповільнений епічний темп розповіді, пластичний інтонаційний малюнок авторського тексту досягається нагромадженням відокремлених означень. І навпаки, в другій редакції, де цього немає, а, отже, є менше пауз і наголошених центрів, темп розповіді швидший, енергійніший. Цьому підпорядковане навіть останнє відокремлення.

Дієприслівникові звороти, поставлені на початок мовного потоку (у висхідний інтервал), завжди підсилюють темпову енергію фрази і навіть контексту в цілому.

Випереджаючи *Черниша, / пронеслася душоубка / з полковими розвідниками...* Промигнув човен *кулеметників, /* ведучи вогонь *на плаву. Пригнувшись на плотах, /* шалено греблася *піхота* (О. Гончар).

Силова напруга інтонаційного ладу уривка підтримується винесеним на початок фрази дієприслівниковим зворотом *випереджаючи Черниша*. У другому реченні цю ж функцію виконує поставлене на перше місце дієслово-присудок *промигнув* (порівняй: *промигнув човен і човен промигнув*). Наступне речення знову починається дієприслівниковим зворотом. Усе це надає уривкові динамічності.

Спробуємо переставити відокремлені обставини. Темп розповіді помітно уповільнюється.

*Душогубка з полковими розвідниками / пронеслася, / випереджаючи Черниша. Човен кулеметників промигнув, / ведучи вогонь на плаву. Шалено греблася, / пригнувшись на човнах, / піхота.*

Для вправ учням можна запропонувати два варіанти завдань.

1. У тексті із швидким напруженим темпом мовлення перемістити відокремлені обставини, виражені дієприслівниковими зворотами, на середину або на кінець речення і відзначити зміни, що сталися при цьому в інтонаційному ладі уривка.

*Пришпаривши коня, ...Хома кинувся в загальний рухливий потік. Їздові дружно ломилися за ним. Блискаючи зубами, огризаючись наліво і направо, Хаєцький, зрештою, збив своїм конем якусь захудалу козачу кухню, втерся на її місце і, стримуючи натиск під нагайками, пропустив між козаків зовсім озвірілого Йону (О. Гончар).*

2. Закінчити кожний з поданих уривків дієприслівниковим зворотом, провести спостереження над тими змінами, які відбулися при цьому в інтонаційному звучанні кінцівок.

1. *Калина уже по ярах стоїть у червоних кетягах, як у зорях. Кожна ягода аж дзвенить достиглим соком... (жевріючи між стверділим листом).* 2. *Опале листя струмувало погірклою затхлістю, нагадувало про осінь. Лід-ясинець, напнутий на калюжах, дзвінко ломився... (розкришуючись на сотні гострих скалок) (Є. Гуцало).*

Дієслово-присудок, поставлене початок речення, перебирає на себе силу логічного наголосу і теж робить фразу напруженішою. Дієприслівниковий зворот, поставлений в низхідний інтервал, дає уповільнене, згасаюче звучання кінцівки фрази.

Закріпити ці стилістичні навички допомагає вільний диктант на основі такого тексту, що вимагає прискореного темпу мовлення.

*Коні, почувши волю, шарпнулись з копита, витяглися і помчали стрілою наввипередки, згинувши незабаром у густій хмарі куряви. Лиш інколи, коли сильний повіт вітру відносив набік куряву, видно було оддалік дві каруци, одну ближче, другу далі, що, немов п'яні, хиталися з боку на бік від скаженого гону...*

*Дітвора вчепилася ручками за васаг... Чорні очиці блищать щастям... Ах, так добре, захоплює дух, летиш, здається, кудись далеко, відірвавшись від землі... Верби, садки, гори, наче женуться*

*назад, у село, наче кружаться, обхоплені якимсь шаленим коловоротом... (М. Коцюбинський).*

Передаючи текст, учні повинні правильно використати можливості інтонування, щоб відтворити змагання тих, що переганяються. Зразок роботи учня М.

*Почувши волю, коні шарпнулись і помчали наввипередки. Клубочаться позаду густі хмари куряви, хитається від скаженого гону каруца, щасливо сміються діти.*

*Захоплює дух: відірвавшись від землі, летиш у простір! Верби, садки, гори женуться назад. Охоплені шаленим коловоротом хитається світ!*

Такі спостереження над інтонацією в реченнях з відокремленими членами тренують мовний слух учнів. Вони поступово засвоюють своєрідний інтонаційний лад цих конструкцій і при потребі безпомилково користуються ними.

**Із журналу «Українська мова і література в школі».**

**1970. № 3. С. 47–51.**

## РОЛЬ ПОРІВНЯНЬ У ЗБАГАЧЕННІ МОВИ УЧНІВ

[ ... ] Ознайомлення з порівняннями і порівняльними зворотами важливе для вивчення мови. Ця тема пов'язана з граматиною й стилістикою, з культурою висловлення думки й розвитком образного мислення учнів.

Спостереження методистів свідчать про те, що учні використовують у своїй мові дуже мало порівнянь (в основному це порівняння-штампи, наприклад: *земля вкрита снігом, немов пухкою ковдрою, ...мов білою скатертиною, ...наче застелена білою простинею; сніжинки, мов пушинки, пір'ячко, вата* і т. д.) або застосовують їх недоречно.

Усе це є наслідком того, що діти вміють лише виділяти порівняння в тексті, але не мають уявлення про їхні форми, специфіку використання їх у різних стилях нашої мови, про можливу синоніміку порівняльних конструкцій, стилістичну зумовленість і доцільність порівняння в тому чи іншому контексті.

Запровадження факультативних занять з мови, уроки мови в 10 класі дають змогу виділити кілька годин для ознайомлення учнів із згаданим матеріалом.

Роботу над темою розпочинаємо повторенням уже відомого учням матеріалу (що таке порівняння, з якою метою воно вживається в нашій мові, пригадуємо відомі порівняння з вивчених творів). Ще раз наголошуємо, що основна властивість порівняння полягає в тому, що за його допомогою автор може виділити якусь ознаку й конкретизувати її, викликаючи в уяві читача (або слухача) зримий образ.

Після цього увагу учнів зосереджуємо на новому для них матеріалі. Передусім з'ясовуємо особливості використання порівнянь у різних стилях мови.

Порівняння найчастіше вживаються в художній літературі. Так, за підрахунками дослідників, у творі М. Стельмаха «Хліб і сіль» (656 сторінок) є 1018 порівнянь, на окремих сторінках роману знаходимо їх по чотири, а то й по сім<sup>13</sup>. Порівняння сприяють кращому виявленню поетичної думки, створенню емоційного образу, наприклад: *Сплив вересень синій, як терен. Жовтень палає червоний, як глід*

<sup>13</sup> Стельмах М. П. Праці (Одеський ун-т). Т. 152. Серія філологічних наук. Вип. 16. Одеса, 1963. С. 282.

(О. Гончар). Поетичним порівнянням автор має на меті знайти в навколишньому світі образні аналогії, здатні конкретизувати зображене: *А скрізь на обрії небо було чисте й голубе, лише де-не-де лежали на ньому золоті хмаринки, мов огребки соломи після жнив* (Григор Тютюнник).

Письменник уточнює, робить уявне зримим: *Христина Гордієнко акуратна, «мов горсточка льону», в отця Миколая «руді, мов дві гусениці, брови»* (М. Стельмах).

Зіставлятися можуть неоднорідні предмети і явища (людина і тварина, живі і неживі предмети, конкретні і абстрактні поняття), а це дає змогу створити зримі, акустично достовірні образи: 1. *Снігом сипнуло – лежав бруднимосокориним пухом...* (Є. Гуцало). 2. *Скреготнув розлючений голос, як залізо об камінь.* 3. *Слова були міцні і повні, наче добре зерно* (М. Коцюбинський).

Порівняння в публіцистичному стилі допомагають розкрити ставлення автора до зображуваного, дати оцінку фактам, емоційно вплинути на читача.

Ось як змальовує І. Я. Франко портрет доктора Бессервіссера, його прислужництво й запродакство, внутрішню спустошеність і дворушництво.

Він *подібний до сонця*, бо ось сходить, а зовсім у противний бік заходить. Він *подібний до місяця*, бо дванадцять раз до року міняє свою фізіономію. Він *подібний до зір*, бо світить, а не гріє. Він *подібний до вітру*, бо шуму много, а конкретного в руки не зловиш нічого. Він *подібний до моря*, бо повно в нім води, а нема що раз напиться. Він *подібний до вогню*, бо нема такого твору і такої книжки, з котрої б він не міг зробити купки попелу. Він *подібний до Дністра*, бо щохвиля робить несподівані закрути, а удає, що пливе наперед. Він *подібний до орла*, бо високо літає, а низько сідає. Він *подібний до солов'я*, бо, спіймавши хробачка, співає тріумфальну оду. Він *подібний до сірничка*, бо конче мусить о когось потертися, щоб зблищати.

У науковому стилі порівняння трапляються рідко й характеризуються надзвичайною точністю, наприклад: *Учні середніх класів користуються синонімами дуже нерівномірно. Щодо цього вони нагадують недосвідченого шахіста, який весь час ходить однією фігурою, забуваючи про інші* (І. Синиця).

Частіше їх використовують у науково-популярній літературі. Тут вони дають змогу краще пояснити читачеві те чи інше явище.

Найчастіше вони приєднуються словами *що нагадують, схожий на, подібні до, подібно до того як і т. ін.*: 1. *І ось цей, схожий на колючу змію, кактус зацвітає...* 2. *На чорному оксамиті ночі квіти блищать, як зірки, що ніби впали з неба, й поширюють ніжний аромат, який нагадує запах ванілі* (М. Верзілін).

На закріплення пропонуємо виконати такі вправи:

1. Зіставити речення. Сказати, з якою метою і в яких стилях мови використано порівняння.

1. День тепер куций, як заячий хвіст (М. Стельмах). 2. День синів навколо, як барвінок (Є. Гуцало).

2. Знайти порівняння загальноживані та індивідуально-авторські, з'ясувати їхнє значення.

1. Надворі так місячно, ясно, хоч голки збирай (М. Коцюбинський). 2. Темні, як осінніорачі, вітряки трудилися з ранку до пізньої ночі, викидаючи з своїх камінних душ теплі струмочки запашної муки (М. Стельмах). 3. Сало шипіло, як змія, булькотало, кувікало, як свиня в тину, гелготало, як гуска, гавкало, як собака, пищало, скреготало... (І. Нечуй-Левицький). 4. Терентій живцем виривав вікна, як ворон очі. 5. За городами, наче молодість, озвалася пісня. 6. Полукіпки, мов живі хліборобські надії, дихали житнім хлібом. 7. Я вискочив із школи, як горобець з проса (М. Стельмах). 8. Осінні вечори прозорі, мов янтар, у запашнім меду та у задуманій втомі. 9. Зорі стояли тихі та прозорі, як перші маки молоді (А. Малишко). 10. Село кучугурами проти сонця, холодного й гострого, виблискує, немов товченим склом обсипане (І. Микитенко).

3. Виписати порівняння до слів *білий, міцний, говорить*, пояснити їхнє значення.

*Мов зозуля кує, як молоко, як сопілка грає, як алмаз, як глина, як граніт, як дуб, як день, мов спросоння, наче клоччя жує, як сніг, як з клоччя батіг, як мур, як папір, як порожній млин, наче три дні не їв, як криця, як мазниця, мов горохом торохтить, як скеля, як стіна, як на тортурах, мов у гарячці, як циганська литка, мов блекоти об'ївся.*

4. Написати невеликий твір про батьківщину або про красу і велич рідної мови, про призначення поезії (на вибір), використовуючи порівняння для посилення емоційного впливу на читача. Можна використати порівняння із творів «Моя Батьківщина», «Мова», «Рідна мова» М. Рильського.

5. Зіставити порівняння, вжиті в науковому й художньому стилях; пояснити, з якою метою вони вжиті.

Купчасті хмари утворюються на висоті не більше 10 км від поверхні землі. Кожна крапелька хмари в мільйони разів менша загорошину; ось чому падають вони на землю дуже повільно. Крапельки ці так само, якнайдрібніша пушинка, неначе плавають у повітрі.

Перисті хмари складаються з найдрібніших кристаликів льоду, вони утворюються на висоті 10–12 км. Хмари ці нагадують мереживо. Крізь них інколи видно небо. Шаруваті хмари схожі на туман, піднятий над поверхнею землі.

Є й інші види хмар: купчасто-дощові, ливневі, грозові (з географії).

1. Хмари, мов Колумба каравели, на обрії розтануть голубім (М. Рильський). 2. Над сизим смутком ранньої зими принишклі хмари, мов копиці сіна (В. Симоненко). 3. Хмарка пливе кучерява, тихо, як сон, розтає (В. Сосюра). 4. Хмарки білосніжні, легкі, ніби пір'я (М. Рильський). 5. Сонце осіннє недовговічне, рідко показується з хмар, розкиданих, як віниччя, по небу (Ю. Яновський). 6. Низько стеляться хмари, ростуть, збираються в купу і спадають. Вітер наче покоси громадить на нічнім небі, складає в копиці (М. Коцюбинський). 7. Над хмурим обрієм пливуть загрозливі хмари, немов десь страшна пожежа і сірий важкий дим розходиться по світу (І. Микитенко).

6. Простежити, які порівняння використовуються в розмовній мові і які в художній літературі. Що вони означають?

Розмовна мова: *очі – блакитні, як небо; голубі, як небо; сині, як весняне небо, як волошки в житі; темні, як ніч; чорні, як вуглики, як терен, як вишні в росі; сірі, як у kota; очі, як у жаби, як у сови, як цибуля.*

Художня література: 1. У Пилипка очі, наче волошки у житі. 2. А очі з-під волосся чорного кучерявого, як вишні дві стиглі (А. Головка). 3. Очі в нього чорні, глибокі, як вода в затінку (Григор Тютюнник). 4. В її (матері) тепер приляглих, мов пізніволошки, очах аж куриться туга (М. Стельмах) 5. Очі сиві, злинялі, як два замерзлі озерця. 6. Споловілі, зеленкуваті очі блищали, як лід, що тане на сонці. 7. Хомині очі каламутні, яквода з милом. 8. Зеленкуваті очі скакали в нього, як жаби понад болотом. 9. Його (економа) очі, мов заскочені миші, оглядали кожне обличчя (М. Коцюбинський). 10. В її великих та сірих, як осіннє небо, очах зблиснуло щось добре й іскристе

(Є. Гуцало). 11. З-під долоні дивиться стара-престара бабуся. Вона жде, підходимо ближче, бачимо гудзуватий ніс, пильні, вицвілі, мов на старій фотографії, очі (О. Сизоненко).

Далі зосереджуємо увагу учнів на різній граматичній формі порівнянь. Це розширює поняття про структурні властивості порівнянь, сприяє формуванню стилістичних умінь і навичок.

Порівняння можуть виражатися:

1) підрядними реченнями: *І блідий місяць на ту пору із хмар де-де виглядав, неначе човен в синім морі то виринав, то потопав* (Т. Шевченко);

2) порівняльним зворотом: *Дим-димок од машин, мов дівочі літа* (П. Тичина);

3) іменною частиною складеного присудка: *Вона – рожевий цвіт весни... Вона – це шовк, вона – єдваб, водиця і травиця...* (М. Рильський);

4) прикладковим сполученням: 1. *А ніч-мати дасть пораду...* (Т. Шевченко). 2. *Соловейко – сіра птиця пісню-золото кує* (А. Малишко). 3. *Вийме кетяжок калини – сузір'я спечених кровинок* (Є. Гуцало);

5) іменником в орудному відмінку: 1. *Тихо пливе блакитними річками льон* (М. Коцюбинський). 2. *Мрія нова літа надо мною орлом* (Леся Українка);

6) прикметником і прислівником вищого ступеня: 1. *Небо було синіше од моря, море було синіше од неба* (М. Коцюбинський). 2. *Зброє моя, послужи воякам краще, ніж служиш ти хворим рукам* (Леся Українка).

У розгорнутому вигляді порівняння може бути виражене й самостійними реченнями, наприклад: *На ранок зірвався вітер, і небо заволокло сірими розпатланими хмарами. Мов сива брудна вовна пливла вгорі по волі, низько над хатами. Ось-ось, здавалося, за високі тополі зачепиться й розкочиться або ж повисне на них заплутаним пасмом* (А. Головка).

Як показує практика, учні ще погано володіють різними формами порівнянь (найчастіше вживають порівняльний зворот), тому варто закріпити цей матеріал кількома вправами.

1. Прочитати речення; сказати, якими граматичними формами виражені порівняння.

1. *Чорніше чорної землі блукають люди.* 2. *А Дніпр мов підслухав: широкий та синій, підняв гори-хвилі* (Т. Шевченко). 3. *Гострим полиском хвилі спалахують після бурі у місячну ніч, наче військо мечами двосічними хоче зняти вражі голови з пліч.* 4. *Чорніє ліс зубчастим муром, а туман на нього безгучним тихим морем напливає.* 5. *Кров твоя – рубін коштовний, кров твоя – зоря світання* (Леся Українка). 6. *Ой ти, дівчино, горіха зерня, чом твоє серденько – колюче терня?* (І. Франко).

2. Замінити порівняння, виражені іменником в орудному відмінку, іншими синонімічними формами порівняльних конструкцій.

Зразок: *Ріка сяє на сонці чистим розтопленим сріблом.* – *Ріка сяє на сонці, мов чисте розтоплене срібло.* – *Ріка сяє на сонці, розтопившись, як чисте срібло.*

1. *А по долині, по роздоллі із степу перекотиполе рудим ягнятком біжить* (Т. Шевченко). 2. *Василина розходилася у танцях. Вона то плавала лебедем, то йшла павою, то пурхала метеликом, то линула ластівкою, а далі вдарила дрібного тропака і пішла крутитись з Марією* (І. Нечуй-Левицький). 3. *Море стелиться чорним важким оксамитом* (Леся Українка). 4. *Пшениця лється у степу хвилястим золотом гарячим* (М. Рильський). 5. *Косарі, витягнувшись журавлиним ключем, клали за собою покоси* (Є. Гуцало).

3. Доповнити подані уривки речень своїми порівняннями в різних граматичних формах. Зіставити їх з авторськими, які подаються в довідці.

1. *Хатки біленькі виглядають, ...* (Т. Шевченко). 2. *В синьому сьайві біліли сніги, блищала в'їжджена дорога, дрімали убогі хати, ...* (М. Коцюбинський). 3. *У долині Обухівка, ...* (А. Головка). 4. *До села далеченько. Хати на пагорбі, ...* 5. *Ну, от нарешті й село. Чорне, похмуре. Маячить у тумані, ...* (Григор Тютюнник).

Довідка: *мов діти в білих сорочках у піжмурки в яру гуляють, немов білі гриби на чорних корінцях, немов хтось жменюю сійнув зерно золотаве в чорну ріллю, мов копички при місяці, як скирти гречаної соломи.*

Порівняння найчастіше приєднуються за допомогою сполучників і сполучних слів (*як, що, немов, наче, неначе, ніби, мовби, немовби, начебто, нібито* та ін.). Учні повинні збагнути різні відтінки сполучників. Наголошуємо на тому, що порівняння найвиразніше підкреслюється сполучником *як*. У такому разі воно мислиться як щось

достовірно, реальне: 1. *Як парость виноградної лози, плекайте мозу* (М. Рильський). 2. *Були тут темно-зелені гарбузи в яскраво-жовтих плямах – картаті, як плахта, були смугасті, як тигр, були круглі, як горщик, і довгі, як справжні поросята, з куцим сухим хвостиком, скрученим кільцем* (О. Донченко).

Сполучники *мов, немов, наче, неначе, ніби* вказують, що порівнюване уподібнюється до порівняння (має значну подібність): 1. *Онде зірка палає, мов племін, білі хмари круг неї, мов гори* (Леся Українка). 2. *Ячмені почали половіти, немов сивина старості злегка торкнула буйну рослинність землі* (М. Коцюбинський). 3. *Обличчя пристава байдуже, мов у кам'яної баби* (М. Стельмах).

Сполучники *мовби, немовби, нібито, начебто* на основне значення уподібнення нашаровують відтінок припущення: 1. *Знявся вітер, зарябіла вода, немовби чийсь невидимі руки вкривали густими сітями поверхню річки* (А. Шиян). 2. *У травні, коли звірі линяють, клоччя звисає на грудях і на боках зубра. Тоді він справді страшний зовні – начебто лісовик або перевертень, порослий мохом* (З газети).

Щоб учні усвідомили стилістичну роль сполучників у порівняльних зворотах, даємо їм виконати кілька вправ.

1. Виписати речення з порівняннями в такому порядку: а) ті, що мають повну тотожність, б) значну подібність, в) приблизну подібність.

1. *Він говорив про речі, повні жаху для мене, так просто й спокійно, як жайворонок кидав на поле пісню* (М. Коцюбинський). 2. *Остап усього дізнав й довідав – наче уся його дорога полином поросла* (Марко Вовчок). 3. *Зелений лист проти вогню був ніби обмочений в густу запечену кров, жовте листя стало рожевим, неначе хто його облив вишневим соком* (І. Нечуй-Левицький). 4. *Одзвеніли коси, одшуміло жито і лягло в покоси, наче рать побита...* 5. *Вивчайте, любіть свою мову, як світлу Вітчизну, любіть, як стягів красу малинову, як рідного неба блакить* (В. Сосюра).

2. Замінити сполучники синонімічними, пояснити, який відтінок вони вносять у порівняння.

1. *Твердий, як цукор, сніг світивсь блакитним світом у темряві ночі.* 2. *Мокрий сніг легко, як цвіт вишні від вітру, лягав на землю і засипав Соломію* (М. Коцюбинський). 3. *Там десь – світи... А сніг, як біла гречка* (В. Сосюра).

Варто ознайомити учнів з деякими стилістичними прийомами використання в художньому й публіцистичному стилях порівняльних зворотів. З метою емоційно-експресивного й логічного підкреслення часто вживаються такі стилістичні прийоми:

1) інверсія порівняльних зворотів: 1. *Мов зачарований, стоїть Бахчисарай, шле місяць з неба промені злотисті, блищать, мов срібні, білі стіни в місті...* (Леся Українка). 2. *А між них (жінок), як між колоссям стиглим квіти, дівчата* (А. Головка);

2) відрив порівняльного звороту від речення: 1. *Золоте поле махнуло крилами аж до країв синього неба. Наче хотіло злетіти* (М. Коцюбинський). 2. *І став. Як загадка. Як сфінкс їхнього далекого миготливого моря* (О. Гончар);

3) використання кількох порівнянь для повнішої характеристики явища, для створення особливого емоційного колориту: 1. *Він любив землю, як пташка повітря, риба воду* (М. Коцюбинський). 2. *Ночей безсонних, темних, як той клопіт, і довгих, як нужда* (Леся Українка).

Порівняння можуть повторюватися (*Згадки життя займаються, як іскри, і гаснуть, попеліють, як іскри.* – М. Коцюбинський), виступати у формі градації (*Промінням ясним, хвилями буйними, прудкими іскрами, летючими зірками, палкими блискавицями, мечами хотіла б я вас виховати, слова!* – Леся Українка), у формі антитези (*Чекає спочинок і сон короткий, як літня ніч, але солодкий, як холодний лист до рани.* – М. Коцюбинський).

На закріплення варто виконати кілька вправ:

1. Прочитати речення, знайти порівняння і визначити стилістичні прийоми використання їх.

1. *Але Хома не слуха... і йде в пшеницю, як у воду, а Андрій прилип до землі, наче торішній зогнилий листок* (М. Коцюбинський). 2. *Центральної садиби не видно, лише рибальська обшпугована вітрами хата блищить, черепиця на ній тече в мареві, горби кучугур облягають її, ніби алігатори, ніби створіння якісь палеозойські* (О. Гончар). 3. *На чалому коні прискакав бригадир. У зеленій, як молодий горох, сорочці. «Може я вам кепсько зробив, га?!» – поспитав і вже був колючий, мов будяк* (Є. Гуцало). 4. *Пусти брехню дрібну, як мак, а виросте, як кулак* (Нар. творчість).

2. Дібрати порівняння і вставити їх на місці крапок; вмотивувати використання авторських порівнянь, поданих у довідці.



1. *На другому кінці стояв місяць, блідий, похмурий...* (Панас Мирний). 2. *Місяць – ... – у подертому хмар'ї.* 3. *Вночі все та ж декорація світу: море, вершини гір, місяць, що в дір'ях хмар, ..., пливе.* 4. *Повний місяць, ..., осявав океан хребтів, що розходилися у всі боки, скільки сягав зір* (О. Гончар). 5. *І місяць висить над автострадою, ...* (О. Сизоненко). 6. *Ой уже й місяць став угорі, ..., і вітер улігся, припишк* (Григор Тютюнник).

Довідка: *мов старий лисий злодюга, димчастий шмат плазми, як сива медуза, як матове сонце, мов ліхтар, як дозорець.*

3. Пояснити, чому подані нижче порівняння вважаємо не зовсім вдалим.

1. *Хмарки, мов розтріпані й розтривожені духи.* 2. *А вгорі золотим медальйоном пливе місяць.* 3. *Садок стоїть радісний, як мрія.* 4. *Острижена голова, немов коробка визрілого маку.*

4. Написати твір на тему «Сонце заходить», використовуючи в ньому порівняння.

Опрацювання мовностилістичного матеріалу про порівняння і порівняльний зворот виховує в учнів чуття мови, свідоме ставлення до слова, вимогливість до нього як до найточнішого виразника нашої думки.

***Із журналу «Українська мова і література в школі».***  
***1971. № 2. С. 62–67.***

## **РОБОТА НАД ІНТОНАЦІЄЮ**

### **ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БЕЗСПОЛУЧНИКОВИХ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ**

Граматики-смілова основа вивчення безсполучникових складних речень не розкриває всіх властивостей цих синтаксичних конструкцій, тому що, на відміну від сполучникових, у безсполучникових складних реченнях формально-синтаксичні категорії відсутні і вираженням смислових та граматичних зв'язків є інтонація. Порівняймо:

I. *Коли вода зійшла, колеса стали.*

II. *Вода зійшла – колеса стали* (Л. Глібов).

I. *Я знаю, що наші дороги зійдуться.*

II. *Я знаю: наші дороги зійдуться.*

Коли ми проаналізуємо інтонацію сполучникових речень, то зрозумілим стане її, так би мовити, залежний характер: темпова напруга розслаблюється сполучниками, паузи короткі й відображають лише граматичне членування частин. У безсполучникових складних реченнях роль інтонації зростає: вона перебирає на себе як функцію синтаксичного зв'язку, так і смислового увиразнення. У безсполучникових складних реченнях на межі окремих простих речень відбувається інтонаційне напруження, пауза збільшена і має смисловий відтінок. Отже, під час опрацювання безсполучникових складних речень треба спиратися на інтонацію.

Вивчення матеріалу починаємо з порівняння складних сполучникових речень з їх безсполучниковими паралелями, звертаємо увагу на смислове навантаження перших і других, на характер зв'язку. При цьому наголошуємо, що зміст встановленого не змінюється, а змінюється лише форма зв'язку: в безсполучникових складних реченнях окремі прості з'єднуються інтонацією. Звідси завдання – ознайомити учнів з характером інтонації в різних видах безсполучникових речень (інтонація перечислення, зіставлення, підпорядкування й пояснення); навчити розрізняти ці інтонаційні типи на слух і правильно передавати їх. Крім того, учні мають засвоїти взаємозалежність між інтонацією і пунктуацією. І нарешті, спостереження над інтонацією повинно розвинути в учнів стилістичні навички використання безсполучникових речень.

Насамперед розглядаємо безсполучникові складні речення з синтаксично рівноправними, однотипними частинами, що найчастіше означають одночасність або послідовність, повідомляють про явища, тісно пов'язані між собою, часто взаємозумовлені: *Сонце заходить, гори чорніють, пташечка тихне, поле німіє* (Т. Шевченко).

*На голос веснянки відкликається зозуля, потім соловейко, розцвітає яріше дика рожа, біліє цвіт калини, глос соромливо рожевіє, навіть чорна безлиста тернина появляє ніжні квіти* (Леся Українка).

Звертаємо увагу учнів на те, що: а) це інтонація перелічення; б) маємо піднесення голосу в кінці кожної частини, за винятком останньої, яка закінчується спаданням тону; в) в кожній частині є виразно наголошені логічні центри і зовсім короткі паузи між окремими частинами.

Доля кращого спостереження і запам'ятовування варто давати схему інтонації (на дошці і в зошитах). Тренуємо учнів на матеріалі вправи з підручника, тільки змінюємо завдання (проаналізувати речення, зробити схему його інтонації, правильно відтворити її при читанні і пояснити вживання коми). Можна запропонувати самодиктант вірша Т. Г. Шевченка «Садок вишневий коло хати» (закінчуючи словами «дочка вечерять подає») з наступним інтонаційним аналізом тексту і поясненням розділових знаків.

Матеріал для розвитку стилістичної вправності дає спостереження над порівнянням інтонації простого речення, складного безсполучникового та складного сполучникового, наприклад:

*Повіяв вітер. Знялась курява.*

*Повіяв вітер, знялась курява.*

*Повіяв вітер, і знялась курява.*

У першому випадку інтонація спаду спостерігається двічі (речення самостійності), пауза між ними досить глибока, обидва речення вимовляються в напруженому темпі. Друге речення характеризується піднесенням тону в першій частині, потім іде різка, але коротка зупинка, а далі – спад; обидві частини вимовляються теж прискорено. Третє речення відрізняється від другого більш піднесеним тоном першої частини і характером сполучної паузи, вона триваліша, ніж у перших двох реченнях, не різка, а плавна, мелодійна.

Пропонуємо учням самим утворити із простих речень складні безсполучникові й сполучникові, вслухатися в їхню інформацію, наприклад:

*Находив місяць травень. Зацвів густий терен.*

*Находив місяць травень, зацвів густий терен.*

*Находив місяць травень, і зацвів густий терен.*

Усвідомлення інтонаційного ладу цих трьох конструкцій має неабияке значення для правильного стилістичного тлумачення тексту. Коли треба передати напружену мовну ситуацію, то використовують короткі самостійні речення, наприклад:

*Блискав вогонь гарматних залпів. Резервні полки 51 дивізії готувалися до останнього штурму. Командувач їхав північним берегом Сиваша. У район дороги потрапляли ворожі снаряди. Загорілася коло дороги скирта соломи. Під гарматним обстрілом командувач був цілком спокійним* (Ю. Яновський).

Лаконічну, відрубну, майже маршову інтонацію передають і безсполучникові складні речення:

*Трамонтан дмухав з берега, був місяць січень чи лютий, море замерзло на сотню метрів, на морі розходилися хвилі, на обрії вони були чорні з білими гривами, добігали до берега напроти вітру, втер збивав з них білі шматки* (Ю. Яновський).

У наведеному уривку відчувається ритмомелодика перелічування, з чітко ударними, логічно наголошеними словами, але паузи значно коротші, ніж при крапці, отже, й темп ще більш прискорений.

Учні повинні знати, що в складному реченні не можна вставити чи пропустити сполучника, не порушивши смислової або інтонаційної специфіки висловлення. Пропонуємо учням зробити інтонаційно-смисловий аналіз паралельних синтаксичних конструкцій: а) схарактеризувати інтонацію обох варіантів; б) знайти відмінності; в) пояснити, що вносить у мелодіку речення сполучник *і*, вжитий перед останньою частиною речення.

1. *А злива швидко відходила, за річкою Ведмежою умирили громи. Виглянуло свіжо вміте сонце, запарувала-закуріла земля.*

1. *А злива швидко відходила, за річкою Ведмежою умирили громи. Виглянуло свіжо вміте сонце, і запарувала-закуріла земля.*

(М. Стельмах)

2. *Вітер гуляє в Рудних горах. Дзвенить суха весна, гуде*

2. *Вітер гуляє в Рудних горах. Дзвенить суха весна, гуде*

*зелений дуб на згір'ях, облизане каміння сміється до сонця.*

*зелений дуб на згір'ях, і облизане каміння сміється до сонця.*

(О. Гончар)

Відмінність бачимо в звучанні останньої паузи, що у зв'язку з наявністю сполучника є тривалішою за попередні, але спокійною й мелодійною. Останнє речення, приєднане сполучником, надає цілій конструкції плавного піднесеного звучання.

Безсполучникові складні речення, у яких є крапка з комою, за інтонацією помітно відрізняються від тих безсполучникових речень, де частини складного цілого розділяються комою. Як відомо, в безсполучниковому складному реченні крапка з комою ставиться між окремими простими реченнями, які означають одночасність або послідовність, повідомляють про явища, що не мають між собою безпосереднього смислового зв'язку, які менш подібні за структурою і більш поширені.

Речення, що входять до складу безсполучникового і розділяються крапкою з комою, вимовляються з пониженням голосу в кінці кожної частини (майже як при крапці), з досить відчутними паузами між реченнями; ритм мовлення більш уповільнений, ніж при вживанні коми, інтонація перечислення зберігається, але у зв'язку з ослабленням сили логічних наголосів у середині частин складного речення набирає спокійнішого характеру.

*Мороз дужчав; зорі горіли; захід сонця жеврів кров'яно-красною зорею.*

(Панас Мирний)

*Кричать сови,  
Спить діброва,  
Зіроньки сіяють.*

(Т. Шевченко)

*І вдень, і ввечері там соловей співав,  
І пташки пурхали, зозуленька кувала;  
Скрізь зеленіло все, цвіло;  
Так гарно, любо там було.*

(Л. Глібов)

Ніщо так виразно не допомагає учням установити різницю між вживанням коми і крапки з комою в безсполучниковому складному реченні, як інтонація, її схема.

Учням важче збагнути смислову віддаленість компонентів складного речення, їхню структурну неоднорідність, ніж інтонаційне звучання безсполучникового речення з крапкою і комою.

Навчитись схематично зображувати інтонаційний лад безсполучникових складних речень, у яких є крапка з комою, можна на таких реченнях (заздалегідь написаних на переносній дошці):

1. *Сніги чорніють, з-під них пожовклі та бліді виходять руна; скрізь леліють озера талої води* (М. Старицький).

2. *День промчався над землею; хороший ясний літній день пробіг, як тінь над нею; запало сонце; ніч підняла своє темне крило і прикрила ним світ* (Панас Мирний).

Після цього пропонуємо прочитати текст, правильно відтворивши характерну для крапки з комою інтонацію:

*Пройшовши по небу, тепла, тиха червнева ніч стала оволодівати землею; безмежний степ вщухав, корився, ніжнішав і м'якшав від її пестоців; птахи затихли і, згорнувши натомлені за день крильця, сідали на м'які гніздечка, гріючи свої худенькі від роботи тільця пахучим, ласкавим, по-материнськи ніжним теплом розігрітої за день землі; перепели хававкали то там, то там перекликаючись один з одним, як бадьористі, несплячі сторожі; одноманітно, безугавно, рипучо кричав десь в улоговині деркач* (Г. Тютюнник).

Конче потрібні для тренування і такі тексти, в яких є безсполучникові складні речення, з'єднані комою і крапкою з комою, щоб учні могли зіставити різницю в їхньому звучанні: кома прискорює перелік однотипних явищ, надає фразі динамічного, напруженого звучання; крапка з комою уповільнює темп мовлення, робить його більш розповідним.

*Минає зима. Ясне сонечко любо світить та гріє, сніги тануть, біжать з гір долинами прудкі потічки снігової води; ранні чумаки коло возів лаштуються; а там і хлібороби заворушилися. Настає весна* (Панас Мирний).

Таке поєднання безсполучникових складних речень з різними розділовими знаками робить ритмомелодіку фрази гнучкою і багатою.

Розвиткові стилістичних навичок сприяє така вправа: даємо учням текст і пропонуємо паузи, що передаються через крапку з комою, замінити паузами, властивими для коми; провести спостереження за звучанням нового варіанта тексту і сказати, що

вносить заміна одного розділового знака іншим, яким стає темп читання, чи виправдовує себе така заміна при змалюванні ранкового пейзажу.

*Ось і ранок... Ясний та погожий ранок після короткої ночі. Зірочки кудись зникли – пірнули в синю безодню блакитного неба; край його горить-палає рожевим огнем; червонуваті хвилі ясного світу миготять серед темноти; понад степом віє її зітхання; положисті балки дримають серед темної тіні, а високі могили виблискують срібною росою; піднімається сизий туман і, легеньким димком чіпляючись за рослину, стелиться по землі (Панас Мирний).*

Заміна крапки з комою на кому помітно скорочує паузи частинами безсполучникового складного речення, а це прискорює темп читання уривка. По-перше, утруднюється саме читання: нам важко читати в темпі, зумовленому комою, бо кількість частин безсполучникового складного речення та їхні розміри не дають змоги скорочувати паузи; по-друге, при уповільненому темпі читання, збереженні триваліших переходів від зниження до піднесення тону маємо епічний, плавний опис, що відтворює картину ранкового пробудження степу. Під час швидкого темпу читання характер опису різко змінюється, стає невиразним, нервовим.

Учні переконуються, що збереження темпу, дотримання правильних пауз, своєчасне підсилення або зниження тону має неабияке значення для правильного оформлення думки.

Інтонація зіставлення притаманна безсполучниковим складним реченням, що мають характер протиставлення (*Праця чоловіка годує – лінь марнує* (Нар. творчість), передають швидко зміну або несподіваний наслідок подій (*Пройшла мить – літак зник за лісом*), мають смислове значення часу, умови (1. *Защебетав соловейко – пішла луна гаєм* (Т. Шевченко). 2. *Вам страшно – геть ідіть з дороги* (Леся Українка)), порівняння (*Засіяли карі очі – зорі серед неба* (Т. Шевченко). У всіх випадках мовець намагається звернути увагу слухача на залежність частин, тому кожна з них вимовляється на різній висоті, що і дає інтонаційне збудження:

*Подивилась ясно – заспівали скрипки* (П. Тичина).

Мелодико-інтонаційна схема характеризується різкою зміною тону: відчувається піднесення тону в першій частині і зниження в другій, між реченнями – значна пауза, зіставлявані слова виділяються логічним наголосом. Наприклад:

*Мисливець вистрілив – птах упав.*

Тренування в правильному відтворенні інтонації зіставлення можна проводити на вправі з підручника або на таких, скажімо, реченнях:

1. *Блискавка блисне – камінь трісне.* 2. *Багато снігу – багато хліба.* 3. *Пропає кінь – узду кинь.* 4. *Удосвіта встанеш – більше діла зробиш* (Нар. творчість). 5. *Раз добром нагріте серце – вік не прохолоне* (Т. Шевченко). 6. *Ще сонячні промені сяють, – досвітні огні вже горять* (Леся Українка).

Спостереження показують, що в безсполучникових складних реченнях, де є тире, прискорено й більш напружено вимовляється перша частина, оскільки вона перебуває у висхідному мовному потоці. Після глибокої паузи мовний потік набуває спокійнішого характеру: тон знижується, енергія слабне і темп уповільнюється. Наприклад:

*Посієш вчасно – збереш рясно* (Нар. творчість).

Учні швидко оволодівають цією своєрідною інтонацією і розрізняють її легко.

Безсполучниковим складним реченням, у яких друга частина доповнює або розкриває зміст першої, тобто реченням, що мають смислове значення причини або наслідку, відповідає інтонація пояснення і підпорядкування.

1. *Старі люди кажуть: два хитрих мудрого не переважать* (Нар. творчість).

2. *Щаслива голубка: високо літає* (Т. Шевченко).

У кінці першої частини тон знижується, далі настає виразна смислова пауза, яка має характер попередження про те, що далі йтиме думка, на якій слухач повинен зосередити максимум уваги. Початок другої частини вимовляється підсиленням тоном, який поступово спадає.

Закріпити інтонацію пояснення й підпорядкування допомагає вправа з підручника, матеріал якої можна розширити ще такими реченнями:

1. *Правда – як олія: скрізь поверх спливає. Брехня – що вугілля: не впече, то замаже.* 2. *Горе тому на печі: сюди пече, туди пече, туди гаряче; добре тому, що в дорозі: лежить на возі.* 3. *Найшла коса на камінь: коса не втне, камінь не подається.* 4. *Язик без кісток: що хоче, те й лопоче.* 5. *Дурне сало: як у піч, то мовчить, а як з печі, то кричить* (Нар. творчість).

Коли учні ознайомляться з характером інтонації в безсполучникових складних реченнях, у яких є тире і двокрапка, навчаються її розрізняти, зображувати схематично, відтворювати пунктуацію, важливо переконати їх у тому, що безсполучникові речення роблять мову більш лаконічною та образною. Порівняймо:

- |   |   |
|---|---|
| 1. <i>Як знаєш, то кажи, а як не знаєш, то мовчи.</i>       | 1. <i>Знаєш – кажи, не знаєш – мовчи</i> (Нар. творчість).                |
| 2. <i>Слово не горобець, бо як вилетить, то не піймаєш.</i> | 2. <i>Слово – не горобець: вилетить – не піймаєш.</i><br>(Нар. творчість) |

Важливим видом закріплення матеріалу про безсполучникові складні речення є робота над суцільним текстом. Коли учні засвоїли різні види інтонації, їхню специфіку, співвідносність із синтаксичною будовою і пунктуацією речень, то робота над суцільним текстом поглиблює знання, допомагає узагальнити спостереження, зроблені під час вивчення окремих видів інтонації, побачити, яке місце посідає та чи інша побудова в загальній смисловій та інтонаційній структурі тексту.

Одним з методичних прийомів роботи над суцільним текстом є інтонаційно-смисловий аналіз. Пропонуємо учням пояснити смислову, пунктуаційну та інтонаційну взаємозумовленість у наведеному уривку.

*Ранішній солодкий сон; страшенно хочеться спати, аж пахне і сниться: біліє полями туман, а росою – молоко, холодне і смачне-смачне; перекликаються півні...*

*Слухаю: щось легенько гладить голівку. Прокидаюсь.*

*– Це я, моя дитино! Вставай, пора: Шаповал пробіг недавно до зборні, збираються...* (Григорій Косинка).

Крапка з комою, що відділяє перше речення, збільшує тривалість паузи – так і хочеться доснути короткий літній сон, і голос знову затихає на двокрапці, але неминучість пробудження дає новий імпульс і знаходить свій вияв у піднесенні голосу (біліє полями туман), темп наростає, у високій тональності вимовляється неповне речення (*а росою – молоко*). Потім – легка пауза, знову підсилення на повторенні (смачне-смачне). Крапка з комою дає тривалу паузу і трохи віддалене, але напружене (бо присудок на першому місці) «перекликаються півні». Три крапки вказують на незакінченість, голос обривається на тій же ноті, без підсилення і без спаду. Аналогічна й дальша інтерпретація тексту. Учні переконуються, що розділові знаки дають змогу відтворити смислове та інтонаційне усвідомлення тексту.

У роботі над суцільним текстом належне місце посідає магнітофон. Слухаючи магнітофонний запис, учні тренують мовний слух, запам'ятовують інтонації. При цьому бажано, щоб восьмикласники виконали кілька вправ, наприклад: прослухати магнітофонний запис тексту, записати його, правильно розставивши розділові знаки; пояснити, як вони допомагають смисловому виразненню думки:

*– Та ніколи мені сидіти, –  
Одвітує бджола, –  
Вже час до пасіки летіти:  
Далеко від села.  
– Яка погана, – Муха каже, –  
На світі доленька твоя:  
Раненько встане, пізно ляже...  
Мені б отак – змарніла б я,  
За тиждень би головоньку схилила.*  
(Л. Глібов)

Ефективним прийомом, який закріплює навички використання безсполучникових складних речень і показує, наскільки учні обізнані з їхніми інтонаційними особливостями, є редагування тексту. Для цього даємо заздалегідь написаний на дошці (або надрукований для кожного учня) текст і пропонуємо привести його звучання у співвідносність з мовною ситуацією, використовуючи різні види безсполучникових складних речень.

Текст	Зразок відредагованого тексту
<p><b>Щаслива субота</b> У листопаді 1970 року проходив чемпіонат сільських гандболістів. Була вирішальна зустріч збірної України з гандболістами Молдавії. На початку гри наші гравці оволоділи ініціативою і забили гол. Але далі гра чомусь не складається, наші гандболісти часто помиляються у захисті, двічі пропустили молдавську «семірку». На трибунах наростає галас. Наші мають кидати семиметровий, буде</p>	<p><b>Щаслива субота</b> Сьогодні вирішальна зустріч чемпіонату сільських гандболістів. Грає збірна України з гандболістами Молдавії. Гравці на полі. Свисток – і гра почалася. Наші атакують – гол! Але він згуртовує молдаван: вони розладнали наш захист, їхня «сімка» проривається до наших воріт. На трибунах крик! Штрафний! Кидає наша «двійка»: імітує кидок вліво – і посилає м'яч низом під воротаря! Ура! Рахунок зрівняли.</p>

кидати «двійка». Імітує кидок вліво, а сам посилає м'яч низом прямо під воротаря. Темп гри пожвавлюється, незабаром наші гандболісти рахунок зрівняли, але у молдаван наче біс вселився, вони дали шалений темп. Наші не встигли побудувати заслон, тому знову програли три нових м'ячі.

До кінця гри залишається 10 хвилин. Нарешті наші гандболісти захоплюють м'яч, блискуче проводять декілька нових комбінацій і рахунок зрівнявся. В останню хвилину гри наша шістка забиває ще один гол.

*Перемога наша!*

(З газети)

Але у молдаван наче біс вселився: темп дали шалений. Наші не встигають побудувати заслон – три нових м'ячі у наших воротах.

До кінця гри 10 хвилин. Ініціатива у наших руках, проводиться блискуче кілька нових комбінацій: рахунок зрівнявся. Йде остання хвилинка гри – і наша «шістка» забиває ще один гол!

*Тепер перемога!*

Порівнюючи тексти, учні дійдуть висновку, що синтаксична та інтонаційна структура відредаговано тексту дає змогу передати стрімкий, напружений характер подій. Стилiстична функція безсполучникових складних речень очевидна.

Роботу над безсполучниковими конструкціями варто закінчити переказом. Пропонуємо учням не лише відтворити зміст прочитаного тексту, а й вирази тональність його, передати її належними синтаксичними конструкціями, зберігаючи відповідність до конкретної мовної ситуації.

### **Горить село**

*А недалеко на Гордієнкових горбах, кипить жорстокий бій: старе й мале вийшло з села назустріч непроханому ворогу...*

*Б'ється червона селянська воля, умирає на своїх осьмушках та обніжках, але боронить тілами, кров'ю свої оселі од армії «золотих богів»...*

*Сонце здивоване стало: похитнулись вороги!*

*– Слава, слава! – покотилась луна ярами та долинами.*

*І побігли бійці до шляху. А за ними Сенька-кулеметник: вискочив на шпиль, стрічку нову в кулемет застав, а тоді...*

*Упав коло кулемета, червона кров Сеньки полилась на потолочену пшеницю гаряча-гаряча, збігала на суху землю...*

*Заплакали села... Уже не чути, як гукає гармата: далеко-далеко одступило військо «золотих богів», і на місці гарячих боїв селянської волі лишилась чорна руїна, полита сльозами, як дощем...*

*І тоді: озолотило сонце похмурі хмари на заході, втопило червону багряницю у ставу та й прослало над пожарищем...*

Цікаво порівняти наслідки виконаної роботи в експериментальному і контрольному класах. В експериментальному класі робота над інтонацією безсполучникових складних речень проводилася систематично, на показаному вище матеріалі. У контрольному – матеріал вивчався на граматико-смісловій основі.

Наводимо зразки учнівських робіт.

Експериментальний клас

*Горить село. На горбах кипить жорстокий бій: селяни боронять червону волю від «золотих богів».*

*Сонце здивоване стало: похитнулись вороги!*

*– Слава! Слава! – прокотилось – і побігли бійці до шляху. За ними – Сенька-кулеметник, вискочив на шпиль, нову стрічку – в кулемет, але... Упав боєць; червона кров лилась на суху землю...*

*Замовкли гармати: далеко відступили вороги. А на місці гарячих боїв озолотило сонце похмурі руїни і прослало червону багряницю у над загиблими.*

Контрольний клас

*Горить село, а на Гордієнкових горбах кипить жорстокий бій. Старе й мале вийшло боронити село від «золотих богів». Б'ється червона воля, умирає, але не здається. Сонце здивоване стало. Похитнулись вороги. А селом лунає: «Слава! Слава!».*

*І побігли бійці до шляху, а за ними Сенька-кулеметник. Вискочив на шпиль, застав нову стрічку в кулемет, а тоді упав – і червона кров полилась на землю. Заплакали села, на місці боїв лишилася чорна руїна, полита сльозами, як дощем. І тоді озолотило сонце землю і прослало над нею червону багряницю.*

Як бачимо, у контрольному класі учні зуміли вичерпно передати зміст, але інтонаційна основа тексту майже зовсім не збережена.

Таким чином, інтонаційно-стилістичні спостереження під час вивчення безсполучникових складних речень сприяють глибшому

засвоєнню матеріалу, розвивають пунктуаційну грамотність, впливають на розвиток усної і писемної мови учнів.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1971. № 10. С. 49–56.*

## СПІВВІДНОСНІСТЬ СПОЛУЧНИКОВИХ І БЕЗСПОЛУЧНИКОВИХ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ

Співвідносні сполучникові й безсполучникові структури частково можна розглядати під час вивчення складних безсполучникових речень, а також на факультативних заняттях. Але як організувати роботу? Що використовувати: розрізнені речення чи суцільний текст? Обмежитися лише такими прийомами, як зіставлення і заміна сполучникових складних речень безсполучниковими, чи проводити стилістичний аналіз?

До недавнього часу в мовознавчій літературі безсполучникові складні речення розглядали як складні з пропущеними сполучниками, підводячи під той чи інший тип сполучникових. З 50-х років поширився новий погляд на безсполучникове речення: його визнано особливим структурно-семантичним типом складного речення, для якого характерна співвідносність до складних сполучникових, але одночасно вони мають свої особливості, своє призначення і місце в мові.

У чому ж полягає їхня подібність і специфіка порівняно з складносурядними та складнопідрядними реченнями? Складносурядні речення з єднальними сполучниками і відповідні безсполучникові подібні за будовою: 1. *Вечір був місячний, ясний, і зорі лагідно сіяли* (Леся Українка). 2. *Сміється сонце з небозводу, кудись хмарки на конях мчать* (П. Тичина). Часто тут поєднується сполучниковість і безсполучниковість: *Ще треті півні не співали, ніхто ніде не гомонів, сичі в гаю перекликались, та ясен раз у раз скрипів* (Т. Шевченко). Різниця при зіставленні складносурядних речень з єднальними сполучниками та їх безсполучникових еквівалентів не велика. Вона відчувається не стільки в смисловому наповненні й граматичній структурі фрази, скільки в її тональності: збільшується тривалість паузи, напруженішим стає темп. Призначення ж у мові обох конструкцій однакове: найчастіше вони використовуються при описах, констатації подій і фактів тощо.

Сполучники й сполучні слова у складнопідрядних реченнях указують і на смислові відношення (вони у виразнюють їх), і на граматичний зв'язок – невід'ємний елемент структури цього типу речень. А в їхніх безсполучникових паралелях цю функцію бере на

себе інтонація. Порівняймо, наприклад, речення, у яких є відповідно причиново-наслідкові, часові та умовні смислові зв'язки: 1. *Защобетав соловейко – пішла луна гаєм.* (Т. Шевченко). 2. *Землю трактор крає – селянин співає.* 3. *Здобудеш освіту – побачиш більше світу* (Нар. творчість).

Безсполучникові речення з різнотипними частинами відрізняються і своїм призначенням у мові. Вони вживаються переважно тоді, коли треба передати напружену інтонацію.

Після вивчення теми «Безсполучникове складне речення» даємо восьмикласникам повторити за підручником розділові знаки в безсполучникових складних реченнях і встановити, які складнопідрядні речення можуть мати відповідні безсполучникові паралелі. Учні встановлюють, що безсполучникові речення бувають співвідносні з тими складнопідрядними, у яких є підрядні речення додаткові, причини, наслідкові, часу, умовні, порівняльні (різновид підрядних способу і ступеня дії).

Даємо ряд безсполучникових речень. Учні мають проаналізувати смислові зв'язки між їхніми частинами і сказати, яким складнопідрядним сполучниковим вони відповідають.

1. *Мир у світі таки буде, його хочуть усі люди.* 2. *Зобов'язався словом – закрипи ділом* (Нар. творчість). 3. *Немає мудріших, ніж народ, учителів: у нього кожне слово – це перлина, це праця, це натхнення, це людина* (М. Рильський). 4. *Погляне – холодною водою зіллє* (Марко Вовчок). 5. *Вернувся він – вже смеркало* (Панас Мирний). 6. *А під полон біліє картопля: колючки повикидала, в землю проситьсь.* 7. *А дядько хай так і знають: завтра я з ним по рибу не піду.* 8. *На початку зими ходити Олесеві до школи можна двома стежками: одна бором, друга – річкою* (Г. Тютюнник).

Під час аналізу і добору співвідносних паралелей труднощі становлять 3, 6, 8 речення. Відштовхуючись від цього, вчитель має змогу показати специфіку безсполучникових складних речень, звернути увагу на те, що вони не замінюються складнопідрядними механічно, а до них можна лише дібрати синонімічні сполучникові конструкції.

Варто запропонувати також вправу 778 або 779 із «Збірника вправ і завдань з української мови для IV–VIII класів» М. Г. Стельмаховича, де йдеться про перебудову складних речень із сполучниками в складні безсполучникові й навпаки.

Далі під керівництвом учителя школярі встановлюють різницю між сполучниковими і безсполучниковими складними реченнями, висновки записують.

#### Складні сполучникові речення

1. Засобом зв'язку між частинами речення є сполучники й сполучні слова.
2. Мають чітко виражені логічні зв'язки між частинами речення.
3. Конструкція розгорнута, інтонаційно нейтральна.

#### Складні безсполучникові речення

1. Поєднуються інтонацією.
2. Логічні зв'язки менш виразні (часто ледве помітні), бо інтонація не дає змоги передавати велику кількість смислових різновидів.
3. Лаконічні за будовою, інтонаційно багаті (часто з виразною експресивністю).

При цьому наголошуємо на синоніміці сполучникових і безсполучникових конструкцій, на спорідненості їхнього змісту і розбіжності в структурі, що саме й зумовлює появу відтінків у значенні.

Синонімічність конструкцій стане ще зрозумілішою для учнів, коли ознайомимо їх з особливостями використання обох типів речень у нашій мові. Ставимо до класу запитання: 1. Які складні речення найчастіше зустрічаються в підручниках? 2. Чи часто вживаються там безсполучникові?

Науковий стиль має свої особливості. Адже потрібно повно й точно передати зв'язки між явищами і фактами дійсності. Саме цьому підпорядковується й синтаксична будова речень. Тут в основному виступають сполучникові складні конструкції, що чітко передають різноманітну логічну залежність понять. Наприклад:

*Зарядимо електроскоп так, щоб листочки його розійшлися на невеликий кут. Потім зарядимо цей електроскоп сильніше, щоб кут розходження листочків збільшився. У другому випадку заряд на електроскопі буде більший, ніж у першому. Якщо електроскоп заряджали негативно, то можна сказати, що в другому випадку на електроскопі було більше вільних електронів, ніж у першому; якщо позитивно, то більше число електронів, яких не вистачало.*

(З фізики)

Безсполучникові речення в науковій літературі вживаються рідко, переважно це речення з яскраво вираженим причинним або пояснювальним значенням: *Коли заземлюють позитивно заряджене тіло, на якому не вистачає електронів, відбувається обернений*



*процес: електрони приходять на це тіло з землі, нейтралізують його позитивний заряд.*

(З фізики).

Аналогічним є використання безсполучникових речень у діловій мові, мові преси (бажано, щоб учні самі перевірили це положення, простеживши за використанням безсполучникових речень у передових статтях, газетних повідомленнях тощо).

Безсполучникові речення широко вживаються в художній літературі. Вони передають явища і події, картини природи й суспільного життя, розкривають почуття і переживання людини, наприклад: 1. *Над Одесою йшов дощ, Пересип був у мряці, на рейді диміли крейсери й міноносці, солдати наближались.* 2. *Була жахлива ніч степової бурі, на небі місяць літав з хмари на хмару, сухі блискавки сіклися в повітрі* (Ю. Яновський).

У поезії безсполучникові речення передають велике багатство логічних та експресивних нюансів, бо є в них те, чого немає у сполучникових реченнях: інтонаційна виразність, своєрідний синтаксичний зв'язок, що створює неабиякий художньо-стилістичний ефект.

Дуже поширенні безсполучникові речення в розмовній мові. Вони відповідають загальній тенденції розмовної мови – конструювати висловлення стисло, але з виразною інтонацією.

*Судили мене, оправдали, та що мені тепер з того? Встигла тюрма й до суду забрать здоров'я, забрать надії, розбить життя. Пам'ятаю: стояли раз добрі морози. Холодно в камері. Вікна побиті, сніг так і біліє на їх, топиться тільки для слави – і комин холодний*(А. Тесленко).

Як бачимо, безсполучникові складні речення відрізняються від сполучникових не лише своїми структурними особливостями, а й сферою вживання. Вони можуть розглядатися як стилістичні синоніми, бо характерні для різних стилів нашої мови. Такі теоретичні відомості конче потрібні під час аналізу тексту, а також для вироблення навичок правильного використання синтаксичних синонімів залежно від умов спілкування, характеру мовлення і мовної ситуації.

На закріплення варто виконати кілька вправ. Наприклад:

1. Прочитати подані безсполучникові речення і сказати, чи доцільно замінювати їх сполучниковими.

1. *Гаї шумлять – я слухаю, хмарки біжать – милуюся* (П. Тичина). 2. *Садок вишневий коло хати, хрущі над вишнями гудуть, плугатарі з плугам йдуть, співають ідучи дівчата...* (Т. Шевченко). 3. *Горе тому на печі: сюди пече, туди гаряче; добре тому, що в дорозі: лежить собі на возі* (Нар. творчість).

2. Пояснити, чим зумовлене використання виділених безсполучникових речень у такому тексті (із спогадів матері Сергія Корольова):

Не пам'ятаю, як Сергій навчився плавати, *але добре пригадую один випадок: якось прийшов блідий і схвильований.* «Що з тобою?» – «Нічого». – «Ні, скажи, бо ти наче з хреста знятий. Що сталося?» – «На міну наштовхнувся?» – «Яку міну... Що? Де?» – «*Мамо, бачиш: я перед тобою живий і здоровий.* Більше ні про що не питай».

*Лише через багато років я дізналася подробиці: Сергій плив з товаришами на шлюпці, попереду, зовсім близько, зачорніла велика рогата морська міна: лишилася від війни. Мить – і човен зіткнеться з нею.* Всі завмерли, чекаючи смерті. Сергій раптом стрибнув у воду, своїм тілом заамортизував удар, відштовхнув смерть. *Так, це він умів: не розгублюватися в трагічну хвилину* (З газети).

Аналізуючи текст, треба сказати, чому саме безсполучникові конструкції переважають у ньому (відтворюють специфіку усного мовлення і емоційну напруженість розповіді). Пробуємо замінити безсполучникові складні речення сполучниковими і з'ясуємо, що сталося з розповіддю (вона втратила темпову легкість та інтонаційну виразність). Звертаємо увагу на речення *Мить – і човен зіткнеться з нею.* Це конструкція із значенням дії і результату. Вона має надзвичайну структурну та інтонаційну виразність безсполучникової. Сполучник *і* тут не стільки з'єднує частини, скільки увиразнює паузу, робить її вагомою, підсилює результативність. Такі речення вживаються для передачі особливої експресивної напруги.

Щоб восьмикласники збагнули специфіку використання паралельних сполучникових і безсполучникових речень, даємо їм для аналізу два тексти (наприклад, науковий і художній).

#### **Клапани серця**

*У кожній половині серця є отвір, що сполучає передсердя з шлуночком. На краях цих отворів видно*

#### **Операція на серці**

*Починаємо. Передсердя широко розсічене. Сильний смок за кілька секунд відсмоктав кров. Ось він, клапан. Свята святих.*

сполучнотканинні стулки клапанів серця. Від стулок відходять сухожильні нитки, які врастають другим своїм кінцем у стінки шлуночків. Стулки з нитками, що від них відходять, утворюють стулкові клапани серця.

(Із підручника)

Установлюємо, що в першому тексті переважають складнопідрядні речення, сполучники допомагають передати логічну залежність між їхніми частинами, точність висловленої думки. Емоційності тут немає. Інтонація розповіді спокійна, розмірена. У другому випадку маємо в основному два типи речень: короткі розповідні й безсполучникові. Вони допомагають передати напружену й динамічну розповідь, зберегти енергійну, мінливу інтонацію дії і роздуму.

У роботі над синтаксичними синонімами великого значення набуває стилістичний експеримент, оскільки привчає дітей добирати мовні засоби, враховуючи синонімічність, смислові й експресивні відтінки їх, використовувати синтаксичні конструкції залежно від потреби. Пропонуємо, наприклад, вибрати з довідки одну із чотирьох синонімічних конструкцій, щоб закінчити останнє речення в наведеному тексті.

*Приїзд великого співака схвилював усе місто. Залитий світлом концертний зал швидко заповнювався: скоро початок. Стояв сповнений хвилюючого чекання гомін. І ось завіса піднялася...*

Довідка: 1. *І ось завіса піднялася, зал збуджено аплодував.* 2. *І ось завіса піднялася, і зал збуджено аплодував.* 3. *І ось завіса піднялася: зал збуджено аплодував.* 4. *І ось завіса піднялася – зал збуджено аплодував.*

Ознайомлення з використанням синонімічних сполучникових і безсполучникових конструкцій закінчуємо стилістико-синтаксичним аналізом тексту. Учні мають самостійно з'ясувати таке: 1. Що характерне для синтаксичної будови наведеного уривка? 2. Які

*Серце сухе й нерухоме. Мертве? Ні.*

*Видно ледь помітне пошарпування – це ще життя.*

*Все підтвердилося: стулки вкорочені, тверді, вапно розкидане крупинками й великими скупченнями...*

*Між стулками зяє щілина. Вона не стуляється – тут і є недостатність. Відновлення клапана неможливе (М. Амосов).*

речення вживає автор? 3. Які стилістичні відтінки вони передають? Як відтворюють мовну ситуацію? 4. Особливості якого мовного стилю відтворено?

*Було у матері їх, синів, троє: Максим – найстарший, Петро – середульший, третій – той Андрійко безталанний... Стали сини зростати. Були маленькі – голова в матері боліла: в того чобіт немає, в другого – свитини, третьому – на книжку немає де взяти... Попідростали – заболіло серце: треба їм раду давати, а яку? Порозлітались всі троє по наймах... Шлють додому листи нерадісні...*

*Оцей пише: «гірко», а цей пише: «важко». А що вже цьому Андрійкові безталанному, то й за всіх краще: і вихорів, і виболів... Було його і в Таврії, і в Одесі, і по шахтах... Сумує: чи всім у світі така доля вдовиченкам, як моїм трьом?*

*Аж ось мов буря: воля!.. Зїхались усі три до матері, обшарпані, марні, проте веселі (С. Васильченко).*

Після того пропонуємо завдання творчого характеру. На переносній дошці заздалегідь записуємо текст.

#### **Випадок на перегоні**

*Рано-вранці машиніст Максимов із своїм помічником прийняли на станції Кандалакша пасажирський поїзд. Проїхали один роз'їзд, другий. Назустріч показався важковаговий товарняк. І раптом залізничники побачили, як з букси одного з вагонів зустрічного поїзда виривається полум'я.*

*Багаторічний досвід підказав Максиму, що ролики букси ось-ось розплавляться. Тоді катастрофи не уникнути. Незважаючи на погану видимість і велику швидкість поїзда, залізничник зумів визначити, в якому саме вагоні сталась аварія. Не гаючи ні секунди, Максимов зв'язався по радіо з машиністом зустрічного поїзда.*

*– У четвертому вагоні горить букса, – передав він. – Негайно зупиняйтесь!*

*Прийнявши сигнал тривоги, машиніст зустрічного поїзда використав аварійний тормоз. Катастрофу було відвернено(З газети).*

Використовуючи синонімічні безсполучникові речення, учні повинні змінити інтонаційну структуру інформації, підкреслити напруженість моменту і передати його в розповідній манері від особи машиніста.

Поступово учні оволодівають навичками стилістичного аналізу й стилістичного експерименту. Робота над синтаксичною синонімією дає змогу свідомо й глибоко проникати в характер смислових відношень, що виражаються тим чи іншим типом речень, вибирати найдоцільніший варіант для висловлення думки.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1972. № 10. С. 59–63.*

## МЕТОД СПОСТЕРЕЖЕНЬ НА УРОКАХ МОВИ

«Спостереження – мати осмислювання і запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим... Спостереження – найважливіше джерело енергії розуму...»<sup>14</sup>  
«Думайте над тим, як зробити предметом мислення, аналізу, спостереження те, що в даний момент вивчається...»<sup>15</sup>.

Яке ж місце у вивченні рідної мови посідає метод спостереження?

Щоб відповісти на поставлене питання, потрібно визначити, який зміст ми вкладаємо в цей зміст сьогодні, і з'ясувати його значення для вивчення предмета.

Історія методу спостережень складна і суперечлива. Спостереження над мовними явищами належно оцінив Ф. І. Буслаєв. К. Д. Ушинський вбачав у цьому методі засіб свідомої активної підготовки учня до сприйняття визначень і правил. Л. В. Щерба запропонував, щоб учні самостійно проводили спостереження над мовою. Теоретично і практично обґрунтувати цей метод взявся відомий російський мовознавець і методист О. М. Пешковський. Багато праці доклав учений, добираючи матеріал для спостережень над звуковою системою мови, інтонацією, морфологією й синтаксисом<sup>16</sup>. Він вважав, що сума наукових знань про мову потрібно давати дітям, залучивши їх самих до активного осмислення матеріалу, «посилено тренуючи на цьому процесі мислення учнів, їхні спостережливості»<sup>17</sup>.

У посібнику для вчителя О. М. Пешковський писав: «Так, я визнаю, що книга ця вимагає більшого зусилля думки, ніж традиційні підручники. Але, по-перше, потрібно пригадати, що останнім не потребували його зовсім, і порівняно з цим нулем, безперечно, будь-яка хоч трохи варта уваги величина повинна спочатку здаватися величезною...»<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Сухомлинський В. Сто порад учителю, газ. «Радянська освіта». 27 жовтня 1971 р.

<sup>15</sup> Сухомлинський В. Сто порад учителю, газ. «Радянська освіта». 2 лютого 1972 р.

<sup>16</sup> Пешковський А. М. Наш язык (интонация, ритм, звуки). Материалы для наблюдений. М.: Госиздат, 1922. Пешковський А. М. Наш язык. Ч. 2 (Морфология, синтаксис). М.: Госиздат, 1925. Пешковський А. М. Наш язык. Книга для учителя. М.: Госиздат, 1925.

<sup>17</sup> Пешковський А. М. Наш язык. М.: Госиздат, 1922. С. 8.

<sup>18</sup> Пешковський А. М. Наш язык. Книга для учителя. М.: Госиздат, 1925. С. 8.

Пропозиція О. М. Пешковського привчати дітей осмислено опрацьовувати мовний матеріал, розуміти його, думати над ним викликала схвалення. Не зумів застерегти від серйозних збочень, по-перше, не всякий мовний матеріал можна вивчити методом спостережень (це вимагало уточнення); по-друге, спостереження повинні залишати час для практичного володіння мовними навичками, буди співвідносними з іншими видами роботи на уроці; по-третє, враховувати психологічні й вікові особливості учнів, їхні можливості. І найбільшою, безперечно, помилкою, допущеною в практиці школи, була універсалізація методу спостережень.

Становище, яке склалося, добре розуміли вчені-методисти. Зокрема Л. А. Булаховський писав, що «спостереження над мовою не повинні закривати завдання практично оволодіти літературною нормою...», що, «цінуючи метод спостережень, не можна уявити собі його як основний...», що «при організації спостережень потрібна велика обмеженість і врахування того, куди воно скероване... Там, де треба засвоїти щось з практичною метою, вчитель добре робить, коли зберігає енергію учнів, даючи готове правило, і тим самим звільняє їх від зайвої роботи...»<sup>19</sup>.

Майже всі провідні вчені-методисти (П. О. Афанасьєв, Є. С. Істріна, С. Х. Чавдаров, І. Р. Палей, О. В. Текучов, В. І. Масальський) визнають правомірність застосування методу спостережень на уроках мови, але трактування його змісту й ролі залишається різним.

П. О. Афанасьєв вважає, що спостереження над мовними фактами є першим і основним прийомом, який використовується на уроках граматики. Є. С. Істріна, замість поняття «спостереження над мовою», вживає «розробка мовного матеріалу з висновками з нього». На думку автора, цей метод – один із прийомів роботи над граматичним матеріалом, який забезпечує усвідомлення правил, загострює увагу на мовних явищах і зв'язках, привчає дітей до граматичного мислення. І. Р. Палей, визначаючи поширення методу спостережень на уроках мови, обмежує його роль лише підготовкою до сприйняття визначень і правил і пропонує назвати аналітико-синтетичним методом вивчення граматики й правопису.

О. В. Текучов вважає аналіз мови окремим методом, а спостереження над мовою – його складовою частиною, хоча ролі

спостережень у процесі вивчення мови не обмежує, а, навпаки, наголошує на тому, що спостереження над мовними явищами може проводитися під час опрацювання граматики, орфографії, лексики, фразеології, стилістики і воно допомагає виявити в мові споріднені явища, відшукати між ними спільне й відмінне, простежити, як змінюються окремі форми і конструкції. На його думку, спостереження сприяє розумінню мови. В. І. Масальський вважає цілеспрямовані спостереження одним із методів активного сприйняття мовних явищ.

Який зміст вкладається в поняття «метод спостережень під час вивчення мови»?

Визначаючи суть методу навчання як дидактичної категорії й засобу практичної діяльності вчителя, важливо насамперед з'ясувати, наскільки повно він охоплює зміст предмета. Проаналізувати це положення, спираючись на вже відомі в методиці факти: спостереження вчитель проводить на уроках граматики (П. О. Афанасьєв, Є. С. Істріна), орфографії (І. Р. Палей), лексики, фразеології, стилістики (О. В. Текучов), в роботі над культурою мови (В. І. Масальський). Отже, суть методу спостережень розширюється із збагаченнями змісту програми вивчення рідної мови новими фактами, поняттями, законами, розвитком системи мовних явищ – усім тим, що визначає новий зміст навчання.

Відповідно розширюється співвідносність методу спостережень із покласним вивченням предмета. Якщо в 4–6 класах учитель обмежується лише застосуванням цього методу при ознайомленні з конкретними мовними фактами, що становлять здебільшого лише початковий етап у процесі вивчення того чи іншого мовного явища, то в 7–8 класах (під час засвоєння синтаксичних понять у їх взаємозв'язках з пунктуацією, інтонацією, смисловим навантаженням, під час розгляду синоніміки синтаксичних конструкцій залежно від завдань і змісту висловлення) метод спостережень збільшує свою питому вагу. Особливого значення набуває він у 9–10 класах і на факультативних заняттях, де значно посилюється елемент самостійності.

Одночасно метод спостережень тісно пов'язаний з лексикою, фонетикою, граматиною, стилістикою. Постановка завдань, хід спостереження, його результативність зумовлюються тут об'єктом вивчення, характером матеріалу, що забезпечує конкретність фактів.

<sup>19</sup> Булаховський Л. А. Вибрані праці в 5 т. / Ред. кол. І. К. Білодід, Ю. Л. Булаховська та ін. Т. 1. Загальне мовознавство. К.: Наук. думка, 1975. 495 с.

Таким чином, зміст навчального предмета зумовлює об'ємність і специфіку в застосуванні методу спостережень.

Поняття змісту методу поглиблюється аналізом логіки мислительної діяльності учнів, що теж визначається як структурою предмета, його внутрішньою логікою, так і тими мислительними операціями, що забезпечуються відповідним методом.

Учені-методисти виділяють такі мислительні операції, пов'язані з методом спостережень: аналіз і протиставлення (І. Р. Палей); визначення в тексті споріднених явищ, їх відбір і порівняння за однією ознакою (О. В. Текучов); аналіз зіставлення, виявлення спільних і відмінних ознак, висновки, узагальнення (С. Х. Чавдаров, В. І. Масальський); власне спостереження, аналіз мовних фактів, порівняння (зіставлення або протиставлення), висновки й узагальнення (Є. М. Дмитровський).

Отже, тут наголошується головним чином на мислительних операціях, в основі яких лежить спостереження. Не повторюючи вже відомого, особливу увагу зосередимо на тому, що дає сам процес спостереження для розвитку мислення учнів. Насамперед зазначимо, що спостереження веде до пізнання конкретного факту (наприклад, залежність звука від артикуляції можна довести так: якщо при вимові звука *a* витягувати губи вперед, то вийде *y*; коли при вимові *y* губи розтягувати, то вийде *l*).

Спостереження фактів нашоухує учнів на встановлення взаємозв'язків між мовними явищами, привчає бачити в них спільне й відмінне, групувати споріднені факти, класифікувати, створювати систему. Артикуляції голосних і приголосних звуків, дзвінких і глухих, губних і зубних, твердих і м'яких, способи творення слів, різні морфологічні й синтаксичні класифікації та багато інших мовних явищ, взаємопов'язаних між собою, дають змогу формувати в учнів навички граматичного мислення.

Крім того, спостереження допомагає зробити висновки (конкретні факти стають думкою), дає початок теоретичного усвідомлення, забезпечує свідомий перехід від конкретного факту до наукової абстракції. Безперечно, при цьому треба особливо враховувати складність матеріалу й вікові особливості дітей.

Таким чином, метод спостережень забезпечує вихідний етап для розгортання аналітико-синтетичного мислення учнів, сприяє глибокому

розумінню мовних фактів, зумовлює осмислене сприйняття матеріалу, дає основу для теоретичного усвідомлення.

У педагогічній літературі останніх років зроблено успішні спроби виділити як істотну ознаку в змісті методів навчання «особливість психологічної побудови кожного методу» (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Р. Г. Лемберг, А. М. Алексюк). Ще в 1920 році І. П. Плотников у монографії «Вопросы преподавания родного языка при свете современной психологии» підкреслював, що метод спостережень активізує як механічну пам'ять (накопичення фактів), так і логічну (створення системи). Перевага останньої в тому, що вона поширюється на внутрішні зв'язки явищ, на розкриття їхньої логічної взаємозалежності. Загалом це забезпечує осмислення сприйняття. Автор вважає, що «важливим підготовчим процесом для запам'ятовування є спостереження... Якщо правило впливає із спостереження фактів, воно міцно фіксується у свідомості»<sup>20</sup>. Метод спостережень здатний забезпечити і такий фактор свідомого запам'ятовування, як новизна вражень. Чим більше нового в свіжому факті, чим різкіше він виділяється серед раніше відомих, тим більше уваги привертає до себе, збуджує інтерес, полегшує засвоєння<sup>21</sup>.

Є. С. Істрина зазначає, що, крім навичок граматичного мислення і вдумливого ставлення до мовних явищ, у процесі спостережень посилюється активність учнів<sup>22</sup>, ми б сказали сьогодні, розгортається їхня пізнавальна діяльність.

В. О. Сухомлинський експериментально довів, що вивчення матеріалу методом спостережень (із застосуванням індивідуальної самостійної роботи учнів) забезпечує, по-перше, високий рівень самостійності у розв'язанні поставленого завдання; по-друге, напружену мислительну діяльність і, по-третє, безпосередню участь учня в самому процесі «відкриття» правила, визначення<sup>23</sup>. Теоретичні знання, що впливали безпосередньо з фактів, виявилися найміцнішими: «Чим більше усвідомив учень сутність виучуваних фактів, подій, явищ, чим відчутнішими стали для нього теоретичні висновки, що впливають з даних фактів, чим більше зусилля учень

<sup>20</sup> Плотников И. П. Вопросы преподавания родного языка при свете современной психологии. Курск, 1920. С. 113–114.

<sup>21</sup> Там же, с. 111.

<sup>22</sup> Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе. М.: Госучпедгиз, 1934. С. 45.

<sup>23</sup> Сухомлинский В. А. Постановка эксперимента педагогическим коллективом средней школы // Советская педагогика. 1958. № 5.

приклав до усвідомлення зв'язку між фактами і висновками, тим усвідомленішими стають його знання, тим краще вони зберігаються в його пам'яті»<sup>24</sup>.

В. І. Масальський довів, що метод спостережень – один з чинників, які допомагають реалізувати проблемне навчання. Учні, виходячи з конкретних мовних фактів та їх цілеспрямованого аналізу, можуть зробити відповідні висновки і таким чином підійти до розв'язання поставленої проблеми<sup>25</sup>.

Отже, метод спостережень у своїй психологічній основі здатний забезпечити ґрунт для формування дослідницьких навичок учнів, різний ступінь їхньої самостійності (враховуючи вікову можливість) і високий рівень пізнавальної активності.

Метод спостереження включає:

1) наявність спеціально дібраного матеріалу, підготовленого вчителем (для всього класу чи кожного учня окремо) або відшуканого в підручнику (посібнику) учнями, написаного на класній дошці (переносній дошці, таблиці, мовному плакаті). Особливо слід наголосити, що наочність стає тут активним джерелом знань, стимулом для мислительної діяльності та ін.;

2) чітку постановку завдання. Скажімо, восьмикласники мають визначити способи заміни прямої мови непрямою, з'ясувати роль такої заміни. Учитель повинен бути особливо уважним: формулювати завдання точно й доступно, бо саме від постановки завдання залежить успіх роботи. Часто завдання деталізується (дається план роботи: порівняти речення двох колонок, визначити спосіб заміни прямої мови непрямою, характеризувати будову речень, виражених непрямою мовою, проаналізувати граматичні зміни, що сталися при заміні, з'ясувати різницю в змісті паралельних синтаксичних конструкцій).

Деталізація основного завдання допомагає визначити систему роботи, зосередити увагу дітей на основному, привчає їх до цілеспрямованої самостійної діяльності;

3) індивідуальна самостійна робота дітей, яка починається після постановки й деталізації завдання. Учитель контролює її хід, стежить за виконанням завдання, допомагає слабшим учням.

Проведена робота підсумовується, форма висновків може бути колективна чи індивідуальна. Значний ефект дають записи результатів

спостережень, таблиці, схеми. Це сприяє піднесенню ефективності розумової праці учнів.

І робота над об'єктом спостереження, пошуки розв'язку, і формулювання підсумків розгортають логічну систему методу, відображають той характер пізнавальної діяльності, який метод забезпечує.

Характеристика змісту, властивого для методу спостережень, доводить його цілковиту повноправність і ефективність, як методу вивчення мови, що зумовлюється специфікою дисципліни і даними сучасними даними дидактики й психології.

Важливою для практичної роботи вчителя-словесника є здатність методу спостережень вступати у взаємозв'язки з іншими методами.

Виступаючи в системі розповіді вчителя, метод спостережень виконує в основному ілюстративну функцію, функцію зосередження уваги на конкретних фактах. Так, розповідаючи про звуки мови, учитель раз у раз посилається на спостереження дітей (Як коливається вода, коли в неї кинути камінь? Коли посилюється частота звуку? Чи можна вимовити *б, л* із затисненими устами? і т. д.)<sup>26</sup>.

При застосуванні бесіди, роботи з підручником функція методу спостереження змінюється – він виступає як *основа, що забезпечує фактичним матеріалом*. Наприклад, опрацюючи тему «Безособові дієслова» методом бесіди, учитель може запропонувати дітям визначити граматичні ознаки безособових дієслів (завдання), провівши спостереження на порівняльній таблиці граматичних ознак особових і безособових дієслів; самостійно встановити (деталізація завдання): чи властива безособовим дієсловам неозначена форма? Який час вони можуть мати? В яких формах виступають у різних часах? Метод спостережень допомагає перейти від відомого до невідомого, виділити нові ознаки, відрізнити їх від відомих.

Аналогічну роботу проводимо під час вивчення матеріалу методом роботи з підручником. Адже метод спостережень допомагає осмислити факти, визначити спільне і відмінне, групування і тощо.

Говорячи про метод, ми беремо до уваги характер матеріалу і, навпаки, залежно від навчального матеріалу визначаємо способи опрацювання його.

<sup>24</sup> Там же, с. 24.

<sup>25</sup> Масальський В. И. Преподавание русского языка в школе. К.: Рад. школа, 1971. С. 68.

<sup>26</sup> Нелюбова І. Ф. Творення звуків людської мови // Українська мова і література в школі. 1968. № 8. С. 65–67.

Основною рисою поняття, як і правила, є його узагальненість, абстрактність. Щоб воно стало усвідомленим і зрозумілим, вивчення його (поняття) методика вбачає у розчленуванні та конкретизації. Мало сказати учням, що прислівник виражає ознаку дії (абстрагована риса не буде усвідомлена). Коли ж учні до дієслів, наприклад *іду, пишу*, доберуть незмінні слова, які відповідають на питання *куди? коли? як? (додому, пізно, швидко, гарно, виразно, каліграфічно)*, то вони дійдуть висновку, що прислівник характеризує ознаку дії так, як прикметник ознаку предмета.

Неабияке значення має метод спостережень для осмислення взаємозв'язків між мовними явищами, а саме: як особливості безособових дієслів позначаються на безособових реченнях, у яких зв'язках перебувають перехідні й неперехідні дієслова з різними видами додатків, а також залежність ступенів порівняння прикметників від зміни ознаки, правопису особових закінчень дієслів від приналежності дієслова до тієї чи іншої дієвідміни (аналогічно закінчень іменників і прикметників), залежність пунктуації від граматичної структури й смислу речення, орфографії від граматичних навичок у визначенні будови слова тощо. Відходячи від конкретних фактів, учні усвідомлюють причиново-наслідкові зв'язки між явищами, спостерігають становлення системи, розвивають своє дискурсивне мислення.

Багато мовних явищ подібні між собою за певними ознаками, функціями, словозміною чи будовою. Вивчення одного такого явища полегшує засвоєння другого. В основі встановлення аналогій лежить метод спостережень. Наприклад, учні засвоїли поняття про словотвір і способи словотворення. Під час вивчення теми «Способи творення іменників» досить дати їм потрібні приклади і загадати визначити способи словотворення іменників (у разі потреби можна основне завдання деталізувати). Аналогічно опрацьовуємо ступені порівняння прислівників, відмінювання дієприкметників, порядкових числівників та ін.

Сучасна програма з мови націлює вчителя на встановлення якомога міцніших зв'язків між виучуваними граматичними категоріями і застосуванням їх у живій мовній практиці (Де найчастіше виступає в мові неозначена форма дієслова? Коли доцільно використовувати узагальнено-особові речення? Коли неповні? і т. д.). І знову ж дати відповідь на всі *чому? коли? де? як?* допомагає метод спостережень.

Найбільший ефект для запам'ятовування і глибокого засвоєння дають не готові повідомлення, а факти, самостійно добуті. Саме тут є великі можливості розширити інтелектуальний фон для засвоєння певного явища, відіслати учнів до заздальгідь дібраних учителем матеріалів, щоб з'ясувати функціонування того чи іншого явища в нашій мові.

О. М. Пешковський, Л. А. Булаховський, К. Б. Вархін довели, що під час вивчення стилістики без спостережень не можна обійтися. Підтвердження цього знаходимо і в Б. Т. Панова. Граматико-стилістичний, інтонаційно-смісловий, трансформаційний аналіз, робота над співвідносними синтаксичними конструкціями, стилістичний експеримент ґрунтуються на методі спостережень, бо саме тут передбачається широке коло функціонування багатьох смислових та емоційно-експресивних чинників. Наприклад, ознайомлення з роллю неповних речень у романі «Бур'ян» переконує десятикласників у специфіці індивідуального стилю А. Головка.

Метод спостережень формує навички вдумливого ставлення до тексту, сприяє усвідомленню зв'язку між змістом і формою використання виражальних засобів тощо. Так, вивчаючи поему Т. Шевченка «Катерина», учні виконують завдання (про результат повідомляють на заключному уроці): з'ясовують роль звертань у цьому творі. Завдання деталізуємо: сказати, які граматичні форми звертань використано в поемі, як вони інтонуються, чим відрізняються звертання самого поета від звертань героїв, як характеризують дійових осіб твору та ін.

Метод спостережень – джерело сприйняття конкретних мовних фактів і явищ, причому сприйняття самостійного. Це один з активних способів у вивченні мови, що допомагає формувати навички теоретичного усвідомлення, закладає основу для розуміння абстрактних понять, сприяє розвитку логічного мислення, допомагає запам'ятовуванню й міцному засвоєнню матеріалу, забезпечує ґрунт для формування дослідницьких навичок і високий рівень пізнавальної активності учнів. Цей метод невіддільний від змісту предмета рідної мови, він впливає з його специфіки, логічної структури і навіть до певної міри пов'язаний із самим методом мовознавчої науки.

Безперечно, ми не ставили завдання до кінця з'ясувати зв'язок методу спостережень з усіма розділами навчальної дисципліни (орфографією, пунктуацією, розвитком мови) і формами навчального

процесу тощо. Але наявність широкого кола питань, що виникли в процесі роботи над статтею, лише ствердила важливість проблеми.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1973. № 2. С. 58–64.*  
*(У співавторстві з О. М. Шпортенком)*

## ПРОБЛЕМА СЛОВА В ПРАЦЯХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У педагогічній системі В. О. Сухомлинського видна роль належить слову. Він знав, що «слово – наш найважливіший педагогічний інструмент, його нічим не зміниш»<sup>27</sup> і прагнув щоб «школа була царством мудрого й красивого, правдивого й чуйного, сильного і ласкавого, доброго й мужнього слова»<sup>28</sup>.

Друга сигнальна система – найскладніша система сигналів вищої нервової діяльності, пов'язана безпосередньо і з розумом, і з почуттям. Чи повністю, чи правильно використовуються її можливості у навчанні й вихованні? Ця проблема гостро хвилювала директора з Павлиської школи. Він писав: «Проблема виховання словом – одна з найжиттєвіших і найгостріших проблем, над якими, на мій погляд, передусім треба працювати і в теоретичному, і в практичному плані. Тонкість внутрішнього людського світу, благородство морально-емоційних відносин не утвердиш без високої культури словесного виховання»<sup>29</sup>.

Роками шукав педагог-мислитель відповіді на складні питання: як слово входить у свідомість дитини? Як дитина вчиться думати за допомогою слова? Як розвиваємо чутливість до слова? Як взаємозумовлені між собою культура слова й емоціональна культура учня? Основою для пошуків були, по-перше, психофізіологічні особливості людського мовлення. Адже, розвиваючи розумові сили дітей, їхні мовні можливості, слід виходити з учення І. П. Павлова про постійне і правильне співвідношення між першою і другою сигнальними системами. Правильний розвиток мови дитини – це правильний шлях від дійсності до слова і, навпаки, від слова до дійсності. На цій дорозі треба підтримувати без перервний рух, інтенсивне вправлення: бачити, відчувати, назвати. По-друге, В. О. Сухомлинський спирався на тверде переконання К. Д. Ушинського про те, що у вихованні й навчанні без знання рідної мови немислимий ніякий рух уперед, ніякий розвиток<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Сухомлинський В. А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1969. С. 96.

<sup>28</sup> Сухомлинський В. О. Стежка до квітучого саду // Літературна Україна. 26 вересня 1969 року.

<sup>29</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина. К.: Рад. школа, 1970. С. 33.

<sup>30</sup> Ушинський К. Д. Про початкове викладання російської мови // Вибрані педагогічні твори. К.: Рад. школа, 1949. С. 200–201.



Найважливішим джерелом знань для учня молодших класів В. О. Сухомлинський вважав навколишній світ, близький для нього від перших днів свідомого життя. Слово має народитися від конкретних фактів, які дитина збагнула й усвідомила розумом як перший ступінь узагальнення. Потім треба допомогти їй установити зв'язки між фактами і явищами, побачити причину, наслідок – і народиться думка, при тому думка власна.

Інтенсивне формування мовних навичок добре проходить в учнів тоді, коли понятійне пізнання тісно пов'язане з його чуттєвою основою. Так народжувалися подорожі до джерел живого слова. «Я веду, – говорив він, – своїх маленьких вихованців у поле, на берег ставка, в сад – веду дивуватися, веду закарбовувати в дитячій пам'яті образ, картину, що втілюють у собі поетичне звучання слова... Весною ходили ми до річки, щоб побачити слово *скресати*. Річка скресала, між крижинами вирували, пінилися водограї, і слово жило тут поруч, входило в душу дитини...»<sup>31</sup>, його значення вкарбовувалося, відходячи від конкретного споглядання.

Сто таких подорожей, сто картин, сто навіки закарбованих у серці й пам'яті хвилин – це дуже складна й тонка праця: на очах учителя, під його керівництвом відчуття дитини перетворюються в поняття, слово входить у її свідомість і почуття. Участь слова – назви в процесі сприйняття набуває характеру зв'язної ланки між безпосереднім відчуттям і абстрактно-логічним мисленням, відбувається одне з найтонших явищ пізнання – осягнення значення і краси слова. «Я домагаюся того, що слово стає очима, які бачать красу»<sup>32</sup> – писав учений.

Подорожі до джерел живого слова тривають і в підлітковому віці та в роки юності. Так твориться скарбниця рідної мови, а одночасно проходить процес розумового, морального й естетичного виховання. Адже слово не тільки розгортає понятійну систему, а й впливає на діяльність емоційної сфери мозку. «Я не уявляю викладання мови, – говорив В. О. Сухомлинський, – без походів і екскурсій по рідному краю, без споглядання картин природи, без вияву почуттів у словах. На березі ріки, в полі, біля нічного багаття, в курені під тихий шум осіннього дощу я вчу дітей висловлювати думки про те, що їх оточує.

<sup>31</sup> Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів // Вибрані твори. У 5 т. К.: Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 211.

<sup>32</sup> Сухомлинський В. О. Джерело невмирущої криниці // Літературна Україна. 29 квітня 1970 року.

Радію, що моя любов до слова передається дітям, захоплює їхні думки й почуття. Вони відчують красу, аромат, найтонші відтінки слова, творять свої оповідання-мініатюри про природу, складають вірші. Чутливість до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чутливості одне з джерел людської культури»<sup>33</sup>.

Світ казки, пісні, задушевної поезії відкриває перед дитиною поетичну грань слова. Разом із відчуттям краси у свідомість дитини входять слова *темний ліс* і *чисте поле*, *чорна хмара* й *бита дорога*, *ясний обрій* і *сива далечінь* та ін. І чим більше таких слів почує і переживе дитина, тим ширше розгорнеться емоційний фон для сприйняття краси, тим вищою стане культура почуття.

А чи не можна цей складний процес замінити готовим досвідом інших? Адже маємо чудові описи в багатьох письменників, їхню добірну, емоційну мову. Відповідь на це запитання дав К. Д. Ушинський. Якими б чудовими не були описи природи в творах С. Аксакова та І. Тургенєва, однак вони не можуть розвинути у дітей відчуття слова, бо залишаються готовими висловами, які можна запам'ятати, але важко дитині сприйняти й усвідомити. Якщо й живе поезія в дитячій душі, то у вигляді прихованого інстинкту, який потрібно живити і розвивати.

Сприйняти, відчутти і назвати – це лише початок великої роботи над словом. Для дальшого розвитку самостійного мислення учнів, для активізації їхньої спостережливості, запасу уявлень, понять, для збагачення життєвого досвіду й виховного впливу потрібно стимулювати розвиток самостійної мови – усної й писемної. Слово має стати інструментом думки, воно повинне жити в творчості дитячій, у стосунках між дітьми, підлітками і юнацтвом; бути найчутливішою струною душі, щоб для висловлення думки, почуттів учень шукав своє єдине, неповторне слово, переживав муки пошуків його.

Добре усвідомлюючи всю багатогранну систему роботи над словом, що склалася в працях відомих вітчизняних педагогів і методистів (К. Д. Ушинського, М. Ф. Бунакова, К. Б. Бархіна, М. О. Рибникової та ін.), В. О. Сухомлинський великого значення надавав самостійним учнівським творам «складання творів – це загальнопедагогічна проблема, від розв'язання якої залежить розумовий розвиток дітей, багатство їхнього духовного життя; по-

<sup>33</sup> Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності. К.: Рад. школа, 1966. С. 34.

друге, творчість словом – це складний процес, який активізує розумову й психічну діяльність дитини, це ні з чим не зрівняний духовний стан, у дитини радісно б'ється серце, вона відчуває приплив енергії, переживає гордість творця»<sup>34</sup>.

Складати твори-мініатюри діти можуть, як доводить В. О. Сухомлинський, навіть у період дошкільної підготовки, бо сприйняття навколишнього світу (в основному природи) в них гостре й активне. Сама природа дитячого мислення схильна до творчості. Спочатку творилася казка (воно й не дивно, бо багато що в природі залишається для з дитини невідомим), це була «перша пелюстка у квітці дитячої творчості. Розгорталися відтворюючі уявлення, розвивалася логіка думки, активність мислення скеровувалася на те, щоб розвинути відповідну колізію, встановити послідовність.

Для розвитку своїх творчих задатків дитина має писати про бачене, відчуте, пережите; саме звідси вона черпатиме логіку викладу, систему розповіді, правдиве власне слово. Тут В. О. Сухомлинський великого значення надавав зразкам: спочатку вчитель разом з дітьми складав твір, допомагав відшукувати відповідні слова, створювати образи, формулювати думки, розгортати сюжет, а згодом заохочує їх до творчості готовими зразками. Таких пейзажних етюдів у Василя Олександровича було дуже багато. Він використовував ці зразки, щоб навчити школярів вдумливо ставитися до слова.

М. О. Рибникова пояснила, чому учні, читаючи твір, майже завжди пропускають описи природи. Адже спочатку треба виховати у дітей уміння бачити навколишню природу, а потім уже вчити естетично сприймати пейзаж у літературі й живописі. Аналогічно формується розуміння людських почуттів і переживань. Вихованці В. О. Сухомлинського проходили цей етап і були готові до формування естетичної оцінки, бо їхній наставник розумів усю значимість виховання естетичної культури і самовиховання.

Під час роботи над твором В. О. Сухомлинський учив знаходити слово – точне, вагоме, емоційне: «Подивімося в небо... Влітку воно буде гаряче, палахкотіло від синього вогню..., а зараз яке небо? Думаймо, вибираймо в нашій мові саме ті слова, які шукає думка. Шукайте, діти, думкою своє слово... Кожне слово має своє значення,

<sup>34</sup> Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5 т. Т. 3. К., 1977. С. 176–177.

не вміння вибрати потрібне слово – це те саме, що замість гостро заструганого олівця на уроці малювання, користуватися цвяхом»<sup>35</sup>.

Вироблення індивідуального стилю довершувало систему учнівської творчості. Чинниками, що сприяють виробленню стилю, В. О. Сухомлинський вважав: по-перше, добре усвідомлений словник; по-друге, вироблене чуття слова, здатного повністю відтворити мовну ситуацію; по-третє, усвідомлення того, що ту саму думку можна висловити по-різному. Учні він не тільки заохочував до пошуків, а й сам розробляв варіанти письмових творів, щоб показати своїм вихованцям стилістичне багатство мови.

Активна діяльність учня насамперед виявляється в осмисленні фактів, у встановленні зв'язків між ними, у виведенні теоретичних узагальнень. Знати закони мови – означає передусім осмислити їх на численних мовних прикладах.

Визначення, правила, закони запам'ятовуються поступово. І чим більше конкретних мовних фактів живить мислення учня, тим глибшим усвідомленим стає опрацювання теоретичних положень. Саме тут наголошував В. О. Сухомлинський на важливому значенні спостережень процесі осмислення матеріалу. Спостереження забезпечує, по-перше, високий рівень самостійності у розв'язанні учнем, по-друге, активну мислительну діяльність і, по-третє, безпосередню участь його в самому процесі «відкриття» правила, визначення. Чим більше учень усвідомив суть виучуваних фактів, подій, явищ, чим відчутнішими стали для нього теоретичні висновки, що випливають з цих фактів, чим більше розумових зусиль він доклав для усвідомлення зв'язку між фактами і висновками, тим усвідомленишими стають його знання і тим краще вони зберігаються в його пам'яті.

У процесі осмислення розуміння стає знанням. Осмислення закладає ґрунт для засвоєння абстрактних понять, створює основу для розвитку абстрактного мислення. При формуванні граматичних понять учителі нерідко безпорадні. Буває, що все закінчується неусвідомленим заучуванням, яке відкриває дорогу формалізму у знаннях.

Як же забезпечити свідоме формування абстрактних понять? «...Чим трудніша абстрактна істина, яку потрібно осмислити й запам'ятати і якою, як ключем, треба вміти користуватися для

<sup>35</sup> Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5 т. Т. 3. К., 1977.

пояснення нових фактів явищ, – пише В. О. Сухомлинський, – тим більшою мірою запам'ятовування учнем і зберігання ним у своїй пам'яті цієї абстракції (правила, формули, закони) залежить від того, яке коло фактів він у зв'язку з цим самостійно проаналізував і обдумав»<sup>36</sup>.

Учитель повинен знати, що граматичне поняття вже само по собі узагальнення й абстракція. Щоб воно стало доступним, потрібно пройти з учнями весь шлях його формування: від конкретного до абстрактного. Даємо учням конкретні факти (скажімо, слова на позначення різного вияву ознаки), зосереджуємо їхнє мислення на кожному з конкретних слів, а тоді доходимо висновку, що таке ознака (колір, запах, смак, форма тощо). Далі учні самостійно із самих зв'язків між конкретними фактами зроблять узагальнення, яке лежить в основі граматичного визначення прикметника.

Вивчення матеріалу на уроці мови – це не що інше, як народження нової думки, яка постійно рухається від відомого до невідомого. Неабияке значення при цьому має інтерес до предмета. В. О. Сухомлинський різко відкидав штучність у збудженні інтересу, засуджував примітивізм і відсутність педагогічної культури у цій справі. «Ми пробуджували емоційні зони», – писав він, – передусім певним співвідношенням конкретного й абстрактного. Почуття подиву викликалось тим, що в звичайних, нічим не примітних речах криється джерело значних світоглядних істин. Цікавим для підлітка ставало не щось спеціальне, допоміжне, а сама суть матеріалу»<sup>37</sup>. «Розкрити внутрішні, глибинні зв'язки невідомого з новим – ось один із секретів пробудження інтересу»<sup>38</sup>. Вдумливий дослідник переконував своїх колег у тому, що найцікавіший для підлітка той матеріал, у якому не все доведене вчителем.

І безперечно, душею уроків мови, їх живим нервом вважав В. О. Сухомлинський слово. Коли поставало питання, чим же найбільше зацікавлюють уроки мови, чим впливають на розумовий і моральний розвиток дитини, вчений гаряче переконував, що виховна сила цих уроків «саме у формуванні, в утвердженні чутливості до слова, до найтонших порухів душі, виражених у ньому»<sup>39</sup>, «...Викладання мови, – писав В. О. Сухомлинський, – найважча

<sup>36</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина. К.: Рад. школа, 1970. С. 110.

<sup>37</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина. К.: Рад. школа, 1970. С. 119.

<sup>38</sup> Там же, с. 120.

<sup>39</sup> Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. 1968.

справа. Викладати цей предмет повинні найздібніші й найталановитіші. Бо це не просто передача знань практичних умінь, навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини»<sup>40</sup>.

В. О. Сухомлинський глибоко усвідомлював суспільно-політичну значимість слова в розвитку нашого суспільства: «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності»<sup>41</sup>. Він не тільки визначив місце слова в процесі народження громадянина, ай заклав психологічні основи навчання й виховання словом, показав місце словесної творчості учнів у загальному навчальному процесі і визначив її як джерело розумового й духовного розвитку дитини. Його праці допомагають учителям-словесникам зрозуміти ті важливі зміни, які відбуваються в розумовому розвитку дітей під час опрацювання теоретичного мовного матеріалу, впроцесиформування граматичних понять, осмислення складних узагальнень, розвитку знань тощо.

В. О. Сухомлинський відкрив методичній науці перспективу для розв'язання численних проблем, пов'язаних з психолого-педагогічним й аспектом вивчення предмета. У книгах колишнього директора Павлівської школи досвідчений учитель завжди знайде матеріал для нових роздумів і пошуків, а молодий – насагу для професійного змужніння.

***Із журналу «Українська мова і література в школі».***  
***1973. № 9. С. 60–65.***  
***(У співавторстві з О. М. Шпортенком)***

<sup>40</sup> Там же.

<sup>41</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина. К.: Рад. школа, 1970. С. 215.

## ЛОГІЧНА ОСНОВА МЕТОДІВ ТЕОРЕТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ МОВИ

Значення шкільного курсу граматики для розвитку логічного мислення учнів обгрунтоване в багатьох працях наших методистів (О. В. Текучова, В. О. Добромислова, Л. П. Федоренко) і психологів (Д. М. Богоявленського, Н. О. Менчинської, А. М. Орлової).

У шкільному курсі граматики визначаємо сьогодні не тільки систему<sup>42</sup>, але й логічну структуру навчального матеріалу<sup>43</sup> в усіх її різнобічних зв'язках. Логічна структура навчального матеріалу трактується нашими психологами і дидактами як система понять, передбачених шкільною програмою з того чи іншого предмета, у їх послідовності, взаємозв'язку, цілісності<sup>44</sup>.

Отже, поряд з такими дидактичними принципами, як систематичність, послідовність, перспективність сьогодні ставлять і цілісність, що зумовлено внутрішніми логічними зв'язками між поняттями.

Усвідомлення понять і логічних зв'язків між ними забезпечує активність пізнавального процесу, дає змогу розвивати мислення учнів, застосовувати елементи проблемного навчання. В. О. Добромислов у залежність від логічної структури матеріалу ставить той чи інший тип уроку, він вважає, що вчитель повинен точно розбиратися в логічній структурі теми, розділу, оскільки правильна система уроків передбачає насамперед правильне тлумачення логічних зв'язків між поняттями, що входять у даний розділ, тему. Це має велике значення для таких типів уроків, як вивчення нового матеріалу, узагальнення, повторення, коли вчителю доводиться проводити роботу аналогічного і синтетичного характеру<sup>45</sup>.

З логічною структурою предмета тісно пов'язані й методи навчання. На такі зв'язки вказують у своїх працях М. О. Данилов та

<sup>42</sup> Текучев А. В. Некоторые вопросы теории преподавания грамматики // Русский язык в школе. 1971. № 4. С. 27–29.

<sup>43</sup> Добромислов В. А. О развитии логического мышления учащихся V-VII классов на занятиях по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1956.

<sup>44</sup> Сахаров А. М. Дидактический анализ логической структуры учебного материала // Вопросы обучения и воспитания. Т. XXVIII. Вып. 1. Ульяновск, 1972. С. 29.

<sup>45</sup> Добромислов В. А. Знач. праця. С. 10.

А. М. Алексюк<sup>46</sup>. М. О. Данилов доводить, що вивчення матеріалу має бути таким, щоб учні бачили його в процесі розвитку, щоб одиничні факти виступали в нерозривних зв'язках з узагальненнями, а школярі у вивченні нового матеріалу вбачали продовження і розвиток засвоєного раніше, усвідомлюючи зв'язок із тим, що буде вивчатися далі.

Л. П. Федоренко вважає, що вибір методів теоретичного вивчення мови (розповідь учителя, бесіда, робота з підручником) «залежить від характеру мовного матеріалу. Вікових особливостей учнів і рівня підготовки класу»<sup>47</sup>. Спираючись на логічну структуру предмета, специфіку граматичних понять, на існуючі між ними логічні зв'язки, учитель конкретизуватиме положення про залежність методів навчання від навчального матеріалу.

Візьмемо, наприклад, вивчення теми «Ступені порівняння прикметників» у 5 класі. Який метод обрати для вивчення цього матеріалу? Бесіду, розповідь учителя, роботу з підручником? Насамперед потрібно з'ясувати, яке граматичне поняття буде формуватися в даному випадку, його складові елементи і логічні зв'язки з матеріалом, що вивчався раніше. Це – граматичне поняття ступенів порівняння прикметників, яке базується в першу чергу на змінній ознаці якісних прикметників, що виявляється при порівнянні, на усвідомленні учнями прикметникових форм (вищого і найвищого ступеня), пов'язаних із цією зміною ознаки, на умінні учнів утворювати прикметникові форми за допомогою суфіксів і префіксів і, нарешті, на усвідомленні функціонування цих форм у мові.

Що ми можемо використати з матеріалу, вже відомого учням? Аналізуємо: 1) елементарного ознайомлення зі ступенями порівняння прикметників не було, оскільки цей матеріал у 1–3 класах не вивчається; 2) про змінність ознаки якісних прикметників учні знають, відколи ознайомилися з поняттям якісних прикметників; 3) здійснювати порівняння ознаки учням допоможе їх мовна практика; 4) про форми ступенів порівняння учні не знають нічого; 5) ускладнень в утворенні простої форми вищого і найвищого ступеня порівняння не буде, оскільки дітям уже відоме творення слів і форм за допомогою суфіксів і префіксів; 6) труднощі виникнуть при утворенні вищого і найвищого ступеня порівняння від прикметників з кінцевими приголосними основи (з, ж, з), які при сполученні з суфіксом -ш- змінюються; 7) учні не

<sup>46</sup> Данилов М. А. К вопросу о методах обучения в советской школе // Советская педагогика. № 10. 1956; Алексюк М. А. Загальні методи навчання. К.: Рад. школа, 1973. С. 203–205.

<sup>47</sup> Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1973. С. 54.

знають особливостей використання простих і складних форм ступенів порівняння прикметників у мові.

Отже, із семи елементів нового поняття попередніми логічними зв'язками підкріплено лише три (2, 3, 5), що недостатньо для методу бесіди, який, за свідченням К. Д. Ушинського, дає найкращий результат тоді, коли «уже існуючі ряди і групи уявлень приводяться в нову розсудочну систему»<sup>48</sup> або базуються на багатьох відомих учням логічних зв'язках з раніше вивченого.

Отже, матеріал про ступені порівняння прикметників доцільніше вивчати методом розповіді учителя з використанням елементів бесіди там, де матеріал учням відомий (2, 3, 5).

Для порівняння розглянемо вивчення теми «Ступені порівняння прислівників» у 6 класі. В основі вивчення теми лежить поняття про ступені порівняння прислівників. Проаналізуємо логічні зв'язки з попереднім матеріалом: учням відома властивість змінної ознаки якісних прикметників (при порівнянні утворювати форми вищого і найвищого ступеня); відома смислова суть вищого і найвищого ступеня прикметників; способи творення форм вищого і найвищого ступеня; зміни, що відбуваються з приголосними кореня або основи (з, ж, з) перед суфіксом *-ш-*; випадання суфіксів *-к-*, *-ок-*, *-ек-* при творенні вищого ступеня; функціонування суплетивних форм при творенні ступенів порівняння від окремих прикметників. Новими в матеріалі про ступені порівняння прислівників є такі факти: ступені порівняння мають не всі прислівники, а лише прислівники на *о*, *е* (однокореневі з якісними прикметниками), прислівники вищого і найвищого ступеня не слід сплутувати з однозвучними прикметниками середнього роду у формі називного відмінка однини вищого і найвищого ступеня. Отже, з шести елементів даного поняття для учнів відносно новими є лише два і то порівняно доступних. Такий матеріал можна вивчати методом роботи з підручником, повторивши перед цим з учнями ступені порівняння прикметників і підготувавши до уроку такі завдання:

I. Утворити вищий і найвищий ступені порівняння від прислівників *темно, тихо, швидко, зручно, погано, гарно, важко, далеко, низько, дорого, високо, легко*.

II. Пояснити особливості утворення ступенів порівняння прислівників.

III. Довести, чому тільки прислівники на *о*, *е* мають ступені порівняння.

IV. Пояснити, як відрізнити прислівники вищого й найвищого ступенів від однозвучних прикметників середнього роду.

У розв'язанні цих завдань учням дозволяється використовувати підручник.

Як бачимо, урахування логічної структури певної теми, визначення її зв'язків з попередньо вивченим матеріалом створює в учителя досить виразне уявлення про найдоцільніші методи засвоєння даного матеріалу.

На використанні аналогій можуть вивчатися теми «Основні способи творення іменників», «Основні способи творення прикметників», «Основні способи творення дієслів». Усі вони спираються на базове поняття, сформоване в учнів під час вивчення теми «Словотвір» у 5 класі. Під час вивчення базового поняття (таке, що має багато зв'язків з наступними і складає основ для дальших умінь і навичок) учитель повинен бути особливо уважний до свідомого засвоєння цього матеріалу.

Проаналізуємо формування поняття словотвору. По-перше, воно тісно пов'язане з поняттям будови слова, зокрема з такими його елементами, як корінь, префікс, суфікс, основа, з навичками морфемного аналізу. Саме це треба повторити напередодні вивчення словотвору. Центром нової теми є поняття твірної основи (похідної і непохідної), навички її правильного вивчення – словотвірний аналіз, який потім ґрунтовно відпрацьовується в процесі вивчення матеріалу про основні способи словотворення (суфіксальний, префіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний, основоскладання). Найбільшу трудність становить розуміння і визначення твірної основи, правильне визначення того чи іншого способу словотворення, а також чітке розрізнення особливостей морфемного і словотвірного аналізу.

Отже, формування поняття про твірну основу учитель може провести методом розповіді з використанням елементів бесіди там, де новий матеріал спирається на відомості про будову слова і морфемний аналіз. Зовсім по-іншому проходить вивчення способів словотворення. Оскільки цей матеріал вже має тривкий ґрунт (поняття твірної основи), подавати його треба методом бесіди, основою якої буде аналіз фактичного матеріалу з різними способами словотворення. Учні повністю справляються із завданням, бо знають

<sup>48</sup>Лордкипандидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского. М.: Учпедгиз, 1950. С. 232.

будову слова, уміють виділяти твірну основу, вичленовувати найбільш активні афікси при певному способі словотворення.

Протягом навчання в 5 класі учні ще тричі звертатимуться до цього матеріалу («Основні способи творення іменників», «Основні способи творення прикметників», «Основні способи творення дієслів»). Логічні зв'язки між темами дуже тісні. Це обов'язково треба врахувати, щоб, використавши відоме, віднайти елемент нового і активізувати пізнавальну діяльність учнів. Тому найдоцільнішим тут може бути метод роботи з підручником і метод спостереження. Наприклад, вивчаючи основні способи творення іменників, учитель може запропонувати учням відповісти на питання (користуючись підручником): які способи словотворення їм відомі? Які з них найбільш характерні для творення іменників?

Після цього пропонуємо школярам використати матеріал орфографічного словника, наприклад, на літеру «К» (певні сторінки), і визначити найбільш поширений спосіб творення іменників. Елемент самостійності тут цілком виправданий.

При вивченні способів творення прикметників, дієслів доцільним буде метод спостережень. На дошці учитель подає до 20 дієслів, утворених різними способами. Перед учнями ставить завдання погрупувати їх за способом словотворення, визначити твірну основу (ті частини мови, від яких утворені ці дієслова).

Далі учні виконують ряд вправ за підручником.

Оскільки ми мали справу з базовим поняттям, яке в процесі вивчення конкретизувалося в системі окремих частин мови, засвоєння його можемо вважати повним після роботи над узагальненням вивченого. Адже іноді буває так, що учні непогано знають ту чи ту тему, а зв'язків між окремими ланками не відчують, не порівнюють, не бачать подібного і різного у мовних фактах. Провести таку роботу (урок) не просто, для цього потрібно проаналізувати матеріал, що підлягає узагальненню, вибрати найбільш суттєві ланки, що складають ядро знань, з'ясувати логічні зв'язки.

Роботу над узагальненням варто провести так, щоб наслідки її фіксувалися графічно. Наприклад, повторюючи матеріал за такою системою: які способи словотворення відомі? Словотвір яких частин мови ви вивчили? Які способи словотвору найбільш властиві іменникам, прикметникам, дієсловам? Пригадавши найбільш поширені

твірні основи для певних способів словотвору іменників, прикметників, дієслів і т. ін., учитель разом з учнями складає таблицю.

Частина мови	Іменник		Прикметник		Дієслово	
	частота творення	твірна основа	частота творення	твірна основа	частота творення	твірна основа
Префіксальний	рідко	іменники	часто	прикметники	дуже часто	дієслова
Суфіксальний	дуже часто	іменники прикметники числівник дієслова	дуже часто	іменники прикметники числівник дієслова	часто	іменники дієслова
Префіксально-Суфіксальний	дуже часто	іменники	дуже часто	іменники дієслова	дуже часто	іменники прикметники числівник займенники вигуки
Безафіксний	рідко	прикметники дієслова	-	-	-	-
Словоскладання	часто	від багатьох основ різних частин мови	часто	від багатьох основ різних частин мови	дуже рідко	

Після цього учні вже самостійно зроблять висновки про те, що для іменників, прикметників, дієслів найбільш характерні такі способи творення як префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний.

Безафіксний властивий лише іменникам, а словоскладання – іменникам та прикметникам. Далі визначаються найхарактерніші (найпродуктивніші) способи словотворення для іменників, прикметників, дієслів, особливість префіксального способу словотворення, які подібні значення мають суфікси іменників і прикметників (пестливості, здрібнілості), що саме свідчить про найбільшу продуктивність даного способу словотворення для певної частини мови. Далі йде система тренування, побудована на словотвірному аналізі, на умінні утворити від різних і однакових твірних основ різні частини мови, визначити значення певних афіксів.

Така робота – складний мислительний процес, коло учням доводиться оперувати як конкретним фактичним матеріалом, так і

граматичними поняттями. Її основою буде метод бесіди, оскільки вже відомі учням поняття порівнюються, перегруповуються, зіставляються за допомогою вчителя. Вся система спрямовуючих питань спирається на логічну систему даного матеріалу.

Методи вивчення, їх взаємозв'язок на одному або кількох уроках можуть визначатися і спільною логічною основою матеріалу. Наприклад, при вивченні матеріалу про способи дієслів основу поняття складає характер дії, її часові форми і форми вияву. Якщо учні вивчили, що дійсний спосіб – це реальна дія, що виявляється у теперішньому, минулому або майбутньому часі, що дієсловом дійсного способу властива здатність змінюватися за особами і числами, то, переходячи до вивчення умовного й наказового способу, логічну схему потрібно зберегти. Що означає умовний (наказовий) спосіб? Чи властиві цим способам часи? Як змінюються дієслова в цих способах? До цього додається новий елемент – утворення умовного (наказового) способу. Збереження логічної основи забезпечує самостійні відповіді (з використанням підручника), розв'язання проблемного запитання: чи властивий умовному (наказовому) способу часовий вияв, в яких формах виступають дієслова умовного (наказового) способу? Елемент розповіді учителя допоможе учням зрозуміти шляхи творення дієслів умовного (наказового) способу. Отже, при вивченні тем з єдиною логічною основою чітко виділяються методи, що взаємодіють між собою, підпорядковуючись змістові матеріалу. Деякі вчителі практикують одночасне вивчення близьких тем<sup>49</sup> (дієприкметникові і дієприслівникові звороти, узгоджені й неузгоджені означення), групують вивчення типів підрядних обставинних речень тощо. Таке вивчення спорідненого, взаємозв'язаного матеріалу себе виправдовує, бо дає змогу краще показати учням зв'язки, що існують між окремими поняттями. І. П. Павлов у виробленні наукових знань надавав великого значення не послідовному, а саме одночасному впливові споріднених предметів на нервову систему<sup>50</sup>.

Важливим для обґрунтування методів вивчення теоретичного мовного матеріалу є уміння визначати і проектувати наскрізні зв'язки між мовними фактами, поняттями. Правда, під час вивчення мовного матеріалу в 4–8 класах такі наскрізні зв'язки носять практичний

<sup>49</sup>Балашова Л. И. Одновременное изучение взаимосвязанных тем // Советская педагогика, 1964. № 1; Эрдниев П. М. О научных основах построения системы упражнений // Советская педагогика. 1962. № 7.

<sup>50</sup>Павлов И. П. Павловские среды. Т. III. М.: Изд-во АН СССР, 1949. С. 262.

характер, але вони складають основу для теоретичних узагальнень. Візьмемо такий приклад: у 4 класі учні елементарно знайомляться зі словосполученням, знають, що це слова, об'єднані між собою смислом і граматично (головне і залежне слово пов'язані між собою питанням). Саме цей матеріал потрібно згадати при вивченні повнозначних частин мови. Ознайомлюючись з іменником, визначаючи іменники у вправах 114, 116, 118 та ін.<sup>51</sup>, учні обов'язково повинні встановити, з якими словами найчастіше пов'язані іменники (з прикметниками, з дієсловами). Вивчаючи прикметник, учні повинні не просто засвоїти, що прикметник виступає в реченні означенням, а навчитися практично визначати прикметники в реченні, пов'язувати їх з іменниками, усвідомлювати, що прикметник залежить від іменника, підпорядковується йому в роді, числі й відмінку, показує ознаку іменника (*червоний слідопит, радянський космонавт*). Під час вивчення прикметника важливо показати, що ознаку можна передати через предмет (іменник, іменник з прийменником), але у словосполученні все одно будуть зберігатися означальні відношення (*міські вулиці – вулиці міста, материнська ласка – ласка матері, цегляний будинок – будинок з цегли, батьків олівець – олівець батька*). Нескладна практична робота над словосполученнями означального типу продовжується і при вивченні займенників (*моя книжка, той берег, його зошит*), порядкових числівників (*шостий континент*), неозначеної форми дієслова (*бажання учитися, уміння плавати*) тощо. Важливо при цьому підкреслювати, що залежне від іменника слово змінюється (прикметник, займенник, числівник, неозначена форма дієслова), але смислові означальні відношення зберігаються. Такий поступовий аналіз лексико-морфологічних особливостей слів у словосполученні (в даному випадку з означальним відношенням) стане основою для засвоєння синтаксичних понять, зокрема, для усвідомлення поняття про узгоджене і неузгоджене означення. Учні вже знають, що головним словом означального словосполучення є іменник, що залежне слово в більшості випадків узгоджується з ним у роді, числі, відмінку, що таким узгоджуваним словом виступає прикметник, займенник, порядковий числівник, дієприкметник, що означальні відношення можуть зберігатися і при відсутності узгодження (при керуванні й приляганні), у

<sup>51</sup>Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова. 5 клас. К., 1974. С. 52–54.

випадках, коли в лексичному значенні головного і залежного слова основними є означальні відношення.

Наскрізні зв'язки між поняттями, основані найчастіше на практичних уміннях, готують ґрунт для таких методів як бесіда, спостереження над мовними фактами, для свідомого аналітичного засвоєння матеріалу, розв'язання проблемних ситуацій. Так, вивчаючи узгоджене і неузгоджене означення, учні мають базу для того, щоб поєднати відомості про засвоєні ними словосполучення з матеріалом про такий другорядний член речення як означення. Вони свідомо зможуть відповісти на питання: в яке словосполучення входить означення? Які граматичні зв'язки між словами характерні для узгоджених означень, для неузгоджених? Якими частинами мови виражаються узгоджені означення? Які смислові зв'язки лежать в основі неузгоджених означень? Яка різниця між узгодженими і неузгодженими означеннями? Як відрізнити неузгоджене означення від додатка?

Наскрізні логічні зв'язки допоможуть усвідомити теоретичний матеріал на вищому мислительному рівні, що дуже важливо для учнів 7–8 класів. Аналогічно може проводитися робота з іншими видами словосполучень. Багато наскрізних зв'язків дає вивчення матеріалу про дієслово. Візьмемо для прикладу лише один факт – підготовку до засвоєння такої складної теми, як перехідні й неперехідні дієслова. Можна набагато полегшити учням усвідомлення цього матеріалу, якщо вже при першому ознайомленні з дієсловом показати учням, що воно підпорядковує собі інші слова, особливо іменники, що дієслово завжди головне в словосполученні з іменниками і питання ставимо від нього (це дуже важливо при визначенні відмінка). Використовуючи вправи 467, 469, 472, 473<sup>52</sup>, учні можуть відшукати не самі лише дієслова, а разом із залежними від них іменниками, звертаючи увагу на те, що означають такі словосполучення (*проводжати поглядами, проводжати піонерів, карбувати крок, не покидають тебе*), в якому відмінку найчастіше виступають залежні слова. Цим ми готуємо основу для усвідомлення перехідних і неперехідних дієслів, адже саме при їх визначенні багато залежить від того, чи вміє учень відшукати залежне від дієслова слово, правильно поставити питання, визначити відмінок залежного слова і зробити правильний висновок, в яких сполученнях дієслово перехідне, а в яких ні. Від ґрунтового знання матеріалу про

перехідні й неперехідні дієслова в свою чергу залежить правильне розрізнення перехідних і неперехідних дієприкметників, підмета й додатка, прямого і непрямого додатка тощо. Як показує досвід, без попередньої підготовки вивчення теми «Перехідність і неперехідність дієслів» довелось би проводити методом розповіді, використання ж раніше набутих учнями практичних умінь дає змогу під час вивчення цього матеріалу ширше використовувати бесіду, спостереження, активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Таким чином, характер мовного матеріалу, від якого залежить науково обґрунтований вибір методів навчання, визначається його понятійною основою і системою тих логічних зв'язків, що існують між поняттями і забезпечують цілісність навчального предмета, логічною структурою предмета. Логічні відношення можуть передбачати наступність, служити основою для узагальнення, мати характер більшої чи меншої наскрізності. Тільки уміння бачити і аналізувати логічну структуру предмета, встановлювати міжпонятійні логічні зв'язки дає змогу учителеві творчо підходити до вибору методів вивчення тієї чи тієї теми, обумовить науково обґрунтовані засади встановлення залежності між навчальним матеріалом і навчальним процесом. Визначення логічних зв'язків між мовними поняттями є також основою для свідомого засвоєння мовного матеріалу, для розвитку мислення учнів, базою для проблемного навчання, для активного залучення школярів до пізнавальної діяльності. Крім того, відповідність логічної структури навчального предмета і методів його вивчення – це один із шляхів удосконалення і піднесення ефективності методів навчання.

***Із журналу «Українська мова і література в школі».  
1976. № 11. С. 53–59.***

<sup>52</sup> Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова. 7 клас. К., 1974. С. 52–54.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРОБЛЕННЯ МОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

У навчальній програмі з української мови визначено найголовніші уміння і навички, якими повинні оволодіти учні, вивчаючи цей предмет.

Введення у програму розділу «Основні вимоги до знань і вмінь учнів» сприяє посиленню практичної спрямованості викладання мови, міцному засвоєнню школярами теоретичного матеріалу.

Сьогодні актуальним для вчителя є питання структури різних видів спеціальних мовних і загальнодидактичних умінь і навичок, раціональних методів формування їх.

Розв'язання цих питань тісно пов'язане з дослідженнями психологів, зокрема О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Н. Ф. Талізінної<sup>53</sup>, які розробляють модель навчального процесу як діяльності. О. М. Леонтьєв пише: «Щоб оволодіти предметом чи явищем, треба активно здійснювати діяльність, адекватну тій, що втілена в даному предметі чи явищі»<sup>54</sup>.

Навчальна діяльність учнів зумовлюється поставленою метою і мотивами. «Поняття діяльності треба пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває»<sup>55</sup>.

Мотиви навчальної діяльності мають велике значення як для оцінювання теоретичної і практичної значущості предмета, так і для виховання пізнавальних інтересів учнів. Спеціальні психологічні дослідження показують, що усвідомлений мотив діяльності допомагає учневі активніше, швидше засвоювати знання, набувати вмінь і навички.

У навчальній діяльності психологи виділяють *дію* – процес, що підпорядковується меті, і *операцію* – спосіб реалізації дії. «Операція, – пише О. М. Леонтьєв, – являє собою зумовлену суть дії, але вона не тотожна з дією... Дія зумовлюється метою, операція ж залежить від умов, в яких ця мета визначена»<sup>56</sup>. Отже, до дії спонукає мета.

<sup>53</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972; Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966; Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972; Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

<sup>54</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 536.

<sup>55</sup> Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С. 12.

<sup>56</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 517.

Наприклад, щоб уміти розпізнавати значущі частини слова (мета), учні повинні опанувати такі граматичні поняття, як основа, закінчення, корінь, префікс, суфікс, знати їх характерні особливості, виконати багато вправ, навчитися робити морфемний аналіз слів. Одночасно вони засвоюють правильне написання префіксів, суфіксів, голосних у коренях слів тощо. Проводиться також робота над збагаченням їхнього словника, формуванням правописних і мовленнєвих навичок.

Кожна дія складається з операцій. Послідовна реалізація операцій – це процес виконання дії. Скажімо, щоб визначити префікс у слові, треба виконати такі операції: визначити основу слова; відшукати в основі корінь слова (перевірити правильність операції добором споріднених слів); подивитися, чи є частина основи, що стоїть перед коренем; з'ясувати, якого значення чи відтінку значення надає ця частина основи слову.

Хоч дії різняться комбінацією операцій, усі вони мають майже постійну структуру, що включає чотири етапи: *орієнтацію, планування, реалізацію і контроль*.

*Орієнтація* визначає мету дії і методи роботи над матеріалом, його основні питання, що потребують найбільшої уваги. Для прикладу візьмемо вивчення теми «Звертання» (VII клас). З'ясовуючи поняття про звертання, вчитель має передбачити засвоєння його смислового значення, способів граматичного вираження, ролі інтонації в увиразненні звертання тощо.

*Планування* передбачає визначення основних операцій, завдяки яким здійснюватиметься дія, їх послідовність. Учні пригадують вивчене про звертання в IV класі, особливості кличної форми іменників, головні і другорядні члени речення, з'ясовують, чим відрізняється від них звертання, характеризують роль його в офіційно-діловому, розмовному і художньому стилях тощо.

*Реалізація* визначає прийоми і навчальні засоби, які допоможуть здійснити потрібні операції. Вона включає планування системи вправ, добір дидактичного матеріалу для спостереження, використання схеми розділових знаків при звертанні, інтонаційно-смысловий аналіз, алгоритм пошуку звертання і т. ін.

*Мета контролю* – перевірити, як усвідомили учні суть поняття. Скажімо, чи знають вони характерні ознаки звертання, чи відрізняють його від підмета, чи правильно вживають розділові знаки при звертанні,

інтонують його, чи вміють використовувати звертання у мовленні відповідно до стильового призначення.

Раціональне застосування всіх етапів дії забезпечує добре засвоєння граматичного поняття. Із системою навчальних дій і операцій безпосередньо пов'язане формування вмін і навичок, що є сполучною ланкою між теоретичними знаннями та мовною практикою.

«Операція прирівнюється до навички, а дія – до вміння; навички розглядаються як результат переходу дії в операцію»<sup>57</sup>.

*Уміння* – це здатність людини ефективно виконати дію у відповідності з умовами і поставленою метою. Вміння формуються тільки на основі знань, і якість їх визначається глибиною і усвідомленістю засвоєння теорії<sup>58</sup>. Наприклад, уміння розрізняти частини мови, члени речення ґрунтуються на правильному усвідомленні поняття кожної частини мови, члена речення. Уміння тісно пов'язані з навичками як способами виконання дії, вони вдосконалюються і поглиблюються в ході оволодіння навичками. Набуті вміння визначають рівень навчальної діяльності учня. «Сформовані вміння, – пише Є. М. Кабанова-Меллер, – по-перше, являють собою закріплені у тренуванні, правильні й швидкі дії при розв'язанні певних завдань, по-друге, вони є результатом першого етапу оволодіння навичками»<sup>59</sup>.

*Навички* – це операції, що характеризуються значною мірою автоматизмом. При добре сформованих навичках свідомий контроль настільки згорнутий, що виникає ілюзія повної його відсутності. Дія виконується ніби сама по собі.

Вироблення мовних навичок ґрунтується на ряді операцій, що виконуються в певному порядку. Наприклад, щоб навчитися учням правильно ставити апостроф після префіксів, треба: 1) вміти знайти префікс у слові; 2) перевірити, чи закінчується він на твердий приголосний; 3) визначити, чи починається корінь слова буквами *я, ю, є, і*, що позначають два звуки (*з'ясувати, возз'єднати, від'їжджати*). Такі послідовні операції вимагають затрати певного часу, і це закономірно, бо завдяки їм правило усвідомлюється, навичка закріплюється. Після відповідного тренування система операцій згортається, з'являється автоматизована навичка.

<sup>57</sup>Тростенцова Л. А. «Действие» и «операция» при анализе процесса изучения морфологии. Рус. язык в школе. 1979. № 6. С. 46.

<sup>58</sup>Педагогическая энциклопедия. М., 1968. Т. 4. С. 362.

<sup>59</sup>Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М., 1981. С. 14.

Для правильно сформованої навички характерна переносність. Учень може переносити систему автоматизованих операцій на написання нових слів.

Уміння і навички різняться, як вважають психологи, ступенем засвоєння: для вміння притаманна розгорнутість, неавтоматизованість дій, вдумливий самоконтроль; для навички – автоматизованість операцій, згорнутість самоконтролю. Вміння, доведене до автоматизму, стає навичкою. Таким чином, терміни *вміння* і *навичка* відображають рівень сформованості відповідних навчальних дій, вони взаємопов'язані: вміння може переходити в навичку, а навичка у свою чергу забезпечує усталене вміння.

Отже, перехід від вміння до навички зумовлюється характером самих дій: з розгорнутих на стадії вміння вони стають згорнутими, автоматизованими на стадії навички. Якщо при сформованому вмінні учень усвідомлює всю систему операцій і звертає увагу на кожну з них, то після набуття навички він виконує дію автоматично: операції вже не потребують активної уваги. Наприклад, уміння правильно писати слова з ненаголошеними голосними *е, и* формується на основі правила: для того щоб перевірити, яку букву треба писати в ненаголошеному складі, слід змінити слово або дібрати до нього спільнокореневе, щоб на склад із сумнівним голосним падав наголос.

Виходячи з правила, визначаємо систему операцій. Кожна операція відпрацьовується відповідно дібраною системою завдань: подані слова поділити на склади, визначити в них наголошені і ненаголошені склади, зробити морфемний аналіз слів, змінити слова або до них дібрати споріднені, в яких би сумнівний голосний був наголошений (*весна́ – вéсни, стежі́на – стéжка, местú – мéтений* та ін.).

У процесі тренування операції, що ґрунтуються на вже вироблених навичках (поділ слова на склади, визначення наголошеного і ненаголошених складів, поділ слова на морфемі і визначення кореня, добір споріднених слів), швидше згортаються, автоматизуються – і внаслідок цього вміння переходить у навичку, завдяки якій учень правильно пише у словах ненаголошені *е, и*, що перевіряються наголосом.

Спеціальні мовні вміння і навички поділяються в сучасній методиці на три типи: 1) навчально-пізнавальні, або навчально-мовні (сприяють кращому усвідомленню мовних понять і фактів);

2) правописні (орфографічні та пунктуаційні); 3) вміння і навички в розвитку мовлення<sup>60</sup>.

Успішно сформувати навчально-пізнавальні вміння і навички, що створюють передумови для усвідомлення учнями суті виучуваних мовних явищ, можливо завдяки тривалій систематичній роботі, яка проводиться після засвоєння основних теоретичних положень. Розглянемо, як співвідноситься дія з процесом формування граматичного поняття. Основою для засвоєння морфологічних понять є їх значення, граматичні ознаки, синтаксична роль. Наприклад, під час формування поняття іменника увагу насамперед слід приділити значенню предметності. А що таке предмет? У доступній формі на прикладах має бути з'ясовано, що це назви конкретних предметів (*стіл, хата, дуб*), абстрактних понять (*героїзм, молодість, вірність*), опредмечених ознак (*синь, зелень, юнь*), дій (*читання, бігання, писання*), чисел (*сотня, п'ятірка*) та ін. Усвідомивши значення предметності, учні оперуватимуть ним як одним із засобів розрізнення поняття.

Для визначення частини мови важливим є і те, в яких граматичних ознаках виражається те чи інше значення, адже йому обов'язково відповідає певна граматична форма. Скажімо, іменник змінюється за відмінками, має рід, два числа, чотири відміни. Третя ознака частини мови – її синтаксична роль у реченні, бо і значення слова, і його граматична форма залежать від контексту. У реченні іменник виступає підметом (називний відмінок), додатком (непрямі відмінки), неузгодженим означенням (найчастіше родовий відмінок), обставиною (місцевий, орудний відмінки), іменною частиною складеного присудка (називний та орудний відмінки). У початкових класах і при вивченні морфології учні дізнаються переважно про основну (первинну) синтаксичну функцію кожної частини мови: іменник виступає підметом, прикметник – означенням, дієслово – присудком тощо, і лише вивчаючи синтаксис, вони розширюють свої знання про синтаксичну роль окремих частин мови.

Формуючи відповідне поняття, треба враховувати всі властиві для нього понятійні ознаки: іменник означає предмет, має рід, число, відмінок, у реченні може виступати в ролі підмета, коли спираємося на первинну синтаксичну функцію, і в ролі будь-якого члена речення, якщо беремо до уваги синтаксичну роль іменника в цілому. На основі цього

складаємо орієнтовну схему дії: щоб правильно схарактеризувати іменник як частину мови, треба визначити, чи властиве йому значення предметності; чи має рід, число, відмінок, відміну; яку синтаксичну роль виконує в реченні.

Учитель дає таку загальну орієнтовну схему дії, а учень застосовує її до кожного конкретного іменника. Спочатку для орієнтації він використовує готову схему дії, запропоновану вчителем. Набувши потрібних навичок, учень усі операції виконуватиме самостійно.

Опрацьовуючи поняття підмета, вчитель планує таку систему операцій:

1) визначити, чи означає член речення предмет, про який щось стверджується або заперечується в реченні;

2) перевірити, чи виступає цей член речення у називному відмінку (чи відповідає на питання *хто? що?*);

3) з'ясувати, чи є він незалежним членом речення і чи узгоджується з присудком.

Кожну з цих операцій учні відпрацьовують, виконуючи ряд вправ (відшукати в реченні підмет; визначити, якою частиною мови він виражений; довести, що він незалежний член речення, побудувавши для цього структурну схему поданого речення; пояснити, у чому узгоджується підмет з присудком і т. ін.). Запропонована вчителем або складена учнями під його керівництвом система операцій визначення підмета буде для них певний час схемою самоконтролю у знаходженні цього головного члена речення.

Важливим є застосування набутих навичок у нестандартних умовах, наприклад, коли прямий додаток, звертання можуть сприйматися як підмет: *Усі будівлі поносило. Школярі, допомагайте збирати врожай.*

*Правописні навички* (орфографічні та пунктуаційні) тісно пов'язані із засвоєнням усього програмового матеріалу, з численними навчально-пізнавальними вміннями і навичками.

Основою формування правописних навичок є свідоме засвоєння правил. Правило включає ряд операцій. У ньому фактично вказується, які операції і в якій послідовності треба виконати, щоб правильно написати слово чи поставити розділові знаки в реченні. Візьмемо для прикладу правопис іменників третьої відміни в орудному відмінку однини. Визначаємо систему операцій, у яких реалізується правило.

<sup>60</sup> Детальну характеристику мовних умінь і навичок див. у праці М. Т. Баранова «Умение и навыки в школьном курсе русского языка» (Рус. язык в школе. 1979. № 4. С. 18–24).

Щоб не помилятися у написанні іменників третьої відміни в орудному відмінку однини, треба:

- 1) визначити, які іменники належать до третьої відміни;
- 2) з'ясувати, яке закінчення в орудному відмінку мають ці іменники;
- 3) визначити, на які приголосні закінчується їх основа:
  - а) якщо на *б, л, в, м, ф, р*, то перед закінченням *-у* (графічним *-ю*), пишеться апостроф: *любов'ю, верф'ю*;
  - б) якщо основа закінчується на один приголосний, крім *б, л, в, м, ф, р*, то в орудному відмінку цей приголосний подвоюється: *міццю, сіллю, міддю, в'яззю*;
  - в) коли основа іменника закінчується двома приголосними, то подвоєння не буває: *честю, шерстю, вістю*.

Відповідно до послідовності операцій, що впливають з правила, будується система тренувальних вправ. Успішне формування орфографічних навичок залежить не від кількості завдань, а від правильності їх системи. Частина операцій пов'язана з пропедевтичними вправами, які дають учителю змогу перевірити, наскільки правильно учні визначають іменники третьої відміни, їх закінчення в орудному відмінку тощо. Вправи ілюстративного характеру допомагають п'ятикласникам осмислити правило, закріпити навички у коментованому застосуванні правила, такою може бути вправа 205 з підручника<sup>61</sup>. Але в підручнику вправ на узагальнення і систематизацію знань замало для того, щоб довести тренування до динамічного стереотипу. Такі вправи вчитель має добирати з дидактичних матеріалів.

Тренування у процесі формування орфографічних навичок має дуже важливе значення. Вправи не тільки закріплюють у пам'яті написання орфограм, а й розвивають мислительні операції, що сприяють набуттю навичок.

У формуванні правописних навичок учнів важливу роль відіграє визначена послідовність операцій у вигляді пам'ятки, питальника чи алгоритму. Наводимо зразок такої пам'ятки:

*Що треба знати, щоб правильно писати префікси пре-, при-, прі- у словах*

1. Перевір, чи вмієш визначити префікс у слові.

2. Пригадай, яке значення має префікс *пре-*.
3. Що означає префікс *при-*?
4. Які слова пишуться з префіксом *прі-*?

*Уміння та навички з розвитку мовлення* поділяються на нормативні й комунікативні.

*Нормативні вміння і навички* формуються внаслідок засвоєння учнями мовних норм (літературна вимова звуків, точне слововживання, правильне використання різних граматичних форм слова, конструкцій речень тощо). Наприклад, після вивчення наказового способу дієслів вчитель працює над виробленням в учнів умінь і навичок правильно використовувати його форми. П'ятикласники виконують вправи на творення форм наказового способу, складають речення і тексти з дієсловами у цьому способі тощо.

Вироблення *комунікативних умінь і навичок* створювати усні і писемні висловлювання – процес досить складний.

У методиці виділяються два ступені мовної діяльності<sup>62</sup>: простіший – оволодіння мовними засобами та способами вираження думки – і складніший – розвиток різних видів зв'язного мовлення, вироблення навичок комунікації.

Простіший ступінь мовної діяльності ґрунтується в основному на відтворенні готових мовних одиниць. Потрібні мовні вміння і навички формуються через операцію, яку методисти називають операцією пошуку потрібного варіанта. До цієї роботи діти привчаються систематично у процесі вивчення граматичної будови і смислового значення мовних одиниць, при опануванні словотвірних моделей і різних типів синтаксичних конструкцій, а також тренуючись у виборі синонімічного мовного засобу відповідного стильового призначення. Наприклад, учні записують речення *Моя Батьківщина прекрасна; Прекрасна моя Батьківщина!* і дають стилістичну характеристику їх.

Розвиток різних видів зв'язного мовлення, вироблення умінь і навичок комунікації – це вже якоюсь мірою акт творчості. Уже в IV класі на уроках розвитку зв'язного мовлення учні ознайомлюються з функціональними стилями, зокрема з науковим і художнім описом. Вони дізнаються, що науковий опис конкретний, документально точний, дає чіткий перелік ознак і властивостей, мова його лаконічна. У художньому

<sup>61</sup>Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова для 5–6 класів. К., 1980. С. 77.

<sup>62</sup>Капинос В. М. О соотношении репродуктивных и продуктивных методов в работе по развитию речи// Рус. язык в школе. 1979. № 6. С. 16–20.

описі передається враження про предмет, виявляється ставлення автора до зображуваного, виділяються ознаки, що найбільше вражають; у таких описах використовуються образні засоби тощо.

Вміння і навички зв'язного мовлення формуються на основі аналізу структурно-композиційної форми тексту-зразка. Складаючи опис, учні не копіюють зразка, що аналізувався, а лише спираються на нього як вихідну модель, готуючи висловлювання на іншу подібну тему. Власна мовна діяльність їх спирається поки що або на зміст, або на модель, виражену планом. Вони розв'язують лише завдання, пов'язані з оформленням змісту, відбором мовних засобів для його вираження, з мовностилістичним оформленням думки.

Ускладнюється мовна діяльність школярів тоді, коли вона залежить від екстралінгвістичних (позамовних) факторів. Це вимагає від них складних комунікативних умінь: знання різних виражальних засобів мови, вміння вибирати з синонімічних варіантів один, що найбільше підходить до конкретної мовної ситуації і мети спілкування. Учень повинен орієнтуватись в умовах спілкування, думати, що сказати в тій чи іншій ситуації, відшукувати адекватні мовні засоби для передачі певного змісту, підпорядковувати своє мовлення (усне і писемне) конкретним завданням спілкування.

Виробляються такі вміння і навички в процесі щоденного правильного усного мовлення, навчального спілкування на уроках, вивчення стилістичних засобів, виконання різних видів вправ, а також при написанні творів.

Робота над творами потребує використання цілого комплексу умінь і навичок: 1) уміння осмислити тему, визначити обсяг і межі твору; 2) підпорядковувати основній думці матеріал твору; 3) дібрати потрібний матеріал з різних джерел; 4) систематизувати зібраний матеріал, визначити послідовність його викладу в творі; 5) побудувати твір відповідно до жанру і стилю; 6) висловити свої думки точно і правильно, дотримуючись норм літературної мови; 7) у разі потреби відредагувати, вдосконалити написане.

Така система роботи над зв'язним мовленням повністю узгоджується зі структурою мовної діяльності, з основними її етапами.

Завдяки формуванню умінь і навичок через дію, як доведено психологічною наукою, школярі вчать розуміти мотиви діяльності, визначити суттєві ознаки мовних явищ і понять, систему операцій

засвоєння їх. Усвідомлена навчальна діяльність виховує в учнів упевненість у своїх знаннях і діях.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1982. № 9. С. 34–40.*

## УДОСКОНАЛЕННЯ МОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У СТАРШИХ КЛАСАХ

У методичних працях, присвячених усному і писемному мовленню старшокласників, часто аналізуються типові недоліки їх мовної грамотності, зокрема вказується на недостатньо розвинений словник, невміння користуватися синонімічним багатством мови, на синтаксичну й стилістичну невправність<sup>63</sup>.

Чи можна запобігти цим недолікам у процесі вивчення у старших класах курсу літератури, не маючи спеціальних уроків мови? Як організувати роботу над удосконаленням мовних умінь і навичок, щоб вона не заважала основним завданням вивчення літератури?

Як свідчить робота кращих учителів-словесників Луцька, можливості підвищення рівня грамотності у старших класах є. Поліпшенню орфографічної, пунктуаційної, граматичної і стилістичної грамотності насамперед сприяє вивчення художніх творів у єдності змісту і форми. Учні переконуються, що ідейний зміст твору реалізується в системі його образів, що матеріалом для створення образів служить слово на всіх мовних рівнях. Л. І. Тимофеев зазначає: «...мова є форма у відношенні до образу, як образ є форма у відношенні до ідейного змісту твору»<sup>64</sup>. Мовний, літературний та ідейно-естетичний рівні тексту виступають у єдності при цілісному аналізі. Хіба можна, аналізуючи «Гімн» І. Франка, не побачити, як акумулюється енергія «вічного революціонера» в дієслівній системі твору (*живе, рве до бою, йде, простує, міцніє, спішить, зве*). Неабияку роль відіграє і теперішній час дієслів, у якому вони виступають у вірші. Такої ж ударної експресії надає творові однорідність членів речення, увиразнена то анафорою – повторенням на початку віршових рядків частки *ні*, то повтором прийменника *по*, що підсилює інтонаційне звучання структури, то ампліфікацією – нагромадженням однотипних однорідних членів речення (*поступ, щастя, волю; йде, простується, міцніє; сльози, сум, нещастя; сила, завзяття*). Важливо враховувати

<sup>63</sup> Див. журн. «Українська мова і література в школі»: Бабій Ф. Й. Деякі помилки у відповідях вступників до вузу (1975. № 5); Дацюк І. І. Типові помилки у творах абітурієнтів (1977. № 5); Непийвода В. Ф. Про усне мовлення вступників до вузів (1977. № 5); Цимбалюк В. І. Екзаменаційний твір (1978. № 5); Бондар Д. Р., Пентиліук М. І. Лексичні недоліки і шляхи їх подолання (1980. № 11).

<sup>64</sup> Тимофеев Л. І. Основы теории литературы. М., 1976. С. 189.

специфіку всієї мовної тканини твору як на лексичному, синтаксичному, так і на ритмомелодійному рівні.

Якщо в середніх класах міжпредметні зв'язки мова – література встановлювалися від мови до літератури (словосполученнями, реченнями, текстами ілюструються мовні явища), то у старших класах цей процес іде в зворотному напрямі: вихідною є література. Учні спостерігають, як категорії літературного рівня реалізуються у мовних засобах, як функціонують ті чи інші мовні одиниці в художньому тексті, чому саме такому способу організації мовного матеріалу надає перевагу автор. Наприклад, чому, створюючи портрет польової царівни («Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), Панас Мирний використовує багато епітетів, відокремлених означень.

Так розвиваються практичні вміння і навички, що допомагають усвідомити функціональні можливості мовних одиниць, зрозуміти їх стилістичну роль у конкретному тексті, зумовлену ідейно-образною системою твору, мистецькою манерою автора.

Велике значення має увага до пунктуації. Адже її призначення в цілому і роль кожного окремого розділового знака ніде так яскраво не виражаються, як у тексті художнього твору. «Формування пунктуаційних навичок насамперед зв'язане з таким навчанням, якому властиві розвиваючі функції»<sup>65</sup>, – справедливо зазначає Г. І. Блінов.

Важливу роль у збагаченні словника учнів, засвоєнні ними синонімічного багатства нашої мови відіграє систематична робота над літературним матеріалом.

Основними і найефективнішими прийомами роботи над удосконаленням мовних умінь і навичок у ході вивчення літератури є:

*спостереження* над використанням мовних одиниць у тексті художнього твору, що допомагає виробити увагу старшокласників до слова, осмислити його мистецьку цінність<sup>66</sup>;

*стилістичний аналіз*, який дає змогу усвідомити художню функцію слова, зрозуміти доцільність вибору письменником відповідних мовних одиниць, використання їх у тій ролі, яка зумовлюється конкретним текстом;

*порівняльний аналіз*, що допомагає зрозуміти індивідуальну манеру організації словесного матеріалу письменника;

<sup>65</sup> Блінов Г. І. Методика изучения пунктуационных правил. М., 1972. С. 167.

<sup>66</sup> Артемов В. А. Восприятие и понимание речи // Доклады на совещании по вопросам психологии. М., 1954. С. 123.

використання елементів лінгвістичного аналізу, який сприяє ознайомленню учнів із системністю мовних одиниць різних мовних рівнів, із залежністю їх від літературного та ідейно-естетичного рівнів тексту.

Уміння учнів спостерігати за функцією мовних засобів у ході роботи над текстом важить багато. У 9-их класах кількох луцьких шкіл проведено простий методичний експеримент. Його завданням було визначити доцільність організації спостережень над мовними засобами при опрацюванні тексту.

У контрольному класі учні читали експозиційну частину новели «Коні не винні», а потім їм запропонували такі запитання: яку роль виконує побутова лексика у створенні образу Аркадія Петровича? Що характеризує тон розмови Аркадія Петровича із Савкою та собакою Мишкою? Учням важко було відповісти.

В експериментальному класі, де ці запитання були поставлені перед читанням експозиційної частини новели як завдання для спостережень над текстом, учнівські відповіді були правильними і вмотивованими. Дев'ятикласники відзначили, що використання слів і словосполучень: *одеколон, туалетний стіл, свіжасорочка, туалетне дзеркало, кольд-крем* – свідчить про великопанський побут Малини. Як же розмовляє він із Савкою? «Савка! Де мій одеколон? Аркадій Петрович вихилився у вікно і *сердито кричаву* спину своєму лакею, що помагав випрягати з фаєтона спітнілі коні». Далі: «Він *нетерпляче стежив*, як біг Савка...»; «Одеколон був *тут, на туалетнім столі*, але Аркадій Петрович його не помітив». Можна було сподіватися, що пан Малина вибачиться за те, що вилаяв Савку ні за що. Але ж ні: «Вічно кудись засунеш!.. Він кисло буркнув, прийняв з рук Савки пляшку...». Отже, ще й звинувачення! Так може поводитися тільки поміщик, власник землі. Учні порівнюють поведінку Аркадія Петровича із Савкою і собакою Мишкою: «Нагнувся до неї... любовно лоскотав їй шию, вуха» – і роблять висновок, що ставлення пана до собаки значно краще, ніж до людини. Так уже з перших рядків новели вимальовується справжня вдача поміщика-ліберала Малини.

Після такої роботи учні вже самостійно провели спостереження за мовними засобами заключної частини новели і відзначили її співзвучність з початком.

Системні спостереження над використанням окремих мовних одиниць у кількох письменників можна організувати під час вивчення їх

творчості. Наприклад, спостерігаючи за синонімічним рядом до слова *ходити* при опрацюванні «Енеїди», восьмикласники відзначають яскравий, розмовно-просторічний колорит цього ряду: *бродити, швендяти, чимчикувати, пхатися, тинятися*. Підпорядкованість синонімів бурлеску надає поемі пародійно-гумористичного звучання.

Вивчаючи творчість Т. Шевченка, учні зустрічаються майже з тими самими синонімами (*ходити* – *шкандибати, блукати, плентатися, чимчикувати, вештатися, тинятись, попхатися*). Однак у творах Т. Шевченка ці слова є не тільки носіями прямого значення, у них з'являються нові образно-стилістичні відтінки («Не русалонька блукає» – «Причинна»; «Він усюди вештається» – «Перебендя»; «Іде Катря, шкандибає» – «Катерина»; «От і братія сипнула у сенат писати», «Та й попхався у палати» – «Сон»).

У Панаса Мирного в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» цей синонімічний ряд ще більше розширюється. Ось як письменник сатирично зображує дворянство: «Сонмище», оставшись без ватажка, як перелякана отара овечок, спершу було *кинулось у розтіч...* Навперейми йому *вискочило* земство. Отара *повернула* назад, згадала старе становище, де було паші доволі, де водопої погожі, та й стала на згірочку... Посеред отари і «предводительський» синок *крутився*, та, видно, йому не *водити переду!* Хто ж поведе? ... Шавкун відомий здавна... Шкода тільки – Шавкун боїться *перед весту*; Шавкун здавна ходив позаду... То, може, він хоч піде назирцем за ватагою? Гайда! Шавкун пішов назирцем»<sup>67</sup>. Крім лексичних синонімів *ходив–піде*, тут виступають контекстуальні синоніми швидкого руху – *вискочило, повернула, крутився*; фразеологізми *перед весту (йти попереду), піде назирцем (піде услід)*. Усі ці слова значно збагачують ряд, у стилістичному плані вони більш активні й виразні.

Аналогічно можна провести спостереження над використанням побутової лексики в «Енеїді» І. Котляревського, де завдяки їй відтворюється етнографічно-побутовий колорит подій, широко представлена жива народна мова (див.: банкет у Дідони – «Тут їли різні потрави...», одяг Дідони – «Дідона рано ісхопилась...», поминки по Анхізові – «Зробити поминки я хочу...», Еней у пеклі – «Тепер Еней убрався в пекло...» та ін.). У Т. Г. Шевченка побутова лексика найчастіше виступає засобом соціальної характеристики («Сон» – «Латану свитину з каліки знімають...», «Кавказ» – «Ви любите на

<sup>67</sup> Мирний Панас. Зібрання творів: У 7 т. Т. 2. К., 1969. С. 318–319.

братові шкуру, а не душу...»). Ще гострішого соціального звучання вона набуває у Панаса Мирного, Василя Стефаника.

Щоб у цьому пересвідчитися, варто провести порівняльний аналіз мовностилістичних засобів у творах Панаса Мирного та І. Нечуя-Левицького: зіставити опис хати Джері («Микола Джеря») і хати Мотрі («Хіба ревуть воли, як ясла повні?»). Візьмемо уривок від слів: «В кінці села, коло самої Раставиці, стоїть хата старого Петра Джері...» до слів: «Коло хати ріс невеликий старий садочок». І другий уривок від слів: «Світ вечірнього сонця заглянув у причілкове вікно...» до слів: «Рядомз колесом лежали на полиці Миколині книжки...»

У Панаса Мирного: «Якраз на краї села, на белебені, стояла собі осторонь чиясь сирітська пустка: необмазана, невкрита, город необгороджений, звісно – сирітська, та ще й за селом...»

Хата осунулась... Стріха місцями повигнивала, покрівля де-не-де провалилася, вікна побиті: замість шибок – ганчірки світять; ще до того дощ та хуртовина оббила, обшмарувала... Пусткою аж воняє! І всередині не краще. Стіни чорні аж цвіллю взялися од води, що дощі поналивали крізь лиху оселю; черевата піч потріскалась, – диміла, куріла; замість лав якісь кривоногі ослінчики – і сісти на них страшно; стіл – ходором ходить; піл – на п'ядь дошка від дошки... Біднота несказанна, злидні невилазні!».

Звичайним побутовим лексемам Панас Мирний надає соціальної спрямованості, відповідно вмотивованої, пов'язаної з дальшим розвитком подій, з психологічними колізіями, з усіма ідейно-тематичними настановами роману.

Не менш цікавим може бути порівняльний аналіз мовних засобів, використаних у змалюванні портретів Миколи Джері та Чіпки. У І. Нечуя-Левицького: «Була неділя... За Джериною хатою, під старою грушею, на зеленій траві спав молодий парубок, підклавши під голову білу свиту. Чорна смушева шапка скотилася з голови на траву. Парубок підклав одну руку під голову, а другу одкинув на траву. *Чорне волосся* на голові, *чорні рівні брови* дуже виразно блищали на білій свиті. Загоріле лице було гарне, але дуже молоде. *Червоний пояс* обвивався, наче гадюка, кругом тонкого стану. То був Джерин син Микола».

У Панаса Мирного: «Отакої саме пори, в неділю, після раннього обіднього часу, – тим шляхом, що, звившись гадюкою, пославсь од великого села Пісок аж до славного колись Ромодана, – йшов молодий

чоловік. «Не багатого роду!» – казала проста свита, накинута наопашки, – «та чепурної вдачі», – одмовляла *чиста, біла*, на грудях вишивана *сорочка*, виглядаючи з-під свити. Червоний з китицями пояс теліпався до колін, а висока сива шапка з решетилівських смушків, перехилившись набакир, натякала про парубоцьку вдачу». І далі: «Ніс невеликий, тонкий, трохи *загострений*, темні карі очі – теж *гострі*; лице довгообразе, козаче... оце й уся врода... Одно тільки в нього неабияке – *дуже палкий погляд, бистрий, як блискавка*. Ним світилася якась *незвичайна сміливість* і *духовна міць, разом з якоюсьхижою тугою*...».

Зіставлення портретних описів показує, що І. Нечуй-Левицький надає перевагу кольористичним означенням-прикметникам (*чорна шапка, чорне волосся, але біла свита, червоний пояс*), що створюють контрасти, характерні для фольклорних творів. Це безсумнівна ознака етнографічного побутовізму. У Панаса Мирного ми бачимо вже інше: «Не багатого роду!» – казала *проста* свита... «та чепурної вдачі», – одмовляла *чиста, біла*, на грудях вишивана *сорочка*... висока сива шапка... натякала про парубоцьку вдачу» – тут загострюються акценти на соціальній характеристиці. А коли додамо ще «*дуже палкий погляд, бистрий, як блискавка*», яким «світилася якась *незвичайна сміливість і духовна міць, разом з якоюсьхижою тугою*», то виразнішим стане розкриття психології героя-«пропащої сили», що помітно вже в його портретній характеристиці.

Спостереження над особливостями використання мовних засобів доцільно проводити систематично. Наприклад, учні можуть з'ясувати, якими мовними засобами передав М. Коцюбинський у новелі «Intermezzo» зорові, слухові, динамічні образи, змальовуючи степ (уривок від слів: «Мої дні течуть тепер серед степу...» до слів: «Стою і слухаю»), яка роль таких синтаксичних одиниць, як невласне пряма мова, пряма мова і повтор в уривку «Ми таки стрілись на ниві...», які мовні засоби служать виявом поетичного узагальнення у поемі М. Рильського «Слово про рідну матір».

Завдання для спостережень повинні сприяти поглибленому розумінню літературного рівня твору. Досвідчений учитель може легко розробити по кілька таких завдань до кожного твору, що вивчається.

В удосконаленні мовних умінь важливе місце посідає стилістичний аналіз, що допомагає учням побачити функціональне призначення виражальних мовних засобів, зрозуміти, як часом той



самий засіб може виконувати у певному контексті різну роль. Для прикладу проведемо стилістичний аналіз поеми Т. Шевченка «Сон» і з'ясуємо, для чого поет використовує заміну роду, який відтінок експресії вносить це у текст поеми. Пишучи про жертви кріпосницького ладу: «...а онде під тином Опухла дитина – голоднее мре...», поет поєднує жіночий рід іменника *дитина* із середнім родом прикметника *голоднее*, висловлюючи цим самим своє ставлення (співчуття, прихильність) до гноблених. Але в цій же poemі ми бачимо, що заміна роду може служити засобом гострої сатири: «Цариця-небога, Мов опеньок засушений, Тонка, довгонога, Та ще на лихо, сердешне, Хита головою...»; «Старшина пузата Стоїть рядом: сопе, хропе, Та понадувалось, Як індики, і на двері Косо поглядало...». Для учнів таке дослідження стає відкриттям можливостей слова, синтаксичної конструкції тексту.

Цікавим може бути стилістичний аналіз контекстного наповнення вказівного займенника *та – она*, у I, II і III діях «Лісової пісні» Лесі Українки. Цей звичайний вказівний займенник: «Мавка. Мені здається часом, що верба *она* стара, сухенька, то – матуся...» – в іншому тексті набуває відтінку зневаги: «Мати. А чи не годі вже *того* грання? Все грай та грай, а ти, робото, стій!», а згодом і презирства: «Голос матері. О, вже й розвиднилось, а *та* все спить. Килино! Гей, Килино! Ну, та й спить же! Бодай навек заснула... Встань! А встань, бодай ти вже не встала!». Уїдливого, презирливого звучання набуває у контексті займенник *та*, що виступає замість імені.

Варто провести стилістичний аналіз ролі займенника *ми* у poemі Т. Г. Шевченка «Сон», займенникових форм *я – ми, кожен – всякий – ми* у творі «Каменярі» І. Франка. Осуд, докір, біль передає займенник *ти* у першій частині «Intermezzo» («Так, *ти* стаєш мені на дорозі...»).

Треба показати учням, яке значення має використання дієслів як засобу динамічного розгортання дії, наприклад, в уривках з «Прапорноносців» О. Гончара: «Міжгір'я гриміло бойовим клекотом...» (бій за висоту 805), «Десанти, в човни!..», вияву сили переживань Чіпки з роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», коли він дізнався про дискредитацію його в земстві («Чіпка, як почув про діло – мов хто його обухом лигнув по голові...»).

Як показують дослідження, учні дуже повільно набувають уміння використовувати різноманітні синтаксичні конструкції у власному мовленні. Саме це повинне зумовити особливу увагу до синтаксичних

засобів вираження думки у процесі вивчення художніх творів. Можливості для того є великі. Розглянемо, наприклад, стилістичну функцію питань цих речень у діалозі Мавки і Лукаша з I дії «Лісової пісні», починаючи від слів: «Березу ти сестрою називаєш? Хто ж ти така?» – і закінчуючи «Там ти й зимувала? А що ж ти там робила цілу зиму?». Всі питальні речення у діалозі спрямовані на те, щоб отримати відповідну інформацію, звідси їх розмовний тон, жвавість інтонації.

Зовсім до інших висновків приведе стилістичний аналіз риторичних запитань у poemі М. Рильського «Слово про рідну матір» (строфи: «Хто може випити Дніпро...?», «Хіба умерти можна їй...?», «Хто золоту порве струну...?»), смислова сутність яких, їх градаційне розташування (в певному порядку наростання їх емоційно-смислової значимості) є виявом ідейної спрямованості poemі – утвердження віри у неминучість нашої перемоги.

Щоб учні краще збагнули можливості синтаксичних одиниць у художньому тексті, варто організувати системний аналіз їх у кількох творах. Наприклад, простежити, яку роль виконують називні речення у ремарках драматичних творів («Лісова пісня»: «Пізнє літо. Хмарна, вітряна осіння ніч»; «Загибель ескадри»: «Ніч. Флагман у морі. Гудуть машини. Завиває вітер на тросах. З бойової рубки синіми шпагами прожекторів м'яко фехтує сигнальник. Світає. Все ясніше вирисовуються грізні деталі лінкорів. Палуба флагмана, бойова башта. Жерла дванадцятидюймових гармат. Прозорий морський ранок»). Тут ці речення констатують час або місце дії [ ... ].

Не менш цікавим є аналіз портретних характеристик («Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), пейзажів («*Fata morgana*»), де використовуються відокремлені означення. Варто проаналізувати особливості звертань у poemі Т. Шевченка «Катерина», які виступають яскравим засобом психологічної і соціальної характеристики персонажів (Катерини, її батьків, пана-офіцера). Не можна не зацікавитися значенням з'ясувальних структур у творі «Каменярі» І. Франка («І кожен з нас те знав...», «І ми вірили...», «І знали ми...», «Ми знали се...»), що тяжіють до прямої мови і служать засобом самовияву внутрішнього світу каменярів, їх відданості боротьбі, усвідомлення правоти своєї справи, віри у перемогу.

У процесі роботи над синтаксисом художніх текстів важливо звернути увагу учнів і на пунктуацію як засіб художнього вираження, на те, що вибір автором пунктуаційного знака залежить від смислових

інтонацій контексту. Наприклад: «Мавка. Не руш! Не руш! Не рїж! Не убивай!.. Се кров її. Не пий же крові з сестроньки моєї!» (Леся Українка, «Лісова пісня»)[ ... ].

У старших класах учитель з успіхом може використовувати окремі, доступні учням елементи лінгвістичного аналізу<sup>68</sup>. Наприклад, учні можуть з'ясувати, яке значення для утвердження ідеї оновлення світу мають звукові образи вірша «Арфами, арфами...» (асонанс, алітерація, внутрішнє римування, строфіка тощо). Дев'ятикласники простежать, як розкривається соціальна свідомість Хоми Гудзя і Андрія Волика («Fata morgana») в їх мовленні (лексика, образні засоби, побудова фрази, інтонація) в уривку від слів: «Хома сидить на горбку, Андрій біля нього» до слів: «...а Андрій прилип до землі, наче торішній зогнилий листок».

Таку роботу слід проводити на матеріалі не лише художніх творів, а й літературно-критичних статей, що вивчаються у старших класах. Наприклад, коли учні опрацьовують статтю М. Горького «М. М. Коцюбинський», потрібно звернути увагу на те, як часто М. Горький використовує пряму мову, емоційно забарвлену лексику, окличні речення, безсполучникові структури. І всі ці засоби підпорядковані єдиній меті – увиразнити неповторність людської і творчої особистості М. Коцюбинського, захоплення М. Горького його відданістю народові, високою духовною красою.

Багатий матеріал для таких спостережень дають літературно-критичні статті О. Гончара «Чарівник слова», М. Рильського «Остап Вишня» та ін. Учням спочатку буває важко «вдивлятися у текст», але поступово при систематичній роботі над мовними засобами його (на різних мовних рівнях) вони набувають потрібних умінь і навичок. Разом з тим у школярів розвивається інтерес до слова, до його зв'язку з образною та ідейно-тематичною системою твору.

Набуті в середніх класах уміння вдосконалюються через усвідомлення нового функціонального аспекту вже відомих лексичних, морфологічних, синтаксичних і навіть пунктуаційних одиниць.

***Із журналу «Українська мова і література в школі».***  
***1985. № 7. С. 55–62.***

<sup>68</sup> Мацько Л. І. Мовні засоби образності в новелі М. Коцюбинського «Intermezzo» // Укр. мова і літ. в шк. 1982. № 10; Рожило Л. П. Художньо-образна конкретизація в новелі Василя Стефаника «Новина» // Укр. мова і літ. в шк. 1981. № 2; Рожило Л. П. Словесний образ старої Полончухи // Культура слова. К., 1977. Вип. 13.

## ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

## ЕПІТЕТ У ПОЕЗІЇ ШЕВЧЕНКА

Ну що б, здавалося, слова...  
Слова та голос – більш нічого.  
А серце б'ється – ожива,  
Як їх почує!..

Ці слова Шевченка можна віднести й до його власного поетичного слова.

Вдруге і втретє читаємо поезію «Садок вишневий» та кожен раз, хвилюючись, милуємось простим і одночасно величним твором. Що ж так зворушує в цій овіяній вечірнім теплом картині?

Відомі режисери Г. Юра, М. Крушельницький, щоб артист, декламуючи цю поезію Шевченка, відтворював би основне: вірш написаний у казематі. Так, стіни каземату на хвилину немов розсунулись, щоб пропустити картину з втраченої волі. І поет побачив прекрасний куточок у всій його красі. Як, може, раніше ніколи не бачив.

Радість спогаду і біль втрати вилились у прості, щирі слова. І читач відчуває всю тугу в'язня, а можливо, і щось своє: не втихий біль втрати, чи пережиту радість, чи несміле сподівання близького щастя. Це вже наслідок дії мистецтва слова, адже «...мистецький образ завжди алгебра, де під X та Y кожен читач, слухач або глядач підставляє свої значення, а не гола арифметика з наперед відомими цифрами».<sup>69</sup>

Але якщо визначити дію мистецького слова на читача ще порівняно легко, то розібрати, якими професійними засобами це досягається, досить важко. Хоч про поезію Шевченка існує величезна література, все ж про поетику сказано дуже мало, а в тому сказаному є дуже багато спірного або й зовсім несправедливого.

Вже сучасники Шевченка, намагаючись відповісти на питання – в чому саме полягає оригінальність і своєрідна краса його поетичного слова, першою розгадкою його майстерності вважали народність [ ... ].

Ми не ставимо собі за мету розглянути всі особливості поетики Шевченка, а проаналізуємо лише один її складовий елемент – епітет,

який в поетичному мистецтві Шевченка займає одне з важливих місць [ ... ].

М. Рильський у ґрунтовній розвідці про поетику Шевченка відзначає і еволюцію в галузі поетичної мови: від майже виключного користування сталими фольклорними епітетами до творення своїх власних: «На перших кроках поетичної діяльності Шевченка бачимо у нього скрізь, чи майже скрізь, постійні народні епітети: *вітер буйний, очі карі, море синє, біле тіло*... А в подальшому художньому розвитку поет, не цураючись і цих, недарма ж таки улюблених народом, бо дуже точних і влучних епітетів, здобувається дедалі частіше на свої індивідуально-характерні, неповторні – *небо невмите, заспані хвилі, очі голубі аж чорні, чорнобрива доля*...»<sup>70</sup>

Звертаючись до мотивів і тем народних пісень, поет одночасно щедро користується і художніми засобами пісні: постійними символами (парубок у тузі – *явір зелененький*, гарна дівчина – *червона калина*), народнопісними порівняннями (*Як той явір над водою, Степан похилився, Не тополю високою вітер нагинає – дівчинонька одинока долю зневажає*) та ін. Охоче звертається поет і до епітетів:

Не китайкою покрились  
Козацькі очі,  
Не вмивали біле личко  
Слізеньки дівочі;  
Орел вийняв карі очі  
На чужому полі,  
Біле тіло вовки з'їли –  
Така його доля<sup>71</sup>.

Все це – постійні традиційні епітети, які переходили з одного фольклорного твору до іншого. Фольклор давав Шевченкові цінний «будівельний» матеріал [ ... ].

Поет не вишукує якихось добірних ознак, сила епітетів в реальності і простоті. Створення кожного влучного епітета подібне до процесу кристалізації, коли з насиченого розчину (запасу спостережень, думок, асоціацій поета) утворюється прозорий і міцний кристал, здатний витримати тиск часу [ ... ].

<sup>69</sup>Рильський М. Поема П. Тичини «Похорон друга» // Наукові записки Інституту мови і літератури. Т. III. 1946. С. 3.

<sup>70</sup>Рильський М. Поетика Шевченка // Наукові записки Інституту мови і літератури. Т. II. 1946. С. 24.

<sup>71</sup>Шевченко Т. Г. Повна збірка творів в трьох томах. Т. 1. К.: Держлітвидав, 1949. С. 47 (далі Шевченко цитується за цим виданням, посилання даються в тексті).

Прості, прозаїчні епітети, наповнені новим змістом, відокремлені ритмічного й логічно, емоційно наголошені, є свідченням зрослої майстерності поета.

В поемі «Три літа» простими, але оригінальними епітетами, поет передає образ соціального лиха як свої власні страждання:

Тяжко годувати  
Малих діток неумитих  
В нетопленій хаті! (I, 311)

Велика внутрішня сила цих епітетів полягає в умінні поета розкрити глибинні асоціативні зв'язки, в умінні вдуматись у сутність і значення кожного явища. Кінцевий образ злиденного нового року, розгорнений в поезії «Три літа», – це гостра сатира на царизм і панство, аразом і образ великого народного горя. Поет зіставляє тут контрастні (антонімічні) епітети:

Добрідень же, новий где,  
В торішній свитині!  
Що ти несеш в Україну  
В латаній торбині? (I, 312)

В них нема ефектності, що вражала б зір чи слух, це вища майстерність поета: простота і глибока емоційність.

Епітет у Шевченка неухильно вдосконалювався.

Хвилююча картина народних сліз у поемі «Кавказ» передана простими епітетами з психологічною градацією:

А дівочих,  
Пролитих тайно серед ночі!  
А матерніх гарячих сліз!  
А батькових, старих, кривавих!  
Не ріки – море розлилось,  
Огненне море! (I, 288)

Жоден з цих епітетів не можна замінити іншим!

Тут мимоволі пригадуються слова Гі де Мопассана, який у своїй і передмові до роману «П'єр і Жан» («Про роман») писав:

«Про яку б річ не говорити, існує тільки один іменник, щоб назвати її, тільки одне дієслово, щоб позначити її дію, і один прикметник для її визначення. І от треба шукати до того часу, поки не буде знайдено цей іменник, це дієслово і цей прикметник, і ніколи не задовольнятися приблизними, ніколи не вдаватися до підробок, навіть

і вдалих, чи до ламання мови, щоб уникнути труднощі»<sup>72</sup>.

Сила творчої думки Шевченка така, що кожне вибране ним слово здається єдиним в синонімічному ряду, безсумнівно найкращим з можливих.

Епітети в поезії Шевченка вражають насамперед глибокою ідейністю. В них світиться високий розум, тверда воля незламного борця за визволення, відображаються глибокі його переживання.

Цікаву і своєрідну групу становлять у поезії Шевченка епітети книжно-біблійні. Шевченко бачив у Біблії своєрідний фольклорно-літературний твір і брав звідти окремі образи, вислови, вкладаючи в них цілком світські ідеї.

Блаженний муж на лукаву  
Не вступає раду,  
І не стане на путь злого,  
І з лютим не сяде (I, 301)

Під лукавими, злими розуміє поет гнобителів народу. В поезії «Осії. Глава XIV» епітети «неповинний краю», довготерпеливий, «гріховная утроба», злозачаті, «розтленная земля», скорбная, «лукавічада», пламенним мечем», «кара невсипуща», «руками скверними» (I, 573–574) передають всю силу народного гніву проти панства, гніву полум'яного, дійового [ ... ].

Шевченко вже досконало володів мистецтвом розширювати значення слів. Епітет *святий* набував у поета зовсім іншого значення – світського. Титар «...не витерпів святої карі» (I, 93) – йдеться про кару, яку завдала титареві польська шляхта за інтереси громади. «Кругом святого Чигирина» (I, 102) – Чигирин *святий* тому, що пов'язаний з пам'яттю про великого гетьмана. «Де ходили гайдамаки з *святими* ножами» (I, 133) – з ножами, якими гайдамаки мстилися панам за насильство і гніт.

І вже зовсім по-іншому звучить:

Святую біблію читає	По якому правдивому
Святий чернець і навчає (I, 289);	Святому закону... (I, 300);
Ви ще темні,	Так отакі-то <i>святії</i>
Святим хрестом не просвіщені	Оті царі (I, 399).
У нас навчіться... (I, 289);	

<sup>72</sup>Гі де Мопассан. Полное собрание сочинений в 12 томах. М., 1958. Т. 8. С. 18.

Один і той же епітет у кожному з наведених прикладів звучить по-різному, він набуває різних значень в художніх контекстах. Так поет використовує контекст для зміни семантичного значення епітета. Подібних прикладів розширення значення епітета залежно від контексту можна з Шевченкових творів навести багато, тому що окремі епітети у поезії Шевченка вживані дуже часто: *багатий*– 59 разів; *єдиний* – 70; *злий* –52; *лукавий*– 39; *лютий* – 54; *неситий*– 22; *праведний*– 38; *убогий* –89. Здавалося б, що таке часте вживання одного епітета могло б збіднювати поезію Шевченка. Але поет один і той же епітет, по-перше, вживає з різними словами, а по-друге – у найширших контекстах, сповнюючи його різноманітним змістом. Таке розширення значень слова є великою заслугою митця і свідчить про його глибоке знання мови та уміння використовувати її.

Як розширилась сфера вживання епітетів у поезії Шевченка, показують і такі приклади:

поточене <i>старе серце</i> (I, 235);	<i>Серце замучене,</i>
<i>чистим серцем</i> (I, 280);	<i>поточене</i> горем (I, 360);
не розіб'є <i>живе серце</i> (I, 300);	<i>І болящеєпобите</i>
<i>І тепер я розбитеє</i>	<i>Серце</i> стрепенеться (I, 372);
<i>Серце</i> ядом гою (I, 312);	<i>І оживи моє побите</i>
<i>Серцем нелукавим</i> (I, 307);	<i>Убоге серце неукрите,</i>
Опустошили <i>убоге</i>	<i>Голоднеє</i> (I, 546).
<i>Моєсерце</i> тихе (I, 311);	

До одного слова «серце» поет вжив 14 різних епітетів! І ніякої красномовності, зовнішнього блиску, все просто, але сповнене тим чистим і тихим сяйвом, що його дає лише справжня поезія.

У Шевченка є свої улюблені поетичні образи, до яких він добирає епітети завжди дуже продумано:

Чиї <i>тяжкі руки</i>	Благослови мої, боже,
В тілі душу закували(I, 215);	<i>нетвердїї руки</i> (I, 233);
<i>рук неситих</i> (I,304);	Дотлівала, дожидала
<i>І спочинуть невольничі</i>	<i>рук твердих та смілих</i> (I, 231).
<i>Утомлені руки</i> (I,547);	

Шевченківські епітети, напоєні мистецькою думкою, увійшли в золотий фонд нашої поезики: «не забудьте спом'янути **незлим, тихим** словом...» (I, 313). «Незлим» –це ж неповторний, своєрідний Шевченко. Скромно, як тільки може бути, але яка змістовність і насиченість почуттям!

Поет не шкодував праці, працюючи над словом, його епітети-неологізми підкоряються конкретному завданню поезії. Кожен такий епітет-неологізм є найповнішим виявом ідеї твору, її образного втілення:

«І окинув нечестивих *орліми* очима» (I, 292), «діти *юродиві*» (I, 292), «*живущої* крові» (I, 287), «княжат *недорослих*» (I, 123).

Поет створював і метафоричні епітети: «*латаний* талане» (I, 273), «*ненагодована і гола* воля» (I, 288), «*огненне* море» (I, 290), «*колючу* ниву» (I, 550). Кожен такий епітет – образ, своєрідний і несподіваний за своїми асоціаціями. Велику групу в числі оригінальних епітетів Шевченка становлять складні епітети: «Мов ті діди *високочолі*, дуби з гетьманщини стоять» (I, 52), «кажан *костокрилий*» (I, 95), «*столітнії* очі» (I, 233), «зорям *яснооким*» (I, 147), «собор *тисячоголовий*» (I, 236), «слово *тихосумне*» (I, 202), «оди *пишно-чепурної*» (I, 394), «*святопомазану* чуприну» (I, 394), «*вінценосну* громаду» (I, 394) та ін.

Складний епітет в народній творчості траплявся рідко (*білолиця, чорнобривий, сизокрилий*); Шевченко зміцнив його, поширив. Його складні епітети згущують і наснажують почуття, викликають поглиблену реакцію у читача.

Поезії Шевченка періоду заслання і після заслання відзначаються зрілістю ідейних концепцій. Зросло й багатство та новаторство образотворчої системи. Зокрема, на вірші «П. С.» яскраво видно, як розширився арсенал епітетів, як збагатилися вони. Дуже влучно змальовують епітети, поєднані антитезою, картину панського села:

*Готичеський* зчасами дом,  
Село *обідране* кругом...(I, 409)[ ... ].

І наведені тут приклади, і епітети з поем «Сон», «І мертвим, і живим...» наочно виявляють таку характерну рису «Кобзаря»: гнів поета, його ненависть до кріпосників, самодержавства породили епітети, насичені зневагою, презирством, прокльонами, погрозами, але вони не ображають ні етичного, ні естетичного чуття.

Зросла майстерність Шевченка у творенні епітетів, виявилась в йогопейзажній ліриці періоду заслання.

І небо <i>невмите</i> , ізаспаніхвилі,	Чи довго буде ще мені
І понад берегом геть-геть,	В оцій <i>незамкнутій</i> тюрмі
Неначеп'яний, очерет	Понад оцим <i>нікчемним</i> морем
Без вітру гнеться. Боже милий!	Нудити світом?(I, 425)

В цих епітетах вже немає ранньої яскравості фарб. На перший погляд, тут кольори зовсім відсутні. Епітети ідуть далеко глибше кольорової характеристики предмета, вони розкривають суть його. В цей же час і колір виникає в нашій свідомості, але виникає начебто другим планом. Насправді: «небо *невмите*», «*заспаніхвилі*», «*нікчемноморе*» – адже цього досить, щоб в уяві змалювалось брудно-сіре, невеселе небо, таке ж похмуре, застигле море, – монотонно, сіро, нудно.

Потрібна величезна творча сміливість, щоб ввести епітет свіжий, що показує предмет або явище в тому новому світлі, яке помітив поет. Зате такі епітети живуть дуже довго, досить один раз їх зустріти, щоб вони запам'яталися.

Окрему групу в поетиці Шевченка становлять епітети у формах звертання. Широкий їх аналіз дав академік Л. Булаховський<sup>73</sup>. Ми лише зупинимось на окремих прикладах, щоб не порушувати цілісного уявлення про майстерність Шевченкового епітета. Тут зустрічаються цікаві оригінальні епітети

Доле! Доле! Моя *проспівана* воле...(I, 410)

Епітет *проспівана* несе великий зміст: воля втрачена поетом через його пісні. Цікавий тут і асоціативний зв'язок понять, які зумовили неповторність образу.

Поет часто викидає з вірша назву предмета, замінюючи її ознакою:

Коли ж милий на тім боці – <i>Буйнесенький</i> , знаєш... (I, 29)	А зорі червоні, як перше плили, Попливуть і потім, і ти, <i>білолиций</i> , По синьому небу вийдеш погулять (I, 75)
В Броварях спочила Та синові за <i>гірко</i> Медяник купила (I, 49)	Дивлюся, сміюся, <i>Дрібні</i> утираю... (I, 79)

Це епітети подвійної ознаки, епітети-предмети, якими багата поезія Шевченка. Уникнувши назви предмета, поет ніби збільшив тим самим місткість ознаки-епітета.

Поряд можна зустріти явище протилежне: диво *дивне* (I, 213); на волю *вольную* (I, 261); *доброго* добра (I, 293); братерства *братнього* (I, 293); *ледащеледащо* (I, 299); *темній* темниці (I, 220); *сірих* сіромах (I, 504). Таке тавтологічне сполучення має свою давню народну

<sup>73</sup> Л. Булаховський Засоби інтимізації в поезії Т. Шевченка // Наукові записки Інституту мови і літератури. 1946. Т. II.

традицію, але в поезії Шевченка воно грає нову роль різкого підсилення сутності.

Багато епітетів Шевченка мають свої літературні аналогії [ ... ].

Багаті і граматичні форми шевченківського епітета. Серед них є епітет-прикладка

*Недобитка*-товариша

Зарізати хоче (I, 213);

Висушили *чадом*-димом

Тії добрі сльози... (I, 311);

*Волю*-долю молодую (I, 388);

епітет–ознака предиката:

А я полечу

*Високо, високо* за синії хмари (I, 213)

Як то *тяжко* той насушний

Люди заробляють (I, 219).

Часто вживає поет і членні та нечленні форми прикметників та дієприкметників. Незважаючи на виключно важкі умови, Шевченко повсякчасно удосконалював свій хист. Загальною тенденцією Шевченка в створенні власної системи епітетів було саме творче зростання і неустанні творчі пошуки. Високо піднявся поет над ранніми традиційними епітетами, створивши нові, оригінальні.

Шевченко наповнив свій епітет конкретним змістом, простим і виразним, узгодив з загальним спрямуванням поетичного твору, надав йому активної емоційної сили. Тому й такий великий творчий вплив цього шевченківського епітета на весь дальший розвиток нашого поетичного слова.

**Із журналу «Радянське літературознавство».**  
**1960. № 5. С. 37–48.**

## СПОСТЕРЕЖЕННЯ НАД ЕПІТЕТОМ У ЛІРИЦІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

*Промінням ясним, хвилями буйними,  
Прудкими іскрами, летючими зірками,  
Палкими блискавицями, мечами  
Хотіла б я вас виховать, слова...*

Поетичне мистецтво починається з мистецтва слова. Талант письменника виявляється і в окремій образній деталі, в окремому образному слові. І навіть не вдаючись у детальний аналіз стилю, можна пізнати того чи іншого поета по кількох його рядках.

В образному слові, цій найменшій частинці твору, відбивається вдача митця, його індивідуальне мислення. Саме з цього погляду цікава система епітетів у поетичній творчості Лесі Українки: її епітету властива ідейна виразність, синтетичність.

Своєрідність образного мислення поетеси помітна вже в першому пейзажному циклі «Подорож до моря»; привертає увагу тонка спостережливість і надзвичайно багата палітра барв. Це обумовило велику кількість епітетів на означення різних барв; вони щедро розсипані в поезіях циклу, причому вони тут світлі, ясні, часто «іскристі»: *розтопленим* сріблом блищать річки, *срібне* марево, лани *золотії*, дорога (на морі) *блакитно-перлиста*, *срібнокудрії* хвилі, *прозора* блакить, *ясноблакитний* туман.

Поетеса намагається відтворити динаміку явищ, вона сміливо використовує можливості слова для передачі руху, мінливості барв:

<i>У тихому морі темніє; Прозора, глибока вода, Немов оксамит зеленіє.</i>	<i>На хвилях зелених тремтять Червоної іскри блискучі І ясним вогнем миготять Мов блискавки з темної тучі<sup>74</sup>.</i>
--	---

У цьому невеликому пейзажному малюнку багато різних кольористичних епітетів; барви то змішуються (*глибока* і *зелена*, *червоної* і *блискучі*), то протиставляються (*ясний* і *темний*), а в цілості виходить майстерно передана картина мінливої гри барв, гри світла й тіні в час заходу сонця.

Образи ранніх творів поетеси прості й ясні, а це обумовило й характер епітетів. За своїм асоціативним складом вони конкретні, переважно зорові (*хвиля блакитна*, *сонце ясне*, *темна туча*), близькі до постійних епітетів, але з більшою гамою відтінків. Проте вже й тут

<sup>74</sup> Леся Українка. Твори в п'яти томах. Т. 1. К.: Держлітвидав, 1951. С. 20. Далі посилання на це видання подаємо в тексті, зазначаючи римською цифрою том, арабською – сторінку.

поетеса часом звертається до поєднання і більш складних комплексів: *латані* ниви (I, 14). Саме це мистецьке відчуття, гостра реакція на явища життя, тенденція до поглиблення синтетичності образу поступово прогресуватимуть у дальшій творчості письменниці.

До опису моря Леся Українка звертається неодноразово в пізніших поезіях («Спогад з Євпаторії», «Угорі так яро сяють зорі», «Гострим полиском хвилі спалахують», «Хвиля» та ін.). Як вірно відмічає А. Каспрук, образ моря в українській поезії не був новим, але до Лесі Українки, за винятком тільки Т. Г. Шевченка («І небо *невмите*, і *заспані* хвилі»), використовували здебільшого усталений народнопісенний епітет *синьморе*. Вона збагатила поетичний малюнок моря рядом конкретно-художніх деталей. Серед них цікаві епітети, поєднані з одним і тим же поняттям «хвиля»: хвиля *іскриста*, *срібнокудрії* хвилі (I, 17), хвилі *блакитні* (I, 20), хвилечка *перлиста* (I, 68), *вільнії*, *гордії* хвилі (I, 21), *буйні* хвилі (I, 63), *білявая* хвилечка (I, 148), хвиля *смутна*, *каламутна*, *вже не ясна*, *вже не біла...* (I, 296).

Майстерно володіючи словесним образом, Леся Українка може створити картину моря лише одним епітетом:

*В час гарячий полудневий  
Виглядаю у віконце,  
Ясне небо, ясне море,  
Ясні хмарки, ясне сонце...* (I, 63)

Море і гаряче південне небо, світло й тепло сонячного дня, відчуття простору, полудневого спокою – все це виражено одним епітетом *ясний*. Цей же епітет відчутний і в інших образах: *країна світла та злотистої блакиті*, *білі вітрила*, *хвилечка перлиста*, *щире золото*, *що спадає з весел*.

Подібне враження створює картина І. Шишкіна «Жито»: плеться саяво й тепло липневого полудня, плинуть хвилі чистого польового повітря. Відчуття ясності й прозорості викликане голубим небом і стиглим житом. Від неба струмує прозорість, а ясність і тепло – від золотого поля.

Творчий шлях Лесі Українки був шляхом ідейного і творчого зростання. Вже в період 1896–1904 років талант поетеси змужнів, набрав великої художньої сили. Оригінальний і сильний хист творця найповніше розкривається у громадянській ліриці [ ... ].

Характерною для образності громадянської лірики («*Contra spem spero*», «Досвітні огні», «Угорі так яро сяють зорі» та ін.) є алегорія.

Основний алегоричний образ поглиблюється широким використанням метафор та епітетів.

Ніч *темна* людей всіх потомлених скрила

Під *чорні широкії* крила (I, 87).

*Чорні крила ночі* – метафора, елемент загальної алегорії, а епітети, що їх широко вживає авторка, у поезії, акцентують смисл, збільшують емоційну забарвленість: *чорні широкії* крила, *темна* сила, темнота *важка*, привиддя *лихі*. Для підсилення пафосу письменниці інколи навмисне концентрує епітети, ставить їх поруч – досвітні *огні переможні, урочі*. Роль епітетів як допоміжних виразників центральної ідеї твору тут дуже велика [ ... ].

Взаємовплив і взаємозв'язок тропів – необхідний елемент образного мислення; у характері цих сполучень відображається основна мистецька настанова автора, особливості його образного мислення. Саме такі сміливі образні винаходи складають важливу рису індивідуального стилю Лесі Українки.

Великий вплив на звучання епітета справляють і поетичні фігури; вони підсилюють його смислове та емоційне звучання.

І вам згадається садок, високий ганок,

Летючі зорі, тиха літня ніч,

Розмови наші, співи й наостанок

*Уривчаста, палка, завзята* річ... (I, 113)

Градація виділених епітетів наголошує суть поняття, до якого вони відносяться, затримує увагу читача. *Уривчаста, палка, завзята* річ – всі ці епітети в цілості становлять «ударну силу» поетичної думки. Підсилене звучання мають й епітети в антитезі:

У мужички руки *чорні*,

В пані рученька *тендітна*... (I, 381)

Таке конкретне зіставлення посилює поетичний образ, наголошує його ідейну функцію.

Поетичні мови Лесі Українки властива частина інверсія епітета:

Я на гору *круту крем'яную*

Буду камінь *важкий* піднімать,

І, несучи вагу ту *страшную*,

Буду пісню *веселу* співать... (I, 41)

Завдяки інверсії всі епітети тут підпадають під смисловий наголос. Так поетичні фігури впливають на образність епітетів, посилюючи їх емоційність.

Розвиток поетичного таланту Лесі Українки, особливості її образного мислення [ ... ] – все це позначилося на системі епітетів поетеси. Аналіз словесних образів Лесі Українки повніше розкриває мистецькі настанови і секрети майстерності поетеси.

*Із журналу «Радянське літературознавство».*

*1962. № 6. С. 66–75.*



## СЛОВЕСНИЙ ОБРАЗ СТАРОЇ ПОЛОВЧИХИ

(за новелою Ю. Яновського «Шаланда в морі»)

«Подвійне коло», «Батальйон шведа», «Лист у вічність», «Чубенко, командир полку...» і «Шаланда в морі». Як влилася новела в героїку «Вершників»?

Відомий літературознавець С. М. Шаховський відповідає: «Покоління творців революції мусить мати вольові характери, успадковані безпосередньо від батьків своїх. Новела «Шаланда в морі» до сюжету «Вершників» пристає тільки цією стороною»<sup>75</sup>.

Сюжет новели Ю. Яновського відомий усім. У ньому немає складних колізій, є горе старої жінки, на очах якої море забрало чоловіка, є її віра, є повернення Мусія Половця.

У словесному змалюванні образу старої Половчихи важлива стилістична роль належить семантичній багатоплановості дієслова *стояти*. Воно шість разів виступає в композиційно найбільш відчутних і вагомих щодо сюжетної лінії уривках, кожного разу з іншим смисловим навантаженням.

Море віщує, що «незабаром ревтиме справжній штормило, на березі *стояла* стара Половчиха, одяга на ній віялась, мов на кам'яній, вона була висока та сувора, як у пісні». Ось експозиційний початок словесного образу: Половчиха виглядає шаланду чоловіка. Починається буря: туман насувається з моря, трамонтан б'є широкою зливою, холод і гуркіт ідуть з моря. «Вона (Половчиха –Ред.) не показувала перед морем страху, вона мовчки *стояла* на березі – висока й сувора, їй здавалося, що вона – маяк негасимої сили».

Жінка не в силі рушити з місця, застигла в чеканні, вона вірить, що своєю присутністю допоможе чоловікові. Нерухомо стоїть стара Половчиха перед грізною стихією, не показує страху, але читач відчуває її тривожне, гаряче серце в такому внутрішньому монологі: «*Ой пішов ти, Мусієчку, в море, – голосила вона мовчки, – та й слід твій солоня вода змила. Та коли б знала та добачала, я б той слідок долонями прогортала та до берега тебе покликала. Ой подми, вітре-трамонтане, оджени в море негоду та оджени й тумани, я стоятиму тут самотня до краю, і хоч би з мене дерево стало, то я*

*б усіма вітами над морем махала й листям би шуміла*». Цей внутрішній монолог, протяжний і тужний, нагадує своєрідну ритміку народних плачів та голосінь; він близький до них і лексичними засобами (*знала – добачала, слідок прогортала, покликала*), стилістично виразними вигуками, звертаннями, повторами, що зближують цей монолог Половчихи з плачем Ярославни, з пісенним образом дерева-людини – невіддільним елементом народної творчості<sup>76</sup>. Трепетно-жива тональність монологу дає відчутний емоційний імпульс: у рев вітру, у грізний гуркіт моря вплився бентежний голос вірної дружини.

Словесний образ розгортається, його розвиток відчутно проступає в зміні лексичний виражальних засобів. Мужній спокій Половчихи протиставлено розбурханій стихії. Це відчувається в різних мовних деталях. В описах розлютованої стихії насамперед зростає дієслівність, вона лежить в основі більшості метафор, формує синонімічні й ампліфікаційні ряди, організовує синтаксичні структури і ритмомелодіку опису: «*І після довгих віків показала шаланда... Вона билася з штормом груди в груди... страшно глянути на шаланду... Розгойдує її море, кидає через хвилі, прошиває нею хвилі, холодні бризки печуть вогнем, примерзає до тіла холодна одяга*».

Асоціативна основа більшості метафор глибоко реалістична: «*лютий трамонтан заморожував душу*», «*шаланда ховалася за водяними горбами. Вона билася з штормом груди в груди*» та ін. Дієслова нанизуються в рядки, створюючи розгорнутий і напружений опис: «*Стара Половчиха побачила, як зламалося весло, бо шаланда стала кружляти, на очах у всього берега двічі крутилася на місці, її вдарила одна хвиля, її штовхнула друга, підкинула, повернула, посуда пішла під воду*». Опис, побудований на експресії дієслів, доповнюється й звуковою будовою мови – алітераціями й асонансами: «*Вона (шаланда –Ред.) билася з штормом груди в груди, а на березі лише шерхит хвиль, і страшно глянути на шаланду...*», «*розгойдує її море, кидає через хвилі, прошиває нею хвилі, холодні бризки печуть вогнем...*».

Натиск бурі відтворює і синтаксичний динамічний лад новели, в якій переважають безсполучникові, сурядні речення, стислі й економні, з чіткою інтонацією. Характерною є і пунктуація; вживання єдиного

<sup>75</sup> Шаховський С. Десять романів та їх автори. К., 1967. С. 94.

<sup>76</sup> Білодід І. К. Мова і стиль роману «Вершники» Ю. Яновського. К., 1955. С. 41.

розділового знака – коми – зумовлює прискорений темп, ритмомелодику конденсованої фрази.

Звернімо увагу на зміну в сюжеті новели.

Шаланда перевернулася, вплив Чубенко, і стало відомо, що Мусій Половець утонув, «і всі пішли від моря, а стара Половчиха залишилася стояти на березі, висока та строга, як у пісні». Прибіг з Дофінівки хлопчина і повідомив що «не буде вже діда Мусія» – «стара Половчиха не рухнулася з місця. Вона справляла жалобу». Кульмінаційна ситуація поглиблюється, наростає функціональне ускладнення семантики стрижневого слова. На початку новели *стояти* асоціювалося із значенням *стояти-чекати*. Дізнавшись про загибель чоловіка, Половчиха «не рухнулася з місця – залишилася стояти». Вражена звісткою, вона не має сили піти від моря, а може, її там тримає ще надія на повернення чоловіка. «Вона справляла жалобу, трамонтан обдував її, мов кам'яну, шторм не вгавав, крига трощилася одна об одну, туман сунувся до берега. Одеський маяк миготів червоно та зелено». Реальний смисл дієслова *стояти* зливається з піднесено романтичною образністю і створює емоційний тонус звичайного й несподіваного, буремного і незвичного.

На мить зринув спомин, Половчиха згадала своє спільне життя з Мусієм; реальний опис розкривається у використанні побутової і виробничо-професійної лексики: «Вона була доброго рибальського роду, доброї степової крові... сваталися до неї хазяї трамбаків... шаланд, баркасів, моторок, яхт, ...а взяв її за себе Мусій Половець. Половчиха стала до бою за життя, за рибу, стала поруч Мусія»; «мати стояла на чолі родини, стояла, мов скеля в штормі». І знову той самий семантичний ключ, але з явним переосмисленням (*стати до бою, стати на чолі*), що дає змогу відчутти характер, моральні сили матері. Тепер зрозуміло, де гартувалася її мужність і душевна сила, чому вона витримала поєдинок з неблаганною стихією, «не показала страху перед морем», «мужньо дивилася на боротьбу чоловіка», «не рухнулася з місця», коли її вдарила страшна звістка. Вона перемогла, і «море їй приносило покору, море їй прибивало до берега, певно і тіло Мусія Половця». Сильний смисловий заряд вкладений у стилістичну фігуру повтору. Але скорена не тільки стихія, скорена й смерть: «Шаланда вже зовсім була близько. Вона сунулась носом на берег... Половчиха хотіла витягти посуду... і тоді до неї озвався голос. Вона скрикнула, бо то був голос її чоловіка, голос стомлений і рідний».

Духовна єдність двох людей, що перемогли море, виразно проступила у першій фразі Мусія Половця: «Наша артіль бідна, – сказав старий, – і кидати шаланду в морі не годиться». Зберегти артільне добро – такою була думка і Половчихи, коли вона стояла на березі наодинці з своїм великим горем. Попоравшись біля шаланди, «подружжя Половців пішло до домівки... вони йшли впевнено й дружно, як ходили ціле життя». Лексична семантика завершальної частини словесного образу (*скрикнула, пішли, йшли, ходили ціле життя*) протистоїть семантиці стрижневих слів на початку новели (*стояла мовчки, не рухнулася з місця*). У цій зміні виявляється, зокрема, розвиток словесного образу Половчихи.

Смислові нашарування дуже тонко відобразилися у ритмомелодиці новели: суворо-епічна ритміка зачину, напружена, динамічна тональність, зв'язана з натиском стихії і мужністю людей, животрепетні, ослаблені ритми людських переживань – усе це створює той художньо-естетичний тонус новели, який найбільш тонко виразив зміст. На думку О. М. Пешковського, «мелодика – це той фокус, в якому схрещується і ритм, і синтаксис, і словник – весь так званий зміст».

Отже, основними засобами, що виконували конструктивну роль у словесному образі старої Половчихи, були різні мовні засоби – лексичні, синтаксичні, інтонаційні. Словесна організація образу утвердила ідейно-тематичні і естетичні наміри митця. Стара Половчиха на сторінках «Вершників» стоїть поряд з безіменним листоношею і Чубенком не тільки як реалістичний образ матері творців революції, а й як символ мужності і перемоги.

**Зі збірника «Культура слова».**  
**Випуск 13. Київ, 1977. С. 25–29.**

## ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Як справедливо зазначив академік В. В. Виноградов, питання і завдання, пов'язані з розумінням, вивченням і тлумаченням мови художнього твору, дуже складні й різноманітні<sup>77</sup>.

Дослідженню цих проблем присвятили свої праці такі відомі вітчизняні мовознавці, як О. М. Пешковський, Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, О. І. Єфімов, Л. А. Булаховський, І. К. Білодід та ін.

Важливими теоретичними питаннями, дослідження яких зробило можливим лінгвістичний аналіз художнього твору, є визначення специфіки мови художнього твору, встановлення зв'язків, що існують між словом і художнім образом, з'ясування основних підходів до аналізу.

Слово, як зазначав О. О. Потебня, вже «ембріон образу», слово – знак другої сигнальної системи (найскладнішої системи сигналів вищої нервової діяльності) – узагальнює, значення його міститься в голові людини, але водночас це знак, сигнал, що зв'язує наше мислення й почуття з навколишньою дійсністю – як з конкретно-чуттєвим її сприйняттям, так і з абстрактно-логічним її усвідомленням. Слово в художньому творі проходить складну трансформацію, «художнє узагальнення відбувається при переході від звичайного почуттєво-конкретного до естетичного почуттєво-конкретного, до створення художнього образу, і опосередковуючою ланкою при цьому русі виступає не взята з науки абстракція, а вироблюване художником узагальнення»<sup>78</sup>. І все це матеріалізується в слові, втілюється у словесному матеріалі.

[ ... ] Розуміння специфіки мови художнього твору складалося поступово, обґрунтовувалося в ряді концепцій. Найдавніша з них вбачала цю особливість у наявності в мовній тканині твору образних засобів (тропів і фігур). І це цілком закономірно, бо метафорична образність – дуже виразна ознака мови художнього твору. Дослідження тропів, фігур знайшло своє місце в працях О. О. Потебні,

<sup>77</sup> Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959. С. 258.

<sup>78</sup> Сиротіна В. О. Про співвідношення слова і «слова-образу» // Мовознавство. 1976. № 3. С. 13.

О. М. Веселовського. Асоціативну основу Шевченкової образності розкрив І. Я. Франко у праці «Із секретів поетичної творчості».

Дальші дослідження О. М. Пешковського, Л. В. Щерби показали, що слово в художньому творі образне не тільки тому, що воно обов'язково метафоричне. «В усьому Кавказькому бранці» Л. Толстого, – писав О. М. Пешковський, – я знайшов тільки одну фігуру (порівняння, причому цілком нерозвинене) і жодного тропа... Очевидно, справа не тільки в образних виразах, а в неминучій образності кожного слова, оскільки воно подається з художньою настановою... в плані загальної образності»<sup>79</sup>.

Концепція загальної образності дала уявлення про мову художнього твору як єдине ціле, як систему взаємопов'язаних елементів, де кожна мовна одиниця єдино можлива для цього конкретного твору і мотивована його ідейно-образним спрямуванням.

З'ясування специфіки мови художнього твору знайшло свій дальший розвиток у працях В. В. Виноградова, Б. О. Ларіна, Г. О. Винокура, де підкреслювалося, що в структурі художнього твору проходить емоційно-образна й естетична трансформація засобів загальнонародної мови, що слово в художньому творі не обмежується своїм прямим номінативно-предметним значенням, а немов обростає новими смисловими нашаруваннями, «комбінаторними прирощеннями смислових значень», яких слово набуває в контексті не тільки однієї фрази, розділу, а й цілого художнього твору. «Тому воно (слово в художньому творі – Л. Р.) двопланове у своїй смисловій спрямованості і очевидно, в цьому розумінні образне. Його смислова структура розширюється і збагачується тими художньо-образними «прирощеннями» значень, які розвиваються в системі цілого естетичного об'єкта»<sup>80</sup>. Лексико-семантична специфіка слова в художньому творі постає у тісному зв'язку з його змістом, з його ідейно-естетичним спрямуванням.

В. В. Виноградов зазначав: «... у художньому творі нема і в усякому разі не повинно бути слів немотивованих, що проходять, як тіні непотрібних предметів. Добір слів нерозривно пов'язаний зі способами відображення й вираження дійсності в слові»<sup>81</sup>.

<sup>79</sup> Пешковский А. М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы // Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. Л., 1930. С. 158.

<sup>80</sup> Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 125.

<sup>81</sup> Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959. С. 230.

«Внутрішню форму» по-своєму обґрунтувала функціональна стилістика, розвинувши її як функціональну властивість мови, характерну тільки для мови художньої літератури. Найвизначнішою властивістю мови художнього твору М. М. Кожина вважає художньо-образну мовну конкретизацію, таку особливу організацію мовних засобів у мовній тканині художнього твору, завдяки якій слово-поняття переростає в слово-образ<sup>82</sup>. Мовні одиниці розглядаються в тісній залежності від контексту, в їх конкретних контекстуальних значеннях. Той чи інший мовний засіб стає важливим у плані вираження ним конкретного змісту: «для художньо-образної мовної конкретизації важливо не тільки те, що письменник вибрав саме цей мовний засіб з усіх наявних у мові, а й те, що він використав його саме в тому, а не іншому контексті, в сполученні саме з тими мовними засобами, а не без них, створюючи цю конструкцію, а не іншу»<sup>83</sup>.

Художньо-образна мовна конкретизація як функціональна властивість мови художньої літератури визначила її співвідносність з іншими сферами мовного спілкування (з іншими мовними стилями), дала розуміння мови художньої літератури як явища системного, що включає в себе всі мовні рівні, які виступають у комплексі, підпорядкованому відповідному ідейно-естетичному об'єктові.

Розрізняють мовні рівні: лексичний (з образно-лексичним і лексико-стилістичним аспектом), морфологічний і синтаксичний (із структурно-ритмічним, функціонально-стилістичним і експресивно-стилістичним аспектами), звуковий рівень, метричний (властивий в основному віршованим творам)<sup>84</sup>. Усі мовні рівні тісно пов'язані між собою саме тому, що кожен з них орієнтований на зміст і бере участь у його формуванні і вираженні.

Правильне розуміння специфіки мови художнього твору, що формується залежно від позалінгвістичних факторів і виражається як в ускладненні семантичної структури слова, так і в функціональних можливостях художньо-образної мовної конкретизації з урахуванням участі всіх мовних рівнів у матеріалізації ідейно-образного задуму, – важлива передумова для створення науково обґрунтованих засад лінгвістичного аналізу художнього твору.

<sup>82</sup> Кожина М. Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. Пермь, 1966.

<sup>83</sup> Кожина М. Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. Пермь, 1966. С. 94.

<sup>84</sup> Тарасов Л. О методике лингвистического анализа поэтического произведения // Анализ художественного текста. М., 1975. С. 62–68.

Важливе значення для лінгвістичного аналізу художнього твору має усвідомлення того, що мова – засіб створення художнього образу – особливої форми пізнання і відображення дійсності в її індивідуально-неповторній формі. Складність художнього образу в його діалектичній єдності типового, загального і одиничного, конкретного, у специфіці відображення дійсності і у вираженні самого суб'єкта, який пізнає і відтворює дійсність.

Як виражається художній образ у слові?

Між словом і художнім образом у художньому творі існує складний зв'язок. У системі художнього образу слово ускладнює свою функцію, воно передає зміст, що складається з номінативно-предметних значень і водночас дає конкретно-чуттєве уявлення про явища дійсності, виражає авторську оцінку, авторський ідеал, що реалізується в образі. Відбуваються зміни як у семантиці, так і в емоційно-експресивному забарвленні слова, воно конденсує широкі асоціативні зв'язки найрізноманітнішого характеру. Це нове, естетично збагачене слово виступає в різних взаємозв'язках з іншими словами, створюючи системні відношення, багато в чому відмінні від загальномовних, але характерні для вираження даного естетично-образного об'єкта.

Для створення художнього образу потрібний розгорнутий словесний текст, що будується за законами художньо-образної мовної конкретизації, яка підпорядковує всі мовні засоби різних мовних рівнів єдиній настанові – поступовій текстовій реалізації художнього образу в мовному матеріалі: «образ предмета, яким його побачив або створив письменник, виникає перед читачем не відразу, а поступово, в міру розгортання тексту... Від фрази до фрази відбувається зміна значення конкретного підмета, його конкретизація. І ось у якийсь певний момент завжди наступає якісне перетворення контекстного підмета з загального й абстрактного в індивідуальний, конкретний, а поняття в образ»<sup>85</sup>.

Уся складна семантична багатоплановість мовного матеріалу має системний характер, спроектований на художній образ.

Важливе значення для лінгвістичного аналізу художнього образу має правильне розуміння системності мовних засобів, що по-різному реалізується в художньому тексті, і тих зв'язків, що існують між словом

<sup>85</sup> Сиротіна В. О. Про співвідношення слова і «слова-образу» // Мовознавство. 1976. № 3. С. 13.

і образом. Потрібне усвідомлення того, що мовні засоби «прив'язуються» не безпосередньо до предметно-логічного змісту, а пов'язуються з ним опосередковано через художній образ, що вони об'єктивують не предметно-логічний, а образний зміст. «Найважливішим моментом аналізу має бути визначення системи мовних засобів, які виражають кожен даний художній образ. Тому що співвідношення образу і слова може бути справді знайдене і враховане саме при такому «дрібному» розумінні образу. Дослідник намагається визначити, як організація мовних засобів сприяє створенню й вираженню даного художнього образу і що це за організація»<sup>86</sup>.

Основи лінгвістичного аналізу художнього твору закладені в працях О. М. Пешковського, Л. В. Щерби, В. В. Виноградова, Б. О. Ларіна, І. К. Білодіда. Лінгвістичний аналіз О. М. Пешковський пропонував вести з урахуванням звукової сторони тексту, аналізуючи характер і функції фонетичних елементів мовної системи, евфонію і спеціальну звукову організацію тексту – звукоповтори, звуконаслідування та ін. Великого значення надавав учений ритміко-експресивному ладові мовлення, ритміко-інтонаційним текстовим варіаціям, дослідженню різних ритміко-мелодичних структур і варіантів та ін. «Мелодика твору, – вважав О. М. Пешковський, – це той фокус, в якому схрещується і ритм, і синтаксис, і словник – весь так званий зміст»<sup>87</sup>. Особливий інтерес, вважав О. М. Пешковський, становить граматична синоніміка – морфологічна і синтаксична. Враховуючи велике багатство синонімічних форм, учений вважав, що по-справжньому художній текст не потерпить заміни одного слова іншим, однієї граматичної форми – іншою, одного порядку слів – іншим. Отже, використання мовних одиниць у художньому тексті суворо підпорядковане ідейно-образним настановам твору. В праці «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы» в розділі «Словник» О. М. Пешковський зазначав, що «під цією сухою назвою насправді ховається образність художнього твору». Вчений радив з'ясовувати доцільність використання слова, граматичної форми, конструкції для даного художнього твору.

<sup>86</sup> Кожина М. Н. Згадує праця. С. 32.

<sup>87</sup> Пешковский А. М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы // Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. Л., 1930. С. 151.

Л. В. Щерба вважав, що лінгвістичний аналіз художнього твору має «показати ті лінгвістичні засоби, за допомогою яких виражається ідейний і пов'язаний з ним емоційний зміст літературного твору»<sup>88</sup>.

У своїх зразках аналізу поетичних творів О. С. Пушкіна і М. Ю. Лермонтова Л. В. Щерба привчає відшукувати найтонші смислові нюанси слів і виразів, звукової організації тексту, особливості наголошування, ритму та інших мовних елементів, що функціонують у словесній тканині твору.

Важливо відзначити, що і О. М. Пешковський, і Л. В. Щерба, розробляючи основи лінгвістичного аналізу художнього твору, не випускали з поля зору ідейно-образну і естетичну спрямованість твору, не відривали скрупульозне і точне вивчення мовних елементів від усього художнього цілого. Б. О. Ларін писав: «Треба вивчати художні закладення у взаємодії всіх компонентів: звучності і семантичних колоритів, композиції і смислової, ідейної вісі»<sup>89</sup>.

Відомі приклади різного аналізу мови художніх творів: досліджувався їх словниковий склад, граматико-стилістичні особливості, але безвідносно до позалінгвістичної специфіки даного конкретного твору, ігнорувалася його образно-естетична основа. У таких випадках відбувалося те, що називають «лінгвістичним перекосом». «Якщо ми будемо аналізувати твір О. С. Пушкіна «Я вас любив» так, що в ньому 47 слів, з них 29 – флективних, з них 14 займенників, 10 – дієслів, 5 іменників абстрактного характеру, 10 прислівників і жодного прикметника... то в результаті такого аналізу твір не наблизиться до читача, його форма не стане доступнішою»<sup>90</sup>.

Розглядаючи різні підходи до аналізу мови художнього твору, В. В. Виноградов писав: «... лінгвіста цікавлять способи вираження змісту або відношення засобів вираження до змісту, який вони реалізують. Але в плані такого вивчення і зміст не може залишатися за межами вивчення мови художньої літератури, адже дійсність, що розкривається в художньому творі, втілена в його мовній оболонці... Склад мовних засобів у структурі літературного твору органічно пов'язаний з його «змістом» і залежить від характеру ставлення до нього автора»<sup>91</sup>.

<sup>88</sup> Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 97.

<sup>89</sup> Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974. С. 47.

<sup>90</sup> Шкловский В. Поэзия грамматики и грамматика поэзии // Иностранная литература. 1969. № 6. С. 222.

<sup>91</sup> Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959. С. 91.

В. В. Виноградов розробив методику аналізу мови прозового твору, виділяючи «образ автора», в мовній структурі якого об'єднуються як особливості стилю художнього твору, так і його образно-фразеологічна основа, способи художньої трансформації слів і виразів, стилістичного функціонування, прийоми їх системного групування, створення текстової єдності, а також своєрідність синтаксичної організації.

Виходячи із зазначених передумов, лінгвістичний аналіз конкретного художнього твору повинен встановити, яке призначення різних мовних засобів у реалізації ідейно-образних естетичних настанов твору, якими є способи і умови їх використання, з'ясувати вплив індивідуально-творчої манери митця, функціональну ускладненість мовних одиниць у порівнянні з фактами і явищами загальномовної системи.

Проаналізуємо з цих позицій твір Лесі Українки «*Contra spem spero!*»<sup>92</sup>.

Зміст вірша – утвердження ліричним героєм своїх життєвих позицій, місця в житті як особистому, так і суспільному, усвідомлення своєї сили і віри в перемогу суспільних ідеалів.

Розкривається основна ідейна спрямованість твору в пристрасному монолозі, побудованому на запереченні тих факторів, що стали серйозною перешкодою на життєвому шляху ліричного героя.

Усе продумане, усе зважене – і прийшло рішення. Тому твір не має експозиції, а починається раптовим спалахом емоцій («Гетьте, думи, ви, хмари осінні! Тож тепера весна золота!»). У згоді із загальною змістовою тональністю вірша виступають усі мовні засоби образно-лексичного мовного рівня.

Як справедливо зазначає С. Я. Єрмоленко, «Леся Українка зрушила глибокі пласти емоційного поетичного словника, відобразивши широту і різнобічність своєї мовної свідомості, сміливість, революційність своїх суспільних, естетичних поглядів»<sup>93</sup>.

Саме у цьому плані виступають слова, що стали смисловим центром твору: *думи – хмари осінні, пісня, убогий переліг, льодова кора, гора крем'яна, камінь важкий, ніч темна, зірка провідна*. Усі вони властиві загальноповсякденній лексиці й мають у ній конкретно-

усвідомлюване значення. І зовсім по-іншому сприймаються вони тут, у творі: смислове значення їх ускладнилося широким символічним узагальненням. Слово *думи* – поетична ремінісценція образу, що сформувався у поетичній мові «Кобзаря»; *пісня, квіти, гора, ніч, зірка* – наскрізні символи у творчості Лесі Українки, позначені складними суспільними асоціаціями. Як нові символічні узагальнення, що відкрилися в поетичній образності твору «*Contra spem spero!*», виступили слова *переліг, кора, камінь*. Поетеса мислить широкими асоціаціями з глибоким змістовим підтекстом.

В увиразненні образів-символів виняткова роль належить епітетам, що підсилюють смислову значимість основного слова.

Слово *думи* схарактеризоване перифразом *хмари осінні*, що конкретизував абстрактну семантику означуваного слова, наповнив її відчутним зоровим враженням (оскільки *осінні* асоціюється із темними, важкими холодними хмарами), поглибив емоційним паралелізмом, який в свою чергу поширив конкретні зв'язки на новий смисловий центр («весна золота»), створивши основу для антитези. Епітети *убогий, сумний* дають широку асоціативну основу смислового значенню слова *переліг*. Ця оцінна й настроєва характеристика веде до наступної контекстної одиниці – *барвисті квіти*, де епітет передає лише зовнішньо-зорове, але контрастне за своїм значенням враження. Фольклорний епітет *гіркі* до слова *сльози*, в наступній строфі замінений на *гарячі*, зумовлений контекстом і протиставлений *корі льодовій, міцній*. Означення мають тут номінативно-предметні значення, вони підсилені і конкретизовані займенником *та*, що стоїть біля слова *кора*.

Слово-символ *гора* увиразнюється епітетами *крута* (у розумінні стрімка, прямовисна) і *крем'яна*. Останній асоціює як пряме значення (*кремінь* – камінь особливої міцності), так і переносне значення (*кремнистий шлях* – важкий шлях, з перешкодами), бо *гора* саме і сприймається як шлях, по якому буде підійматися ліричний герой із своєю важкою ношею, – «Я на гору круту крем'яную буду камінь важкий підіймать». І знову ж цей контекст зумовлює епітет *страшную* до слова *вагу*, що означає найбільший, крайній вияв ознаки, в цьому разі – непосильний тягар. Смислова системність зумовила епітет *веселу* до слова *пісню*, що сприймається як контекстуальний антонім – основа нової антитези. Усі названі епітети у V строфі інверсовані,

<sup>92</sup> Леся Українка. Твори в десяти томах. Т. 1. К., 1963. С. 85.

<sup>93</sup> Єрмоленко С. Я. Поетичне слово Лесі Українки // Українська мова і література в школі. 1971. № 6. С. 21.

виділені смисловим наголосом і мелодичною тональністю. Як у смислового, так і в інтонаційному плані вони увиразнені.

У строфі: *В довгу, темную нічку невидну  
Не стулю ні на хвильку очей,  
Все шукатиму зірку провідну,  
Ясну владарку темних ночей*

епітети в основному зумовлені антитезою, що організує смислову структуру фрази. Епітети *довга, темна (нічка), провідна (зірка), ясна (владарка)* мають не лише конкретно характеризуюче значення. Вони втягнуті у смислову орбіту символічних понять (*ніч і зоря*), а тому сприймаються як узагальнені образи з виразним оцінним спрямуванням і широкою асоціативною основою, що стала виразником складних суспільних категорій. Багато ще можна сказати про використання епітетів *темний і ясний* в індивідуальному стилі поетеси, провести смислові аналогії, показати їх семантичне ускладнення порівняно з іншими текстовими паралелями.

Епітетів у творі багато (10,3 % від загальної кількості слів), але, як видно з аналізу, їх роль не орнаментальна. Це невід'ємний компонент ускладнення й увиразнення семантичної основи символічних понять. Лексико-семантичні категорії означуваності активізують емоційно-піднесене звучання твору. Водночас епітети – виразні смислові центри системних відношень (в основному – антонімічних), що складаються в текстових межах строфи («хмари осінні» – «весна золота», «сумний переліг» – «барвисті квітки», «сльози гарячі» – «кора льодовая, міцна», «вага страшна» – «пісня весела», «темна нічка» – «зірка провідна, ясна владарка»). Явище контекстуальної антонімії широке, воно охоплює й такі антитетичні вислови, як «буду крізь сльози сміятись», «серед лиха співати пісні», «без надії... сподіватись», «буду сіять квітки на морозі» (окремі з них стали афористичними). Усе це виливається в об'ємну антитезу, що базується як на окремих антонімічних значеннях лексем, так і на широкому контекстуальному протиставленні поетичних образів, ідей.

Строфи «Я на вбогім, сумнім перелозі...», «Я на гору круту крем'яную...», «В довгу, темную нічку невидну...» мисляться як складна багатоступенева асоціативність глибокого змістового підтексту. Складається ієрархія мовних компонентів, що стали виразником основного образного спрямування твору – протиборства

ліричного героя, його утвердження в особистому і суспільному житті, праці, боротьбі.

Образно-лексичний рівень у поетичному творі безпосередньо і органічно пов'язаний із засобами ритмомелодики, яка теж зумовлюється настановами ідейно-естетичного плану і реалізується як у стилістико-синтаксичному мовному рівні, так і в строфічній будові твору.

Високу емоційну тональність твору зумовлюють окличні речення різного стилістичного відтінку (вимога, ствердження, вияв упевненості, переконаності). Варіюється структурний і смисловий склад окремих речень, чим теж посилюється їх тональність, порівняймо: «Гетьте, думи, ви, хмари осінні!» і «Геть думи сумні!», «...Жити хочу!» і «Буду жити!».

Виразну ораторську інтонацію (питальна частка «чи то», модально підсилюване «так», ампліфікаційна однорідність «у жалю, в голосінні», інверсований словопорядок) дає риторичне запитання, що виступає в першій строфі як початкова теза палкого монологу. Весь дальший текст твору читається як розгорнуте пристрасне заперечення того, що висловлене в експресивній формі риторичного запитання. Тому таким виразним є логічно акцентоване «ні», що організує всю фразу II строфи і рішуче «Геть думи сумні!», що її завершує. Ритмомелодика твору увиразнюється глибокою анафорою, що починається в II строфі й продовжується тими ж граматичними категоріями в V строфі. Градаційно зростаюча переконаність ліричного героя у своїй правоті, силі перетворює бажання в непорушний принцип: «Буду жити! – Геть думи сумні!» Заключна строфа модифікує другу, створюючи саме в інтонаційно-смисловому варіанті категоричну ствердну тональність.

Більш плавну, урівноважено переконливу тональність дають IV і VI строфи. Напружену експресію попередніх строф тут уповільнюють постпозитивні означення, наявність ампліфікованих займенників («сліз тих гарячих», «та кора льодовая, міцна»), вставного «може», використання повних форм прикметників.

Особливу увагу привертають предикативні форми як організаційні центри смислових і синтаксично-інтонаційних структур. Імперативні форми вигуково-експресивного характеру (*гетьте, геть*) виражають вимогу, складені дієслівні присудки із модальним «хочу» – побажання. Але найчисленніші в тексті присудки у формі простого і

складеного майбутнього часу (*проминуть, розтане, зійдуть, настане, буду сіяць, буду лить, буду підіймать, буду співать, буду сміятись, буду жити*), виступають вони як вияв сподівань і ствердження реальності названих процесів і дій. Інтенсивна предикативність, підкреслена чи то у формі повтору, чи у структурах паратаксисту, служить виразником енергійної дії, динамічної тональності.

Фактором, що увиразнює зміст поетичного твору, є ритм (метричний рівень), він по-своєму формує структурно-сислову та інтонаційну організацію рядка, строфи й цілого вірша. Твір «*Contra spem spero!*» написаний тристопним анапестом, що забезпечує вираження піднесених емоцій. Організація строфи теж підтримує бадьоре ораторське звучання вірша, вона чотирирядкова з перехресним римуванням (абаб), причому жіноча (аа) і чоловіча (бб) рими чергуються, що забезпечує ритмічний рух вірша з розміреним повтором експресивно сильних рим (чоловічих) і м'якших, протяжніших (жіночих).

Ритм організує звуковий рівень поетичного твору. Багато дає для підсилення звучності вірша «*Contra spem spero!*» наголошення в чоловічих римах, де ударними виступають низьке відкрите *a* (2 строфи) і високе піднесене *i-u* (3 строфи). Майстерною є звукова інструментовка більшості віршових рядків. Узяти хоча б перший («Гетьте, думи, ви, хмари осінні!»): здвоєне *ee, uu, uii* – весь передній ряд голосних – підсилений; здвоєний асонанс високого звучання цілком відповідає піднесеній окличній інтонації речення. Інше звучання мають рядки «Все шукатиму зірку провідну, ясну владарку темних ночей» (*eu – uu – iu – iu, au – au – eu – oe*), здвоєний асонанс, поєднання переднього ряду голосних з голосними заднього ряду високого і низького піднесення разом зі словом *все*, що виражає тривалість дії («все шукатиму»), із постпозитивним означенням «провідну», з відокремленою поширеною прикладкою створює протяжну, уповільнену інтонацію фраз, відчутну тривалість пошуку.

Маємо прекрасний зразок єдності різних мовних рівнів: лексико-семантичного, синтаксичного, інтонаційного і звукового.

Такою ж майстерною є інструментовка строфи «Я на вбогім, сумнім перелозі...», в якій тривалий асонанс *i* озвучує високу тональність анафори. У строфі «Я на гору круту, крем'яную...» виразна алітерація *p* і *s* увиразнює сислову значимість поетичного образу.

Як бачимо, звукопис у творі підтримує текстову експресію, підсилює тональність, активізує ритм.

Лінгвістичний аналіз поезії «*Contra spem spero!*» можна було б ще більше деталізувати, ґрунтовніше спинившись на характеристиці всіх лексичних пластів, на алегоричній образності, на співвідносності форм (*гетьте – геть, співати – співать*), на характеристиці стилістичного використання окремих форм і конструкцій тощо. Але в цьому разі важлива не деталізація і поглиблення, а практична реалізація основних завдань лінгвістичного аналізу художнього твору: визначення функціональних можливостей різних мовних одиниць залежно від ідейно-образних і естетичних настанов конкретного твору, дослідження умов і способів художньо-образної мовної конкретизації на всіх мовних рівнях, а також взаємозв'язку й системності мовних засобів, що розвивається в поетичному творі і сприяє формуванню і вираженню його образного змісту.

Отже, при лінгвістичному аналізі художнього твору враховуємо, що він являє собою складну єдність лінгвістичних і позалінгвістичних факторів. Ідейно-естетична основа твору реалізується в його образній системі, яка в свою чергу матеріалізується в словесній тканині твору, зумовлюючи специфіку його мови, що мислиться не як часткове явище (образність, метафоричність), а як функціональна здатність загальнонародної мови, яка в художній літературі проходить образно-естетичну трансформацію – художньо-образну мовну конкретизацію. Художньо-образна мовна конкретизація характерна для всіх мовних одиниць, на всіх мовних рівнях (звуковому, ритміко-інтонаційному, лексичному, граматичному, стилістичному), що в системі художнього образу тісно пов'язані між собою.

У словесній тканині художнього образу (твору) мовні одиниці перебувають у системних зв'язках. Слова здатні ускладнювати свої прямі номінативно-предметні значення і лексичну сполучуваність, багатоплановими стають інші мовні одиниці (форми, конструкції); важливим фактором є синтаксична і стилістична організація розгорнутого тексту, в якому реалізується ідейно-образний зміст твору. Виступаючи засобом вияву ідейно-образної основи твору, елементи мови часто змінюють своє співвідношення, створюючи відповідну структурну ієрархію мовних рівнів або мовних одиниць. Це теж є



властивістю естетично організованої системи. Велике значення має індивідуально-авторський стиль зображення.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1978. № 2. С. 20–28.*

#### ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНА КОНКРЕТИЗАЦІЯ В НОВЕЛІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА «НОВИНА»

Функціональна стилістика в аналізі мови художнього твору передбачає виявлення засобів художньо-образної конкретизації, що зумовлює систему мовних засобів різних рівнів для створення конкретного образу, визначає ступінь їх стилістичної доцільності для відтворення ідейно-тематичних настанов певного твору.

Якою є художньо-образна конкретизація у новелі Василя Стефаніка «Новина»?

У центрі новели образ Гриця Летючого, про вчинок якого заговорило все село. Знайомство читача з цим персонажем починаються з розв'язки, що стала своєрідною призмою, крізь яку сприймається образ. Соціальна і психологічна мотивація того, що трапилось, розгортається в експозиційній частині новели: «Відколи Грициха вмерла, то він бідував. Не міг собі дати ради з дітьми без жінки. Ніхто за нього не хотів піти заміж, бо коби-то лишень діти, а то ще й біда і нестатки. Мучився Гриць цілі два роки....»<sup>94</sup>.

Смисловими центрами тексту виступають слова *бідував–мучився*, їх емоційно забарвлене значення уточнюється й конкретизується рядом предметно-логічних компонентів, що розвиваються в семантичному полі основних тематичних одиниць: *бідував* – «не міг собі дати ради з дітьми», «ніхто за нього не хотів піти заміж, бо коби-то лишень діти, а то ще й біда і нестатки», «Гриць цілу зиму майже не палив у хаті». Слово *мучився* (*мучитися*– зазнавати фізичних або моральних страждань) споріднене з *бідував*, але має об'ємніше значення.

Розповідний план експозиції письменник переключає на зображення: «прийшов він (Гриць. – Л. Р.) вечором додому...

– Дедю, ми хочемо їсти, – сказала старша Гандзуня.

– То їжте мене, а що ж я дам вам їсти? Аді, є хліб, та й начинейтеси!..

– Начинила вас та й лишила на мою голову, бодай і земля вікінула! А чую десь ходить, бодай голову зломила, а до вас не поверне. Цеї хати і чума збояла би си!» (с. 60).

<sup>94</sup> Стефанік В. Твори. К., 1962. С. 60 (далі цитуватимемо за цим виданням).

Справедливим є зауваження В. М. Лесина, що «вони (батьки – Л. Р.) люблять дітей. Але як не надриваються на чужій роботі, як не б'ються, мов риба об лід, а неспроможні зігріти дітей взимку та заткнути їм рот хоч черствим куском хліба й вареною картоплею. І в розпачі бажають їм смерті, проклинають, б'ють...»<sup>95</sup>.

У наведеному контексті новели слова, словосполучення, конструкції наповнюються додатковими смисловими й експресивно-емоційними відтінками. Всі одиниці на різних мовних рівнях вжиті двопланово, виражаючи психологічний підтекст – злість і відчай батька, що йдуть від безсилля щось змінити в становищі сім'ї. Саме ці поняття (відчай, розпука), хоч і не названі у тексті, стоять за лайливо-просторічним «начинейтеси», замість їжте (*начиняти* – наповнювати, набивати чим-небудь внутрішність чогось), за фразею «то їжте мене», за найстрашнішим прокляттям яке тільки можна висловити щодо мертвої дружини («бодай і земля вікінула!»), за побажанням-лайкою, щоб дітей чума забрала, за усвідомленням того, що тієї хати, того убозтва і злиднів навіть чума злякалася б. Лексико-семантичний рівень мовних одиниць у цьому контексті увиразнюється лайливо-розмовною тональністю мовлення, наприклад: «– То їжте мене, а що ж я дам вам їсти? Аді є хліб, та й начинейтеси!» та ін.; синтаксичною структурою речень («А чума десь ходить, бодай голову зломил, а до вас не поверне...»), значною кількістю вигуківих конструкцій (із п'яти речень – три окличних).

У різних контекстах складається єдиний системний ряд опорних тематичних лексем (*бідував – мучився – був у відчаї*), що становлять провідну психологічну доміную експозиції. Кожна наступна одиниця продовжує рух семантичної ознаки. Така смислова єдність, що виступає через відповідний контекстуальний інтервал, розвиває змістову цінність, утверджуючи основну ідею новели.

І найбільший трагізм у тому, що психологічний зрив Гриця був реакцією на безневинне прохання дитини дати їсти, і що стан відчаю був для нього не хвилиним, а вже постійним: «...таке було щоднини, щогодини...». І діти не слухали батькової мови, голод притуплював сприйняття того, що говорив батько: «... вони, як щенята коло голої кістки, коло того хліба заходилися... Їли хліб на печі, і дивитися на них було страшно і жаль» (с. 60).

Тематичну лінію семантичного плану письменник увиразнює використанням порівняння: «*Як щенята коло голої кістки, коло того хліба заходилися*» (то була видимість насичення у постійно голодному існуванні). Паралелізм діти-щенята часто виступає в багатьох новелах Стефаніка як вираження недоглянутого, напівголодного дитинства. Таке порівняння зумовлене смисловою ситуацією контексту. В такому ж реальному плані виступають інші порівняння: «Лише четверо чорних очей, що були живі і що мали вагу. Здавалося, що ті очі важили би так, як *олово*, а решта тіла, якби не очі, то полетіла би з вітром як *пір'я*» (с. 60). Структура порівнянь, їх асоціативна основа прості, властиві розмовному мовленню, вони несуть на собі відтінок постійності (важкий, як олово; легкий, як пір'я). Виразність їх у тексті підсилюється текстуальною антитезою: *важкий – легкий*.

Вигляд голодних дітей вражає навіть засліпленого відчаєм батька. Діти жадібно їли сухий хліб. «Гриць глянув на них з лави і погадав: «*Мерці*» – і напудився так, що аж його піт обсипав. Чого йому так стало, як коли би йому *тяжкий камінь поклав на груди*... Він припав до землі і молився, але щось його тягнуло все глядіти на них і гадати: «*Мерці*» (с. 60).

Слово *мерці* стає зав'язкою новели, акумулює смислові приращення, що утверджуються в подальшому розгортанні колізії. Це структурно об'ємна лексема: зринувши, можливо, підсвідомо у пригніченому мозкові батька від жалюгідного вигляду дітей, слово швидко збагачується новими смисловими відтінками. Читач виразно відчуває, як від думки про живих мерців через безвихідність становища утверджується у свідомості Гриця думка про приреченість дітей: зі страху, як усі, пригнічені релігійною темрявою селяни, він молиться, щоб позбутися страшної думки, але слово *мерці* настирно билось в його мозку. Гриць кілька днів боявся сидіти в хаті, ходив по сусідах, дуже журився. *Його давив важкий камінь, що ліг йому на груди разом із словом «мерці»*.

Серед мовних засобів художнього твору є слова з так званою архітектонічною функцією. Саме така роль випала для слова *мерці*. Воно наклало смисловий відбиток на всі колізії, що проходять у новелі від зав'язки до кульмінації.

Важко утверджується у Гриця усвідомлення приреченості дітей. Вже восени вони від голоду нагадували мерців, а в зиму до голоду приєднається ще й холод: все одно голодної смерті не відвернути.

<sup>95</sup> Лесин В. М. Василь Стефанік – майстер новели. К., 1970. С. 131.

Василь Стефаник, щоб передати ці переживання героя, використав не конкретне слово з однозначним предметно-логічним значенням, а слово *камінь*, що семантично складалося з багатьох елементів: символічне значення тягаря, важких переживань, вияв важкого психічного стану («камінь на серці»). Використав письменник це слово-символ, можливо, ще й тому, що не було і Гриця чіткої назви для своїх складних душевних переживань.

Слово *камінь* в своєму символічному значенні виступає в контексті від зав'язки до кульмінації тричі: «Чогось йому так стало, як коли би йому хтось тяжкий камінь поклав на груди» (с. 60), «...камінь на грудях став іще тяжчий», «...не дивився на світ, лиш на той камінь, що давив груди» (с. 61). Контекст конкретизує символічне значення, підсилюючи емоційність впливу залежно від розгортання подій.

Через великі душевні страждання відшукав Гриць єдиний, на його думку, вихід. Він, фактично, збагнув це, коли в його свідомості виникло слово *мерці*, але до свого остаточного рішення йшов довго і важко.

Отже, текстова семантична структура слова *мерці* доповнили ще одним значенням: смерть – єдиний вихід, єдиний порятунок як для Гриця, так і для його дітей.

І батько віддає дітям останнє: він нагодував їх посоленою вареною картоплею («У Галичині сіль була дорогою, і звичайно бідняки їли несолену страву. Остання ж вечеря дітей була із сіллю»<sup>96</sup>). Потім «натягнув на них драночки» і сказав, що підуть кудись в гості. Трагізм ситуації підсилюється тим, що батько робить усе, що у нього в силах, щоб скрасити останні хвилини життя дітей: і добра, як на їх достатку, вечеря, і обіцянка розваги – «підемо десь у гості».

Гриць з дітьми довго йшов лугом, на горі став. Побачивши і долині освітлені місяцем ріку, що нагадувала «велику струю живого срібла», він здригнувся, – холод ріки асоціювався із задуманим: «...блискуча ріка заморозила його, а той камінь камінь на грудях став іще тяжчий. Задихався і ледве міг нести маленьку Доцьку».

Спускалися в долину до ріки. Гриць скреготав зубами, аж гомін лугом розходиться, і чув на грудях довгий огневий пас, що його пік у серце і в голову» (с. 61).

Боячись, що у нього не вистачить сили здійснити задумане, Гриць почав бігти до ріки, а добігши, з усієї сили кинув Доцьку у воду.

Такою є кульмінація новели. Художньо-образна конкретизація тут в основному реалізується через дієслівність – один з найважливіших засобів вираження динаміки. Дієслівність тут двопланова: одна група дієслів виражає рух («йшов», «спускався в долину», «побіг», «кинув»), друга служить виявом стану («здригнувся», «задихався», «скреготав зубами», «чув на грудях довгий огневий пас, що його пік у серце і в голову», «не міг по волі йти»). Особливої експресивності обидві групи набувають в сполученні з лексемами, що увиразнюють їх семантику: «довго» (минулий час тривалої дії підсилений обставиною-прислівником *довго*), «задихався і ледве міг нести маленьку Доцьку» («ледве міг нести» виражає психологічний стан: не мав сили, сили залишили його). Аналогічно використовуються сполучення «не міг поволі йти, а побіг». Усі ці засоби виражають велику муку: «Гриць скреготав зубами, аж гомін лугом розходиться» (скрегоче зубами людина, тамуючи біль). Гіперболізоване порівняння («аж гомін лугом розходиться») Василь Стефаник використовує як засіб вираження максимально напруженої ситуації.

Як тільки Гриць здійснив задумане, «йому стало *легше*». Лексема *легше* сприймається широким смисловим планом: це не лише спад душевного напруження, це виразна змістова антитеза до *важкого* життя героя, до *важкого* каменя, що давив груди, до *важкого* вчинку. Ця полегкість відчувається і в мотивації сподіяного, і в розмові з Гандзунею, коли в батьковому мовленні більше не звучатиме відчай і надрив.

Переконаність батька у своїй правоті виразно проступає у розмові з Гандзунею. Дівчинка настійно повторює одну фразу-прохання: «Дєдику, не топіть мене, не топіть, не топіть!» Кількаразове повторення не топіть засвідчує і переляк дитини від того, що сталось, і побоювання, що батько не зважить на її благання. Але Гриць погоджується відразу, хоч намагається переконати Гандзуню в тому, що краще смерть («...Доці вже ліпше буде...»), ніж таке життя, яке було в них, ніж те, що чекає Гандзуню в майбутньому: сирітство, найми, поневіряння між чужими людьми.

У мові Гриця відчутна безпосередність реакції: він готовий відповідати за свій вчинок, переконаний у правильності знайденого виходу, намагається переконати в цьому Гандзуню, а потім навчає її, як дійти до села, що казати людям про батька, як жити далі.

<sup>96</sup> Лесин В. М. Там же, с. 150.

Синтаксис мовлення (повнота фрази, сполучниковість конструкції, їх тональність) свідчить про те, що Гриць володіє собою: «Ні, ні не буду але Доці вже ліпше буде, як тобі. То вертайся до села, а я мелдуватися. Аді, оцев стежечков йди геть-геть на гору, а там прийдеш до першої хати та й увійди, та й кажи, що так і так, дедя хотіли мене утопити, але я просила і прийшла, аби-сте мене переночували» (с. 61). Його почуття знаходять свій вияв у фразі: «Гай, іди, бо то ніч» (с. 61), в якій широким підтекстом прозвучало і непідробне батьківське тепло, і стримуваний біль від пережитого і жаль від розлуки з Гандзуною. Ця фраза започатковує психологічно виразні підтекст, що вгадується і за бучком, передам Гандзуні, і за промовистою деталлю, коли «Гриць закочував штани аби перейти ріку, бо туди була дорога до міста. Вступив уже у ваду до кістки, та й *задеревів* » (с. 62). Стримане розмовне *задеревеніти* (завмерти, заніміти, застигнути на місці) в цьому контексті осмислюється багатозначно: це не лише реакція на холодну воду, це і повернення в страшну дійсність, жах від того, що сталося. Полегкість, що її відчув Гриць після здійснення свого наміру, була лише миттєвим психологічним станом, своєрідним спадом після тривалого душевного напруження.

Можливо, Гриць розгубився? Злякався? Розкався? Ні, він «вернувся і пішов до моста», що вів у місто. Пішов, готовий відповісти за все, по-своєму заперечивши соціальну дійсність, що знівечила його життя і життя його дітей.

Отже, основним елементом художньої конкретизації в новелі «Новина» стало безобразне слово. Але воно в контексті новели зазнає значних змін. Насамперед виділяється група опорних тематичних слів (*бідував, мучився, мерці, камінь, стало легше, задеревів*), що виражають ідейну, образну і настроєву спрямованість твору, виконують у ньому архітектонічну функцію. Кожне з названих слів виступає своєрідним центром системної єдності в межах конкретної структурно-композиційної одиниці (зав'язки, кульмінації, розв'язки), стає смисловим скріпленням контексту, залучаючи й інші засоби різних мовних рівнів: емоційну лексику, діалектну, певну кількість обраних засобів, що реалізують таким чином конкретно-чуттєве сприйняття зображеного. Семантична реальність слова через неповторні в цьому контексті умови його функціонування включає в себе додаткову значеннєвість, нові асоціації і стає виразником багатопланового

підтексту, найчастіше психологічного зображення, потрібну письменникові-новелістові для відтворення складних соціальних і психологічних процесів.

*Із журналу «Українська мова і література в школі».*  
*1981. № 2. С. 34–37.*

## РИТМІЗОВАНІ СТРУКТУРИ В ТЕКСТІ ЕПОПЕЇ

### Б. ЛЕПКОГО «МАЗЕПА»

Ритмомелодика – складова ритмостилістики, важливий її комунікативний і естетичний елемент. Значну увагу дослідженню ритмічної прози приділили О. Пешковський, В. Ярмо, І. Білодід. Окреслився предмет вивчення, склалися відповідні класифікації ритмомелодійних прозових систем, визначилися їх види. В українській лінгвостилістиці проведені дослідження над використанням ритмомелодики як художнього засобу в творчості П. Мирного, М. Коцюбинського, Ю. Яновського, О. Гончара, Г. Тютюнника та інших митців слова.

Ритмізовані прозові тексти більшого чи меншого розміру часто постають на фоні природних інтонаційних систем твору як художній засіб виділення якості теми, створення певного настрою, емоційної тональності, служать увиразненню художньо естетичної вартості твору. Саме такі тексти стали об'єктом нашого вивчення в романі-епопеї Б. Лепкого «Мазепа». У дослідження включена і частина «З-під Полтави до Бендер», що, як вважав Лев Лепкий, завершила епопею (3, 99).

Ритмізовані тексти Б. Лепкий вводить як особливий художній засіб увиразнення в ході найбільш відповідальних колізій. Зупинимось на окремих з них. Після зустрічі Мазепи з царем Петром у Києві, коли експансія царської політики щодо України стала дуже відчутною, письменник вводить епізод появи діда – старого запорожця, того, хто завжди був вірним волі й Україні. Весь епізод (1, 25–27) – це ритмізований текст діалогічного мовлення, витриманий в усно-розмовній ритмомелодиці. Майстерною є тональність діалогу: лаконічні питання гетьмана і пафосно урочиста переконуюча інтонація відповідей; *–Не бійся, гетьмане, зради! Бійся, щоб не зрадив їй! – Кому? – Ідеї. Будь вірним їй до сконання, умри для неї. Вона твоя пані. Вона одна. Без неї життя – судно без дна. Не переїдеш ним на другий бік, ні за рік, ні за вік, дарма!.. –Двигни цей камінь, двигни! Він важкий, може, уб'є тебе, мене, багато нас, та прийде час...* (1, 27).

Основне мотто Епопеї виражене тут, тут висловлене те, що буде сердечним болем Мазепи аж до його смерті. Тональність слова в

епізоді увиразнюється римою, будова фрази стимулює драматизм розмови. Письменник уміло використовує емоційну і звукову напругу слова (*–Велике зло, великий гріх, не подавайте дідівської слави на сміх! Не по давайте!..* (1, 27). Але значно багатшим є арсенал його синтаксичних засобів: використання прямого питання (*–Ти звідки, діду? – Як зवेशся? – Чого прийшов?*) і зустрічного (*–Ти знаєш, хто він? – Бачив його очі?*). Часто використовуються протиставні структури: *«Я мозком плачу, а серцем думаю...» «Це не я, лиш нудьга, лиш журба і лиш одна тривога»* (1, 26). Важливим інтонаційним засобом є однорідність, її енергія, емоційна виразність, полісиндетон: *«Все чад, все дим, суєта суєт, і вінці, і хрести, і княжі киреї, і святі Андрії, крім неї одної, крім великої ідеї»* (1, 27).

Велику роль у ритмомелодиці фрази виконують градація, підсилювальний повтор, різної модальності перервані, незакінчені, приєднувальні структури. Багато важить у тексті цілеспрямована спонукальна сила рефрену *«Двигни цей камінь, двигни!»* Не можна не відчутти і виразної сили пунктуації, реєстр розділових знаків багатий: *«...Я не божевільний! Я вільний, я козак! Невольник не знає, що воля. Йому щоб хліб і бараболя, а з якого вона поля, не дбає – їсть. Я не той гість, ні, ні»* (1, 26).

Широка інтонаційна палітра епізоду, переходи, злами тональності виражають напруг моменту, психічний стан співрозмовників, настроїв присутніх. Ритмомелодика тексту дає неповторне емоційно-експресивне озвучення смислу.

Інший глибоко настроєвий характер мають ритмізовані тексти, що супроводжують відхід Мазепи і Карла XII після поразки під Полтавою. Ритмомелодика тексту *«...Степи, степи, степи... Хтось іде полями і плаче словами без сліз... Не дивися туди, в себе гляди... Полудне. Поле, як море безлюдне, а ти на ньому, як човен, туги й жалю повен»* (2, 97–98) піднесено наспівана, задушевно-лірична. Пожвавилася емоційна лексика; старанним є відбір кожного слова як у плані смислового, так і з погляду звучання. Вишуканий оксиморон, повторенийу кільцевому обрамленні тексту, оновлення традиційноїобразності, виразна гіпербола (*«Переплиवेश сто рік і сто гір перейдеш, а другого Дніпра не найдеш, ні другої рідної землі... Начужині, на чужині...»*). Ритмічний узор тексту не лише в стилістичних фігурах, структурі й різних типах симетричних одиниць, а в тому настроєвому полі, яке осягає письменник.

Своєрідним реквіємом за полеглими козаками і шведами виступає ритмізований текст (2, 43–44), молитвою-благанням звучить уривок «А де ж тії мрії, де тії надії?.. Із далекої півночі зимним вітром віє»...(2, 175), що супроводить передсмертний час гетьмана Мазепи.

Письменник аранжує ці тексти в епічно-протяжній тональності історичної думи. Використовуються також інші засоби цього жанру: паралелізм, повтор-підхоплення, постпозиційні означення зі своєю неповторною пісенністю, звертання-мольба «Поможи їм, Боже, і ти, Свята мати, подвинутися з руїни й на ворога стати» (2, 175).

Послаблені паузи на межі членувань, використовуються в основному кома на відміну від попередніх текстів, де звучала ціла гама розділових знаків.

Через обмежені розміри наших матеріалів не можна охопити аналізом усі тексти. Але навіть із сказаного видно, що ритмізовані тексти в епопеї «Мазепа» мають різне змістове і естетичне призначення. Б. Лепкий – майстер ритміко-інтонаційних композицій. Ритмомелодійні малюнки в текстах не повторюються. Вражає у них багатство використання засобів, усіх і особливо синтаксичних. Ритмізовані структури в епопеї «Мазепа» становлять одну з оригінальних рис художнього мистецтва Б. Лепкого.

#### **Література**

1. Лепкий Б. Мотря. Львів, 1991.
2. Лепкий Б. З-під Полтави до Бендер. Львів, 1991.
3. Горак Р. Крик Івана Мазепи // Дзвін, 1991, № 2.

***Зі збірника наукових праць «Суспільствознавчі науки та відродження нації». Луцьк, 1997. Кн. 3. С. 122–124.***

## **РОЗДІЛИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ»**

## ТИПИ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЇХ СТРУКТУРА І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ

### Основні завдання сучасного уроку з мови

Основною формою організації навчально-виховного процесу в школі є урок. Саме на уроці створюються необхідні умови для реалізації усіх основних принципів радянської дидактики, засвоюються знання, формуються вміння і навички, розвиваються пізнавальні здібності учнів [ ... ].

Для сучасного уроку характерне широке коло завдань. Він має бути спрямований на формування особистості учня, давати школярам загальний розвиток через засвоєння спеціальних знань, передбачених шкільною програмою з мови, розвивати їх пізнавальні й творчі здібності.

Уроки мови повинні забезпечувати формування [ ... ] світогляду учнів, їх патріотичне, інтернаціональне, моральне, трудове й естетичне виховання як через вивчення змісту самого предмета, так і через цілеспрямоване використання дидактичного матеріалу, проведення тематичних уроків мови.

Важливою на уроці мови є проблема правильного співвідношення теорії і практики. Мало знати правила словозміни, словотворення, орфографії і пунктуації, треба вміти застосовувати знання в мовній практиці. Щоб вивчити матеріал шкільного курсу мови, треба забезпечити на уроці не тільки свідомі і глибокі знання, але й міцні вміння і навички.

Сучасні уроки з мови мають практичну спрямованість: по-перше, проводять спеціальні уроки розвитку навичок зв'язного мовлення, а по-друге, використовуються такі прийоми і засоби навчання, за допомогою яких у процесі вивчення предмета учні постійно збагачують свій словник, оволодівають усіма доступними для них виражальними засобами мови, виробляють вміння свідомо контролювати своє мовлення.

Уроки мови мають розвивати в учнів активну пізнавальну діяльність, самостійність через ефективне використання науково обгрунтованих методів навчання, елементів проблемного навчання,

вмілого застосування різних видів наочності й технічних засобів навчання.

Ефективність навчально-виховної роботи на уроці мови зумовлюється також активною мислительною роботою учнів, їх умінням аналізувати факти, робити висновки, систематизувати, узагальнювати. Виконуючи різноманітні творчі роботи, учень шукає способи вираження думки, вчиться оцінювати факти, події, вчинки. Розвиток творчості учня має великий вплив на формування його особистості, утвердження активної життєвої позиції.

Невідкладним завданням уроків мови є формування в учнів позитивних мотивів вивчення предмета, виховання інтересу до нього через усвідомлення учнями значення мови в житті суспільства, через розуміння її функцій в суспільній і виробничій діяльності людини. Уроки мови мають утвердити в учнів потребу дальшого самостійного вдосконалення культури мовлення як вияву високорозвиненої особистості.

Мета уроку впливає із завдань, що ставляться перед вивченням шкільного курсу мови в цілому, і тих, які стосуються вивчення конкретної теми. Мета уроку – це «фокус, навколо якого організовується весь урок, його контролююча сила, що спрямовує всю діяльність учителя і учнів»<sup>97</sup>. Вона характеризується комплексністю і передбачає такі фактори, як знання (ця категорія включає поняття, правила, факти – теоретичну основу предмета), уміння й навички, що формуються на основі засвоєних знань; виховну спрямованість уроку – формування світогляду учня, його переконань, моральних рис і забезпечує розвиваючий аспект навчання [ ... ].

Мета уроку, сприйнята учнями, стимулює їх до навчання, переборення труднощів, вказує, що треба досягнути.

Методика визначення мети уроку мови передбачає:

- 1) правильне розуміння того, як формулюється тема в програмі з предмета;
- 2) ґрунтовний аналіз матеріалу в шкільному підручнику і співвідношення його з основними завданнями, які стоять перед вивченням шкільного курсу мови і окремої теми;
- 3) визначення правильного співвідношення між тим, що учні мають знати і вміти (результат роботи з передбаченням усіх труднощів на цьому шляху);

<sup>97</sup> Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. М., 1975. С. 236.

4) визначення мотиву, заради якого має бути досягнутий цей результат;

5) передбачення виховної спрямованості уроку;

6) передбачення факторів розвиваючого навчання.

Візьмімо для прикладу визначення мети уроку, на якому вивчаються безособові дієслова. Тема в шкільній програмі з української мови формулюється так: «Безособові дієслова та їх використання в ролі присудка в реченнях з одним головним членом». Програма підкаже вчителю, що матеріал про безособові дієслова в молодших класах не вивчався, наступності немає, а це ускладнює засвоєння матеріалу.

Аналіз матеріалу в шкільному підручнику спрямує вчителя на те, що на уроці доведеться формувати поняття про безособові дієслова, що вони означають, які граматичні ознаки їм властиві, яку синтаксичну роль вони виконують. На цій основі визначаються практичні вміння й навички, а саме: навчити розрізняти безособові дієслова в реченні (тексті), вміти їх характеризувати за значенням і граматичними ознаками, бачити їх роль у реченні. Треба ще показати учням, яке місце посідають безособові дієслова в нашій мові, навчити правильно використовувати їх у власному мовленні при характеристиці явищ, що не передбачають наявності особи.

Виховна спрямованість уроку полягає у формуванні свідомого ставлення до значення слова, його місця в системі засобів спілкування, а цілеспрямоване використання дидактичного матеріалу (тексти з описами явищ природи, почуттів людини) може формувати відповідно й естетичні уподобання учнів.

У процесі роботи над матеріалом учитель використовує прийоми аналізу, порівняння, систематизації, працюватиме над розвитком пам'яті, уваги, спостережливості учнів, що забезпечить розвиваючий аспект уроку.

Мета уроку є основою для організації змісту уроку.

У зміст уроку входять: матеріал, передбачений для вивчення програмою, який забезпечує учнів знаннями; уміння і навички, що формуються на основі знань, і ті завдання і вправи, що забезпечують це формування. Невід'ємним елементом змісту уроку є світоглядне і виховне значення матеріалу, що вивчається. Воно нерозривно пов'язане з тими знаннями й уміннями, які усвідомлюють і засвоюють учні на уроках мови. Важливе місце в змісті уроку посідає організація

навчальної роботи учнів: оптимальний вибір методів, прийомів і засобів навчання на урок, використання елементів проблемного навчання. Найважливішим у змісті уроку, вважає О. М. Беляєв, є його науковість, оптимальність, ідейність, зв'язок із життям<sup>98</sup>.

Розглянемо методику організації змісту уроку на тему «Корінь слова. Спільнокореневі слова і форми слова» (4 клас). В обсяг цього матеріалу входять такі поняття: звукові зміни в коренях споріднених слів, омонімічні корені. Основні поняття – корінь слова, споріднені слова – відомі учням вже з 2 класу. Отже, на цьому матеріалі (за принципом наступності) проходить актуалізація опорних знань – відновлення раніше вивченого як основи для дальшого розвитку знань. Новими фактами будуть відомості про те, що голосні і приголосні звуки в коренях деяких слів можуть чергуватися (*школа – шкільний, друг – дружба, писати – пишу* та ін.). Робиться наголос і на тому, що не слід змішувати спільнокореневі слова з різними формами одного й того самого слова. Уваги четвертокласників вимагає і той факт, що можуть бути корені, які однаково звучать, але мають різне значення (*літо і літати, радянський і радити*) і слова з ними не є спільнокореневими.

У процесі засвоєння цих теоретичних положень в учнів формуються такі практичні вміння і навички: добирати спільнокореневі слова (у тому числі із чергуванням голосних і приголосних звуків у різних частинах слова); правильно визначати корінь слова; не змішувати спільнокореневих слів з різними формами одного й того самого слова; розрізняти корені, що однаково звучать, але мають різне значення.

Відповідно до цього розподіляються завдання і вправи. Підготовчими будуть ті, які актуалізують раніше вивчений матеріал і засвоєні раніше вміння і навички: чи розпізнають учні споріднені слова, чи вміють виділяти їх у тексті, групувати, добирати; чи пам'ятають, що таке корінь слова і чи вміють його визначати. Поглиблюємо наявні знання, наголошуючи на основних ознаках кореня – головна значуща частина слова, яка містить спільне значення споріднених слів. Тренуємо учнів у визначенні коренів у тих словах, де відбувається чергування звуків. Далі учні вправляються в розрізненні спільнокореневих слів і форм слів, вчать за значенням розрізняти омонімічні корені.

<sup>98</sup> Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. К., 1981. С. 5.



У процесі тренування відзначається система операцій (дій), яка забезпечує правильне виділення кореня у слові. Щоб правильно визначити корінь у слові, треба: 1) до даного слова дібрати споріднені; 2) відшукати таку їх значущу частину, що виражає їх основне спільне значення; 3) перевірити, чи спільність ця дійсно в значенні, чи, можливо, лише у звучанні; 4) кваліфікувати її як корінь слова. Таке сформоване вміння має потім неабияке значення для вироблення багатьох орфографічних навичок, для проведення морфемного і словотворчого аналізів.

Пізнавальну діяльність учнів у процесі вивчення цього матеріалу активізують такі проблемні запитання: чому так називаємо: корінь слова? з яким ще значенням ми зустрічаємо це слово в нашій мові і чи є в цьому щось спільне? На прикладі окремих слів (*вода, добро*), що мають 15–20 похідних<sup>99</sup>, показуємо учням, як збагачується сім'я споріднених слів.

На закріплення ставимо запитання: яка різниця між коренем і основою слова?

Весь цей матеріал має певне виховне значення: учні бачать історію слова, розвиток і збагачення нашої мови, усвідомлюють, як відображає і називає вона все те нове, що з'являється в житті нашого суспільства [ ... ].

Цікавим доповненням до цього уроку буде рекомендація учням почитати відповідні розділи з книг Є. Чак «З біографії слова» і «Мандрівка в країну слова», М. Фененка «Земля говорить».

«Оптимальний зміст уроку, – як слушно вказує О. М. Беляєв, – забезпечується науковим рівнем матеріалу, що вивчається, доцільним відбором навчального матеріалу, доступністю теоретичних відомостей, практичних завдань і вправ для учнів»<sup>100</sup>.

**Вибір методів навчання.** У процесі організації змісту уроку визначаються методи й прийоми роботи над матеріалом, засоби навчання (наочність, ТНЗ), що полегшать засвоєння матеріалу.

Методи навчання відповідають специфіці навчального матеріалу, його логічній структурі, залежить від вікових особливостей учнів, рівня їх розвитку, а також від можливостей самого вчителя – рівня його теоретичної і практичної підготовки, знання навчальних ситуацій, досвіду роботи, від матеріально-технічної бази навчального кабінету

мови, наявного там дидактичного матеріалу, різних видів наочності, ТНЗ. Серед численних залежностей методу від різних сторін навчального процесу основна і визначальна все-таки належить змісту навчального матеріалу. «Мета і зміст навчання зумовлюють метод, а не навпаки. Саме зміст навчального матеріалу надає методіві ту чи іншу спрямованість, що виражає його сутність»<sup>101</sup>.

Візьмемо, наприклад, урок на тему «Ступені порівняння прикметників» у 5 класі. Який метод обрати для вивчення цієї теми? Аналізуємо особливості навчального матеріалу: вивчається граматичне поняття, яке базується на змінній ознаці якісних прикметників, що виявляється при порівнянні, на усвідомленні учнями прикметникових форм (вищого і найвищого ступенів), пов'язаних із цією зміною ознаки, на вмінні учнів утворювати прикметникові форми за допомогою суфіксів і префіксів, правильно писати їх і використовувати в своєму мовленні.

Що ми можемо використати з матеріалу, вже відомого учням? Аналізуємо: 1) елементарного ознайомлення учнів зі ступенями порівняння прикметників не було, оскільки цей матеріал у початкових класах не вивчається; 2) про змінність ознаки якісних прикметників учні знають, відколи ознайомилися з поняттям якісних прикметників; 3) здійснювати порівняння ознаки учням допоможе їх мовна практика; 4) форми ступенів порівняння учні не вчили; 5) утворювати просту форму вищого і найвищого ступенів порівняння учням не буде важко, оскільки їм уже відоме творення нових слів і форм за допомогою суфіксів і префіксів; 6) труднощі можуть виникнути при творенні вищого ступеня порівняння від прикметників, у яких відбуваються звукові зміни приголосних; 7) учні не знають особливостей використання простих і складних форм ступенів порівняння прикметників у мовленні.

Отже, із семи елементів нового поняття наступністю підкріплено лише три (2, 3, 5), що недостатньо для методу бесіди, який, за свідченням К. Д. Ушинського, найкращий результат дає тоді, коли «вже існуючі ряди і групи уявлень приводяться в нову розумову систему»<sup>102</sup> або коли базується на багатьох відомих учням логічних зв'язках з раніше вивченого.

Виходить, що ступені порівняння прикметників доцільніше вивчати методом розповіді вчителя з використанням елементів бесіди там, де матеріал учням відомий (2, 3, 5).

<sup>99</sup> Яценко І. Т. Морфемний аналіз. Словник-довідник. Ч. 1. К., 1981. С. 151.

<sup>100</sup> Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. К., 1981. С. 9.

<sup>101</sup> Выбор методов обучения в средней школе / Под. Ред. Ю. К. Бабанского. М., 1981. С. 9.

<sup>102</sup> Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского. М., 1950. С. 232.

Для порівняння розглянемо урок на тему «Ступені порівняння прислівників» у 6 класі. В основі вивчення теми лежить поняття про ступені порівняння прислівників. Проаналізуємо логічні зв'язки (наступність) з раніше вивченим: учням відома властивість змінної ознаки якісних прикметників (при порівнянні утворювати форми вищого і найвищого ступенів), смислова суть вищого і найвищого ступенів прикметників, звукові зміни, що відбуваються при творенні вищого ступеня порівняння прикметників, випадання суфіксів *-к*, *-ок*, *-ек* при творенні вищого ступеня, наявність суплетивних форм при творенні ступенів порівняння від окремих прикметників. Новими в матеріалі про ступені порівняння прислівників є такі факти: ступені порівняння мають не всі прислівники, а лише прислівники на *-о*, *-е* (спільнокореневі з якісними прикметниками), прислівники вищого і найвищого ступенів не слід змішувати з подібними прикметниками середнього роду у формі називного відмінка однини вищого і найвищого ступенів. Отже, з шести елементів даного поняття для учнів порівняно новими є лише два та й то нескладні. Такий матеріал можна вивчати методом самостійної роботи з підручником, повторивши перед цим з учнями ступені порівняння прикметників і підготувавши для опрацювання матеріалу такі завдання:

1) утворити вищий і найвищий ступені порівняння від прислівників *темно, тихо, швидко, зручно, погано, гарно, важко, далеко, низько, дорого, високо, легко*;

2) пояснити особливості творення ступенів порівняння прислівників;

3) довести, чому тільки прислівники на *-о*, *-е* мають ступені порівняння;

4) пояснити, як відрізнити прислівники вищого і найвищого ступенів від однозвучних прикметників середнього роду.

У розв'язанні цих завдань при потребі учні користуються підручником.

Таким чином, урахування специфіки навчального матеріалу на цей урок, визначення логічних зв'язків з раніше вивченим дає вчителю правильне уявлення про найдоцільніші методи опрацювання теми на уроці.

Велике значення для піднесення ефективності уроку, для реалізації його мети і змісту має оптимальне поєднання методів і

засобів навчання. Це знайде своє висвітлення у зразках різних типів уроків.

**Виховна спрямованість уроків мови.** У вихованні учнів, формуванні їх [ ... ] світогляду, моральних якостей виховні можливості вивчення рідної мови мають неабияке значення. Адже мова не лише засіб спілкування, а й необхідна умова пізнавальної й усієї суспільної діяльності людини. Мова як навчальний предмет «є могутнім засобом пізнання, виховання й загартування людської особистості як у професійно-виробничому, естетичному, моральному, так і в ідеологічному плані»<sup>103</sup>.

Виховання учнів у процесі вивчення шкільного курсу мови насамперед тісно пов'язане із змістом самого предмета [ ... ], що має вирішальний вплив на формування світоглядних переконань учнів. Таким є матеріал вступних уроків з мови, передбачених шкільною програмою, для кожного класу, а також розділ «Загальні відомості про мову» у 8 класі. Цей матеріал знайомить учнів з такими важливими питаннями, як роль мови в житті суспільства, походження мови, її історичний розвиток, спорідненість мов [ ... ].

Одночасно з формуванням світоглядних переконань у процесі вивчення мови здійснюється патріотичне, інтернаціональне, естетичне й трудове виховання учнів. Процес цей забезпечується єдністю програмного мовного матеріалу з дидактичним [ ... ].

Значно посилюється виховна спрямованість на тематичних уроках, коли дидактичний матеріал скеровується в одне виховне русло [ ... ].

Виховна спрямованість тематичних уроків загальноновизнана. Але вчитель повинен вдумливо підходити до планування й підготовки таких уроків, бо не завжди вивчення програмового матеріалу з мови, вироблення потрібних мовних умінь і навичок можна забезпечити текстами на одну виховну тему.

Для морального виховання учнів велике значення має матеріал, що опрацьовується на уроках розвитку зв'язного мовлення, зокрема написання переказів, творів на суспільно-політичні та етичні теми, творів на основі власних спостережень, творів дискусійного і проблемного характерів та ін.

У роботі над переказом виховну спрямованість має текстовий матеріал, що його добирає вчитель, характер підготовчої роботи, в яку

<sup>103</sup> Білодід І. К. Професійні горизонти викладача мови в середній школі // Українська мова і література в школі. 1976. № 5. С. 9.

входять вступна бесіда вчителя, запитання для попередньої роботи учнів над текстом, знайомство учнів за завданням учителя з додатковим матеріалом на тему переказу, виділення спеціальних завдань до переказу, наприклад, висловити власне ставлення до вчинків і дій героїв, дати власну оцінку подіям, які відображені в тексті тощо.

Учнівський твір – це продукт не лише мовної діяльності учня, це насамперед вияв його особистості. У процесі роботи над твором виявляється характер того, хто пише, його світогляд, переконання, моральне обличчя [ ... ].

Вихованню в учнів відповідального ставлення до праці, до свого майбутнього сприятиме написання творів на теми: [ ... ] «Ким я хочу бути?», «Дзеркало душі людської – праця», «І найвеличніша дума на світі – дума про хліб», «Тільки в праці життя і краса» тощо.

Тематика творів виховного спрямування невичерпна, її дає вчителю наше багатогранне життя.

Особливо глибокий виховний вплив на учнів має правильно організована підготовка до написання твору, куди входить безпосереднє спостереження і вивчення матеріалу, вияв власного ставлення до подій, людей, вчинків, обґрунтування власної оцінки [ ... ].

Важливою ланкою в системі виховання в процесі вивчення мови є також естетичне виховання. Але не завжди належно оцінюється те, що розвиткові естетичних почуттів сприяє сама мова, прекрасне закладене вже в ній самій. В. О. Сухомлинський багато уваги приділяв естетичному вихованню учнів засобами слова. Насамперед він намагався виховати в дитини чуття слова, його краси, що йде від повного і точного відображення реальної дійсності. Засобом такого естетичного впливу були відомі подорожі до джерел живого слова, коли учні вслухалися в бджолину арфу, сприймали льодохід, далечінь, вечірню зірку та ін. Далі В. О. Сухомлинський намагався дати змогу вихованцям відчути красу слова через художню розповідь, щоб поезія, художній твір були для них святом слова. Наступним етапом у розвитку естетичного почуття була власна творчість учнів. Видатний педагог намагався зробити слово духовним багатством дитини: «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до

гармонії знань і моральності»<sup>104</sup>. Нерозвинене естетичне почуття уповільнює формування інтелекту і моральних якостей людини.

Розвиток естетичного почуття на уроках мови йде насамперед через усвідомлення багатства і краси мови, спирається на невичерпність її ресурсів, образність і милозвучність мовних одиниць, їх емоційність.

Тут головне – широке використання високохудожнього текстового матеріалу. Кожного дня на уроці вивчення іменника схвилює високе слово О. П. Довженка, яким він передавав красу людської праці: «Він був косар. Він був такий великий косар, що сусіди забули навіть його прізвище і звали його Самійло-косар, а то й просто Косар. Орудював він косою, як добрий маляр пензлем, – легко і вправно. Коли б його пустили з косою просто, він обкосив би всю земну кулю, аби тільки була добра трава та хліб і каша»<sup>105</sup>. Або: «Працює він [Кравчина] швидко і легко. Здається, немає нічого навколо, чого б він не зміг зробити. Він тесляр, столяр, бондар, пасічник, коваль. Уміє робити покрівлі, мости, будинки. Він косар і сівач. Знає всі машини і садівництво»<sup>106</sup>. Тут вражає не тільки точність відтвореного, а й вагомість кожного слова, синтаксична злагодженість і звучання тексту.

Естетичному вихованню на уроках мови сприяє робота, яка здійснюється у процесі вивчення всіх розділів шкільного курсу мови: фонетика ознайомлює з милозвучністю мови, зі звуковими засобами мовлення; лексика – з невичерпним багатством словника, з різними категоріями слів; словотвір дає уявлення про багатство словотвірних засобів; морфологія – про багатство форм словозміни, різних граматичних значень; синтаксис – про багатство співвідносних і синонімічних конструкцій, здатність висловити думку різними способами вираження; стилістика знайомить з доцільним функціонуванням мовних одиниць, з виражальними мовними засобами. Розвиток естетичного почуття на уроках мови йде також через усвідомлення мовної норми та вдосконалення власного мовлення учнів [ ... ].

**Типи уроків мови.** Процес вивчення мови, психологічні особливості його засвоєння, принципи і закономірності вивчення знаходять своє вираження в типології уроків.

<sup>104</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори. В 5 т. Т. 3. К., 1977. С. 508.

<sup>105</sup> Довженко О. Твори в 5 т. Т. 1. К., 1964. С. 74.

<sup>106</sup> Довженко О. Твори в 5 т. Т. 3. К., 1964. С. 357.

Відомі загальнодидактичні класифікації уроків<sup>107</sup>, але вони є лише тією основою, на якій розробляється система уроків з кожного конкретного предмета.

С. Х. Чавдаров<sup>108</sup> за основу класифікації бере мету уроку і виділяє уроки, на яких подається новий матеріал, уроки для закріплення вивченого, уроки перевірки знань учнів. У цій класифікації не розрізняються уроки закріплення й уроки повторення (уроки повторення описані в матеріалі, де йде мова про уроки закріплення), не виділяється також урок узагальнення вивченого.

Залежно від мети класифікує уроки мови О. В. Текучов<sup>109</sup>. Основними типами уроків він вважає: урок повідомлення нових знань, урок закріплення вивченого, урок перевірки (контролю) знань і навичок. Особливе місце О. В. Текучов відводить урокам повторення, вважаючи їх різновидом уроків закріплення, і, в свою чергу, як на різновидність уроків повторення вчений вказує на уроки узагальнення.

Проаналізувавши всі наявні в методиці класифікації, О. М. Беляєв у своїй праці «Сучасний урок української мови» (Київ, 1981) зробив висновок, що все-таки класифікація уроків мови за метою на сьогодні здобула найбільше визнання методистів і вчителів-словесників і є найбільш прийнятною для уроків української і російської мов, оскільки навчально-виховна мета уроку, як відомо, є тим центром, навколо якого організуються всі складові змісту уроку, діяльність учителя й учнів на уроці. О. М. Беляєв виділяє такі основні типи уроків мови: 1) урок вивчення нового матеріалу; 2) закріплення вивченого; 3) перевірки й обліку набутих знань, умінь та навичок; 4) аналізу контрольних робіт; 5) узагальнення та систематизації вивченого; 6) повторення теми, розділу<sup>110</sup>.

Як бачимо, замість попередніх назв «урок повідомлення нового матеріалу», «урок пояснення матеріалу» цілком слушно введено термін «урок вивчення нового матеріалу». Ця назва повністю відповідає завданням цього типу уроку, адже матеріал саме вивчається на уроці. Потребує уточнення назва «урок закріплення вивченого». Це урок, на якому на основі набутих знань проходить далі формування практичних мовних умінь і навичок, що повністю

<sup>107</sup> Иванов С. В. Типы и структура уроков. М., 1952. С. 26; Казанцев И. М. Урок в советской школе. М., 1956. С. 114–115.

<sup>108</sup> Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі. К., 1946. С. 128–144.

<sup>109</sup> Текучов А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980. С. 114–115.

<sup>110</sup> Беляев О. М. Сучасний урок української мови. К., 1981. С. 37–38.

відповідає сучасній практичній спрямованості у вивченні мови, тому доцільніше буде назвати його уроком закріплення знань, умінь і навичок.

У системі уроків не названо урок розвитку зв'язного мовлення. Справа в тому, що ці уроки виділяються не лише за метою, а й за видом роботи, що виконується, вони мають свої різновиди, система яких і досі неусталена в методиці мови. Наприклад, Г. Н. Приступа виділяє такі різновиди розвитку мовлення: урок вільного диктанта, урок творчого диктанта, урок навчального переказу, урок навчального твору за картиною<sup>111</sup>. О. М. Беляєв називає два різновиди: уроки, присвячені виконанню учнями творчих робіт «малих жанрів», і уроки проведення великих за обсягом письмових переказів і творів<sup>112</sup>.

І все-таки уроки розвитку зв'язного мовлення – це сьомий тип уроку мови, який посідає важливе місце в системі вивчення шкільного курсу мови. Програма відводить для цих уроків значну кількість годин і ставить перед ними важливі завдання.

Отже, основні типи уроків такі: 1) вивчення нового матеріалу; 2) закріплення знань, умінь і навичок; 3) перевірки й обліку набутих знань; 4) аналізу контрольних робіт; 5) узагальнення та систематизації вивченого; 6) повторення теми, розділу; 7) розвитку зв'язного мовлення.

Типологія уроків історично змінна. Вона постійно уточнюється, збагачується новими типами уроків у процесі дальшого вивчення дидактичних і психологічних основ навчального процесу, особливо у зв'язку з ґрунтовними дослідженнями закономірностей і принципів вивчення мови.

**Структура уроку.** Кожний із названих типів уроку має свою структуру (будову). Структура уроку складається з відповідних елементів, розміщених у певній послідовності і зв'язаних між собою. Основними структурними елементами, що виступають майже на всіх уроках мови, є: перевірка вивченого, актуалізація опорних знань, умінь і навичок, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, повторення вивченого, підведення підсумків уроку (узагальнення і систематизація), домашнє завдання.

Перевірка вивченого є істотним компонентом майже кожного уроку. Вона передбачає контроль за рівнем теоретичних знань і практичних умінь та навичок, за якістю виконання домашніх завдань.

<sup>111</sup> Приступа Г. Н. Методика урока русского языка. Рязань, 1971. С. 127.

<sup>112</sup> Беляев О. М. Сучасний урок української мови. К., 1981. С. 42.

Перевірка може бути фронтальна й індивідуальна, усна й письмова, ущільнена тощо. Проте крім контрольної перевірки має навчальну й виховну функції. Навчальна функція полягає в тому, що учні в процесі перевірки глибше усвідомлюють матеріал, позбуваються недоліків і помилок у своїх знаннях. Виховна функція перевірки – формування в дітей уважного ставлення до виконання домашніх завдань, систематичної і наполегливої праці.

Перевірці підлягає засвоєння теоретичних відомостей, виконання письмових завдань і набутих при цьому умінь і навичок, запам'ятовування слів (із рамок на полях підручників).

Найраціональнішими способами перевірки теоретичних відомостей є відповіді на запитання, застосування знань до поданих прикладів, складання таблиць і заповнення їх відповідними прикладами; зв'язна розповідь про ті або інші мовні явища.

Для перевірки набутих умінь і навичок застосовують вибіркоче читання певних мовних явищ, запис на дошці слів, словосполучень і речень, побудову схем речень, диктант за текстом вправи, виконаної вдома, складання таблиць, орфограм чи пунктограм за текстом домашнього завдання.

Перевірка запам'ятовування слів із рамок на полях підручників покликана забезпечити контроль за опрацюванням вимови і правильним наголошуванням зазначених слів, правильністю утворення слів і форм слів, правописом слів з неперевірюваними орфограмами.

Готуючись до перевірки знань і навичок, учитель розробляє систему запитань і записує їх у своєму плані, розробляє матеріал для індивідуальних завдань і колективної роботи (письмові вправи на 5–6 хвилин за відомим учням способом виконання), намічає учнів для опитування.

Зв'язний виклад одним учнем граматичної теми треба розраховувати на 3–4 хвилини, тому для таких повідомлень пропонують запитання, що охоплюють не всю тему, а її частину. Бажано, щоб запитання спрямовували учнів на зіставлення одних мовних явищ з іншими. Наприклад, які спільні й відмінні риси відносних і якісних прикметників, простих і складних речень, префіксів і суфіксів.

Методисти не мають єдиної думки щодо ущільненого опитування, під час організації якого, наприклад, двоє-троє учнів виконують

індивідуальні завдання за картками, а третій або навіть четвертий відповідає за темою попереднього уроку.

Безумовно, ущільнене опитування може негативно позначитися на розвитку уваги учнів, але необхідність опитування багатьох учнів протягом уроку спонукає вчителя саме до застосування такої форми перевірки знань. Варто в цьому випадку залучити весь клас до перевірки тих завдань, які виконували учні за картками на дошці.

В останні роки у школах поширився так званий тематичний облік знань. Для здійснення такого обліку використовується система запитань і завдань, що подають підручники в кінці кожного розділу, а також різні види певного граматичного розбору за схемами, поданими в підручниках. При виведенні підсумкових оцінок необхідно враховувати і результати поточної успішності (оцінки за усні відповіді, навчальні роботи, а також рівень виконання контрольних робіт). Вирішальним для визначення підсумкової оцінки слід вважати фактичну підготовку учня за всіма показниками.

Оцінюючи усні відповіді учнів під час опитування, необхідно враховувати повноту і правильність їх, ступінь усвідомлення вивченого. Мовне оформлення відповіді [ ... ].

Позитивна оцінка [ ... ] може ставитися не тільки за одночасну відповідь (коли для перевірки підготовки учня відводиться певний час), а й за таку, що є сумою відповідей, даних учнем протягом уроку. Це поурочний бал. Він певним чином сприяє прагненню особистості учня виявити свої здібності, збільшує кількість дітей, що опитуються, стимулює клас до роботи протягом усього уроку. Однак під час оцінки знань, умінь і навичок поурочний бал повинен бути допоміжним засобом, який доповнює індивідуальну оцінку за зв'язні відповіді.

**Актуалізація опорних знань, умінь і навичок** – це відновлення раніше вивченого або відомого учням з безпосередньої мовної практики матеріалу, потрібного для глибшого сприйняття й усвідомлення нового, це місток від відомого до нового. Наприклад, щоб оволодіти поняттям «однорідні члени речення», учні повинні звернутися до таких понять, як головні члени речення, підмет, присудок, граматична основа речення, другорядні члени речення (додаток, означення, обставина), словосполучення, головне слово в словосполученні, залежне слово, інтонація перелічення, сполучник, знати всі самостійні частини мови і вміти їх швидко визначати. Актуалізація може проходити у формі усної бесіди, мовного аналізу

або короткої письмової роботи, що має на меті перевірити міцність раніше набутих умінь і навичок, потрібних для засвоєння нових. Це може бути навіть читання певної теми в підручнику. Якщо для засвоєння нової теми потрібний матеріал, вивчений на попередньому уроці, то актуалізація поєднується з перевіркою вивченого. Для актуалізації важливим є встановлення логічних зв'язків у матеріалі, використання наступності; часто в процесі актуалізації відбувається і мотивація вивчення нового, створюється проблемна ситуація. Наприклад, актуалізувавши знання учнів про двоскладні речення, оголосивши тему «Односкладні прості речення з одним головним членом». Учитель запитує: яка ж основна властивість односкладних речень? Це стимулює пошук відповіді.

У процесі **вивчення нового матеріалу** необхідно забезпечити глибоке усвідомлення і сприйняття його учнями. Це досягається вмінням учителя виділити в матеріалі головне, встановити логічну послідовність у його розкритті, визначити, що учні мають знати, що вміти. Чітка організація пізнавальної діяльності учнів, їх самостійної роботи досягається вибором науково обґрунтованих методів і прийомів навчання, правильним використанням засобів навчання, постановкою навчальної проблеми тощо.

Якщо в підручнику подається достатній матеріал для самостійних спостережень учнів і пояснення нового, то вчителю необхідно продумати систему завдань і запитань, за допомогою яких можна буде забезпечити цілеспрямоване спостереження за мовними явищами. Необхідно дібрати відповідну таблицю і розробити методику її використання. А якщо наочних посібників немає, то слід приготувати приклади (слова, словосполучення, речення) для запису на дошці.

Готуючись до вивчення нової теми, вчитель повинен подумати, як найкраще підготувати учнів до сприймання нового. Необхідно дібрати такий дидактичний матеріал, який збуджував би зацікавленість учнів до того, що вивчається, допомагав визначити головне, дозволяв зробити правильні висновки. Якщо вчитель вирішив опрацювати нову тему методом бесіди, то треба подбати ще й про чіткі формулювання запитань, які мають ставитися учням під час вивчення матеріалу.

Підготовка до ознайомлення з новою темою необхідна і тоді, коли вчитель для опрацювання нової теми вирішив застосувати зв'язний виклад. Треба подумати про можливе розчленування визначення чи

правила, дібрати засоби, за допомогою яких можна фіксувати увагу учнів на суттєвому, усвідомити зв'язки й відношення в тому, що вивчається. Потрібна підготовка вчителя і в тому випадку, коли ознайомлення з новою темою здійснюється методом роботи з підручником.

**Закріплення знань і формування вмінь і навичок** як компонента уроку передбачає таку організацію навчального процесу, яка допомагає повному усвідомленню теоретичного матеріалу шляхом повторення найскладніших питань, навчає учнів застосовувати теорію мови для вирішення практичних завдань, сприяє систематизації і узагальненню вивченого, проймає всю роботу ідеєю розвитку мовлення, забезпечує активну розумову діяльність, скеровану на розвиток логічного мислення, використовує можливості паралельного викладання споріднених мов. Це досягається виконанням системи тренувальних вправ, що передбачає не тільки аналіз мовних явищ, а й творчі вправи, зокрема різні видозміни мовних одиниць. Саме таку систему тренувальних вправ подає М. А. Жежеря для опрацювання відокремлених другорядних членів речення<sup>113</sup>.

**Підведення підсумків уроку** відіграє важливу роль у засвоєнні того, що вивчається<sup>114</sup>. Систематизуючи вивчене, учні усвідомлюють його в узагальненішій формі, поєднують нове з системою знань, набутих раніше. Одночасно це й показ наслідків їх праці.

Бесіда за запитаннями вчителя – найпоширеніша форма підведення підсумків уроку. Однак запитання слід ставити так, щоб нові відомості по темі зіставлялися з тими, що були одержані раніше. Наприклад, для підведення підсумків на уроці, на якому вивчалися розділові знаки при однорідних членах з узагальнюючими словами, доцільно застосовувати такі запитання і завдання: 1. Від чого залежить вживання тире і двокрапки при однорідних членах речення з узагальнюювальними словами? 2. Яке місце по відношенню до однорідних членів речення можуть займати узагальнюювальні слова? 3. Скільки може бути варіантів розстановки розділових знаків при однорідних членах речення із узагальнюючими словами? 4. Розкажіть про кожний варіант окремо і наведіть нові приклади.

Під час відповіді на перше запитання учні скажуть, що вживання тире і двокрапки при однорідних членах речення з узагальнюювальними

<sup>113</sup> Жежеря М. А. Організація повторення // Українська мова і література в школі. 1972. № 5. С. 70–71.

<sup>114</sup> Блинов Г. И. О подведении итогов урока // Русский язык в школе. 1963. № 5. С. 66–70.

словами залежить від місця узагальнювальних слів по відношенню до однорідних членів. Відповідаючи на друге запитання, вони схарактеризують особливості речень з узагальнювальними словами при однорідних членах, варіанти таких речень і т. п. Організуючи так підведення підсумків уроку, вчитель тим самим допомагає учням усвідомити матеріал в інших зв'язках: для трьох правил (вживання тире, двокрапки, двокрапки і тире) визначається загальна основа – місце узагальнювального слова по відношенню до однорідних членів, особливості побудови речень з узагальнювальними словами, пунктуаційні варіанти. Отже, підведення підсумків уроку – це шлях до узагальнення вивченого, до його систематизації.

Крім бесіди за запитаннями вчителя для підведення підсумків уроку можна скористатися зв'язною розповіддю про те, що вивчалось на уроці, класифікацією матеріалу, групуванням його, роботою з підручником.

Варіанти закінчення уроку зумовлюються особливостями матеріалу, що вивчається, стадією навчання, рівнем підготовки учнів. Зв'язну розповідь про те, що вивчалось на уроці, можна будувати в кількох варіантах. Якщо вчитель пропонує учневі розповісти, над чим працювали на уроці, то таке завдання потребує повного опису уроку. Проте якщо пропонується вказати лише на те нове, про що діти дізналися на уроці, то розповідь буде обмежена назвою теми і характеристикою лише нового. Для зв'язної розповіді викликаний учень може скористатися планом, аналізом записаних прикладів.

Підсумок уроку за допомогою класифікації матеріалу, групування його доцільний на уроках, на яких тема повторюється або закінчується вивчення її.

Для узагальнення вивченого на уроці використовують і роботу з підручником, зокрема учні складають план параграфа або знаходять те, що додає підручник до пояснення вчителя.

**Підготовка учнів до виконання домашніх завдань** – важлива складова частини навчально-виховного процесу, обов'язковий компонент більшості уроків з мови. Домашні завдання «поглиблюють і розширюють набуті знання, підготовлюють до активного сприймання нових знань, забезпечують всебічне повторення пройденого матеріалу, сприяють піднесенню культури розумової праці учнів. Правильна організація виконання домашніх завдань привчає до

самостійної роботи, виховує почуття відповідальності, сприяє виробленню навичок самоосвіти»<sup>115</sup>.

Зміст домашніх завдань повинен органічно впливати з того, що опрацьовується на уроці, бути природним продовженням класної роботи. Три складові частини визначають зміст домашніх завдань: теоретичні відомості, письмові завдання і слова для запам'ятовування (із рамок на полях підручника). Доцільно, щоб учитель робив необхідний запис змісту домашнього завдання на дошці, а учні – в щоденниках. В окремих випадках, якщо учні ще не знайомі із завданням, яке передбачене вправою, вчитель пропонує дітям відшукати на вказаній сторінці вправу, опрацювати зміст завдання, розповісти, що і як мають зробити вони вдома.

Домашнє завдання за своїм обсягом має бути таким, щоб на його виконання учні у 5–6 класах витрачали 25 хвилин, а в 7–8 – 30 хвилин.

Структура уроку не є щось застигле, раз і назавжди дане. Комбінація й порядок структурних елементів на уроці можуть бути різними, змінюватися залежно від типу уроку, матеріалу. Зовсім не обов'язково, щоб на кожному уроці були наявні всі структурні елементи або щоб їх послідовність була завжди однаковою. Вибір структури на кожний окремий урок залежить від: 1) типу уроку; 2) навчально-виховних завдань уроку; 3) характеру матеріалу, що вивчається; 4) підготовки учнів (класу).

Побудова уроку є результатом глибокого аналізу всіх факторів, що її визначають. За приклад можна взяти перевірку вивченого – елемент, характерний майже для всіх типів уроків мови. Один урок вивчення нового матеріалу починатиметься з перевірки вивченого на попередньому уроці, на іншому вона може зливатися з процесом вивчення нового матеріалу, якщо цей урок є продовженням попереднього (вивчається одна тема). Перевірка вивченого може бути відсутня, якщо новий матеріал великий за обсягом або складний. Вчитель вважає за потрібне відразу на початку уроку зосередити увагу учнів на вивченні нового.

Проте всі ці структурні зміни мають бути науково обгрунтованими й оптимальними для даного уроку. О. М. Беляєв вважає, що «в практиці викладання мови доводиться мати справу з найрізноманітнішими комбінаціями елементів уроку. І це цілком

<sup>115</sup> Про домашні завдання учнів загальноосвітніх шкіл: Циркулярний лист Міністерства освіти СРСР від 14 квітня 1970 р. // Освітні документи про школу. К., 1973. С. 3.

природно, бо успіх у навчанні пов'язаний з творчістю вчителя, шуканням нових форм... щоб досягти поставленої на уроці мети»<sup>116</sup>.

**Методика проведення різних типів уроків з мови.** Для кожного типу уроку властива своя методика, яка передбачає оптимальний варіант структури уроку, науково обгрунтовану організацію його змісту, правильний вибір методів і прийомів роботи, засобів організації пізнавальної діяльності учнів, систему завдань і вправ, що забезпечують добре засвоєння знань, формування умінь і навичок.

Уроки вивчення нового матеріалу найбільш поширені в системі вивчення мови. На уроках цього типу засвоюються знання про мову, її фонетичну і граматичну будову, лексичну систему, способи словотворення, правопис, тут закладається світоглядне розуміння предмета й основа для формування мовних умінь і навичок, норм мовної діяльності.

Орієнтовною структурою уроку вивчення нового матеріалу є така:

1. Перевірка вивченого.
2. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.
3. Повідомлення теми і мети уроку; мотивація навчальної діяльності учнів.
4. Вивчення нового матеріалу.
5. Закріплення набутих знань.
6. Підсумки уроку.
7. Завдання додому, підготовка до його виконання (інструктаж).

Зразок уроку вивчення нового матеріалу

**Тема уроку.** Ступені порівняння прикметників. Утворення вищого і найвищого ступенів.

**Мета уроку.** Дати учням поняття про ступені порівняння прикметників, сформулювати навички їх правильного творення і використання в мовленні; розвивати логічне мислення учнів, уміння аналізувати матеріал, робити висновки, узагальнювати.

**Обладнання уроку.** Підручник з мови для 5–6 класу, динамічна та ілюстративна таблиці, роздавальний матеріал, кодоскоп.

**Хід уроку:**

1. Перевірка вивченого.

Учитель дає двом учням картки для індивідуальної роботи на місцях.

**Картка № 1.** Визначити, до якої групи за значенням належать прикметники у реченнях: *Прозорі хмари червоніли ще задовго до барвистого осіннього заходу сонця* (О. Ільченко); *Наш народ – своєї Вітчизни великий патріот* (Народна творчість).

Зробити морфологічний аналіз іменника *народ*.

Пояснити орфограму в слові *цілинний*.

**Картка № 2.** Порівняти словосполучення і визначити в кожному з них, до якої групи належить прикметник: *крилатий птах – крилата думка, шоколадна цукерка – шоколадний колір, сонячний день – сонячна посмішка*.

Зробити фонетичний аналіз слова *сім'я*.

Графічно показати будову слова *прикордонник*.

Доки учні виконуватимуть завдання за картками, учитель з класом проводить фронтальну перевірку за такими запитаннями: яку ознаку виражають якісні прикметники? що означають присвійні прикметники? як пишуться присвійні прикметники, утворені від власних імен? якими є прикметники в словосполученнях: *золоті ниви, солодкий чай, шовкова хустка, шовкова трава*? У якому стилі мовлення найчастіше вживаються прикметники в переносному значенні?

Далі вчитель перевіряє індивідуальні завдання за картками; вмотивовує і виставляє оцінки.

2. З метою актуалізації опорних знань і умінь проводиться вибірковий диктант. Учні виписують з тексту, який диктує вчитель, в одну колонку якісні прикметники, в другу – відносні.

*Листки бувають дуже великі і зовсім дрібні. У Московському ботанічному саду влітку щороку цвіте тропічна водяна рослина вікторія круціана. Листки її такі великі, що на них, як на пліт, можна посадити трирічну дитину, і листок триматиметься на воді. А в бур'яну мокрецю листочки густі і менші від нігтя. У деяких рослин листки перетворилися на крихітні зелені лусочки або колючки, наприклад, у кактусів та багатьох інших рослин, що ростуть на сухих місцях* (З підручника ботаніки).

У зошитах учні записали дві колонки слів. Прикметники якісні: *великі, дрібні, густі, менші, крихітні, зелені, сухі*. Прикметники відносні: *Московському, ботанічному, тропічна, водяна, трирічну*.

Учні пригадують, що якісні прикметники можуть утворювати слова із зменшувально-пестливим значенням, вживатися з прислівниками *дуже, надзвичайно*. Відносним прикметникам ці ознаки не властиві.

<sup>116</sup> Беляев О. М. Сучасний урок української мови. С. 45–46.



За завданням учителя п'ятикласники порівнюють прикметники: *великі – дуже великі, дрібні – надзвичайно дрібні, малі – менші – дуже малі*. Спостерігають за тим, які зміни відбуваються в лексичному значенні, і роблять висновок, що ознака в якісних прикметниках змінюється: може підсилюватися, збільшуватися.

– Як змінюється ознака в якісних прикметниках, будемо вивчати сьогодні, – каже вчитель. – Подумаємо і над тим, для чого нам це потрібно знати.

### 3. Вивчення нового матеріалу.

Учитель повідомляє і записує тему уроку. Потім демонструє динамічну таблицю з вставними смужками:

	густа	
	густ <i>іш</i> а	
	найгуст <i>іш</i> а	

Користуючись таблицею, вчитель показує, що, позначаючи різний ступінь якості під час порівняння предметів, прикметник змінюється, утворюючи форми вищого і найвищого ступенів порівняння. Із підручника учні дізнаються, що означають форми вищого і найвищого ступенів порівняння<sup>117</sup>.

Учні самостійно від спроектованих через кодоскоп прикметників (*білий, молодий, веселий, червоний, старий, дрібний, рясний*) утворюють форми вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників і пояснюють, як це робиться.

Учитель пропонує записати у зошит прикметники *великий, малий, гарний, добрий, поганий* і утворити від них вищий і найвищий ступені порівняння. Щоб правильно виконати завдання, треба використати підручник і запам'ятати утворені форми.

Далі учні вивчають таблицю:

Звичайні прикметники	Суфікс	Вищий ступінь	Зміни
<i>дорогий</i>	-ш-	<i>дорожчий</i>	г + ш –жч
<i>дужий</i>	-ш-	<i>дужчий</i>	ж + ш –жч
<i>низький</i>	-ш-	<i>нижчий</i>	з + ш –жч
<i>високий</i>	-ш-	<i>вищий</i>	с + ш –шч (щ)

Вони знайомляться з тими змінами приголосних, які відбуваються в окремих прикметниках при творенні ступенів порівняння. Учитель наголошує, що орфограми жч, щ треба засвоїти.

Вчитель повідомляє, що ступені порівняння прикметників змінюються так, як звичайні прикметники, – за родами, числами, відмінками, і наголошує, що форми ступенів порівняння творять лише якісні прикметники. Їх ознака здатна змінюватися, виявлятися різною мірою.

Але чи всі якісні прикметники творять ступені порівняння?

Відповідь на це запитання дає завдання в підручнику. Ознайомившись з матеріалом, учні дізнаються, які якісні прикметники не мають ступенів порівняння і чому.

Через кодоскоп на дошку проектується текст: 1. *Порівняно з мохами будова папоротей (складніша, більш складна)*. 2. *У глибині квітки свиріпи міститься одна маточка і шість тичинок, з яких дві (коротші, більш коротші) від інших*. 3. *Для одержання насіння капусти відбирають восени (найкращі, щонайкращі, кращі з усіх) головки*.

Учитель дає завдання вибрати із двох форм ту, що найбільше відповідає умовам тексту. Так учні дізнаються про те, що вищий і найвищий ступені мають по дві форми – просту і складну. Читають про це в підручнику. Учитель пропонує запам'ятати, що наявність двох форм пов'язана з використанням їх у різних мовних стилях: проста форма вищого і найвищого ступенів вживається в усіх мовних стилях, складена – у книжних стилях: в офіційно-діловому і науковому.

### 4. Закріплення одержаних знань.

У ході закріплення необхідно зміцнювати теоретичні знання учнів, вироблювати уміння й навички утворювати й розпізнавати ступені порівняння прикметників, проводити спостереження над їх уживанням. Відповідно до завдань будується і система вправ. Насамперед учні виконують усно вправу з підручника (від поданих прикметників утворити прості форми вищого і найвищого ступенів порівняння, пояснити, як вони утворюються). У трьох прикметниках (*дорогий, дужий, високий*) відзначають звукові зміни, пояснюють їх.

Вчитель дає завдання відшукати у реченнях різні ступені порівняння прикметників, охарактеризувати їх, визначити рід, число, відмінок. З цією метою використовується роздавальний матеріал: 1. *А що в світі найзіркіше? А що в світі наймиліше? А що в світі*

<sup>117</sup> Блик О. П., Кулик М. Українська мова. Підручник для 5–6 класів. С. 99.

найбагатше? А що в світі найсильніше? (Очі, сон, земля, вода.) 2. Що сильніше від сонця і слабше від вітру? (Вогонь) 3. Ранок мудріший від вечора. Сіль дорожча від золота. Найбільша сила в світі – правда, найбільше багатство – здоров'я. Правда світліша за сонце (Народна творчість) та ін.

5. Підведення підсумків уроку можна провести у вигляді бесіди за такими запитаннями: що таке ступені порівняння? які є ступені порівняння якісних прикметників? що означає вищий ступінь порівняння? найвищий? які прикметники утворюють ступені порівняння? які якісні прикметники їх не утворюють? як утворюється вищий ступінь? найвищий? які форми їм властиві? у яких стилях мовлення використовується проста форма ступенів порівняння? у яких – складена? про що свідчить наявність цих двох форм? з якою метою використовується у мові вищий ступінь порівняння? коли використовуємо найвищий ступінь порівняння прикметника?

Усі ці питання можна оформити як таблицю – запитальник, щоб полегшити учням вивчення матеріалу вдома.

Підводячи підсумки уроку, вчитель виставляє кільком учням, які найбільш активно працювали, поурочні оцінки, вмотивовує їх.

6. Домашнє завдання.

1. Вивчити тему «Ступені порівняння якісних прикметників»; повторити характеристику якісних прикметників.

2. Перекласти (письмово) з російської мови українською такі речення: *Брат моложе меня. Пшеница выше, чем овес. Казбек ниже Эльбруса. Сом – наибольшая из речных рыб. Наименее удачный матч был сегодня. В тыл врага ходили опытнейшие разведчики. Родина дороже всего.*

**Урок закріплення знань, умінь і навичок.** Мета уроку закріплення – допомогти учням глибше засвоїти набуті знання і вміння, коли матеріал великий за обсягом або важкий для засвоєння.

Орієнтовна структура уроку така:

1. Повідомлення теми і мети уроку.
2. Перевірка вивченого (теоретичних відомостей і первинного засвоєння умінь та навичок).
3. Робота над закріпленням знань, умінь, навичок.
4. Підведення підсумків уроку.
5. Завдання додому, підготовка до його виконання.

У перевірку вивченого матеріалу включаються теоретичні відомості, які є основою для формування практичних умінь і навичок, а також матеріал, що був важким для усвідомлення і засвоєння. Наприклад, при вивченні ступенів порівняння якісних прикметників учням важче дається засвоєння звукових змін приголосних, які відбуваються при творенні ступенів порівняння окремих прикметників, а також творення складних форм вищого й найвищого ступенів та їх використання у мовленні. Саме найскладніший матеріал і має бути насамперед у центрі уваги під час закріплення відповідної теми.

Ефективною формою під час перевірки теоретичного матеріалу є використання запитальника. Так, на уроці закріплення пунктуації при відокремлених означеннях, виражених дієприкметниковими зворотами, доцільним буде такий запитальник: що являє собою дієприкметниковий зворот? що він пояснює? на які запитання відповідає? де може стояти в реченні? коли відокремлюється?

Застосування запитальника активізує самостійну роботу учнів.

Після перевірки й уточнення теоретичних відомостей учитель переходить до основного етапу уроку – закріплення знань, умінь і навичок. На цьому етапі визначаються способи навчальної діяльності, складаються алгоритми розпізнавання й розв'язання, проводиться робота над текстом, виконується система тренувальних вправ. Усі ці види роботи мають бути складнішими, ніж ті, що виконувалися на уроці вивчення матеріалу; рівень самостійності повинен бути теж вищим, щоб забезпечити навчальний і розвивальний результат, належну практичну спрямованість у вивченні мови.

Для формування і закріплення орфографічних і пунктуаційних навичок на таких уроках особливо важливе значення має засвоєння способів навчальної діяльності. Учні повинні знати систему операцій, що лежить в основі відповідних навичок. Візьмімо для прикладу написання закінчень іменників III відміни в орудному відмінку однини. Визначаємо систему операцій (ланок), в яких реалізується правило: щоб правильно написати закінчення іменників III відміни в орудному відмінку однини, треба: 1) знати, які іменники належать до III відміни; 2) уміти визначити орудний відмінок цих іменників; 3) відшукати в іменниках основу й закінчення; 4) визначити, на який приголосний закінчується основа:

а) якщо вона закінчується на [б], [л], [в], [м], [ф], [р], то перед закінченням -у (графічно -ю) пишемо апостроф: *любов'ю, верф'ю, кров'ю, Об'ю*;

б) якщо основа закінчується на один приголосний (за винятком зазначених), то перед закінченням -у (-ю) цей приголосний подвоюється: *міццю, сіллю, міддю, зав'яззю*;

в) якщо основа іменника закінчується двома приголосними, то подвоєння не буває: *шерстю, вістю, радістю*.

Відповідно до послідовності операцій, що впливають із правила, будується система тренувальних вправ. Відомо, що формування орфографічних (пунктуаційних) навичок залежить не просто від кількості завдань, а саме від чіткої їх системи. Частина зазначених операцій (перших три) пов'язана з пропедевтичними вправами, виконання яких дозволить учителеві перевірити, чи вміють учні розпізнавати орудний відмінок іменників III відміни, чи правильно визначають основу і закінчення. Наступними будуть вправи тренувальні, які сприятимуть закріпленню навичок у мовному вияві – коментоване застосування правила, правильне написання форми орудного відмінка поданих іменників III відміни. Далі підуть завершальні вправи й творчі завдання. Тільки спеціальні уроки закріплення знань і умінь дадуть можливість учителеві розгорнути систему такого тренування.

На цих уроках учні вчаться складати узагальнювальні таблиці, схеми, алгоритми розв'язування, що закріплюють відповідні навички, дають можливість учням здійснювати самоконтроль. Наприклад, щоб відшукати дієприкметник у реченні, треба: 1) визначити, чи є в слові дієслівна основа; 2) перевірити, чи властиві даній формі ознаки виду, часу; 3) чи узгоджується з іменником; 4) чи змінюється за родами, числами, відмінками.

На подібних уроках з розвитку зв'язного мовлення формуються вміння осмислювати тему, визначати основну думку твору, планувати матеріал, редагувати текст тощо.

Підсумовуючи, вчитель робить висновки про те, що дав цей урок, чи досягнута поставлена мета, над чим ще доведеться працювати.

Домашнє завдання на такому уроці може бути різним: закінчити творчу роботу, розпочату на уроці; виконати визначені вчителем завдання тощо. Для окремих учнів, які слабше засвоїли матеріал, можуть бути передбачені індивідуальні завдання.

Наводимо приклад уроку закріплення знань, умінь і навичок.

*Тема уроку.* Безсполучникові складні речення, розділові знаки в них, використання цих конструкцій у мовленні.

*Мета уроку.* Закріпити знання учнів про безсполучникові складні речення, зміцнити пунктуаційні навички та вміння учнів користуватися цими конструкціями у власному мовленні; підвищувати стилістичну культуру мовлення.

*Обладнання уроку.* Порівняльна таблиця складних сполучникових і безсполучникових речень, кодоскоп, магнітофон, тексти завдань.

*Хід уроку:*

1. Повідомлення теми і мети уроку.

Тема уроку записана на дошці заздалегідь, учитель оголошує її. Далі він підкреслює, що цей урок допоможе закріпити знання про складні безсполучникові речення, зміцнити пунктуаційні навички, набути вміння користуватися безсполучниковими конструкціями у мовленні, усвідомити, яку роль вони виконують у різних стилях мовлення.

2. Перевірка вивченого.

Учитель проектує через кодоскоп заздалегідь підготовлений запитальник, на який учні мають відповісти, довівши тим самим свою обізнаність з теоретичним матеріалом: 1. Які складні речення називаємо безсполучниковими? 2. У чому особливість цих речень? 3. Які є види безсполучникових складних речень? 4. Які розділові знаки ставимо в безсполучникових складних реченнях з однорідними частинами? 5. Як виділяються неоднорідні частини безсполучникових складних речень? 6. Які типи інтонації властиві безсполучниковим складним реченням? 7. У яких мовних стилях поширені безсполучникові складні речення?

Після такої відтворюючої перевірки ставиться складніше завдання: встановити різницю між сполучниковими і безсполучниковими складними реченнями.

Результат фіксується як порівняльна таблиця:

Складні сполучникові речення	Складні безсполучникові речення
1. Засобом зв'язку між частинами речення сполучники і сполучні слова.	1. Поєднуються інтонацією та змістовим зв'язком, видо- часовими відношеннями дієслів –

2. Логічні зв'язки між частинами речення чітко виражені.
3. Конструкція розгорнута, інтонаційно нейтральна.
2. Логічні зв'язки менш виразні, зате різноманітні смислові відтінки.
3. Лаконічні за будовою, інтонаційно багатші, часто з виразною експресивністю.

Перевіривши таким чином, як учні засвоїли понятійні ознаки безсполучникових складних речень, учитель переключає роботу на закріплення практичних умінь і навичок. Учні пишуть короткий пояснювальний диктант, що має на меті з'ясувати, як засвоєна пунктуація в складних безсполучникових реченнях:

1. *В грудях жвавість росте; думка кличе вперед; знов я повен надії і віри* (П. Грабовський). 2. *Великі, ясні, пухнасті хмарини плвли по яскраво-голубому небу; тріскалися бруньки, випускаючи гострі язички зелені; про щось жваво розмовляли пташки; люди були веселими і збудженими* (М. Дашків) і т. ін. (Обсяг роботи визначається вчителем.)

3. Робота над закріпленням знань, умінь і навичок.

Проведений пояснювальний диктант дозволить учителеві виявити, які розділові знаки засвоїли учні гірше (в основному це вживання крапки з комою, двокрапки і тире). Тому варто провести порівняльний інтонаційно-смисловий аналіз безсполучникових складних речень, в яких частини розділяються комою і крапкою з комою. Наприклад: *Кричать сови, спить діброва, зіроньки сіяють* (Т. Шевченко); *Мороз дужчав; зорі грали; захід сонця жеврів криваво-червоною зорею* (Панас Мирний) Інтонація цих речень відрізняється. У другому реченні смисловий зв'язок між частинами віддаленіший, голос знижується, як при крапці.

Учитель пропонує учням самостійно провести інтонаційно-смисловий та інтонаційно-графічний аналіз таких речень:

1. *Далеко на сході стало червоніти: сонце сходило* (О. Маковей). 2. *Дерево міцне корінням – людина горінням* (Нар. творчість). 3. *Удосвіта встанеш – більше діла зробиш* (Нар. творчість).

Наступне завдання – визначити стиль мовлення, пояснити, чим зумовлене використання в ньому безсполучникових речень, поставити в них потрібні розділові знаки (текст проектується через кодоскоп).

–*Не пам'ятаю, як Сергій навчився плавати, але добре пригадую один випадок: якось прийшов блідий і схвильований. «Що з тобою?» – «Нічого». «Ні, скажи, що сталося?» – «На міну наштовхнувся». – «Яку міну... Що? Де?» – «Мамо, бачиш я перед тобою живий і здоровий. Більше ні про що не питаю».*

*Лише через багато років я дізналася про подробиці. Сергій плив з товаришами на шлюпці, попереду, зовсім близько, зачорніла велика рогата міна: лишилася від війни. Мить – і човен зіткнеться з нею. Всі завмерли, чекаючи смерті. Сергій раптом стрибнув у воду, своїм тілом замортизував удар, відштовхнувся смертю. Так, це він умів: не розгублюватися у відповідальну хвилину (Зі спогадів матері Сергія Корольова).*

Аналізуючи текст, учні скажуть, що це стиль усного мовлення й емоційна напруженість розповіді передана через використання складних безсполучникових конструкцій.

Варто привчити восьмикласників вживати складні безсполучникові речення у власному мовленні. З цією метою учні слухають записаний на магнітофонну стрічку уривок художнього тексту і на основі почутого пишуть переказ:

*Було у матері їх троє: Максим – найстарший, Петро – середульший, третій – той Андрійко безталанний... Стали сини зростати. Були маленькі – голова в матері боліла: в того чобіт немає, а в другого – свитини, третьому – на книжку немає де взяти... Попідростали – заболіло серце: треба їм раду давати, а яку? Порозлітались. Усі троє по наймах... Шлють додому листи нерадісні.. Оцей пише: «гірко», а цей пише: «важко». А що вже цьому Андрійкові безталанному, то й за всіх краще: і вихорів, і виболів... Було його і в Таврії, і в Одесі, і по шахтах... Сумує: чи всім у світі така доля вдовиченкам, як моїм трьом? Аж ось мов буря: воля!.. Зїхались усі три до матері, обшарпані, марні, проте веселі (С. Васильченко).*

Важливо, щоб учні зрозуміли, що емоційність, схвильованість художнього тексту створюють саме безсполучникові конструкції, тут вони виступають як синтаксичний засіб художнього увиразнення тексту.

4. Підведення підсумків уроку.

У підсумках учитель відзначає, що учні засвоїли поняття про безсполучникові складні речення, навчилися встановлювати

інноваційні, смислові, видо-часові зв'язки між їх частинами, в основному опанувати розстановку розділових знаків (називає учнів, які найкраще виявили себе в цій роботі, ставить їм оцінки). Деяко важче даються такі розділові знаки, як крапка з комою і тире; над зміцненням цих навичок доведеться ще попрацювати. Треба також освоювати використання різних безсполучникових речень у власному мовленні, поглиблювати знання про використання цих речень у художніх текстах. Ця робота буде проводитися при вивченні літератури в 9–10 класах.

#### 5. Завдання додому.

Повторити матеріал про вживання двокрапки й тире в безсполучниковому складному реченні; написати короткий твір «Перемога наших гандболістів на шкільній спартакіаді», використавши складні безсполучникові конструкції.

Окремим учням, які слабше засвоїли матеріал, можуть бути запропоновані індивідуальні завдання, підготовлені на картках. Наприклад, завдання розставити розділові знаки в такому тексті:

*Ось і ранок... Ясний та погожий ранок після короткої ночі. Зірочки кудись зникли (,) пірнули в синю безодню блакитного неба (;) червонуваті хвилі ясного світу миготять серед темноти (;) понад степом віс її останнє зітхання (;) положисті балки дримають серед темної тіні (;) піднімається сизий туман і (,) легеньким димком чіпляючись за рослину (,) стелиться по землі (Панас Мирний).*

**Урок перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок** проводиться після вивчення певних тем, розділів, у кінці чверті й навчального року для того, щоб з'ясувати, як засвоїли учні програмовий матеріал, на що потрібно звернути увагу при повторенні. Крім того, правильно організована перевірка знань, умінь і навичок служить одночасно засобом закріплення вивченого, сприяє ефективному засвоєнню матеріалу. Методика рекомендує кілька різновидів цього типу уроків: контрольної роботи, контрольних диктантів, переказів, творів.

Орієнтовна структура уроку така:

1. Повідомлення мети перевірки і способів, якими вона буде проводитися.
2. Проведення перевірки.
3. Підведення підсумків уроку.
4. Завдання додому.

Важливим для цього уроку є визначення змісту роботи. Готуючись до уроку, вчитель аналізує, що потрібно перевірити, як сформулювати завдання, який матеріал підібрати, щоб при відповідній економії часу уроку дав необхідний контролюючий ефект. Це стосується також текстів диктантів, переказів і тих додаткових завдань, які подекуди ставляться учням. Наприклад, вивчивши матеріал теми «Прийменник», учитель готується до проведення контрольної роботи. Насамперед він визначає, які теоретичні завдання, вміння та навички учнів треба перевірити, як розподілити матеріал за варіантами:

I варіант:

1. Які ознаки характеризують прийменник як частину мови?
2. Вставити на місці крапок прийменник *в (у)* або *на*; визначити відмінки, з якими вони вжиті: *працює ...школі, ... фермі, ... шахті; купається ... річці, іде ... річку; поїхав ... Карпати, ... Урал, ... Крим, ... Кавказ; відпочивав ... Євпаторії, ...Чернігівщині, ... Одещині; проживав ... Україні, ... Росії, ... Грузії.*

3. Визначити, якими частинами мови виступають у реченнях виділені слова.

1. *Хочеться хоч подивиться на свій **край** на милий.* 2. *Мені аж страшно, як згадаю оту хатину **край** села.* 3. ***Кругом** широколистії тополі.* **Кругом** дуба русалоньки мовчки дожидали (Т. Шевченко).4. *Жодна підвода не йшла **назустріч***(О. Гончар).5. *Дівчина побігла **назустріч** школярам* (О. Донченко).

4. Написати, розкривши дужки: *по(між), за(для), по(під), із(за), з(перед), з(поміж), з(попід).*

5. Перекласти українською мовою:

*Бродить по лугам; ходить за хлебом; обращать по адресу; по возвращении; учебник по литературе.*

6. Зробити розбір прийменників як частини мови.

*Край веселого струмка білий росяний підсніжник раптом блимнув з-під листка* (В. Бичко).

II варіант:

1. Охарактеризувати непохідні й похідні прийменники.
2. Пояснити, якого відтінку значення надають виділені прийменники і з яким відмінком вони вживаються.

1. ***За** горою **за** крутою косарики косять* (Нар. Творчість).2. ***Разів із шість** Рябка водою обливали* (П. Гулак-Артемівський).

3. Розчудесні місця на ріці, на Північній Дінці (Остап Вишня). 4. Так коло полудня в неділю сидів з бандурою руках старий козак (Т. Шевченко).

3. Переписати речення, поставивши на місці крапок у або в [ ... ].

4. Написати, розкривши дужки.

По(над), з(під), по(між), по(серед), з(поза), з(над), з(за).

4. Перекласти російською мовою:

з погляду; будинок на п'ять поверхів; відповідно до наказу; залучити до роботи; о сьомій годині ранку; звернутися до сестри.

5. Зробити розбір прийменників як частини мови.

Посеред парку, біля басейну, оглядаючи твір столичного скульптора, зібралося багато людей (М. Стельмах).

Інколи готуються індивідуальні варіанти завдань для сильних (або, навпаки, слабких) учнів.

Ефективним видом контрольної роботи Г. Н. Приступа вважає твір з граматики або орфографії (пунктуації)<sup>118</sup> на відповідну тему, наприклад: «Написання частки *не* разом і окремо з іменними частинами мови», «Розділові знаки при однорідних членах речення» тощо. Такий вид роботи є досить складним, його слід практикувати, починаючи з 6 класу.

Готуючи урок контрольного диктанту (переказу), вчитель заздалегідь готує текст (досвідчені вчителі готують тексти на чверть або півріччя, що дає можливість передбачити цілеспрямовану підготовку до написання). Текст контрольного диктанту за обсягом повинен відповідати нормам, встановленим для кожного класу, бути достатньо насиченим орфограмами (пунктограмами), мати пізнавальне і виховне значення. І до читання тексту вчитель повинен дбайливо підготуватися, щоб читати його виразно і чітко, у повній відповідності до орфоепічних норм.

Зразок уроку перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок (8 клас)

**Тема уроку.** Контрольна перевірка знань, умінь і навичок учнів з теми «Складносурядні і складнопідрядні речення». Вид роботи – контрольний диктант.

**Мета уроку.** Перевірити рівень сформованості в учнів умінь і навичок ставити розділові знаки у складносурядних і складнопідрядних реченнях.

**Обладнання уроку.** Текст диктанту.

**Хід уроку:**

1. Повідомлення теми і мети перевірки, Тема записується на дошці: «Розділові знаки в складносурядному і складнопідрядному реченнях». Далі вчитель повідомляє, що учні писатимуть контрольний диктант. Мета роботи – перевірити, як засвоєно матеріал про складносурядні і складнопідрядні речення та їх будову, а також уміння й навички ставити розділові знаки в цих конструкціях.

2. Проведення перевірки.

Учитель записує на дошці заголовок тексту («Головна площа республіки») і читає диктант.

Після завершення роботи над диктантом учням дається можливість звернутися до вчителя із запитаннями з приводу утруднень, які виникли в процесі написання диктанту. У процесі бесіди повторюються й додатково роз'яснюються правила, наводяться й аналізуються приклади.

3. Підводячи підсумки уроку, вчитель відзначає, що написаний диктант дає можливість з'ясувати, як учні усвідомили будову складносурядних і складнопідрядних речень і наскільки сформовані їх пунктуаційні навички.

4. Додому вчитель дає для повторення теми: «Сполучники та смислові зв'язки між частинами складносурядного речення», «Інтонія і розділові знаки в складносурядних реченнях», а також пропонує проаналізувати три-чотири речення, виписавши їх з твору художньої літератури, який вивчається в цей період. Відтворення цього матеріалу на наступному уроці стане основою для роботи над вивченням безсполучникових конструкцій.

**Урок аналізу контрольних робіт.** Це тип уроку, на якому здійснюється робота над помилками, допущеними в контрольній роботі, що в свою чергу має зумовити остаточне засвоєння учнями теоретичного матеріалу і зміцнення відповідних навичок.

Ефективність такого уроку залежить від уміння вчителя дібрати найдоцільніші методи й прийоми роботи над помилками, від дбайливого аналізу їх, від того, як учні повторять відповідний матеріал і підготуються до аналізу.

Перевіривши контрольну роботу, вчитель класифікує допущені помилки, відбирає типові для аналізу. У процесі аналізу з'ясується, чому допущена саме така помилка і що треба знати, щоб уникнути

<sup>118</sup> Приступа Г. Н. Методика уроку русского языка. Рязань, 1971. С. 152.

неправильного написання. Основне ж на цьому уроці – проведення системи тренувальних вправ, що мають зміцнити правописні навички, попередити помилки. Над індивідуальними помилками учні працюють самостійно. Вчитель дає спеціальні домашні завдання, що допоможуть учням позбутися помилок, здійснює постійний контроль за грамотністю таких школярів.

Орієнтовна структура уроку аналізу контрольної роботи така:

1. Вступне слово вчителя.
2. Робота над помилками (повторення правил, тренування).
3. Підведення підсумків роботи.
4. Завдання додому.

Наводимо приклади уроку аналізу контрольної роботи.

*Тема уроку.* Аналіз контрольного диктанту «Головна площа республіки».

*Мета уроку.* Провести аналіз результатів диктанту і роботу над типовими помилками. Закріпити уміння і навички розстановки розділових знаків у складносурядному і складнопідрядному реченнях.

*Обладнання уроку.* Кодоскоп, структурні схеми складносурядних і складнопідрядних речень.

*Хід уроку:*

1. Вступне слово вчителя.

У вступному слові вчитель дає загальну характеристику якості виконання контрольного диктанту, відзначає, як у цілому учні засвоїли матеріал і оголошує оцінки.

Результати цього диктанту зіставляються з попереднім, відзначаються успіхи класу в цілому й окремих учнів зокрема. Учитель, нарешті, підкреслює, що хоч наслідки диктанту в цілому й позитивні, проте допущені помилки вимагають додаткової роботи над їх ліквідацією, над зміцненням необхідних навичок.

2. Робота над помилками.

Учитель характеризує типи помилок:

- 1) невміння правильно виділяти частини складносурядних речень;
- 2) помилки у відокремленні головної і підрядної частин складнопідрядних речень;
- 3) допущено помилки при виділенні відокремлених прикладок;
- 4) відсутнє тире при іменному складеному присудку. Отже, не запам'ятався матеріал про тире в іменному складеному присудку;

5) кілька учнів зробили помилки в написанні слів *в далечінь* (написано разом) і *прикрасили* (написано з префіксом *пре-*). Охарактеризувавши основні типи помилок, учитель дає сильним учням, які написали диктант на «5», завдання скласти алгоритм, що зумовлює правильне використання коми в складносурядному реченні, і записати його на одній частині дошки.

Усім іншим учням учитель ставить завдання пригадати характеристику складносурядного речення, а потім проаналізувати його: 1. *Несуть в тайгу залізний гул заводи, і славить пісня наших сил можуть* (В. Сосюра). 2. *Людина – чудо, єдине чудо на Землі, а всі інші чудеса – результат її творчості, волі, розуму, уяви* (Н. Крупська).

Далі проводиться пояснювальний диктант (кома у складносурядному реченні): 1. *Ліс кінчився, і перед нами раптом розгорнулася велична гірська панорама* (Ю. Збанацький). 2. *Уже світає, земля лаштує день на праведні труди* (М. Сом). 4. *І сорок літ ішов Франко – сіяч, і спів його звучав не раз як плач, і плач його звучав як гімн народу* (Д. Павличко).

Використовуючи підготовлений алгоритм, слабші учні пояснюють розділові знаки у складносурядних реченнях, з'ясовують різницю між простими реченнями з однорідними членами і складносурядними.

Наступна робота: аналіз складнопідрядних речень за спроектованим через кодоскоп переліком операцій:

- 1) визнач кількість граматичних центрів у даній конструкції;
- 2) з'ясуй смислові відношення між частинами складного речення;
- 3) постав запитання від однієї частини до другої;
- 4) зверни увагу на сполучник чи сполучне слово, яким зв'язуються ці частини.

Для аналізу пропонуються такі речення: 1. *Нехай не знає втомі та рука, що добре зерно в добру землю сіє* (М. Рильський). 2. *Бачу стежку, де проходиш ти, вчителько моя, зоре світова* (А. Малишко). 3. *Благословен той день і час, коли прослалась килимами земля, яку сходиє Тарас малими босими ногами* (М. Рильський).

Учитель звертає особливу увагу на ті випадки, коли в складнопідрядному реченні кому треба ставити там, де починається підрядне речення, незалежно від місця сполучного слова (саме ці моменти не врахували учні в диктанті): 1. *Прекрасна техніка,*

*молодечий запал нападаючих, атакуючий стиль гри – ось головні сили, завдяки яким було завойовано срібні медалі* (З газети).

Особлива увага в роботі над складнопідрядними реченнями звертається на вміння встановити смислові зв'язки й відокремити частини речення.

Правопис відокремлених прикладок учні повторюють виконуючи завдання, спроектоване через кодоскоп.

1. Пояснити вживання тире:

1. *Київ – чарівне місто, квітів і парків, чудової архітектури, місто потужних заводів, великий культурний центр – столиця квітучої України* (З газети).

Окремі учні, що допустили орфографічні помилки, одержують індивідуальні завдання.

2. У підсумках уроку учні дадуть відповідь на такі запитання: у чому особливості складносурядних речень? які сполучники поєднують частини складносурядних речень? коли ставиться кома в складносурядному реченні? коли кома не ставиться? як правильно визначити частини складнопідрядних речень? як встановити смислові відношення, що існують між ними? Необхідно загострити увагу учнів на тому, що вид підрядного речення визначається насамперед за смисловими відношеннями, а не за сполучником чи сполучним словом.

Учитель дає характеристику роботи учнів на уроці, зокрема тих, що слабше написали диктант і за працею яких він пильно стежив, і ставив оцінки за роботу над помилками.

3. Домашнє завдання на уроці цього типу вчитель дає, враховуючи результати контрольної роботи (диктанту): повторити пунктуаційні правила, зосередивши увагу на тих, на які допущено помилки; на кожне правило підібрати 2–3 приклади; вміти пояснювати свої помилки. Для учнів, які одержали оцінку «2» за диктант, необхідно дати індивідуальні завдання з урахуванням стану їхньої грамотності.

**Урок узагальнення і систематизації вивченого.** Особливість уроку такого типу полягає в тому, що учні оперують на ньому вже відомими поняттями (правилами), фактами, але відкривають для себе нові зв'язки між ними, системність мовних одиниць. На такому уроці відбувається повторення вивчених питань, правил, визначень, близьких за своїм значенням, за своєю природою, і виведення нових, у яких би синтезувалися окремо вивчені. Це уроки, в основі яких лежить аналітико-синтетична розумова діяльність учнів.

Вивчення шкільного курсу мови відкриває широкі можливості для проведення таких уроків. Їх доцільно проводити після опрацювання кількох тем, які пов'язані між собою, наприклад: «Будова слова», «Типи простих речень», «Двокрапка і тире у простому реченні», «Види підрядних речень», «Розділові знаки в складному реченні» тощо. Програма спеціально відводить години для проведення уроків узагальнення на матеріалі з фонетики, лексики, морфології, орфографії, з синтаксису і пунктуації.

Вибір теми такого уроку належить учителеві, але й залежить від підготовки учнів, розвитку їх логічного мислення, вміння працювати над матеріалом самостійно, Потрібно пам'ятати при цьому про єдину смислову основу уроку (об'єднуватися мають споріднені явища). Наприклад, плануючи урок узагальнення на тему «Іменні частини мови», учитель знає, що прикметник, числівник, займенник групуються навколо іменника – предмета, що в граматичних ознаках, у словотворенні цих частин мови є спільне і відмінне; цікавим є порівняння їх основних синтаксичних функцій.

Матеріал уроку дозволяє розглядати мовні явища в плані порівняння й узагальнення. З розрізнених частин, відомостей має скластися цілісне уявлення про мовне явище, про тему, розділ. Учні оволодівають такими мислительними операціями, як аналіз, порівняння, зіставлення; вчать робити висновки, систематизувати, узагальнювати.

Важливу роль на уроці узагальнення і систематизації відіграє дидактичний матеріал. Він повинен містити в собі елементи новизни, давати факти для порівняння, зіставлення, висновків. На такому уроці широко використовуються узагальнювальні таблиці, схеми, алгоритми. Значне місце посідає робота з підручником, яка дозволяє учням самостійно порівнювати окремі питання, вибирати матеріал для ілюстрації, виписувати основні орфограми (пунктограми), пов'язані з певною темою, складати текст словникового диктанту, схему, запитальник тощо.

Поширеним методом роботи на уроках узагальнення є бесіда. Вона дозволяє чітко планувати систему запитань, використовувати послідовність у порівнянні матеріалу, проводити аналіз, робити висновки. У 8 класі це може бути урок-семінар, що передбачає короткі повідомлення учнів, зроблені ними на основі самостійних спостережень над матеріалом.



Невід'ємним елементом уроків узагальнення є різні види самостійної роботи учнів: проведення різних видів мовного розбору, лінгвістичний аналіз тексту, складання таблиць, схем, контрольних запитань для перевірки засвоєного, добір ілюстративного матеріалу тощо.

Домашнє завдання може бути різним – це повторення зведених відомостей, правил, письмові відповіді на запитання, написання коротких творів порівняльного характеру (на мовному матеріалі) тощо.

Орієнтовна структура уроку узагальнення і систематизації мовних явищ:

1. Повідомлення теми і мети уроку.
2. Робота над матеріалом, що узагальнюється (повторення, порівняння, систематизація, висновки).
3. Удосконалення умінь і навичок по темі.
4. Підведення підсумків уроку.
5. Домашнє завдання, підготовка до його виконання.

Подаємо зразок уроку узагальнення і систематизації вивченого.

Для цього уроку беремо матеріал про дієслівні форми (дієприкметник і дієприслівник), мотивуючи це, по-перше, тим, що матеріал цей складний не тільки в граматичному, а й у правописному, пунктуаційному і стилістичному планах; по-друге, потребою систематизувати засвоєне, оскільки учні часом змішують дієприкметник і дієприслівник і не тільки між собою, а й з прикметниками і прислівниками, недостатньо орієнтуються у морфемному складі обох форм, нечітко усвідомлюють їх призначення в мові.

*Тема уроку.* Дієприкметник і дієприслівник як форми дієслова.

*Мета уроку.* Зіставивши дієприкметник і дієприслівник, з'ясувати, чому це форми дієслова, що спільне й відмінне в їх граматичних ознаках, синтаксичній ролі, яка особливість використання обох цих форм у мовленні, закріпити орфографічні та пунктуаційні вміння і навички, зв'язані з вивченням дієприкметника і дієприслівника; розвивати логічне мислення учнів через проведення таких операцій, як аналіз, порівняння, систематизація.

*Обладнання уроку.* Кодоскоп, текст для вибіркового диктанту, порівняльна таблиця дієприкметникових і дієприслівникових ознак, картки з індивідуальним завданням (15 варіантів).

*Хід уроку:*

1. Повідомлення теми і мети уроку.

Учитель повідомляє тему уроку, записує її на дошці. Він говорить учням про те, що матеріал цей вони вже вивчали і повторювали. Їм відоме визначення дієприкметника і дієприслівника, граматичні ознаки, що їх характеризують, яку синтаксичну роль вони виконують у реченні, як утворюються. Сьогодні ж на уроці учні повинні відповісти на такі запитання: Чому дієприкметник і дієприслівник – форми дієслова? Що між ними спільне і відмінне? Як правильно визначити дієприкметник і дієприслівник у реченні? Усі запитання можуть бути заздалегідь записані на окремій дошці (таблиці), вони визначатимуть проблематику уроку, до них і вчитель, і учні зможуть звертатися протягом усього року, забезпечуючи системність у роботі.

2. Робота над матеріалом, що узагальнюється.

Учитель дає завдання порівняти дієприкметник і дієприслівник (їх визначення, граматичні ознаки, синтаксичну роль, способи утворення) і обґрунтувати, чому ми вважаємо їх формами дієслова. Щоб активізувати роботу, можна дозволити користуватися підручником. Результати спостережень записують на дошці і в зошитах. Вони орієнтовно мають такий вигляд: дієприкметник і дієприслівник – дієслівні форми, бо:

- 1) утворюються від основи дієслова;
- 2) мають ознаку виду (а дієприкметник – часу, стану);
- 3) можуть мати залежні слова.

Закріплюється це положення на матеріалі вибіркового диктанту. Перед учнями ставиться завдання виписати в одну колонку дієприкметники, у другу – дієприслівники, вказати на ознаки, що споріднюють їх з дієсловами.

#### **Після бою**

*Нарешті висота впала. Знімалася наша піхота. Зв'язківці, вільно походжаючи по висоті, змотували кабель; обози, вирвавшись на шляхи, посунули до висоти.*

*Взявши міномети на в'юки, рота Брянського теж рушила вперед. Здорова свіжість літнього ранку промивала безсонні очі бійців, обвівала спалені, запорошені обличчя.*

*Перед Чернишем ступав Гай, несучи на собі важку металеву плиту. На спині бійця вона вилискувала, як добрячий, відполірований скибами ґрунту леміш. Досягши вершини, зупинились, щоб*

перепочити. Світ, вгамований, до захмеління прекрасний, розступився на всі чотири боки від них (О. Гончар).

На цьому ж матеріалі можна перевірити, як учні засвоїли морфемну будову дієприкметника і дієприслівника.

Далі учні встановлюють, що спільне і відмінне між дієприкметниками і дієприслівниками. Для цього вони заповнюють порівняльну таблицю (другу і третю графи), спроектовану через кодоскоп.

На основі таблиці учні правого ряду складають алгоритм розпізнавання дієприкметника, а учні лівого ряду – дієприслівника.

Результат такий.

Ознаки дієприкметників і дієприслівників	Дієприкметник	Дієприслівник
Яка це форма?	змінна;	незмінна;
На яке запитання відповідає?	має закінчення <i>-ий, -а, -е, -і</i> ; який? яка? яке?	має суфікси <i>-чи, -ши</i> ; що роблячи? що зробивши?
Які ознаки дієслова властиві?	вид, час, стан, може мати залежні слова	вид, може мати залежні слова
Які ознаки інших частин мови має?	прикметника: рід, число, відмінок, залежні від іменника	прислівника: показує незмінну ознаку
Від якої основи утворюються?	від дієслівної (неозначеної форми і теперішнього часу)	від дієслівної (неозначеної форми і теперішнього часу)
Яку синтаксичну роль виконує?	означення	обставини
Який утворює зворот разом із залежними словами?	дієприкметниковий	дієприслівниковий

Для того щоб правильно визначити дієприкметник у реченні, треба перевірити, чи дане слово:

- 1) утворене від дієслівної основи;
- 2) є змінним, відповідає на запитання *який* (*-а, -е, -і*);
- 3) характерні для нього рід, число, відмінок;
- 4) має вид, час, стан;

5) виступає в реченні означенням.

Висновок: слово – дієприкметник.

Для того щоб правильно визначити дієприслівник, треба перевірити, чи дане слово:

- 1) утворене від дієслівної основи;
- 2) має характерні для нього суфікси *-чи, -ши*;
- 3) є незмінним;
- 4) має вид;
- 5) виступає в реченні обставиною.

3. Удосконалення набутих умінь і навичок.

З цією метою учні виконують такі завдання:

1) від поданих дієслів утворити можливі дієприкметникові і дієприслівникові форми, схарактеризувати їх.

*Зеленіти, відчинити, шелестіти, працювати, виконувати, синіти.*

2) У поданих словосполученнях пояснити, коли в кінці слова пишемо *-и*, а коли *-і*. *Наступаючи на ворога; стоячі води; блимаючи фарами; стоячи над озером; затихаючи віддалявся; затихаючі звуки; палаючи синім полум'ям; палаючі щоки; сяючи вогнями; сяючі зорі.*

3) З карток переписати речення і пояснити написання *не* з дієприкметниками і дієприслівниками. Наприклад:

**Картка № 1.** 1. *В стрункім польоті ми, (не) зборна наша сила.* 2. *Ніким (не) сходжені нас ждуть путі* (О. Ющенко). 3. *(Не) спитавши броду, не лізь у воду* (Нар. творчість).

**Картка № 2.** 1. *Дивна, (не) бачена картина відкрилась перед нашими очима* (А. Гайдар). 2. *І підіймається все вище (не) добудований титан* (В. Сосюра). 3. *(Не) взявшись до сокири, не зробиш хати. (Не) давши кріпись, а давши – держись* (Нар. творчість).

4) У спроектованому через кодоскоп тексті визначити дієприкметникові й дієприслівникові звороти, поставити відповідно розділові знаки.

1. *Сизуватий колос (,) затиснутий з двох боків списами остюків (,) перегойдує на тонких білих ниточках жовтувато-зелені палички квіту. Навіть не ворухнеться біля кореня вузлувате стебло, а колос (,) викупаний сонцем() вклоняється ниві* (М. Стельмах). 2. *Випереджаючи Черниша (,) пронеслася душогубка з полковими розвідниками... Промигнув човен кулеметників (,) ведучи вогонь на*

плаву. Пригнувшись на плотах (,) шалено греблася піхота (О. Гончар).

На цьому матеріалі учні можуть зробити висновок про те, що дієприкметникові звороти виражають ознаку предмета, а дієприслівникові конкретизують дію. Порівняння дієприкметникових зворотів з підрядними означальними реченнями (а дієприслівникових – з підрядними обставинними, реченнями з однорідними присудками) переконує учнів в існуванні синонімічних синтаксичних конструкцій.

Цікаві спостереження можна провести над тим, як місце дієприкметникового (дієприслівникового) звороту впливає на темп мовлення: коли звороти стоять на початку речення, темп прискорений, коли в середині – уповільнений.

Корисним для учнів може бути завдання пояснити помилки у вживанні дієприслівникових зворотів і виправити їх: 1. *Сидівши на березі, хлопець читав книжку.* 2. *Вїхавши на подвір'я, на гостей загавкали собаки.* 3. *Прийшовши додому, хлопчики застали в кімнаті приятеля.*

4. Підсумки уроку.

Що нового дізналися учні на уроці? Відповідь може бути монологічною (1–3 учні) і в формі діалогу (одні учні ставлять запитання, записані на дошці на початку уроку, інші на них відповідають). У сильному класі учні можуть просто поділитися враженнями від того, що нового відкрив їм цей урок у матеріалі про форми дієслова, Учитель ставить учням (чотирьом-п'ятьом) оцінки за роботу, проведену протягом уроку.

Домашнє завдання: 1) на основі опрацьованого матеріалу скласти контрольний запитальник; 2) написати короткий твір на тему «Форми дієслова в нашій мові».

**Уроки повторення теми, розділу.** Уроки повторення передбачені програмою в кожному класі на початку навчального року і в кінці – заключне підсумкове повторення. У процесі вивчення матеріалу вчителі планують уроки спеціального повторення, що мають на меті забезпечити глибокі знання з відповідного матеріалу.

Урок повторення – складний тип уроку: по-перше, по-різному йде повторення теорії і практичного матеріалу; по-друге, саме повторення може бути докладнішим і стислішим; по-третє, кожен урок повторення передбачає широкий за обсягом матеріал, і вчителіві потрібно вибрати і скомпонувати для уроку основне; по-четверте, треба

оновити матеріал – подати його в нових зв'язках, щоб викликати в учнів пізнавальний інтерес, бажання не тільки відтворити відоме, а й глянути на нього по-новому. Наприклад, повторюючи матеріал про складносурядне речення, учні легко аналізують складні конструкції, в яких прості речення двоскладні, і відчувають трудність, коли складові частини складносурядної будови є неозначено-особовими, безособовими або неповними реченнями.

1. *Був січень, і мороз сягав за двадцять, але було сонячно* (В. Козаченко). 2. *Стояв травень, і було душно, як улітку* (М. Коцюбинський).

З такими структурами пов'язано багато пунктуаційних помилок. Саме до такого матеріалу потрібна увага на уроці повторення. Другий аспект цього уроку – зіставлення складнопідрядних речень з різними типами простих, зокрема ускладнених однорідними членами речення.

Матеріал уроку ніби виходить за межі теми, але фактично на уроці ведеться робота, необхідна учням для глибокого засвоєння будови складносурядного речення і розділових знаків у ньому.

Особливість методики уроку повторення з'ясована О. М. Беляєвим<sup>119</sup>:

1) програмовий матеріал повинен відтворюватися інакше, ніж він подавався вчителем на уроці вивчення матеріалу, в новому методичному висвітленні;

2) набуті знання необхідно повторювати на ширшій основі, у нових зв'язках, на новому мовному матеріалі, тоді учень глибше його зрозуміє і краще усвідомить;

3) при повторенні матеріалу має бути більша самостійність учнів у виконанні певних видів робіт.

Поширеним методом на уроках повторення вважається бесіда, але ефективними можуть бути і метод спостереження, і метод роботи з підручником. Види робіт застосовують різноманітні – граматичний аналіз мовних явищ, розв'язування пізнавальних завдань, виконання різних видів вправ, написання навчальних диктантів, творчих робіт, складання схем, таблиць, написання творів на граматичні теми тощо.

Уроки повторення вимагають від учителя серйозної підготовки: для повторення треба брати не все підряд, а найбільш істотне, важливе, що потребує глибокого засвоєння; продуманою і цілеспрямованою має бути система запитань; добре, якщо окремі з

<sup>119</sup> Беляєв О. М. Урок української мови. С. 108–109.

них будуть проблемними і сприятимуть активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці; повторення має проходити на новому дидактичному матеріалі, який не використовувався на попередніх уроках.

Орієнтовна структура уроків повторення така: 1) повідомлення теми і мети уроку; 2) повторення матеріалу; 3) підведення підсумків уроку; 4) завдання додому, підготовка до його виконання.

Зразок уроку повторення матеріалу

*Тема уроку.* Повторення матеріалу про односкладні речення.

*Мета уроку.* Закріпити знання учнів про типи односкладних речень і особливості їх будови; розвивати уміння й навички правильного користування односкладними конструкціями в різних стилях мовлення.

*Обладнання уроку.* Кодоскоп, таблиця-алгоритм розпізнавання односкладних речень.

*Хід уроку:*

1. Повідомлення теми і мети уроку.

Тема уроку записана на дошці. Учитель повідомляє, що матеріал про односкладні речення є важким для засвоєння, учні часом забувають типи односкладних речень, змішують означено-особові з неозначено-особовими, а останні – з безособовими; вони не завжди чітко можуть визначити способи вираження головного члена в різних односкладних реченнях, а весь цей матеріал дуже потрібний при вивченні складних речень, а також для того, щоб стилістично правильно висловити думку залежно від тієї чи іншої ситуації, вибравши з синонімічних найдоцільнішу конструкцію.

*Я хочу піти в театр. – Мені хочеться піти в театр; Ми цікавимося. – Нас цікавить; Брат не спить. – Братові не спиться. Хвиля змила човен. –Хвилею змило човен.*

Отже, завдання уроку – закріпити знання про односкладні речення, їх структуру, значення і місце у мові.

2. Повторення матеріалу.

Учитель дає завдання: у тексті, спроектованому через кодоскоп, визначити типи односкладних речень, зробити графічні схеми розбору першого, п'ятого і восьмого речень.

*Останні хвилини... Велетенська космічна ракета стоїть у центрі космодрому, готова до старту. Заповнили пальним баки, перевірили механізми автоматичного керування. Уже настроєні*

*наземні й бортові радіоприймачі, націлені у височінь антени радіолокаторів. Закінчено всі приготування.*

*Екіпаж чекає. Чекають і проводжаючі. Стежимо очима за стрілками годинників. П'ять. Чотири. Три. Два. Один... Пуск!*

*Грім розриває тишу. Яскравий сніп полум'я засліплює очі. Піднявшись на вогняному стовпі, ракета мчить у височінь (М. Ребров).*

Після виконання роботи вчитель переключає увагу учнів на таблицю «Односкладне речення», яка використовувалась в процесі вивчення матеріалу (таблиця вміщена на форзаці підручника), і пропонує визначити, якого типу односкладних речень не зустрічали учні в тексті.

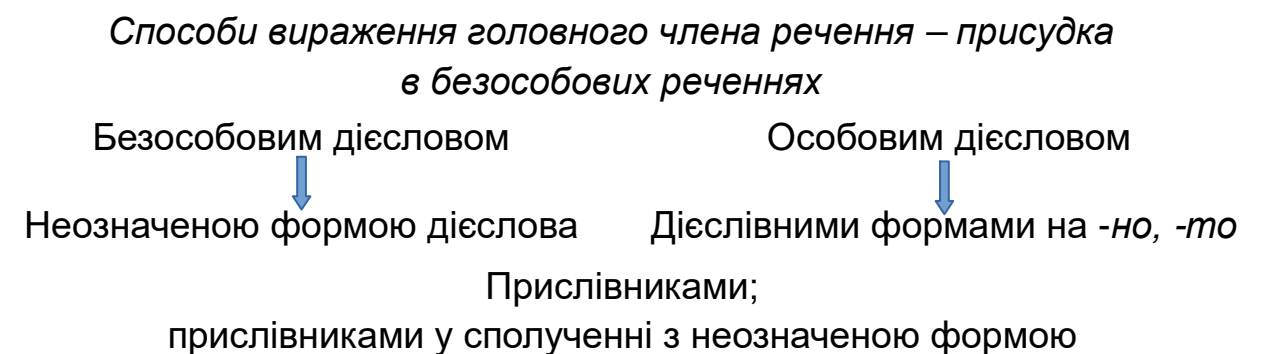
– Узагальнено-особових.

– У чому особливість цих речень? Де вони найчастіше зустрічаються у мовленні?

– Це односкладні речення, в яких присудок означає дію, що може стосуватися будь-кого з людей; головний член їх найчастіше виражається дієсловом у формі 2-ї особи однини чи множини; виступають ці речення як прислів'я і приказки. Учні проводять кілька прикладів: *За рідний край і життя віддай. Чистим зерном сійте поле, вродить хліб, як море. Здобудеш освіту – побачиш більше світу. Добре діло – роби сміло. По ниточці дійдеш до клубочка* (Народна творчість).

– Чим відрізняються між собою односкладні речення? – запитує вчитель, скеровуючи увагу учнів на засіб вираження головного члена в різних типах односкладних речень і на значення цих конструкцій.

Найважче учні засвоюють способи вираження головного члена в безособовому реченні. У ході повторення семикласники креслять схему:



Далі учні самостійно пригадують і записують приклади на кожний вид:

1. *Світає. А в степу весніє, весніє...* (О. Гончар). 2. *Синім холодом віє од трав* (В. Сосюра). 3. *Дихало найдорожчим у світі степовим чистим повітрям* (О. Довженко). 4. *З будинку чути звуки рояля* (О. Корнійчук). 5. *Не розірвуть з життям мого єднання* (В. Сосюра.) 6. *І кожній людині відкрито в нас путь, якщо вона хоче трудящою бути* (П. Тичина). 7. *Підсумки підведено. Спокійно стало в лісі. Мило мені і затишно серед тої лісної тишини* (О. Кобилянська).

Учитель пропонує назвати тип речення за такими ознаками:

- головний член речення у формі присудка виражений 1-ю або 2-ю особою однини чи множини дійсного або наказового способу;
- 3-ю особою множини теперішнього або майбутнього часу або множини минулого часу;
- головний член виступає у формі підмета.

Разом з учнями вчитель працює над алгоритмом розв'язування (визначення односкладних речень).

I. Чи виражений головний член речення формою називного відмінка іменника?

Так  
Речення називне.

II. Чи вказує форма дієслова – головного члена на конкретну особу?

Так  
Речення означено-особове.

III. Чи відноситься дія головного члена до будь-якої або неозначеної особи?

Так

Речення неозначено-особове або узагальнено-особове.

IV. Головний член речення передає дію в повному відриві від діяча?

Так  
Речення безособове.

Учням дається завдання охарактеризувати речення:

1. *Вечір. Тиша. Штаб. Входить Щорс, чорний, як земля, мокрий* (О. Довженко). 2. *Степ і вітер. Степ і тиша. Степ і сонце. Цілина* (Л. Первомайський).

Варіантом завдання може бути складання усного твору-мініатюри з використанням опорних слів: *сонце, мороз, чудовий настрій, стрімка гірка, швидка їзда, сміх, веселощі.*

Семантика односкладних речень дуже виразно проступає у порівнянні конструкцій.

Завдання 1. Учитель пропонує учням порівняти речення, з'ясувати їх значення і доцільність використання:

1. *Із саду віє пахощами. – Із саду віють пахощі.* 2. *Світає. – Настає ранок.* 3. *Трохи мрячило. – Була невелика мряка.* 4. *Мені хочеться все знати. – Я хочу все знати.* 5. *Волошками запахло. – Запахли волошки* 6. *Мені треба добре вчитися. – Я повинен добре вчитися.*

У сильному класі можна запропонувати учням творчу роботу: написати твір-мініатюру на одну з тем: «Степова тиша», «Сінокіс», «Літо», «Запах свіжого хліба» з використанням різних типів односкладних речень. Наприклад, твір-мініатюра «Літо».

*Липень, спека. Цвіркуні в лузі виграють симфонію літа, у високості їм вторує жайворонок. Липа вже давно одцвіла. Але в повітрі все ще віє п'янким запахом липового меду. З городів пливуть запахи кропу, лободи, картоплі, Достигає-хвилюється житній колос. Ось-ось запахне хлібом.*

3. Підведення підсумку уроку.

Учитель на основі своїх вражень від відповідей учнів і виконаних завдань робить висновки про те, наскільки добре учні оволоділи вузловими питаннями матеріалу, над чим потрібно ще працювати. Кому з учнів треба ще звернутися до односкладних речень. Учитель оцінює роботу кількох учнів.

4. Домашнє завдання.

Підготуватися до зв'язного викладу матеріалу на тему «Односкладні речення» за таким планом: 1. Чому ці речення називаємо односкладними? 2. Які є типи цих речень? 3. За якими ознаками визначається тип односкладного речення? 4. Коли використовуються односкладні речення в мові?

Для учнів, що слабше засвоїли окремі види односкладних речень, треба передбачити диференційовані завдання. Наприклад, зробити синтаксичний аналіз речень: *Свято, свято! Сонце і травичка. В місті тепло й радісно. Весна! Наша Яся зовсім невеличка, та на свято піде і вона. На голівці в неї гарна стрічка, як вогонь, червона та ясна. Свято, свято! Сонце і травичка! Перше травня! Радісно. Весна* (Н. Забіла).

**Уроки розвитку зв'язного мовлення.** Типи цих уроків, їх структуру в методиці викладання української мови ґрунтовно розробив О. М. Беляєв<sup>120</sup>. Для цих уроків у розділі «Зв'язне мовлення» шкільна програма відводить значну кількість годин. Основна мета цих уроків – навчити учнів складати зв'язний текст, передбачаючи різний тип мовлення й різну його стильову спрямованість, формувати відповідні уміння і навички. Відповідно до програми учні повинні вміти: осмислювати тему твору, її межі, визначати основну думку і вміти підпорядкувати їй виклад; добирати матеріал до твору, систематизувати його відповідно до плану; композиційно правильно будувати твори різних видів; правильно і точно висловлювати свої думки, вдосконалювати написане<sup>121</sup>.

Учні опановують ці вміння в процесі роботи над різними видами переказів і творів.

Переказ привчає учнів до логічної послідовності у викладі думки, розвиває самостійність писемної мови, формує вміння і навички по-своєму передавати думки. Це початковий етап формування системи умінь і навичок, що проходить у процесі роботи за зразком.

Орієнтовна структура уроку навчального переказу така: 1. Вступна бесіда вчителя. 2. Читання тексту. 3. Бесіда за змістом прочитаного. 4. Складання плану. 5. Мовний аналіз тексту. 6. Повторне читання тексту. 7. Підготовка чорнового варіанту переказу. 8. Редагування роботи і переписування її начисто. 9. Перевірка й

<sup>120</sup> Беляєв О. М. Урок української мови. С. 115–160.

<sup>121</sup> Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4–8 классы) / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1978. С. 13–19.

аналіз роботи. 10. Доопрацювання переказів учнями<sup>122</sup>. Уся ця робота розрахована на здвоєний урок.

Принципове значення для роботи над переказом має знайомство з текстом. За традицією вчителі практикують дворазове читання тексту підряд. І. О. Синиця<sup>123</sup> експериментально довів, що кількаразове читання (2–3 рази) тексту переказу не впливає помітно на правильність і повноту передачі змісту, бо основна увага учнів спрямована на те, щоб запам'ятати якнайбільше готових висловів, які вони похапцем записують, «З погляду розвитку самостійності писемного мовлення найефективнішими є такі перекази, в яких зроблено найбільше перефразувань смислових одиниць тексту... Такими виявились перекази, що були написані після одноразового читання тексту»<sup>124</sup>, – робить висновок І. О. Синиця.

Проводячи навчальний переказ з метою активізувати самостійність роботи над змістом, треба привчати учнів до роботи після одноразового читання. На уроках контрольних переказів учитель повинен читати текст двічі.

На уроках навчального переказу твору важливе місце посідає підготовча робота – фактично основна ланка уроку. Сюди входить бесіда за змістом прочитаного (за змістом картини, на основі власних спостережень і вражень), що має на меті зосередити увагу учнів на основному, розібратися в почутому, зображеному, побаченому, правильно оцінити факти, вчинки тощо. Ефективність і результативність цієї роботи значною мірою залежать від того, як підготувався вчитель, як продумав зміст запитань, їх систему, цілеспрямованість.

Робота над планом спочатку ведеться колективно, доки учні не оволодіють умінням складати план самостійно. Проте один із можливих варіантів плану вчитель повинен готувати заздалегідь, це допоможе йому передбачити труднощі в роботі, правильно спрямувати її, а в окремих випадках і допомогти учням грамотно спланувати текст.

Чи не найважче дається учням уміння правильно й виразно висловити свої думки. Ці труднощі, на думку І. О. Синиці, пов'язані з бідністю лексичного запасу учнів, з невмінням рівномірно використати наявний запас слів, з недостатнім контролем за добором слів і застосуванням словотворчих засобів, з використанням займенників і

<sup>122</sup> Беляєв О. М. Урок української мови. С. 116.

<sup>123</sup> Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів. К., 1965. С. 266–270.

<sup>124</sup> Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів. К., 1965. С. 269–270.

побудовою фрази<sup>125</sup>. Тому в процесі мовного аналізу необхідно пояснити незрозумілі слова і вправи, показати стилістичні особливості тексту, а при написанні творів привернути увагу учнів до синоніміки, багатства образних засобів мови, використання можливих синтаксичних конструкцій тощо. Доцільно по можливості ознайомити учнів з мовними засобами, що їх використали в подібних ситуаціях майстри слова. Наприклад, готуючись до опису «Наймужніші квіти», вчитель читає учням, як описав проліски М. Стельмах: «Тільки блисне весняне сонечко, а пролісок уже відшукав у снігу дірочку й потягнувся до тепла... Ідуть дні. Небо стає синішим, білішою кора па березах. У гаю пахне відталою землею, березовим соком... і проліски стоять собі у білих розщібнутих сорочках...». Учні відчували образ, естетику слова, запам'ятали його, використали у власних описах, а тим самим утвердились у своєму світобаченні, і в цьому виховна сила слова.

У підготовчу роботу може входити (в окремих випадках) також усне складання твору, а при написанні переказу – повторне читання тексту. І те, й інше має на меті дати учням цілісне уявлення про майбутній текст.

Учні спочатку пишуть роботу на чернетці, це привчає їх уважно ставитися до написаного, відкриває можливості до пошуку кращого варіанту, дозволяє переробити невдалий вираз, виправити неправильно вжите слово, відредагувати текст у цілому. Учнів треба вчити працювати з чернеткою – у цьому один із шляхів удосконалення писемного зв'язного мовлення.

Уроки написання творів передбачають вищий рівень самостійності у застосуванні набутих умінь і навичок, більшу трудність у роботі. Тому тут важливо чітко сформулювати тему й визначити правильну організацію роботи над нею.

Орієнтовна структура уроку написання твору така:

1. Повідомлення теми і мети уроку.
2. Робота над усвідомленням теми і основної думки твору.
3. Складання плану.
4. Робота над мовою твору.
5. Складання усного твору.
6. Написання твору на чернетці.
7. Удосконалення написаного (саморедагування).
8. Оформлення чистового варіанта.

## Зразок уроку розвитку зв'язного мовлення (написання твору) в 7 класі

*Тема уроку.* Твір-опис за картиною І. І. Левітана «Золота осінь».

*Мета уроку.* Навчити учнів писати твір-опис за картиною; підготувати їх до сприйняття картини, до правильного відтворення побаченого засобами слова; розвивати в учнів почуття любові до рідного краю.

*Обладнання уроку.* Картина І. І. Левітана «Золота осінь», роздавальний матеріал; тематичний словник «Живопис».

*Хід уроку:*

1. Повідомлення теми і мети уроку.

Тему уроку вчитель записує на дошці. Далі він повідомляє, що мета уроку – навчити учнів писати твір-опис. Семикласники пригадують, що вони вже писали опис предмета (4 клас), опис приміщення (5 клас), опис процесів праці (6 клас); відомо їм також, що в такому творі дається словесне зображення основних ознак предмета, явища, особи. Твори-описи можуть бути написані науковим або художнім стилем, але не на основі власних спостережень, а за картиною.

За пропозицією вчителя учні пригадують особливості художнього опису: він дає правдиве зображення явища в яскравій, образній формі на основі особистих вражень автора.

Учні пригадують описи місцевості, які вони зустрічали в художніх творах. Це село Моринці в оповіданні С. Васильченка «Дитинство Шевченка», опис села Вербівки у повісті І. Нечуя-Левицького «Микола Джеря», опис Тухольської долини у творі І. Франка «Захар Беркут» та ін.

Через кодоскоп учитель проектує текст:

*Машини мчали з гір.*

*Стояло сухе осіннє надвечір'я. Барвисті ліси на схилах обабіч дороги не тільки не гасли під косим промінням вечірнього сонця, а навпаки, розжеврювались ще яскравіше, ніж удень.*

*Шура Ясногорська стоїть у кузові, тримаючись руками за кабінку, і сміється пробігаючим золотим лісам, сміється дорозі, що шумить їй назустріч. Вся земля – в шерхїтливій багряності.*

*На галявині біля струмка розташувалися на привал бійці маршової роти. Тонкий лист, облітаючи з жовтих дерев, лягає на спїтнілі плечі. Один, скидаючи скатку, задер голову на мить застиг.*

<sup>125</sup> Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів. К., 1965. С. 109–122.

Що він там нагледів? На самій верховині гори бовваніють руїни стародавнього замку. Крізь проломи в стіні з протилежного боку пробивається сонце.

*Трансільванська осінь до самого обрію палахкотить ясними пожарами* (О. Гончар).

Прочитавши текст, учитель звертає увагу учнів на те, що, описуючи місцевість, важливо мати вихідну позицію – місце, з якого ведеться опис. У наведеному уривку це місце Шури Ясногорської, яка стоїть у кузові машини, що спускається з гори. Отже, перед очима – широка панорама гір, вкритих жовтими лісами, і ліси обабіч дороги, і галявина, покрита шерхитливим багрянцем, де розташувались па привал бійці. Дається не тільки загальна картина місцевості, але й промовисті деталі, що впадають в око: ось солдат стоїть, задивившись на осінню красу: «Що він там нагледів?». Важливим у цьому описі є освітлення: все виступає в ясному промінні призахідного сонця.

Виразно видно все, що в центрі, і менш виразним воно стає на відстані в перспективі. Усе це важливо знати для роботи над описом.

2. Робота над усвідомленням теми й основної думки твору.

Учитель демонструє велику репродукцію картини І. І. Левітана «Золота осінь».

Якщо учні вперше зустрічаються з картиною художника, то варто стисло розповісти їм про митця. Ісаак Ілліч Левітан (1860–1900 рр.) – видатний російський художник-пейзажист. Учився в Московському училищі живопису. Багато подорожував по рідній країні, а тому добре знав і любив її природу. Сучасники називали його поетом російської природи [ ... ]. Художник прожив недовге життя, але за цей час встиг зробити багато. Серед численних шедеврів живопису, створених ним, і картина «Золота осінь».

Учні розглядають картину. Щоб допомогти їм розібратися в побаченому, вчитель знайомить з тематичним словником «Живопис». Художник-пейзажист (мариніст, баталіст, портретист). Картина – полотно, витвір мистецтва. Тема картини, сюжет. Композиція – перший план, другий план, перспектива, деталь. Палітра художника – колорит, фон, кольорова гама, освітлення. *Зображувати, малювати, відтворювати, показувати, передавати, розкривати. Враження, настрої, почуття.*

Учитель запитує: Яка пора року зображена на картині? В який час дня? Звідки дивився на місцевість художник? Що він зобразив на

передньому плані? Яким є лівий берег річки? Опишіть місцевість праворуч і одиноку берізку, що сяє в промінні осіннього сонця. Що видніється вдалині? Які почуття викликає у вас картина? Яка основна думка картини? (Краса рідної землі).

3. Складання плану (можна й колективно, оскільки опис місцевості за картиною проводиться вперше). Наводимо один із можливих його варіантів:

1. Золотий осінній день.
2. В багрець і золото одягнений гайок.
3. Узлісся, вкрите шерхитливим листом.
4. Осіння річка.
5. Одинока берізка.
6. У перспективі-людські оселі, зелене буяння озимини.
7. Які думки і почуття викликає картина?

4. Робота над мовою твору розпочинається з того, що учні одержують роздавальний матеріал з описами осені в різних письменників і повинні виписати собі ті слова і вислови, які найбільше відповідають зображеному на картині. Наприклад: *Була тепла, ясна осінь. Осіннє повітря прозоре і тихе. На безхмарному небі стояло сонце... під його промінням золотом сяяло жовте листя лип та беріз. Падало жовте листя, а здавалося, що то золото капає на землю з дорогих шат... Під ногами шелестіли цілі замети.*

*Вражала розкішна картина осінньої природи, обсіпана сонячним промінням під чистим блакитним небом* (М. Коцюбинський).

*Пожовтіле листя на деревах... зашаруділо під вітром, зашурхотіло... Світ пожовтіє...*

*Клен посвітлів-посвітлів, ясний стоїть, майже прозорий, легкий у своїй жовтизні, ніби кожен листочок спалахнув з середини спокійним, негаснучим світлом...*

*Вода в річечці з торф'янистими берегами обважніла і стала наче нежива – майже не видно, як біжить. То недавно була легка од відображеного в ній синього неба, а це постаріла і береги полисіли, ніби звуліли. Не вода котиться, а потік в'язкої журби* (Є. Гуцало).

Через кодоскоп проектується тематичний словник «Осінь», який допоможе учням вибрати потрібні епітети.

Осінь – *золота, жовтокоса, барвиста.*

Ліс – *пожовтілий, прекрасний в осінньому вбранні, трохи сумний.*

Дерева – *у золоті, святково вбрані, задумані, сяючі.*



Листя –*жовте, багряне, чисте; опадає, кружляє, встилає землю.*

Небо –*блакитне, високе, вицвіле.*

5. Складання усного твору проходить за планом і з використанням того мовностилістичного матеріалу, який підібрали собі учні. Усне komponування твору-опису – складний для учнів етап, тому вчителю потрібно допомогти їм окремими навідними запитаннями: з чого можна почати опис місцевості? яке загальне враження від побаченого? чим воно підтверджується? та ін.

Один з учнів розповідає, про що він буде писати; вносяться відповідні поправки, доповнення, зауваження до почутого.

6. Після цього учні пишуть чернетку. Потім удосконалюють написане, готують чистовий варіант.

### **Планування системи уроків з певної теми (розділу)**

Вивчення програмового матеріалу з мови включає в себе такі ланки, як підготовка до засвоєння матеріалу, сприйняття його, осмислення, оволодіння вміннями і навичками, закріплення, застосування знань та умінь на практиці, систематизація знань, повторення. Увесь цей процес реалізується в системі різних типів уроків.

Система уроків залежить від основної мети і завдань, які стоять перед вивченням розділу, від змісту того матеріалу, що вивчається, його науково обгрунтованого розміщення, яке передбачає засвоєння граматичних понять, орфографічних (пунктуаційних) правил, формування відповідних умінь і навичок, розвиток мовлення тощо. Таке планування забезпечує рівномірність навчального матеріалу від уроку до уроку, наступність і перспективність його вивчення, планомірне посилення складності завдань, зростання рівня самостійності в роботі учнів.

У плануванні системи уроків важливо передбачити такі типи їх, які сприятимуть найбільш ефективному засвоєнню відповідних знань, умінь і навичок.

Необхідно передбачити основні види і форми робіт на уроці, щоб уникнути одноманітності; забезпечити відповідність методів і прийомів змістові матеріалу, рівномірний ступінь складності в розгортанні теми.

Важливою частиною такого планування є робота з розвитку мовлення, пов'язана з вивченням відповідної теми: різні види роботи

над словом, лексичною сполучуваністю, спостереження за стилістичним використанням певних мовних одиниць, формування навичок зв'язного мовлення.

Повторення, передбачене в плані, забезпечує системність у вивченні програмового матеріалу, глибину знань. Система повторення включає різні елементи: повторення з метою актуалізації знань, необхідних для вивчення нового матеріалу; повторення складного матеріалу теми, що пов'язане з формуванням відповідних умінь і навичок; повторення раніше вивченого тощо.

Важливо також передбачити виховну спрямованість уроків з певної теми, добір ілюстративного матеріалу певної тематичної спрямованості. Цей матеріал може також сприяти реалізації і міжпредметних зв'язків, Бажаною в такому плануванні є графа, яка включає науково-методичну літературу з теми, що її може використати вчитель, готуючись до того чи іншого уроку.

### **Аналіз уроків мови**

Для піднесення ефективності вивчення мови важливого значення набуває вміння провести аналіз (і самоаналіз) уроку, побачити його сильні і слабкі сторони, вміти виділити недоліки й позбутися їх. Аналіз, як слушно підкреслює О. В. Текучов<sup>126</sup>, повинен охоплювати всі сторони уроку: його місце в системі уроків, тип, структуру, методику проведення, результати роботи.

Під час аналізу уроку насамперед звертається увага на його цілеспрямованість: якою була мета уроку, чи правильно вона відображала особливості вивчення теми, як була сформульована; чи правильно визначений тип уроку відповідно до теми і матеріалу, що вивчався, якою була його структура, наскільки науково обгрунтованими були її етапи відповідно до завдань уроку, чи відповідали віковим особливостям учнів. Можливо, мали місце якісь відхилення у проведенні уроку, наскільки вони були виправданими.

У процесі аналізу уроку належна увага приділяється його змістові: відповідність до вимог програми, його науковість, оптимальність, виховна спрямованість. Чи правильним було співвідношення теорії і практики на уроці, чи доступним для розуміння було формування понять (правил), як використовувалися зв'язки з раніше вивченими, як ілюструвався матеріал на уроці.

<sup>126</sup> Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. С. 128.

Зміст уроку реалізується через методи і прийоми навчання. Важливою є відповідність методів навчання змістові матеріалу, тим логічним зв'язкам, що існують у системі його вивчення. Якою мірою методи і прийоми, застосовані на уроці, сприяли якісному засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок, чи сприяли вони активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, які елементи проблемного навчання були використані; чи була передбачена самостійна робота учнів на уроці, на якому мислительному рівні вона проводилася (аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація), які пізнавальні завдання ставилися перед учнями? Чи доцільним було використання наочності і технічних засобів навчання на уроці?

Для формування умінь і навичок необхідна система тренування. Які завдання і вправи використовувалися з цією метою? Їх види, цілеспрямованість, доцільність для вироблення мовних умінь? Важливо, як учитель використовує з цією метою підручник? Чи вміє правильно організувати виконання наявних там завдань, а при потребі доповнити їх іншими дидактичними матеріалами?

Майже на кожному уроці мови має місце робота з розвитку мовлення. Чи вдало поєднує вчитель розвиток мовлення з темою уроку, які види словникової, лексико-стилістичної роботи проводилися, їх доцільність? Чи мали місце на уроці творчі завдання?

Чи реалізувалася виховна мета уроку, якими шляхами, який матеріал, які форми роботи були використані для цього?

Яким було домашнє завдання, його характер, відповідність вивченому на уроці, рівень складності, обсяг, як було проведене роз'яснення?

Чи правильно проведене оцінювання знань, умінь і навичок учнів на уроках?

Заслуговує на увагу при аналізі і поведінка вчителя на уроці, насамперед його вміння володіти класом, організовувати роботу, активізувати увагу, мислення учнів, зацікавлювати їх матеріалом, розвивати спостережливість, самостійність тощо. Учитель повинен уміти розподілити свою увагу між класом в цілому й окремими учнями, здійснюючи диференційований підхід у процесі вивчення і особливо закріплення матеріалу. На уроках мови найпершим зразком мовної культури, гідної повсякчасного наслідування, є мовлення вчителя.

Загальний висновок: якою є результативність уроку? чи повністю реалізована його навчально-виховна мета? наскільки ефективними були шляхи її досягнення?

Аналіз уроку може проходити і за структурними його етапами (якою була перевірка вивченого? актуалізація? як проходило вивчення матеріалу? закріплення? якими були підсумки уроку й домашнє завдання?), але й при такому аналізі враховується все те, про що говорилося раніше.

Правильно проведений аналіз (самоаналіз) сприяє вдосконаленню майстерності вчителя.

### **Запитання і завдання**

1. Які основні вимоги ставляться до сучасного уроку з мови?
2. Чому підготовка до уроку починається з науково обгрунтованого визначення його навчально-виховної мети?
3. Визначити мету уроку «Поняття про однорідні члени речення» (7 клас).
4. Які вимоги ставляться до змісту уроку?
5. Чим зумовлюється вибір методів і засобів навчання на урок?
6. У чому полягає виховна спрямованість уроків з мови?
7. Підготувати матеріал на патріотичну тему до уроку «Іменник як частина мови».
8. Підготувати тематичний урок «Слово і його лексичне значення».
9. Що лежить в основі класифікації уроків?
10. Чим зумовлюється структура уроку?
11. Навести приклади орієнтовної структури уроку перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок; уроку повторення певної теми, розділу.
12. Розробити план-конспект уроку закріплення знань, умінь навичок.
13. Розробити план-конспект уроку з розвитку зв'язного мовлення на тему «Твір-опис зовнішності людини як засіб її характеристики» (6 клас).
14. Охарактеризувати основні типи уроків з розвитку зв'язного мовлення.
15. У чому доцільність планування системи уроків?

16. Законспектувати з книги О. М. Бєляєва «Сучасний урок української мови» розділ «Особливості уроку української мови в школі з російською мовою навчання», с. 161–174.

#### **Список рекомендованої літератури**

Бєляєв О. М. Сучасний урок української мови. К., 1981.

Дидактика середній школи / Под ред. М. Н. Скаткина. Млсква, 1982.

Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. С. Масальського. К., 1962.

Онищук В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. К., 1973.

Приступа Г. Н. Методика уроку руского языка. Рязань, 1971.

Текучев А. В. Методика руского языка в средней школе. М., 1980.

Урок руского языка на современном этапе / Под ред. Л. А. Тростенцовой, М. М. Разумовской. М., 1978.

***Методика викладання української мови в середній школі: навч. посібник / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид, перероб. і доп. Київ: Вища шк. Головне вид-во, 1989. С. 89–150.***

### **МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У СТАРШИХ КЛАСАХ**

#### **Зміст і завдання роботи над мовним матеріалом у старших класах**

У процесі вивчення шкільного курсу мови (4–8 класи) учні засвоюють основні закони і норми літературної мови. У старших класах удосконалюються й розвиваються набуті мовні знання, уміння і навички у формах, тісно пов'язаних з вивченням матеріалу з літератури, на уроках, спеціально присвячених розвитку усного й писемного мовлення учнів, у позакласній роботі, на факультативних заняттях.

У зміст занять з мови в старших класах входить:

подальше практичне засвоєння лексики і фразеології української мови, збагачення словника учнів, розвиток їх стилістичної вправності;

розширення загальних відомостей про мову, знайомство з найважливішими етапами розвитку української літературної мови, з розвитком її в радянську епоху;

систематичне вдосконалення навичок зв'язного усного та писемного мовлення учнів;

закріплення орфографічних та пунктуаційних навичок, оскільки складність окремих орфографічних і пунктуаційних правил, різний рівень грамотності вимагають постійної уваги до орфографії та пунктуації.

У засвоєнні цих відомостей велике значення мають і нові форми роботи над матеріалом, а саме: узагальнений характер повторення набутих раніше знань, посилення фактора самостійності учнів в оволодінні матеріалом, здійснення індивідуального підходу в роботі над грамотністю, цілеспрямованіша позакласна робота, врахування професійної грамотності учнівських інтересів, що знаходить свій вияв у системі факультативів.

Засвоєння мовного матеріалу у старших класах проходить з урахуванням тих знань, які одержали учні під час вивчення шкільного курсу мови, а також розділу програми «Загальні відомості про мову» (8 клас). На заняттях відбувається синтез уже відомого учням і того нового матеріалу, що його одержують у процесі вивчення літератури в 9–10 класах. Тут доцільно пам'ятати настанову К. Д. Ушинського про

те, що треба органічно поєднувати нове з відомим. Фактично це становить методичний принцип роботи над мовним матеріалом у старших класах.

### **Робота над мовою у зв'язку з вивченням літератури**

**Збагачення словника учнів.** Робота над лексикою і фразеологією, формування поняття про словниковий склад мови, про різні його шари, робота з стилістики, пов'язана з функціональним використанням різних мовних засобів і категорій, цілком збігаються з вивченням матеріалу з літератури у 9–10 класах. Аналіз мови художнього твору, вивчення особливостей мови і стилю того чи іншого автора, характеристика основних етапів розвитку української літературної мови дають для цього достатній матеріал. У свою чергу, різнобічна робота над словом допомагає учням глибше проникнути у зміст твору, краще усвідомити художній образ, оскільки слово – матеріал для його створення.

Словник учнів збагачується на уроках літератури під час аналізу мови письменника, висвітлення питань з історії і теорії літературного процесу. Важливим у цій роботі є врахування системного характеру лексики, асоціативно-семантичних зв'язків слів. З усіх частин лексики найбільше значення для збагачення словникового запасу учнів мають смислові (тематичні) й лексико-семантичні групи слів, а також слова-синоніми.

Вивчаючи літературний матеріал, треба працювати над осмисленням тематичних груп, пов'язаних із поняттями літературних течій і напрямків, родів і видів літератури, засобів образності тощо. Наприклад, візьмімо тематичну групу слова *твір*. Семантичне поле її розширюється за рахунок вивчення творів різних жанрів, відомостей про будову твору: тема, ідея, сюжет, композиція (експозиція, зав'язка, перипетії, кульмінації, розв'язка), сюжетна лінія, епізод, художня деталь; персонаж (позитивний, негативний), мовна характеристика персонажа: опис (портрет, пейзаж), розповідь (монолог, діалог) та ін.

Засвоєння спеціальної термінології проходить тими самими шляхами, що й процес засвоєння нових слів у середніх класах: усвідомлення лексичного значення слова, уточнення його семантики в певному контексті, з'ясування семантичного поля з урахуванням тематичних груп, уже частково чи повністю відомих учням. У цій роботі використовують словники спеціальних термінів, тексти, в яких виступає

спеціальна термінологія, наприклад: *народність, типовість, традиція, художня правда, об'єктивний, прогресивний* і т. ін. В активний словник учня нові слова входять не одразу, тому важливою є робота в межах лексичної сполучуваності слова (складання словосполучень, речень, зв'язних контекстів із засвоєними словами), тривала актуалізація засвоєних значень, своєчасне виправлення помилок, допущених у використанні слова.

Ознайомлення з лексико-семантичними групами тісно пов'язане з опрацюванням мови твору. Наприклад, ідейно-тематична спрямованість твору «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» зумовлює виразне функціонування таких лексико-семантичних груп: а) соціальна злиденність: *бідність, нестатки, убожество, нужда, нужда, злидні, біднота* і т. ін.; б) важкий психологічний стан: *горювання, плач, журба, смуток, туга, досада, жаль, страх, гнів, муки* і т. ін.; в) важкий соціальний стан: *неволя, недоля, лихо, біда*<sup>127</sup> і т. ін. Навіть при ізольованому аналізі цієї лексики виразною стає соціальна спрямованість роману.

Робота над синонімами ведеться систематично у процесі вивчення творів різних авторів, поступово збагачуючи учнів не тільки різним смисловим і стилістичним значенням синонімів (*говорити, гомоніти, щебетати, балакати, галакати, верзти нісенітницю, язиком плескати, торохтати, як порожняком по дорозі* та ін.), але й роз'ясненням ролі їх у художньому творі, знайомством з різними видами синонімів. Так, вивчаючи твір «*Fata morgana*» М. М. Коцюбинського, доцільно показати, як майстерно використовує письменник контекстуальні синоніми для характеристики мови Маланки: 1. *Вона цідила слова, немов отруту.* 2. – *Посватав. Узяв добро! – шипіла вона з кривим успіхом.* 3. *Їй не хотілось нічого робити, і, склавши руки, як у неділю, вона гаптувала словами хитрі мережки.* 4. – *Всім буде, всім стане, – дзвеніла Маланка.*

У роботі над словом треба добиватися точності його вживання, вміння користуватися синонімією тих слів, що найчастіше виступають при характеристиці літературних явищ. Наприклад, відповідно до змісту висловлювання можна вжити: письменник *зображує, висвітлює, описує, змальовує, відтворює, розкриває*. Але синонімічна сполучуваність дозволяє таке використання: *описує* – природу, інтер'єр; *відтворює* – картини минулого; *розкриває* – образ, характер,

<sup>127</sup> Грицютенко І. Є. Мова та стиль художніх творів Панаса Мирного. К., 1959. С. 77–78.

внутрішній світ героя; *висвітлює* – коли йдеться про проблеми, поставленні в творі.

Важливо, щоб робота над словом при вивченні літературних творів велася у постійній єдності змісту і форми, адже всі мовні одиниці у художньому творі є засобом зображення й акумулюють у собі всі його ідейно-естетичні настанови, служать матеріалом для створення художніх образів. Візьмімо для прикладу твір І. Я. Франка «Гімн». У створенні образу «вічного революціонера» – «духа, що тіло рве до бою» значне місце посідають іменники, всі вони виступають як суспільно-політична лексика, як основний виразник ідейного змісту твору. З цією метою вживаються абстрактні назви: *дух, бій, поступ, щастя, воля, тортури, ремесло, сила, слово, голос, сум, нещастя, завзяття, доля, боротьба, наука, думка, пільма, руїна, лавина, світ, огонь*, а також іменники конкретного значення, які в контексті набувають високого ступеня узагальнення: *війська, гармати, мільйони, хати, верстати, день* («розвидняючийся день»). Революційна енергія «вічного революціонера» розгортається в дієслівній системі твору (*живе, рве до бою, йде, простує, міцніє, спішить, зве*). Такої самої ударної експресії надає творові однорідність членів речення, увиразнена то анафорою-повторенням на початку віршових рядків частки *ні*, то повтором прийменника *по*, що підсилює інтонаційне звучання структури, то ампліфікацією – нагромадженням однотипних однорідних членів речення (*поступ, щастя, волю; йде, простує, міцніє; сльози, сум, нещастя; сила, завзяття*)<sup>128</sup>.

Робота над словом у художньому творі допомагає учням краще сприйняти художній твір, глибше проникнути в його ідейний зміст, розвиває чуття слова, збагачує словник.

**Розвиток стилістичних навичок.** На літературному матеріалі проводиться робота не тільки над словником, а й над розвитком стилістичних навичок. Знайомство з лексикою – це не просто констатація видів лексичних одиниць, що виступають у певному творі, а й спостереження за стилістичною доцільністю їх використання. Об'єктом спостережень, досліджень, стилістичного аналізу на уроках і вдома є тексти творів, що вивчаються.

Аналізуючи текст, спостерігаючи за лексичними засобами й граматичними формами, учні закріплюють набуті раніше знання і в той

<sup>128</sup> Ковалик І. І. Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. К., 1984. С. 72–79.

же час знайомляться із стилістичною роллю тих самих мовних засобів. На прикладах текстів поетичних творів проводимо спостереження над звуковою організацією мови (алітерація, асонанс, звукоповтор, рима), над використанням поетичних тропів, виразальних мовних засобів – морфологічних і синтаксичних. Так проводяться спостереження над використанням займенника *ми* в поемі «Кавказ» Т. Г. Шевченка, займенникових форм у вірші «Каменярі», часових форм дієслова в оповіданнях Марка Вовчка, байках Л. І. Глібова, новелах М. М. Коцюбинського, особливих дієслівних форм у «Мисливських усмішках» Остапа Вишні тощо. Ефективним прийомом розвитку стилістичних навичок є застосування різних видів стилістичного аналізу.

Повчальним для учнів є аналіз лексико-стилістичних виправлень у рукописах письменників. Матеріал цей дає зіставлення чорнових варіантів (або різних редакцій твору) з остаточним текстом<sup>129</sup>. Найбільше виправлень припадає на заміну слів з метою уточнити їх смислове значення; інша група – це заміна почуттєво-нейтральних слів їх синонімами виразного стилістичного характеру; далі йдуть виправлення, спрямовані на урізноманітнення контексту тощо. Це дозволяє учням проникнути у творчу лабораторію письменника, зрозуміти складність роботи над точністю слова.

Стилістичний аналіз розкриває учням залежність мовної структури тексту від ідейно-тематичних настанов твору, використання мовних засобів залежно від творчого задуму автора. Матеріалом для такого виду роботи можуть бути твори А. Тесленка, В. Стефаніка, Ю. Яновського та ін. Учні старших класів необхідно знайомити з стилістичним функціонуванням мовних одиниць і в художньому стилі, і в науковому, і в публіцистичному, оскільки у 9–10 класах вивчаються також науково-критичні матеріали. Візьмімо для прикладу характеристику мовностилістичних особливостей М. М. Коцюбинського про Івана Франка<sup>130</sup>. Мова реферату далека від сухої академічної, вона пристрасна і в той же час по-науковому переконлива. Речення то короткі, властиві публіцистиці, то ускладнені однорідністю, складнопідрядні, характерні науковому вмотивуванню; широко використовуються відокремлення з метою логічного наголошення

<sup>129</sup> Паламарчук Л. С. Лексична синоніміка художніх творів М. М. Коцюбинського. К., 1957. С. 72–92; Колесник Г. М. Слово крилате, мудре, пристрасне. К., 1965. С. 137–184; Олійник І. С. Лексико-синонімічні правки в рукописах Лесі Українки // Мовознавство і літературознавство. К., 1964. С. 205–219.

<sup>130</sup> Масальський В. І. Мова і стиль творів М. М. Коцюбинського. К., 1965. С. 116–118.

окремих понять, їх логічного виділення. У рефераті автор використовує різні види лексики: це і загальноживані слова, і суспільно-політичні терміни [...].

**Розширення загальних відомостей про мову.** Вивчення літератури, зокрема творчості Т. Г. Шевченка, Панаса Мирного, І. Я. Франка, М. М. Коцюбинського, творчості українських радянських письменників, дає багатий матеріал для усвідомлення розвитку української літературної мови. Якщо І. П. Котляревський започаткував широке використання живої народної мови, то Т. Г. Шевченко не тільки використовував багатство народного слова, а й шліфував його, підняв до соціально-політичного звучання («Сон», «Кавказ», «І мертвим, і живим...», «Неофіти» та ін.). Т. Г. Шевченко дав зразки стилістичного використання старослов'янізмів і слів-інтернаціоналізмів. Поет узаконив словник нашої мови, розвинув її синтаксис, удосконалив граматичну й фонетичну норми. Текстовий матеріал творів Шевченка, що вивчаються, дає багату ілюстрацію до всіх цих положень.

Кращі мовні традиції Т. Г. Шевченка знайшли своє продовження у соціально-психологічних романах Панаса Мирного. Лексика його творів підпорядковується реалістичній соціальній спрямованості (сорочка – *латана*, *порвана*; хата – *невкрита*, *нетоплена*, *полупана*, *сирітська*). Зображення життя і побуту різних соціальних верств відбилося у професійно-виробничій лексиці, у використанні суспільно-політичної і філософської термінології.

Вершиною розвитку словесно-зображувальних можливостей нашої мови є мова творів М. М. Коцюбинського. Він дав високі зразки не тільки художнього слова, а й публіцистичного і наукового стилів. У мові його творів відбилися глибоко соціальна характеристика подій і персонажів, їх типовість і виразна індивідуалізація [...].

Вивчення української радянської літератури має свідчити про всебічний розвиток української мови: кількісне зростання суспільно-політичної, професійно-виробничої лексики, широке введення термінології, збагачення словника неологізмами, розвиток мовних засобів, що обслуговують різні мовні стилі й стильові різновиди мови і фіксують нові суспільні звершення, матеріально-виробничу й духовну культуру народу.

Вивчаючи творчість П. Г. Тичини, В. М. Сосюри, М. Т. Рильського, вчитель зосереджує увагу учнів на тому, як звернення поетів до широких суспільно-політичних тем сприяло закріпленню в поетичній

мові суспільно-політичної, публіцистичної, науково-технічної і виробничої лексики. [...].

Заслужують на увагу і поетичні новотвори П. Г. Тичини, такі як: *арко-дужний*, *зелен-золот*, *зелен-май*, *прозор*, *прозорити*, *розпрозорений*, *трояндно*, *трояндний*, *сонцебризний* та ін.; створені поетом крилаті вислови: *Труд переростає у красу*; *Чуття єдиної родини*; *Я стверджуюсь, я утверждаюсь, бо я живу*; *Перемагають і жуть!*; *І рости, і діяти*<sup>131</sup>.

Цей матеріал може послужити для учнівських повідомлень, рефератів, він допоможе глибше збагнути ідейну гостроту поезії та мовну майстерність наших поетів.

### **Методика роботи над удосконаленням навичок зв'язного мовлення**

Літературний матеріал є основою і для систематичного вдосконалення навичок зв'язного усного мовлення учнів. Про ступінь оволодіння зв'язним мовленням свідчить його точність, логічність, стилістична впорядкованість.

Велике значення має робота над удосконаленням зв'язного мовлення учня як під час щоденних його відповідей, так і в процесі виконання спеціальних завдань. Успішну організацію роботи над зв'язним усним мовленням забезпечує вміння правильно усвідомити тему висловлення, чітко спланувати її розкриття, продумати або написати текст і навіть проговорити його. Важливою при цьому є чітка логіка у висвітленні матеріалу. Цього можна досягнути насамперед плануванням зв'язного мовлення (план відповіді, повідомлення, розповіді). Навичками планування учні повинні оволодіти в основному в 4–8 класах. У 9–10 класах вони переключаються вже на складання тез (тезисний запис лекції учителя, тези відповіді, реферату, доповіді). Складання тез формує важливе для зв'язного мовлення вміння виділяти головні положення, стисло їх формулювати, аргументувати прикладами, використовувати цитати.

Одночасно з роботою над тезами учні вчаться конспектувати матеріал. Це розвиває їх уміння, потрібні для організації наукового мовлення: вони вчаться збирати факти, аналізувати зв'язки між ними, робити висновки. Поступово учні опановують і спосіб конспектування – вільний виклад основних положень («своїми словами») і

<sup>131</sup> Тичина Павло. Квітні, мова наша рідна. К., 1971.

текстуальний конспект – виписування тих уривків, в яких найвиразніше передано ту чи іншу думку.

Розвитку монологічного усного мовлення сприяють такі форми роботи, як розповідь біографії письменника й епізодів із власної біографії, усне відтворення пейзажного опису і власне усне малювання, переказ діалогу і компонування діалогу на задану тему, усний твір за аналогією до якогось літературного епізоду, стислий переказ великих за розміром літературних творів. У будь-якій роботі має бути настанова на чітке дотримання особливостей усного мовлення.

У процесі роботи над зв'язним писемним мовленням учні повинні вміти розкривати тему й основну думку твору, збирати і систематизувати матеріал, потрібний для його написання, вміти працювати над текстом (написання твору) і вдосконалювати написане.

Для того щоб учень правильно розкрив тему, треба навчити його вдумуватись в назву теми, в кожне слово, що входить у її формулювання, навчити розрізняти теми як за характером основної думки, так і за рівнем охоплення матеріалу (вужчі й ширші). Осмислення провідної думки й об'єму теми забезпечує цілеспрямоване її розкриття, інформаційну цінність.

Важливо вміти готувати робочі матеріали: вести записи вражень і спостережень, робити виписки, посилання, короткі анотації і конспекти потрібних літературних матеріалів, фіксувати композиційне розгортання теми, початок і кінець, а також мовні засоби, що допомагають зв'язати окремі частини викладу.

Робота над текстом і вдосконаленням написаного передбачає вміння будувати й перебудувати виклад матеріалу, вилучати зайве в уже написаному тексті, робити доповнення й виправлення.

Треба виробити в учнів уміння правильно користуватися цитатами. Під час цитування учні повинні дотримуватися таких основних вимог: по-перше, не зловживати цитатами, використовувати тільки найдоказовіші місця, найвагоміші для підтвердження власної думки того, хто пише; по-друге, цитата повинна правильно включатися в текст із дотриманням відповідної пунктуації. Відомо два способи цитування. Перший спосіб – цитата виступає як самостійне речення і вводиться в текст як пряма мова з тими самими розділовими знаками; другий – цитата виступає у складі авторського речення. Учителю застерігає від перекручення й неточностей у цитатах, учить вводити

цитати в текст, застерігає від мовних і пунктуаційних помилок, пов'язаних із цитуванням.

Стилістичної вправності зв'язного мовлення можна досягти багатьма шляхами. Для старшокласників корисною є робота над літературними зразками, стилістичним аналізом різних видів мовлення (описом, розповіддю, міркуванням), а також вправлінням у перефразуванні.

### **Методика роботи над піднесенням мовної грамотності учнів**

У старших класах проводиться велика робота над закріпленням правописних навичок. Учні цих класів допускають ще значну кількість помилок. Як свідчать дані, переважають помилки пунктуаційні, орфографічні мають в основному індивідуальний характер. Таке становище зобов'язує вчителя серйозно продумати систему роботи над поліпшенням грамотності учнів: організацію повторення матеріалу з орфографії, пунктуації, граматики, а також форми роботи над закріпленням відповідних навичок.

Організація повторення може бути різною: деякі вчителі починають повторення в 9 класі із синтаксису і пунктуації, а морфологію і орфографію повторюють у 10 класі.

Не чекати якоїсь черговості в матеріалі, а повторювати всі теми з синтаксису й пунктуації, морфології і орфографії, які вважаються складними (написання слів з великої літери, подвоєння букв для позначення на письмі збігу однакових приголосних звуків, правила переносу слів, написання відмінкових закінчень іменників, прикметників, правопис числівників, прислівників, написання частки *не* з різними частинами мови, тире на місці пропущеної зв'язки, відокремлення дієприкметникових і дієприслівникових зворотів, розділові знаки в реченнях з однорідними членами, з відокремленими членами, розділові знаки при звертанні, при вставних словах, розділові знаки в складних безсполучникових реченнях, складних синтаксичних конструкціях та ін.). Комплексний підхід до організації повторення забезпечить оперативну роботу над ліквідацією прогалин у грамотності учнів.

Найбільші можливості для закріплення правописних навичок дає робота учнів над мовою письмових творів. Учні повинні не тільки знати літературний матеріал теми, вміти логічно й послідовно викласти його,

обґрунтувати висунуті положення, робити висновки, а й стилістично правильно і грамотно оформити свої думки.

У роботі над мовою твору важливою є попереджувальна робота. Вона включає в себе насамперед лексичну підготовку, суть якої в тому, щоб навчити учнів відбирати слова відповідно до теми й задуму майбутнього твору, з урахуванням то чи іншого функціонально-смыслового типу мовлення.

Лексична підготовка передбачає актуалізацію термінологічної лексики, пов'язаної з темою твору, лексико-семантичних груп слів, що допомагають передати мовний колорит доби, певний стиль викладу, синонімічних слів, перифразів і образних мовних засобів, які зумовлені висвітленням теми. Уся ця робота проводиться не безпосередньо перед написанням твору, а в процесі вивчення відповідного літературного матеріалу.

Підготовка учнів до написання твору включає і повторення матеріалу з орфографії та пунктуації, що попереджує найтипівші помилки, а також індивідуальні завдання окремим учням: повторити самостійно ті чи інші правописні правила, виконати на літературному матеріалі певні правописні завдання з метою попередити ті помилки, які вони найчастіше допускають. Може бути організована індивідуальна консультація для тих учнів, мовна грамотність яких вимагає особливої уваги.

Ще напруженішою повинна бути робота над мовою творів після перевірки їх учителем на уроці аналізу письмової роботи.

Спочатку аналізують помилки, пов'язані з висвітленням теми твору (перекручення фактів, недостатня вичерпність у висвітленні окремих питань, відсутність логічності зв'язків між окремими частинами твору, неправильні висновки тощо). Далі вся робота присвячується аналізу мовних помилок. Це в основному помилки, пов'язані з неправильним використанням слів (1. *Наймичка іде на всі перешкоди, тільки щоб залишити щастя синові*. 2. *Нечуй-Левицький дотепно використав бабу Палажку і бабу Параску в своїх творах*), невміння користуватися синонімами (*Дівчина сказала Чіпці, що її звать Галею, а Чіпка сказав дівчині, як його звать*), використання штампів (*Наталка була передовою дівчиною свого часу*), невиправдане повторення (*Шевченко відтворив у своїх творах і боротьбу народу, і селянські повстання*), неправильний порядок слів у реченні (*Ось чому протягом роману і після смерті ми зустрічаємося з Брянським*), неправильне

використання дієприслівникових зворотів (*Тільки пройшовши від села кілометрів з п'ять, стало світати*), змішування прямої мови з непрямою (*Наталка говорить, що «Я люблю Петра душею»*) та ін.

Учитель не тільки вказує на помилку, а й пропонує учням визначити її характер і виправити її.

Аналіз типових орфографічних і пунктуаційних помилок проводиться так, як і в середніх класах. Більшу увагу звертають на вміння користуватися довідковою літературою, орфографічними словниками, «Довідником з українського правопису». Цілком слушною є порада В. Я. Мельничайка<sup>132</sup> активніше мобілізувати до роботи над помилками самих учнів. Він рекомендує такий прийом роботи: після проведення двох-трьох письмових робіт учитель пропонує учням написати слова, в яких допущено помилки, і класифікувати їх за розділами програми: з'ясовує, які б оцінки одержали учні, якби не було помилок хоча б на ті два-три правила, які порушуються ними найчастіше. Учні переконуються, що незадовільних оцінок вони не одержали б, а чимало творів могли бути оцінені на «4». Це стає своєрідним стимулом у їх роботі над повторенням відповідних орфографічних і пунктуаційних тем, заохочує до виконання індивідуальних завдань. Після опрацювання одного типу помилок учні поступово переходять до роботи над іншими правилами й усувають недоліки в засвоєнні програмового матеріалу з мови. Уся ця робота ведеться під контролем і за допомогою вчителя.

Бажано для перевірки навчальних творів (можливо, спочатку вибірково) привчати самих учнів. До цієї роботи їх треба готувати: навчити рецензувати твір, розробити орієнтовний зразок рецензії, ознайомити з умовним позначенням помилок. Взаємоперевірка – одна з форм удосконалення писемного мовлення учнів<sup>133</sup>.

Поряд із роботою над мовою учнівських творів ефективною формою повторення й закріплення мовної і правописної грамотності є письмове опитування учнів, яке вчитель проводить після вивчення відповідного літературного матеріалу. Теми для письмового опитування повинні стосуватися конкретного матеріалу, наприклад: «Чому повість І. С. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» називається побутовою?», «Яка тема повісті «Fata morgana» М. М. Коцюбинського?» та ін. Доцільність такої роботи доведена:

<sup>132</sup> Мельничайко В. Я. Писемна мова учнів 9–10 класів // Українська мова і література в школі. 1974. № 2. С. 59.

<sup>133</sup> Ильин Е. Н. Искусство общения. М., 1982. С. 90–93.



вчитель протягом 20–28 хвилин має змогу перевірити, як учні засвоїли матеріал з літератури і, крім того, мовну грамотність кожного окремого учня. Таку роботу рекомендується проводити не більш як 6–8 разів на рік.

Закріпленню правописних навичок сприяють й інші види роботи, що виконуються на уроках літератури: складання тез, конспектування матеріалу, виписування цитат, фактів з життя й діяльності письменника, робота над стильовими особливостями твору тощо. Бажано, щоб усе це вчитель час від часу перевіряв і не було записів «для себе», коли учні не турбуються про грамотність.

Чіткий облік учнівських помилок – важливий фактор у роботі. Він дозволяє вчителю правильно визначити форми роботи над піднесенням мовної грамотності учнів, здійснити диференційований підхід до організації занять як з класом, так і з окремими учнями, правильно визначити обсяг матеріалу, над яким потрібно працювати всьому класу й окремим учням, а також намітити форми контролю за тим, як учні працюють над поліпшенням своєї мовної грамотності.

Велике значення для підвищення мовної культури старшокласників має їх загальний мовний розвиток. Тому доцільно організувати для них і позакласну роботу, вводячи в її програму не тільки матеріал з літератури, а й обговорення питань мовного характеру, наприклад: «М. Т. Рильський про культуру мовлення», «Питання про культуру мови і мовлення сьогодні» та ін.

Важливим є проведення й таких факультативів, як «Теорія і практика написання учнівських творів», «Слово як предмет мовознавчої науки», «Граматична стилістика» та ін.

### **Запитання і завдання**

1. Які завдання ставляться перед вивченням мови в старших класах?
2. У чому специфіка роботи над мовою в старших класах?
3. Підготувати повідомлення про роль фразеологізмів у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Місце цього матеріалу у вивченні мови мовної майстерності письменника.
4. Якими шляхами проходить розширення загальних відомостей про мову в процесі вивчення літератури?
5. Назвіть прийоми роботи над удосконаленням навичок зв'язного мовлення учнів.

6. Як учитель організовує роботу над підвищенням мовної грамотності учнів старших класів?

### **Список рекомендованої літератури**

Бабій Ф. Й. Повторення складних розділів граматики в 10 класі // Українська мова і література в школі. 1976. № 9. С. 68–77.

Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., 1965. С. 256–268.

Мельничайко В. Я. Писемна мова учнів 9–10 класів // Українська мова і література в школі. 1974. № 2. С. 59–62.

Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., 1962.

***Методика викладання української мови в середній школі: навч. посібник / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид, перероб. і доп. Київ: Вища шк. Головне вид-во, 1989. С. 417–430.***

## МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### Поняття про методи і прийоми навчання мови

Методи навчання мови – це об'єднана в одне ціле діяльність вчителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів, на формування їх світогляду засобами предмета. Кожний метод реалізує основні функції навчання – навчальну, виховну, розвивальну.

**Навчальна** функція забезпечує свідоме і міцне засвоєння змісту предмета, зумовлює відповідність методів, прийомів і засобів навчання до тих навчально-виховних завдань, які ставляться перед вивченням кожного з розділів шкільного курсу мови. Вона спрямована на успішне засвоєння учнями системи знань, свідоме вироблення мовних умінь і навичок у процесі навчальної діяльності учнів.

**Виховна** функція невід'ємна від навчальної, вона сприяє формуванню світогляду учнів, їх переконань і пов'язана із засвоєнням фактів, закономірностей, провідних ідей науки про мову, що дає учням усвідомлення мови як суспільної категорії (як за походженням, так і за розвитком), знайомить з функціями мови.

Нарешті, вивчення мови впливає і на емоційну сферу учня, розвиває його естетичні смаки, поглиблює моральність особистості<sup>134</sup>.

**Розвивальна** функція властива всім методам навчання мови. Вивчення матеріалу має йти так, щоб використовувалися всі його евристичні й проблемні можливості. У процесі засвоєння понять і правил учитель використовує аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, систематизацію, вдосконалює логічне мислення учнів. Виконуючи завдання з мови, учні привчаються самостійно осмислювати матеріал, робити узагальнення і висновки. Розвиваючою є робота над різними видами текстів. Здійснюючи акт мовлення (письмово чи усно), учні привчаються засвоювати мовні засоби, які сприяють найповнішому вираженню думки. Опановуючи шкільний курс мови, вони розвивають своє мовлення, мислення і можливості пізнання.

Використовуючи допоміжну **контрольно-корекційну** функцію, вчитель має можливість перевірити результати інших функцій методів

<sup>134</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибр. твори: В 5 т. К., 1977. Т. 3. С. 499–522.

навчання, а також запобігти недолікам і прогалинам у знаннях і вміннях учнів, у їх вихованні та розвитку.

Прийом є елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом. Його характерною рисою у порівнянні з методом є, по-перше, здатність включатися в різні методи, по-друге, частковість, через що прийом часто називають деталлю методу. Наприклад, дати учням поняття про непоширені і поширені речення (4 клас) можна і методом бесіди, і методом розповіді, але в кожному випадку потрібно застосовувати такі прийоми, як синтаксичний розбір речень, визначення їх граматичної основи, порівняння поширених і непоширених конструкцій, перетворення непоширених речень на поширені, моделювання цих одиниць, конструювання.

Методи взаємодіють між собою, але не можуть бути частиною один одного, а прийоми, взаємодіючи, поєднуючись у різних варіантах, можуть входити як складові компоненти у різні методи.

На сьогодні в методиці визначилися прийоми мислительної діяльності (інтелектуальної), які широко використовуються майже в усіх методах при вивченні теоретичних відомостей про мову, її будову, – це аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікація, диференціація<sup>135</sup>. Наприклад, при вивченні поняття про дієприкметник у процесі евристичної бесіди застосовуються такі прийоми, як порівняння ознак прикметника і дієприкметника, дієслова і дієприкметника, їх аналіз, виділення істотних ознак дієприкметника, обґрунтування висновків, узагальнення – визначення дієприкметника.

Для вивчення мови характерна система специфічних прийомів, зумовлених змістом предмета. Це різні види розбору (фонетичного, лексичного, морфемного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного, стилістичного); кожен з них може бути усним і письмовим, повним і частковим, відомі прийоми графічного розбору, розбору-доведення; заміна, поширення, перестановка мовних одиниць; моделювання структури речення, словосполучення, конструювання різних типів синтаксичних одиниць, заміна мовних одиниць співвідносними; лінгвістичний і стилістичний експерименти; алгоритмізація. У процесі роботи над формуванням комунікативних умінь склалися прийоми роботи над текстом: озаглавлення тексту, визначення головної думки, членування тексту, складання плану,

<sup>135</sup> Нехаев А. В. Основные приемы обучения русскому языку // Рус. язык в школе. 1980. № 2. С. 43–52.

композиційне оформлення текстів різних типів мовлення, побудова тексту певного стилю.

Використання в системі методів навчання мови елементів проблемного навчання теж реалізується в основному через систему прийомів: постановки проблемного питання (завдання), аналіз ситуації, висловлювання припущень, встановлення зв'язків між явищами, аналіз фактів, зіставлення їх, перевірка правильності доведень, формування висновків і узагальнень.

Прийоми можуть сприяти вдосконаленню методів навчання мови. Наприклад, донедавна основними прийомами методу роботи з підручником на уроках мови було читання тексту параграфа і складання плану відповіді за цим матеріалом, виписування прикладів, підготовка усних і письмових відповідей на окремі запитання, вибіркове читання статті параграфа, аналіз схем і таблиць підручника. На сьогодні прийомів роботи з підручниками стало значно більше: опрацювання учнями запитань для самоперевірки, написання диктантів за підручником, складання ділових паперів за зразком підручника, складання текстів за малюнками, вправи з використанням словників і ТЗН<sup>136</sup>.

Специфіка методів навчання мови зумовлюється закономірностями і принципами її вивчення, логічною структурою змісту предмета, характером тих знань і вмінь, яких набувають учні, а також і системою методичних прийомів, характерних для вивчення мови.

Специфіка методів навчання мови певною мірою залежить і від методів мовознавства<sup>137</sup>.

### **Класифікація методів навчання мови**

Вчення про систему методів навчання мови склалося історично. Вже у працях Ф. І. Буслаєва, І. І. Срезненського, К. Д. Ушинського дається характеристика методів навчання мови. Дидактика розвинула і збагатила як саме поняття методу, так і питання наукової класифікації їх. На сьогодні відомі класифікації методів навчання мови за джерелами знань, рівнем пізнавальної діяльності учнів, способом взаємодії учителя і учнів на уроці.

<sup>136</sup> Гончаренко Н. М. Самостійна робота з підручником як метод навчання // Укр. мова і літ. в школі. 1984. № 3. С. 54–60.

<sup>137</sup> Текучев А. В. Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях // Рус. язык в школе. 1976. № 1. С. 13–19.

За джерелами знань визначають методи навчання мови С. Х. Чавдаров, О. В. Текучев, Л. П. Федоренко, Є. М. Дмитровський. О. В. Текучев подає таку класифікацію методів навчання мови: 1) слово (розповідь) учителя; 2) бесіда; 3) аналіз мови (спостереження за мовою, граматичний розбір); 4) вправи; 5) використання наочних посібників (схем, таблиць та ін.); 6) робота з навчальною книгою; 7) екскурсія<sup>138</sup>.

По-своєму джерело знань при вивченні мови визначає Л. П. Федоренко. Ним виступає теоретичний матеріал підручника (відомості про мову, поняття, правила), дидактичний мовний матеріал (джерело знань і формування мовних умінь і навичок), живе мовлення (сфера мовного спілкування учня в процесі вивчення предмета). Звідси три основні групи методів навчання мови: 1) методи теоретичного вивчення мови (бесіда, повідомлення (шкільна лекція), робота з підручником); 2) методи теоретико-практичного вивчення мови і мовлення (робота з окремими мовними одиницями мови, їх формами): до них відносяться спостереження, розбір, диктант, реконструювання, конструювання; 3) методи практичні (робота з текстом для запам'ятовування традиції використання мовних одиниць у мовленні і для розвитку мовлення) – це перекази, твори<sup>139</sup>.

Виходячи з того, що методи навчання повинні відображати спосіб організації пізнавальної діяльності учнів, І. Я. Лернер<sup>140</sup>, О. В. Дудников<sup>141</sup> класифікують методи навчання, беручи за основу різний рівень пізнавальної діяльності учнів (сприйняття, відтворення, рівень творчої діяльності) у процесі навчання. За цією класифікацією виділяються такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий (евристичний) і дослідницький. Ця класифікація основну увагу вчителя концентрує на різних видах пізнавальної діяльності учнів.

О. М. Беляєв найбільш прийнятною для викладання мови вважає класифікацію методів за способом взаємодії учителя і учнів на уроці і виділяє такі основні методи: усний виклад учителем матеріалу

<sup>138</sup> Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980. С. 67–87.

<sup>139</sup> Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984. С. 105–143.

<sup>140</sup> Лернер И. Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку. М., 1981. С. 21–24.

<sup>141</sup> Дудников А. В. Методы и приемы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Рус. язык в школе. 1985. № 4. С. 34–42.

(розповідь, пояснення), бесіду вчителя з учнями, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, метод вправ<sup>142</sup>.

Як у дидактиці, так і в методиці навчання мови сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання; своє наукове обґрунтування дістали ряд класифікацій, які кожна по-своєму відображає функції, зміст і структуру навчальних методів. Сучасною дидактикою науково-обґрунтоване поєднання різних класифікаційних систем розглядається як можливий варіант удосконалення змісту і системи методів навчання: «На сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливу педагогічну проблему системи методів навчання треба розв'язувати не лінією створення якоїсь єдиної класифікації, яка була б оптимальною для всієї системи навчання, а лінією створення і науково-теоретичного обґрунтування цілого ряду класифікацій, які б у сумі своїй оптимально відображали зміст і завдання дидактичних методів як способу здійснення навчального процесу у школі»<sup>143</sup>.

Отже, в системі методів навчання мови потрібно враховувати як форму взаємодії учителя й учнів у роботі над матеріалом, так і логічні (мислительні) операції, що входять у структуру відповідного методу, і рівень пізнавальної діяльності учнів у процесі пізнання. Такий підхід збагачує систему методів навчання мови, робить її здатною для реалізації удосконаленого змісту предмета.

До основних методів навчання рідної мови належать: усний виклад учителем матеріалу, бесіда, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, програмоване навчання, метод вправ.

### Характеристика методів навчання мови

**Метод усного викладу вчителем матеріалу (розповідь, пояснення, шкільна лекція).** Основне призначення цього методу – подати учням навчальну інформацію і забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Як зауважує Н. О. Менчинська<sup>144</sup>, тільки на основі багатой пам'яті, коли вона нагромадить значну кількість знань, стає можливим розвиток проблемного мислення, що передбачає самостійний пошук. Саме цьому і сприяє розповідь учителя.

У методиці навчання мови склалася система використання методу усного викладу (розповіді). Наприклад, П. О. Афанасьєв рекомендував використовувати цей метод при розкритті теми, маловідомої для учнів, при аналізі різних таблиць, схем, у випадках, коли даються історичні довідки<sup>145</sup>. М. С. Поздняков застосування методу поширює на опрацювання вступів до розділів, огляд пройденого, узагальнення<sup>146</sup>. Сьогодні усний виклад розглядається «як ефективний метод, якому належить чільне місце серед інших методів навчання, бо він дає можливість послідовно і систематично викладати матеріал, виділяти головне, найістотніше у виучуваній темі, акцентуючи на цьому увагу учнів, економно використовуючи час уроку»<sup>147</sup>. Усний виклад учителя застосовується також при вивченні матеріалу, що не спирається на раніше вивчене, містить нову для учнів інформацію або вимагає конкретної спрямовуючої характеристики.

Усний виклад учителя не тільки несе інформацію, а й впливає на пізнавальну діяльність учнів. Залежно від вікових особливостей учитель використовує різні засоби активізації мислення учнів. Наприклад, вивчаючи в 4 класі тему «Поняття про звуки мови», вчитель свою розповідь може почати з несподіваного запитання: З гуркотом чи безшумно виривається в космос ракета із Землі? Чи утворюються якісь звуки на Місяці, коли там «приземлюються» наші космічні станції? Висновок: середовищем, в якому творяться і живуть звуки, є повітря. І вчитель розповідає про коливання повітря і залежність звуку від цього коливання. Далі використовується муляж або малюнок органів мовлення, і вчитель розповідає учням про наш основний резервуар повітря, про роль гортані, голосових зв'язок в утворенні звуків людської мови. Розповідаючи про ротову і носову порожнини, вчитель указує на роль зубів і язика в утворенні звуків мови, організовує спостереження над положенням язика, губів під час вимови окремих звуків; учні порівнюють вимову голосних звуків [а], [о], [у], [і] та приголосних [б], [д], [к], [р], [с]; носових [м], [н] і вібранта [р], губних [б], [п], [в], задньоязикового [к]. У кінці вчитель може запропонувати учням разом з ним зробити висновки, як творяться звуки людської мови.

<sup>142</sup> Беляев О. М. Сучасний урок української мови. К., 1981. С. 52.

<sup>143</sup> Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. К., 1981. С. 59.

<sup>144</sup> Менчинская Н. А. Психологические проблемы совершенствования методов обучения // Общедидактические проблемы методов обучения. М., 1977. С. 41.

<sup>145</sup> Афанасьев П. А. Методика русского языка в средней школе. М., 1947. С. 133.

<sup>146</sup> Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 1955. С. 23.

<sup>147</sup> Беляев О. М. Проблема методів у навчанні мови // Укр. мова і літ. в школі. 1980. № 10. С. 62.

У структурі методу усного викладу використовуються прийоми і засоби, які активізують сприйняття і засвоєння матеріалу учнями, зокрема наочність (таблиці, схеми, малюнки, картини), технічні засоби (епідіаскоп, кодоскоп, магнітофон, програвач). Поступово варто посилювати вплив інтелектуальних засобів активізації: використання фактів з мовної практики учнів, зіставлення відомих фактів з новими, їх порівняння, спостереження над виявленням відомих закономірностей у нових зв'язках, обґрунтування окремих положень самими учнями, систематизація фактів, що їх використав учитель, пропозиція зробити відповідні висновки, сформулювати правила.

Характер організації і матеріалу під час усного викладу вчителя може бути описово-розповідним і проблемним. Описово-розповідним викладом учитель користується, даючи характеристику мовних явищ, процесів. Наприклад, визначаючи тему «Функції мови в суспільстві» (8 клас), він насамперед з'ясовує з учнями таке поняття, як спілкування. Мають бути продумані переконливі докази, чому саме мова є основним засобом спілкування. Далі з'ясовується положення про взаємозв'язок мови і мислення. Учні повинні усвідомити, що саме через мислення мовні одиниці співвідносяться з предметами і явищами об'єктивного світу, що в мові (словах, словосполученнях, реченнях) закріплюються результати людського мислення, а це служить основою для дальшого розвитку пізнання. З'ясовуючи положення про роль мови у житті людей, учитель використовує вагомі факти, які свідчать про значення мови для спілкування й діяльності людей, для розвитку і прогресу людського суспільства.

Обов'язковою вимогою до всіх форм усної передачі знань є чітка логіка викладу, доказовість, а це значить, що під час розповіді мовні факти і явища характеризуються як система взаємопов'язаних елементів, з'ясовуються їхні зв'язки із спорідненими явищами. Учитель роз'яснює учням, яке місце займає дане мовне явище у відповідній мовній системі.

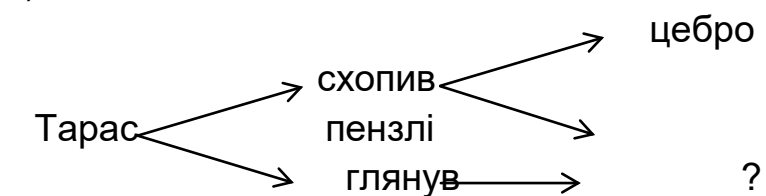
Особливість проблемного викладу полягає в тому, що вчитель ставить проблему, сам її розв'язує, але при цьому показує, як треба аналізувати матеріал, шукати докази, логічно їх розвивати, використовувати всі аргументи, що ведуть до правильних висновків. Зміст навчального матеріалу з мови повністю забезпечує реалізацію такого викладу. При вивченні теоретичного матеріалу для постановки й розв'язання проблеми використовуються внутріпредметні зв'язки,

коли відомі факти і явища беруться як основа для знайомства з новими, використовуються аналогії, функціональні й стилістичні можливості окремих морфологічних і синтаксичних одиниць, зіставлення фактів у мовах народів тощо.

Проблемний виклад може бути двох видів. У першому випадку вчитель, створивши проблемну ситуацію, сам розгорнуто демонструє всі ланки її розв'язання. Учні, стежачи за аргументами вчителя, вникають у суть розв'язання проблеми. У другому випадку вчитель залучає до участі в розв'язанні проблеми самих учнів, даючи їм фактичний матеріал для аналізу, пропонуючи зробити самостійні висновки. Як приклад проблемного викладу матеріалу можна взяти вивчення теми «Перехідні і неперехідні дієслова».

Після того як тема записана, вчитель формулює проблему: «Основне наше завдання на уроці – дізнатися, які дієслова належать до перехідних, а які до неперехідних. Для цього треба пригадати, з ким (чим) пов'язується дія. Аналізуємо приклади, записані на дошці або спроектовані через кодоскоп (*Ми тривожим стратосферу, атомне ядро і сферу... Оживляєм гори, води, вибудовуєм заводи.* – П. Тичина), і встановлюємо за допомогою запитань, що: 1) дія пов'язана з дійовою особою і 2) може бути спрямована на інший предмет».

Далі вчитель пропонує пересвідчитися, чи завжди дія звернена (переходить) на інший предмет (особу). Для прикладу можна взяти таке речення: *Тарас схопив своє цебро і пензлі і так глянув...* (О. Іваненко):

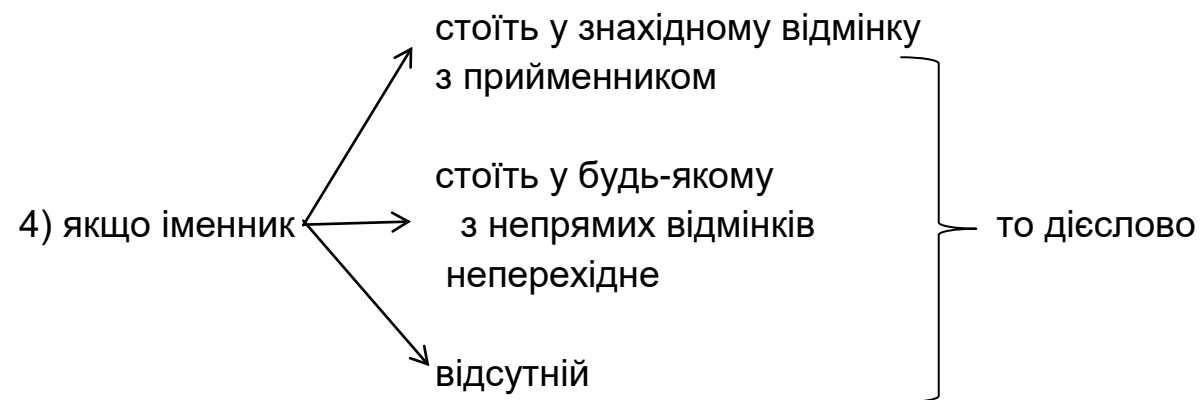
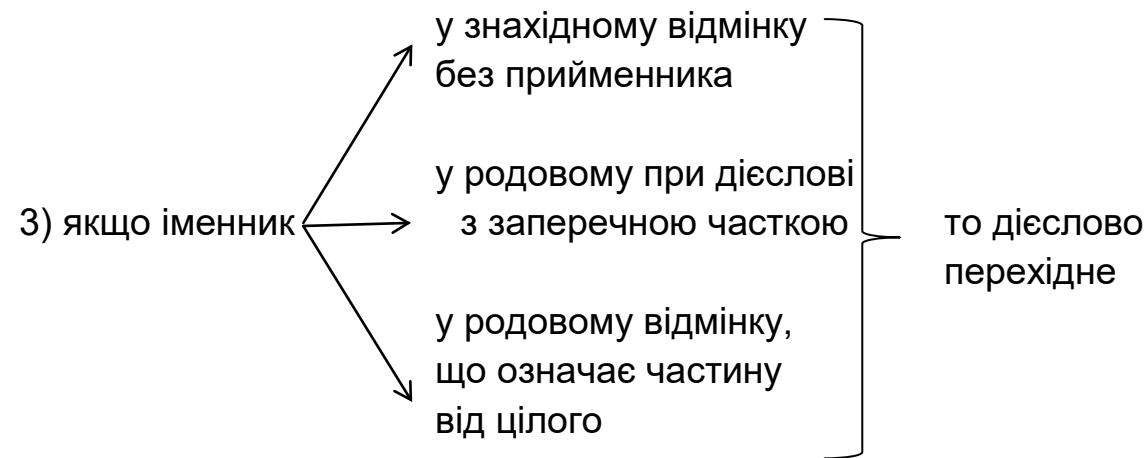


Отже, предмет, на який переходить дія, може бути наявний або відсутній.

Далі вчитель з'ясовує, що може означати предмет, на який переходить дія, яким відмінком він може бути виражений (*Василько виконав вправу. Василько не виконав вправи. Оленка купила хліба й цукру. Художник малює фарбами*). У результаті аналізу з'ясовуються три випадки перехідності. Учитель робить висновок, яка дія перехідна, яка неперехідна і весь процес фіксує у формі алгоритму:

1) шукаємо дієслово;

2) з'ясуємо, чи є іменник (предмет), на який переходить дія, і в якому він відмінку;



Далі встановлюється зв'язок між перехідними і неперехідними дієсловами (*Комбайн косить пшеницю. Комбайн косить. Комбайн косить цілу добу*). Так поступово учні одержали розв'язання поставленої на початку проблеми, простежили за її розв'язанням, за аргументами вчителя. Безпосередній результат проблемного викладу – засвоєння способу і логіки розв'язання проблеми, підготовки учнів до самостійного пошуку знань.

Ураховуючи вікові особливості й рівень підготовленості учнів, учитель поступово підводить їх до самостійного розв'язання проблемних ситуацій, збільшує обсяг доказовості. Наприклад, під час проблемного вивчення теми «Стилі літературного мовлення» (8 клас) учні можуть розв'язати проблему «Що таке стилі мовлення?», відповідаючи на такі запитання (складові проблеми): 1) чим зумовлюється наявність різних стилів мовлення? 2) чим вони характеризуються? 3) у чому особливість офіційно-ділового стилю? 4) що є спільного між художнім і публіцистичним стилями?

Зв'язний проблемний виклад теоретичного матеріалу знаходить своє застосування також на факультативних заняттях.

**Метод бесіди.** Суть цього методу полягає в тому, що зміст виучуваного матеріалу розкривається у відповідях учнів на поставлені вчителем запитання. Система запитань повинна бути чітка, змістовна, відображати логіку й послідовність матеріалу. Призначення запитань у процесі бесіди різне: вони можуть актуалізувати матеріал, бути спрямованими на встановлення нових зв'язків між мовними фактами, на розкриття причинно-наслідкових залежностей, можуть допомагати виділяти суттєві ознаки мовних фактів і процесів, сприяти формуванню понять. Навчальну результативність бесіди забезпечує не лише система запитань, а й аналіз фактів, дидактичного матеріалу, спеціально дібраного вчителем, уміння учнів робити висновки, систематизувати їх.

Активність учнів, їхня пізнавальна діяльність у процесі бесіди спираються на вже раніше відомі факти, явища, на мовну практику (використання наступності, актуалізацію знань), на запитання вчителя як стимул продуктивного мислення, на розумові процеси (аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення як логічну основу методу). Цінність цього методу і в тому, що він привчає учнів мати свою думку і вміти виражати її своїми словами, виробляє вміння стежити за розгортанням матеріалу, виділяти основне в ньому. Бесіда допомагає вчителю «вивести назовні» розумову діяльність учнів, одержати безпосередню зворотну інформацію про засвоєння й усвідомлення ними матеріалу.

Важливе значення має евристична бесіда. Вона відкриває широкі можливості для створення ситуації пошуку, для реалізації елементів проблемного навчання. Для прикладу візьмемо вивчення методом евристичної бесіди тему «Безособові дієслова».

Актуалізуючи раніше вивчене, вчитель наголошує на тому, що дія особового дієслова завжди пов'язана з діючою особою, предметом: *І вже бреде сліпий кобзар, і Гонта кличе на пожар, Кавказькі гори, в млу повиті, чолом підводяться до хмар. І Катерина півжива дитя в хуртечу словива...* (А. Малишко). Виходячи з відомостей про особове дієслово, вчитель ставить проблемне запитання: чи можлива дія без особи?

Аналізуються приклади, спроектовані через кодоскоп: *Тим часом розвиднялося, світало* (М. Рильський); *Невеличкі хати замело,*

забило під саму стріху, кучугури снігу понавертало (Панас Мирний); Надворі забіліло. І учні переконуються в тому, що можлива дія без особи, яка виражається безособовим дієсловом. Далі аналіз дидактичного матеріалу дає можливість учням відповісти на запитання: що означають безособові дієслова?

Учитель ставить наступне запитання: що нам відомо про граматичні ознаки безособових дієслів? І проектує через кодоскоп порівняльну таблицю граматичних ознак особових і безособових дієслів. Проведений у процесі порівняння аналіз допомагає учням зробити висновок про те, що для безособових дієслів властива неозначена форма, що в теперішньому і майбутньому часі вони виступають у формі 3-ї особи однини, а в минулому мають форму середнього роду; їм властиві окремі форми дійсного й умовного способів.

Аналіз речень (*Навкруги посутеніло, потемніло після сліпучої спеки. Все ближче гриміло і блискало.* – О. Гончар) дозволяє учням відповісти на запитання, яким членом речення виступають безособові дієслова.

Залишається з'ясувати, де використовуються безособові дієслова в нашій мові. Для цього для учнів підготовлені окремі речення або тексти:

1. *Вдень блідніє, а вночі ясніє.* (Місяць.) 2. *Білим килимом усе поле вкрило.* (Сніг.) 3. *Сховався Іван, мужичий син, під міст і слухає: загриміло, загуркотіло. Біжить страховище з 12 головами. Підбігло до мосту й стало: чоловічим духом йому запахло.* (Народна творчість.) 4. *Десь далеко за темною смугою лісу обізався грім. Потемніло, завітрило, закрутило курявою. Гримнуло ближче, немов звалив хто деревину, загуркотіло й покотилося по небі.* (С. Васильченко.) 5. *Батько повернувся з Ромен простудженим. Він дуже кашляв, у грудях у нього хрипіло. Ні, не хрипіло – вигравало на дудках. Співало півнями. Клекотало, як пшоняна каша на вогні.* (О. Сизоненко.)

Під час аналізу учні встановлюють, що безособові дієслова найчастіше зустрічаються в загадках, де невідомим залишається неназваний предмет – відгадка. У казках вони створюють атмосферу таємничості, а в художніх творах виступають в описах явищ природи, стану людини.

Уся проведена робота дозволяє учням систематизувати вивчене за такими запитаннями: 1. Чи можлива дія без особи? 2. Що означають безособові дієслова? 3. Які граматичні ознаки їм властиві? 4. Чим виступають вони в реченні? 5. Де використовуються у мові?

Так учні методом евристичної бесіди, використовуючи відоме, аналізуючи нові факти, шукаючи відповіді на поставлені проблемні запитання, засвоюють матеріал про безособові дієслова<sup>148</sup>.

У процесі вивчення мовного матеріалу бесіда може мати різне призначення, а саме: готувати учнів до сприйняття нового матеріалу, сприяти засвоєнню нового, допомагати застосовувати набуті знання в нових умовах стосовно розв'язання практичних завдань. Метод бесіди виправдовує себе і при повторенні й узагальненні матеріалу, коли вже відомі поняття, факти учні перегруповують, зіставляють, знаходять між ними спільне й відмінне і роблять відповідні висновки. Вчитель усю цю роботу лише організовує і спрямовує до певного навчального ефекту. Наприклад, узагальнення матеріалу про словотворення іменників, прикметників і дієслів проводимо у формі бесіди: які способи словотворення відомі учням? які найбільш характерні для іменників, прикметників, дієслів? які префікси, суфікси найбільш властиві для творення цих частин мови?

Результати бесіди можна фіксувати у вигляді таблиці. Зіставивши відповідні дані, учні вже самостійно зроблять висновки про те, що для іменників, прикметників, дієслів найбільш характерні префіксальний, суфіксальний і префіксально-суфіксальний способи творення; безафіксний властивий лише іменникам, а основоскладання переважає в іменниках і прикметниках. Далі шляхом порівняння учні визначають найпродуктивніші афікси для кожної із зазначених частин мови, відшуковують спільну властивість окремих суфіксів при творенні іменників і прикметників (пестливість, здрібнілість, згрублість тощо).

Метод бесіди на уроках мови забезпечує початковий етап для розгортання аналітико-синтетичної роботи, зумовлює свідоме розуміння мовних явищ, а тим самим гарантує від формалізму в знаннях, який маємо там, де учень не вміє аналізувати явища, знаходити зв'язки між ними і підніматися від конкретного факту до узагальнення.

**Метод спостереження учнів над мовою.** Цей метод допомагає глибоко усвідомити ознаки мовних явищ, «загострює увагу учнів до

<sup>148</sup> Докладну розробку цього уроку див.: Рожило Л. П. Вироблення граматичних понять // Укр. мова і літ. в школі. 1965. № 11. С. 56–58.

окремих, на перший погляд розрізнених, ніяк не пов'язаних фактів мови... допомагає в потоці мовлення або в суспільному мовному тексті знайти потрібне явище, привчає аналізувати його, зіставляти з іншими і таким чином віднаходити потрібне»<sup>149</sup>. Він передбачає наявність спеціально дібраного матеріалу, підготовленого вчителем (для всього класу чи для кожного учня окремо) або вибраного за його пропозицією учнями в підручнику, написаного на класній чи переносній дошці, на текстовій таблиці.

Далі вчитель чітко визначає завдання (від чого залежить успіх роботи). Складні завдання можна деталізувати. Наприклад, перед учнями таблиця, в якій зліва подано речення з прямою мовою, а справа – речення, в яких пряма мова замінена непрямою. Учитель ставить завдання простежити, як відбувається заміна прямої мови непрямою. Щоб полегшити учням хід спостереження, можна основне завдання деталізувати: 1) порівняти речення обох колонок (з прямою мовою і непрямою); 2) визначити, які граматичні зміни відбуваються при заміні прямої мови непрямою; 3) що треба пам'ятати про вживання особових і присвійних займенників у непрямій мові; 4) як проходить заміна прямої мови, коли вона виступає питальним реченням; 5) як змінюється пунктуація в реченні з непрямою мовою; 6) яким стає смислове навантаження в паралельних конструкціях. Така деталізація завдання дає змогу зосередити увагу учнів на основному, допомагає визначити систему роботи, привчає до цілеспрямованої діяльності.

Після того як вчитель визначив і деталізував завдання, починається самостійна робота учнів. Учитель контролює її хід, стежить за правильним виконанням завдання. Проведена робота підсумовується; форма висновків може бути усна або письмова.

Проведення спостережень над мовним матеріалом допомагає учневі вникнути в сутність мовних фактів, процесів, осмислити зв'язок між ними й теоретичними висновками, що з них випливають. Це полегшує розв'язання подальших навчальних завдань, виконання тренувальних вправ.

Метод спостережень перебуває в тісній залежності від змісту матеріалу. Якщо в 4–6 класах учитель обмежується застосуванням цього методу тільки для ознайомлення з конкретними мовними фактами, що становлять у більшості випадків лише початковий етап у процесі вивчення того чи іншого мовного явища, то в 7–8 класах під

час вивчення синтаксичних понять у їхніх взаємозв'язках з пунктуацією, інтонацією, смисловим навантаженням, під час вивчення синонімічних і паралельних синтаксичних конструкцій метод спостереження використовується дедалі більше. Особливої значущості набуває він у 9–10 класах та на факультативних заняттях, де значно посилюється елемент самостійності, і вдосконалення мовних навичок проходить у зв'язку з вивченням функціонування мовних категорій у різних мовних стилях, інтенсивно розширюється коло фактів.

Неабияке значення має метод спостережень для осмислення зв'язків між мовними явищами (як особливості безособових дієслів позначаються на безособових реченнях, у яких зв'язках перебувають перехідні й неперехідні дієслова з різними видами додатків, як залежать ступені порівняння прикметників від зміни ознаки, правопис особових закінчень дієслів від приналежності дієслова до тієї чи іншої дієвідміни, яка залежність пунктуації від граматичної структури і змісту речення тощо). Виходячи з конкретних фактів, учні усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки між явищами, спостерігають становлення системи, розвивають своє дискурсивне мислення.

Мовні явища, що вивчаються в школі, чи то за певними ознаками, чи за своїми функціями, словозміною чи будовою бувають подібні між собою. Вивчення одного такого явища полегшує вивчення іншого. Знову ж таки для встановлення аналогій виправдовує себе метод спостережень, який допомагає відшукати в новому матеріалі факти, близькі до відомих. Наприклад, учні засвоїли поняття про словотвір і способи словотворення. А вивчаючи тему «Основні способи творення іменників», учитель дає учням матеріал для спостережень (префіксальний, суфіксальний словотвір) і ставить завдання визначити найпродуктивніші афікси. Так само при вивченні матеріалу про ступені порівняння прислівників проводиться зіставлення з творенням ступенів порівняння прикметників і т. ін. Саме метод спостережень допомагає учням встановити споріднені явища і використати вже сформовані уміння й навички для засвоєння нових знань. Так закріплюються самостійні пошукові навички.

Сучасна програма з мови спрямовує вчителя на встановлення якомога тісніших зв'язків між виучуваними граматичними категоріями і застосуванням їх у живій мовленнєвій практиці: де найчастіше використовується в мові неозначена форма дієслова? як

<sup>149</sup>Текучев А. В. Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях // Рус. язык в школе. 1976. № 1. С. 17.



використовуються безособові дієслова? коли доцільно використовувати неозначено-особові речення? коли – неповні? Знайти відповідь на всі ці запитання допомагає знову ж таки метод спостереження.

У системі методу спостереження й аналізу мовних явищ важливою ланкою є лінгвістичний експеримент. Якщо в процесі спостереження над мовними явищами учні працюють лише в рамках передбаченого вчителем тексту, то під час лінгвістичного експерименту вони можуть спостерігати за мовною одиницею в різних сферах її функціонування, робити заміну компонентів, пристосовуючи їх до відповідної мовної ситуації, тощо.

Лінгвістичний експеримент виправдовує себе в роботі над синтаксисом і стилістикою, зокрема при вивченні співвідносних синтаксичних конструкцій, при проведенні трансформаційного та інтонаційно-сислового аналізу, бо саме тут функціонують численні смислові й емоційно-експресивні чинники. Наприклад, шляхом лінгвістичного експерименту (підставляючи можливі сполучникові конструкції) пропонується вмотивувати доцільність використання Т. Г. Шевченком безсполучникового речення *Защебетав соловейко – пішла луна гаєм* або визначити, якою буде інтонація фрази, якщо відокремлене означення, виражене дієприкметниковим зворотом, стоїть: а) на початку речення (*Забризкана росою дорога м'якла під колесами.* – Г. Тютюнник); б) в середині його (*Дорога, забризкана росою, м'якла під колесами*).

Ефективним є спостереження за функціонуванням відповідних засобів у мові художніх творів, що вивчаються в старших класах. Наприклад, спостереження за використанням прямої мови в одному з розділів повісті «*Fata morgana*» розкриває перед учнями різне її смислове і стилістичне призначення. Ознайомлення з роллю неповних речень у романі «Бур'ян» переконує учнів у специфіці індивідуального стилю А. Головка.

Метод спостереження активізує пізнавальну діяльність учнів, їх самостійність у розв'язанні поставленого завдання. Теоретичні знання, що народжуються безпосередньо з фактів, за свідченням В. О. Сухомлинського, виявляються найміцнішими.

**Метод роботи з підручником.** Цей метод привчає учнів до самоосвіти, до самостійної роботи з книгою, а також є одним із важливих способів реалізації принципу розвиваючого навчання.

Ефективність цього методу залежить від умінь учнів читати й розуміти прочитане. Спочатку вчитель допомагає учням виділити основне в матеріалі, визначити у виучуваному матеріалі нове і відоме (актуалізація знань за підручником), відшукати відповідь на поставлене запитання, наприклад, коли після букв *б, л, в, м, ф*, які означають губні приголосні звуки, ставиться апостроф? Поступово вчитель ставить запитання одне за одним і пропонує учням шукати на них відповідь. Наприклад, вивчаючи матеріал про правопис *и, і* в словах іншомовного походження, вчитель пропонує, використовуючи підручник, дати відповідь на такі запитання: як треба розуміти вислів «слова іншомовного походження»? які букви входять до складу «дев'ятки»? яке правило правопису пов'язане з «дев'яткою»? коли в словах іншомовного походження пишемо *і*?

Метод роботи з підручником полегшує розуміння структури матеріалу, який вивчається, розвивається вміння розчленовувати текст, виділяти головне. Цьому допомагає складання плану до вивчення, наприклад, такої теми, як «Пряма і непряма мова»: 1) якими двома способами можна передати чужу мову? 2) яка мова називається прямою? 3) що передає непряма мова? 4) яка роль слів автора? 5) де можуть стояти слова автора при прямій мові?

Привчаючи учнів працювати з підручником, учитель може застосувати такі методичні прийоми: 1) провести вступну бесіду, яка забезпечить зв'язок раніше вивченого матеріалу з тим, що учні вивчатимуть самостійно; 2) дати інструктаж, у якому наголосити, на чому при читанні підручника треба зосередити особливу увагу, які види роботи виконати (зробити записи, скласти план, передати зміст у формі схеми); 3) провести заключну бесіду, що має на меті перевірити, як учні засвоїли матеріал, і зробити необхідні уточнення, підвести підсумки роботи.

Поступово учні привчаються самостійно виділяти в матеріалі відоме і нове. Наприклад, після знайомства з темою «Загальні і власні назви» свої попередні знання учні розширюють за рахунок матеріалу про те, що власними є астрономічні назви, найменування книжок, журналів, газет, підприємств, пароплавів, що часто власні назви виражені не лише окремими словами, а й словосполученнями.

Вищим ступенем пізнавальної діяльності буде повне самостійне вивчення теоретичного матеріалу за підручником. У процесі цієї роботи учень повинен навчитися читати теоретичний матеріал

відповідної теми, актуалізувати відомий матеріал, визначити, у якому він зв'язку з новим. Наприклад, при вивченні теми «Умовний спосіб дієслів» важливо, щоб учні пригадали, що вони знають про способи дієслів, про форми дієслів минулого часу, що означає вивчений ними дійсний спосіб дієслова. На основі відомого учні засвоюють, яку дію означає умовний спосіб, як він утворюється, коли пишеться частка *би*, а коли *б*, як вона пишеться з дієсловами умовного способу, як змінюються дієслова умовного способу.

У процесі виконання вправ важливо використати так званий структурно-порівняльний прийом: з якою саме темою співвідноситься вправа, що нового в ній стосовно теоретичної частини. Так поступово учні привчаються бути уважними до всього, що дається в підручнику, усвідомлюють зв'язки у виучуваному матеріалі, а також взаємозв'язки даної теми і попередніх, привчаються самостійно працювати з книгою.

У роботі з підручником застосовуються елементи проблемного навчання. Наприклад, вивчення матеріалу «Поняття про дієприкметник» у підручнику «Українська мова» для 5–6 класів (вправа 624)<sup>150</sup> дається у формі розв'язання проблемного завдання. Учні повинні в тексті вправи виділити спільнокореневі слова: *жовтого (листя)*, *жовтіє (трава)*, *пожовкле (листя)*; визначити, на які запитання вони відповідають, якими членами речення виступають, якими частинами мови є слова *жовтого (листя)* і *жовтіє (трава)*. Учні мають відповісти на запитання: чи можна сказати, що слово *пожовкле* – прикметник, дієслово? Тут використовуються знання учнів про граматичні ознаки прикметника і дієслова, на основі яких вони порівняно швидко знаходять різницю між постійним і часовим виявом ознаки, визначають у новій формі *пожовкле (листя)* риси дієслова і встановлюють спільність з прикметником, роблять висновок про наявність нової дієслівної форми – дієприкметника, обгрунтовують його особливості.

Вдумливого використання підручника вимагають такі проблемні запитання, як: чому однорідні члени речення можуть бути виражені різними частинами мови? чому багато прислів'їв становлять собою узагальнено-особові речення? чим відрізняються якісні й відносні прикметники? та ін.

Потрібну інформацію на уроках мови учні одержують із словників (написання слів, правильна вимова їх і наголошення, значення слова,

синонімічні гнізда, походження окремих слів, тлумачення фразеологізмів тощо), тому дуже важливо поступово привчати учнів користуватися словниками й довідковою літературою, систематично давати їм завдання, відсилаючи до цієї літератури (особливо у 8–10 класах). Наприклад, треба з'ясувати, скільки значень слова *земля* зафіксовано у словнику («Словник української мови», т. 3), яке керування властиве для дієслова *дбати*, в які фразеологізми входить дієслово *дати*; ознайомитися із правилами написання апострофа в словах іншомовного походження за «Довідником з української орфографії і пунктуації» та ін.

На уроках у старших класах нову інформацію учні в міру можливості одержують із спеціальних журналів, збірників, монографічної літератури. Написання тез, конспектів формує навички роботи з такою літературою, привчає працювати з кількома джерелами, виділяти головне, зіставляти, бачити аргументацію положень, уміти систематизувати.

Метод роботи з підручником (словниками, довідковою літературою) привчає до самоосвіти, сприяє формуванню переконаності, є одним із ефективних шляхів реалізації принципу розвиваючого навчання.

**Програмоване навчання.** Серед інших методів навчання мови своєю практичною навчаючою і контролюючою спрямованістю відзначається програмоване навчання. Воно забезпечує постійний зворотний зв'язок при вивченні матеріалу, індивідуалізує процес навчання, забезпечує чітку логічну послідовність виучуваного, розвиває навички самостійної роботи.

Під час програмованого навчання весь матеріал теми поділяється на невеликі дози – кроки і розташовується в логічній послідовності. Перелік кроків, що подають теоретичні відомості, розміщено в лівій частині сторінки, а відповіді, правильні написання, розв'язання завдань – у правій або на звороті. Кроки й відповіді нумеруються, щоб їх можна було швидко знайти.

За лінійною системою програмування на кожний крок дається одна правильна відповідь. Учень знайомиться з матеріалом кроку, дає в робочому зошиті відповідь на завдання кроку і звіряє правильність своєї відповіді з відповіддю, даною на звороті аркуша. Якщо відповідь правильна, то учень переходить до наступного кроку. Коли у відповіді припущено помилку, учень аналізує її, звіривши з відповіддю, даною в

<sup>150</sup>Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова. Підручник для 5–6 класів. К., 1984. С. 199.

програмі, і, усвідомивши правильне положення, переходить до дальшого вивчення матеріалу.

Наводимо зразок лінійного програмування до теми «Прислівник як частина мови».

Перший крок	Визначити, на які запитання відповідають виділені слова в словосполученнях: <i>навчати по-батьківському, надто веселий, зовсім порожній, їхати сьогодні, повернутися додому, говорити навмисно, зробити зопалу</i>	Як? Наскільки? В якій мірі? Коли? Куди? З якою метою? З якої причини?
Другий крок	Головними чи залежними є зазначені слова в словосполученнях?	Залежними
Третій крок	В яких словосполученнях вони передають ознаку дії, а в яких – ознаку ознаки?	Ознаку дії у першому, четвертому, п'ятому, шостому і сьомому словосполученнях; ознаку ознаки – у другому і третьому
Четвертий крок	Чи змінюються виділені слова? 1. <i>Що вранці не зробиш, то ввечері не наздоженеш. М'яко стеле, та твердо спати.</i> (Народна творчість) 2. <i>Йду далі... Стежки зміяються глибоко в житті.</i> (М. Коцюбинський)	Не змінюються. Це прислівники.
П'ятий крок	Згрупуйте прислівники за значенням: спосіб дії, міра і ступінь, місце, час, причина, мета. <i>Здалека, тепер, навмисно, пізно, змалку, зопалу, напам'ять, мало, трохи, вгору, попереду, напередодні, спросоння, радісно, весело, надзвичайно, небагато.</i>	1) <i>напам'ять, радісно, весело;</i> 2) <i>надзвичайно, небагато, мало, трохи;</i> 3) <i>здалека, вгору, попереду;</i> 4) <i>тепер, змалку, напередодні,</i>

		<i>пізно;</i> <i>5) зопалу,</i> <i>спросоння;</i> <i>6) навмисно</i>
--	--	---

У процесі такого поетапного знайомства з поняттям учні привчаються виділяти його головні ознаки, бачити логічну послідовність у розміщенні матеріалу.

Застосовуючи лінійне програмування диференційовано, вчитель допомагає слабшим учням виробляти навички самостійної роботи і самоконтролю над засвоєнням матеріалу.

Програмоване навчання можна використовувати з контролюючою метою під час закріплення матеріалу або перевірки знань. Для цього більше підходять розгалужене програмування.

За розгалуженою системою програмування матеріалу теми також поділяються на кроки, але відповідь подається вже в кількох варіантах: одна правильна, а інші з типовими відхиленнями, які можуть допускати учні. Лише добре розібравшись у матеріалі, учень відшукує безпомилкову відповідь. Наприклад, контрольну роботу з усієї теми «Прислівник» можна провести так: учні одержують підготовлену вчителем програму з контрольними запитаннями. Із чотирьох наявних відповідей вони відшукують правильну й відзначають її на перфокарті чи в спеціально обладнаному автоматизованому класі програмування.

Зразок розгалуженої системи програмування.

1. Яка з названих ознак характеризує прислівник за його лексичним значенням?	1. Виступає обставиною в реченні. 2. Є незмінною частиною мови. 3. Вказує незмінну ознаку дії, предмета чи іншої ознаки. 4. Відповідає на запитання де? коли? куди? звідки? як?
2. У якому із поданих речень прислівник відноситься до прислівника?	1. <i>Понад ставом увечері шепочеться осока.</i> 2. <i>Сонце припікало зовсім по-літньому.</i> 3. <i>У Катерини голос густий, по-чоловічому дужий.</i> 4. <i>Рясно вбрані інеєм стоять верби.</i>
3. Який з прислівників означає причину?	1. <i>По-юнацьки</i> 2. <i>Допізна</i>

	3. <i>Згарячу</i> 4. <i>Наперекір</i>
4. Який з прислівників означає міру і ступінь дії?	1. <i>Пішки</i> 2. <i>Начетверо</i> 3. <i>Здалеку</i> 4. <i>Зозла</i>
5. Який з прислівників утворений злиттям слів?	1. <i>Позавчора</i> 2. <i>По-ударному</i> 3. <i>Куди-небудь</i> 4. <i>Босоніж</i>
6. У якому з прислівників допущена орфографічна помилка?	1. <i>Рік у рік</i> 2. <i>Безугаву</i> 3. <i>Безвісти</i> 4. <i>На слово</i>

Така контрольна перевірка економить вчителю час, адже за 7-10 хвилин він встигає перевірити знання всіх учнів.

Важливим прийомом у вивченні мови є алгоритмізація матеріалу. Найчастіше алгоритми використовуються на уроках граматики, орфографії, пунктуації.

Алгоритм – це чітка, логічна послідовність розумових дій і операцій, виконання яких приводить до правильних результатів. На уроках мови використовуються алгоритми розпізнавання, що застосовуються для визначення частин мови, роду, відмінка, виду, часу, та алгоритми розв'язування, за допомогою яких діти вчать правильно вживати в усному і писемному мовленні ті чи інші форми.

Прикладом алгоритму розпізнавання може бути алгоритм визначення іменника як частини мови. Послідовність дій у ньому така:

1. Перевір, чи означає слово назву предмета. – Так.
2. Чи можна поставити до нього запитання *хто? що?* – Так.
3. Встанови, чи змінюється слово за відмінками і числами. – Так.
4. Визнач, чи належить до одного з родів. – Так.

Зроби висновок: це – іменник<sup>151</sup>.

Складаючи алгоритм, насамперед треба визначити головні граматичні ознаки певного мовного явища. Такими ознаками,

<sup>151</sup> Докладніше про алгоритм див.: Проколієнко Л. М. Підвищення ефективності засвоєння граматичних знань у процесі використання приписів алгоритмічного типу // Укр. мова і літ. в школі. 1982. № 7. С. 51.

наприклад, для іменника є те, що він означає предмет, має самостійний рід, змінюється за відмінками і числами, належить до однієї з чотирьох відмін. Коли всі названі ознаки в даному слові збігаються, то правильним буде висновок, що це іменник.

Подібним чином будуються алгоритми при вивченні правил орфографії і пунктуації.

Складання і використання алгоритмів привчає учнів до правильних способів навчальної діяльності, до послідовності виконуваних операцій і сприяє кращому формуванню мовних умінь і навичок.

**Метод вправ.** Особливість мовного матеріалу така, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних умінях і навичках, що досягається тренуванням. Дидактична суть методу вправ і полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок.

Таким чином, вправи – це невід'ємна складова частина вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення.

Для методики викладання мови велике значення має визначення найраціональнішої системи тренувальних вправ. Вправи з мови класифікуються, виходячи з різних критеріїв: змісту (відповідно до розділів шкільної програми), форми проведення (усні й письмові), ступеня складності<sup>152</sup> тощо. На сьогодні можна вважати найобґрунтованішою класифікацією вправ з мови В. О. Онищука<sup>153</sup>, в основі якої лежить дидактична мета кожної вправи з мови, ступінь самостійності і творчості учнів під час її виконання. За цією класифікацією всі вправи поділяються на підготовчі, вступні, тренувальні й завершальні.

Набуття нових знань, формування нових умінь і навичок майже завжди відбуваються на основі раніше набутих. Для того щоб знати, писати *е* чи *и* в ненаголошеному складі, треба вміти поділити слово на склади, виділити склади наголошені й ненаголошені, визначити, в якій частині слова знаходиться ненаголошений склад. Отже, готуючись до вивчення нового матеріалу, до вироблення нових умінь і навичок, необхідно актуалізувати раніше набуті знання і навички. У цьому й допоможуть підготовчі вправи, що проводяться, як правило, перед

<sup>152</sup> Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. С. 80.

<sup>153</sup> Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь // Укр. мова і літ. в школі. 1971. № 3. С. 48–53.

вивченням нового матеріалу. «Основна їх дидактична мета – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, зацікавити дітей, актуалізувати в них чуттєвий і практичний досвід, який має стати опорою свідомого засвоєння програмового матеріалу»<sup>154</sup>.

Вступні вправи проводяться безпосередньо після опрацювання нового матеріалу, вони допомагають глибше усвідомлювати поняття і правила, вироблювати уміння й навички застосовувати теоретичні знання на практиці. У формуванні орфографічних (пунктуаційних) навичок вступні вправи допомагають чітко усвідомити певні орфограми (пунктограми), знайти їх у тексті, пояснити і засвоїти їх написання.

У роботі над граматичними поняттями – це етап тренування у знаходженні вивченої граматичної форми і засвоєнні шляхів її пошуку. Наприклад, щоб правильно визначити відмінок іменника, треба знайти слово, від якого залежить (якщо це не називний відмінок) іменник (**На яблуні пахучій медову взятку рій бере.** – М. Рильський), і поставити запитання (де?), потім звернути увагу на значення відмінка (означає місце), на наявність прийменника і на відмінкове закінчення. При вивченні матеріалу з лексики учні навчаються розрізняти значення слів, виділяти лексичні групи, набувають уміння користуватися словниками. У роботі над текстом учні навчаються виділяти головну думку тексту, розрізняти способи зв'язку. У ході виконання вступних вправ використовують прийом умотивування (чому так, а не інакше), щоб з'ясувати ступінь усвідомлення правила, визначення.

Система тренувальних вправ закріпленню мовних умінь і навичок. Підвищується ступінь складності їх виконання, вищим стає рівень самостійності в роботі. Серед тренувальних вправ насамперед виділяються вправи за зразком: дібрати свої приклади на відповідне правило, вписати із підручника, орфографічного словника чи художнього тексту відповідний матеріал. За зразком ідуть конструювання і моделювання мовних одиниць, заміна одних форм (конструкцій) іншими, вправи на словотворення і словозміну. Учні привчаються до різних форм граматичного розбору, до написання словникових і вибіркового диктантів, до роботи над складанням простих видів ділових паперів. На цьому етапі роботи важливе місце посідають вправи порівняльного характеру.

Далі йдуть вправи за інструкцією. Вчитель визначає послідовність роботи і прийоми виконання, але точного зразка для копіювання вже не дає. Сюди належить робота із словниками, вибіркового диктанта, завдання на добір синонімів, антонімів, робота над орфографічними і пунктуаційними помилками; виконуються різного типу порівняльні завдання (характеристика споріднених граматичних явищ, розрізнення в них спільного і відмінного, спостереження за співвідносними формами і конструкціями).

Найскладнішим видом тренувальних вправ вважаються вправи за завданням. Вони проводяться тоді, коли учні вже в основному оволоділи потрібними прийомами роботи й можуть застосовувати їх самостійно. Вчитель чітко формулює завдання і мету роботи, визначає відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції і послідовність їх застосування учні визначають самі. До такого виду завдань належать насамперед різні види розбору (фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний, що проводяться в усній чи письмовій формі, за повною чи частковою схемою), невеликі самостійні практичні завдання. Наприклад, після вивчення теми «Перехідні і неперехідні дієслова» учням пропонується додати до певних перехідних дієслів частку *-ся* і простежити за змінами, що відбуваються в їхньому значенні та в керуванні відповідними відмінками (*турбувати дідуся – турбуватися про сестричку, дістати підручник – дістатися до міста* і т. ін.). Учні виконують роботи графічного характеру: складають схеми порівняльного, узагальнюючого характеру, алгоритми розпізнавання тощо. У процесі цієї роботи формуються й удосконалюються практичні мовні вміння і навички. До завершальних вправ належать проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, а з метою перевірки – контрольні роботи. Проблемні завдання передбачають застосування набутих умінь і навичок у нових умовах. Наприклад, після вивчення активних і пасивних дієприкметників можна зацікавити учнів питанням, які дієприкметники, активні чи пасивні, частіше використовуються в нашій мові. Відповідь на це питання треба знайти самостійно. Учитель рекомендує прочитати кілька сторінок тексту різних авторів – М. М. Коцюбинського, Олеся Гончара, М. П. Стельмаха – і на цьому матеріалі визначити частоту вживання активних і пасивних дієприкметників. Спочатку учні роблять кількісне порівняння, а потім простежують, у якій синтаксичній ролі виступають активні, а в якій – пасивні дієприкметники, що забезпечує перевагу пасивних. Таких

<sup>154</sup> Там же, с. 49.

завдань на уроках мови може бути багато: чим відрізняються між собою якісні і відносні прикметники? яка різниця між підметом і присудком, реченням і словосполученням? яку роль виконують відокремлені означення у змалюванні пейзажу? в портретних характеристиках? яку роль виконує пряма мова в байці Л. І. Глібова «Муха і Бджола»? які звертання характерні для поетичної мови? З розвитку усного мовлення передбачається система творчих робіт. Вони розраховані на варіантність розв'язання, своєрідну індивідуальність виконання. Види творчих робіт різні: від самостійного складання речень до написання творів-мініатюр.

Контрольні вправи (роботи) є перевіркою набутих знань, умінь, навичок, і вони не обмежуються диктантами. З контролюючою метою можуть практикуватися перекази та різні творчі роботи.

Отже, вправи і завдання з мови – це складова частина у засвоєнні й удосконаленні знань, у виробленні умінь і навичок. Це своєрідний вид пізнавальної діяльності, що не збігається з ніяким іншим. Вироблення необхідних умінь і навичок гарантує тільки добре продумана і випробувана система завдань, при якій важливим є і варіювання умов, в яких застосовуються знання, і посилення ступеня трудности, і науково обгрунтована послідовність.

### ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

На підвищення ефективності кожного з методів навчання впливає продумане використання засобів навчання. До них належать дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби, які й забезпечують успішну навчальну роботу на уроці.

**Дидактичний матеріал** поєднується з усіма методами навчання, ілюструє теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовних умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу учня, формує його ідейно-політичні й моральні переконання.

Дидактичний матеріал добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, залежно від тих завдань, які ставляться перед вивченням розділу, теми. При вивченні фонетики дидактичний матеріал забезпечує розуміння звукової системи мови, допомагає формувати правильну артикуляцію відповідних звуків, їх вимову, усвідомлене використання фонологічних засобів мови, а також співвідносність вимови і написання (розрізнення на слух орфограм, букв, що передають на письмі відповідні звуки або звукосполучення).

Для вивчення лексики потрібний такий мовний матеріал, який забезпечить усвідомлення учнями лексичних значень слова, стилістичну характеристику лексичних одиниць у відповідних контекстах, знайомство з образними засобами мови, з використанням різних груп лексики в розмовному, науковому і художньому стилях мови.

Необхідний дидактичний матеріал для роботи над словом учитель знайде в методичних посібниках<sup>155</sup>.

Дидактичний матеріал з морфології допомагає учням засвоїти граматичні форми, зрозуміти їх смислове значення і роль у мовленні. Інша особливість дидактичного матеріалу з синтаксису. Його завдання – забезпечити засвоєння синтаксичних понять, сформувати навички правильної побудови словосполучення і речення, усвідомлення їх смислової і граматичної специфіки як основи для розвитку зв'язного усного і писемного мовлення (важливе значення має, як зазначає Л. П. Федоренко<sup>156</sup>, розуміння учнями синтаксичних відношень і граматичних зв'язків у межах словосполучення).

У процесі вивчення синтаксису особливе значення мають зв'язні тексти. Саме їх використання сприяє виробленню умінь і навичок аналізу цілісного тексту, усвідомленню функціонування синтаксичних конструкцій у різних стилях мови. Значна частина дидактичного матеріалу при вивченні синтаксису покликана забезпечити вироблення пунктуаційних навичок, дати матеріал для інтонаційно-смислового аналізу.

Дидактичний матеріал з мови до всіх розділів курсу має відповідати таким вимогам:

задовольняти всі дидактичні принципи навчання, виховні і пізнавальні завдання вивчення мови;

бути бездоганим з погляду норм літературної мови, розкривати учням лексичне багатство мови, демонструвати різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність їх використання тощо;

основою дидактичного матеріалу повинен бути зв'язний текст; він має не тільки навчальний ефект, а й значні виховні властивості.

<sup>155</sup> Дорошенко М. І. Робота над словом при вивченні іменника і прикметника в 5 класі. К., 1968; Марченко Л. М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. К., 1981; Кордун П. П. Вивчення стилістики в середній школі. К., 1977; Корунець А. А. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу. К., 1975; Доленко М. Т., Дацюк І. І., Кващук А. Г. Дидактичний матеріал з української мови для 5 класу. К., 1978 та ін.

<sup>156</sup> Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. С. 103.

Дидактичний матеріал необхідно добирати з різних мовних стилів: художньо-белетристичного (художня література і народна творчість), наукового (науково-популярні статті, посібники), публіцистичного (періодика) тощо. Матеріал з художніх творів (особливо тих, які вивчаються на уроках літератури), а також з підручників географії, біології, історії та інших предметів, з періодики допомагає учням побачити, як виучувані мовні явища функціонують у мовленні і які існують міжпредметні зв'язки.

Бажано добирати до уроків дидактичний матеріал, об'єднаний певною тематикою.

Дидактичний роздавальний матеріал – це спеціальні картки з різними завданнями і вправами, розраховані на диференційований підхід до учнів. Тому за своїм характером вони не повинні дублювати практичної частини підручника, а диференціюватися відповідно до мовного і загального розвитку учнів<sup>157</sup>.

**Наочність.** Основні вимоги до всіх видів наочності такі:

чітко визначати найголовніші властивості мовних явищ, які вивчаються;

правильно, адекватно відтворювати їх;

забезпечувати доступність розуміння для учнів.

Найпоширенішим видом наочності на уроках мови є таблиці. Завдання таблиць – розкрити певну граматичну, орфографічну, пунктуаційну закономірності, дати своєрідну модель поняття, правила. Відповідно до розділів шкільного курсу мови вони поділяються на таблиці з фонетики, лексики, фразеології, словотвору, морфології, синтаксису, орфографії, пунктуації.

Демонстраційні таблиці часто служать ілюстрацією до відповідного матеріалу (більшість їх виготовлена друкарським способом). Це таблиці із зображенням мовних органів, чергування голосних і приголосних звуків, з класифікацією голосних і приголосних звуків; таблиці типів відмін і дієвідмін, словотворення повнозначних частин мови, способів вираження головних і другорядних членів речення, різних типів простого і складного речення, таблиці з дидактичним матеріалом для вивчення орфографії, пунктуації та ін. Доцільними є також порівняльні таблиці, які активізують розумову

діяльність учнів і вимагають від них розв'язання своєрідних пізнавальних завдань [ ... ].

Таблиці узагальнюючого характеру допомагають учням простежити певні закономірності в кількох мовних явищах, усвідомити спільне й відмінне в їхньому складі, провести цілеспрямоване повторення раніше вивченого матеріалу, його систематизацію, узагальнення.

Зразок узагальнюючої таблиці:

Спосіб дієслова	Характер дії	Граматичне значення часу	Дієслова відповідних способів змінюються
дійсний ( <i>читаю, працюю</i> )	реальна дія	теперішній, минулий, майбутній	за особами і числами; у минулому часі – за родами (в однині) і числами
умовний ( <i>читає би, працював би</i> )	дія бажана або можлива	не має часового значення	за родами і числами
наказовий ( <i>читай, працюй</i> )	наказ, заклик, прохання, побажання	не має часового значення	має 2 особу однини і множини та 1 особу множини

Узагальнювальними можуть бути таблиці про повнозначні частини мови (значення, граматичні ознаки, способи словозміни і словотворення, синтаксична роль), про члени речення (що означає, чим найчастіше виражається, на які запитання відповідає) та ін.

Є текстові таблиці, що дають матеріал для різного виду творчих завдань, аналізу мовних явищ, інтонаційно-сміслових і стилістичних спостережень тощо.

Словникові таблиці будуються на матеріалі з лексики і полегшують запам'ятовування тематичних груп слів.

Вивчення окремих граматичних тем вимагає динаміки зображення («Словотворення», «Синтаксичні синоніми»). Цю динаміку забезпечують динамічні (рухомі) таблиці.

<sup>157</sup> Дидактичний роздавальний матеріал учитель знайде у посібниках: Корунець А. А. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу; Доленко М. Т., Дацюк І. І., Кващук А. Г. Дидактичний матеріал з української мови для 5 класу; Білик О. П. Дидактичний матеріал з української мови для 6 класу. К., 1978; Тараненко І. Й., Вербицька М. Ф. та ін. Дидактичний матеріал з української мови для 7–8 класів. К., 1979 та ін.

Розрізняють динамічні таблиці з рухомими смужками, із загнутими частинами, стрічкоподібні таблиці із загнутими краями, таблиці з аплікаціями<sup>158</sup>.

Функцією динамічних таблиць з успіхом виконують транспаранти, що демонструються через кодоскоп і можуть давати рухоме зображення. Накладання в процесі демонстрації прозорих плівок одна на одну створює ілюзію руху:

*волейбол* → *волейболіст* → *волейболістка*

Аналогічно можна демонструвати структуру складнопідрядних речень, місце в їх складі підрядних, заміну підрядних речень відокремленими означеннями й обставинами.

Широке застосування у вивченні мови мають таблиці-схеми. Схематична будова таблиці розвиває абстрактне мислення учнів, концентрує увагу на важливих для запам'ятовування моментах. Так, у таблицях-схемах, що зв'язані з правописом префіксів, суфіксів, закінчень, варто виділяти лише потрібні морфеми. Це розвантажує таблицю від конкретного мовного матеріалу, основну увагу зосереджує на відповідних орфограмах. Подібно будуються таблиці-схеми з пунктуації. Вони передають схематичне зображення речення і розділові знаки в ньому<sup>159</sup>.

Найчастіше використовуються схеми при вивченні матеріалу з синтаксису. Вони ілюструють зв'язок слів у реченні, типи простого речення за складом та інтонацією, речення з однорідними членами, конструкції різних видів складних речень, їх пунктуацію. Проте схеми підвищують і ефективність закріплення матеріалу. У процесі вивчення теми учні знайомляться з достатнім обсягом конкретного мовного матеріалу і готові до сприйняття тих абстракцій, які містить схема.

Важливим засобом для засвоєння матеріалу з мови є узагальнюючі схеми, складені на основі теоретичного матеріалу. Наприклад, схема «Члени речення», яку варто скласти разом з учнями на підсумковому уроці, узагальнить склад членів речення, характер їх групування і граматичні зв'язки між ними. Аналогічні узагальнюючі схеми можуть бути побудовані на матеріалі відокремлених членів

<sup>158</sup> Паламарчук В. І. Виготовлення і використання динамічних таблиць // Укр. мова і літ. в школі. 1968. № 7. С. 57–61; Паламарчук В. І. Використання динамічних таблиць і схем на уроках мови // Укр. мова і літ. в школі. 1970. № 6. С. 53–58; Паламарчук В. І. Використання наочності на уроках мови // Укр. мова і літ. в школі. 1972. № 1. С. 51–60; Паламарчук В. І. Використання наочності на уроках синтаксису // Укр. мова і літ. в школі. 1974. № 4. С. 72–75 та ін.

<sup>159</sup> Чумак Б. Ф. Розділові знаки при прямій мові // Укр. мова і літ. в школі. 1968. № 3. С. 63–66.

речення, типів підрядних речень, складних безсполучникових речень тощо.

Крім названих у процесі вивчення мови використовують схеми мовного розбору (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного).

Картини і малюнки служать вдячним матеріалом для написання творів чи виконання завдань з розвитку усного мовлення. Вони використовуються також для складання учнями речень, словосполучень, добору тих чи інших лексико-граматичних розрядів слів. І картини, і малюнки поживляють урок, активізують розумову діяльність учнів, зацікавлюють.

Своєрідним видом наочності при вивченні ділового мовлення є зразки ділової документації, як-от: оголошення, заява, доручення, розписка, протокол, акт та ін.

Усі види наочності широко застосовуються на уроках мови, вони полегшують вивчення, закріплення, узагальнення і повторення матеріалу, сприяють активізації розумової діяльності учнів.

**Технічні засоби наочності.** За характером впливу технічні засоби поділяються на такі, що впливають на звукове сприйняття (магнітофон, програвач, радіо), на зорове (епідіаскоп, кодоскоп, фільмоскоп), аудіовізуальні (кіно, телебачення).

На уроках мови широко використовується магнітофон. Наприклад, вивчаючи дзвінки й глухі, тверді й м'які приголосні, учні прослуховують магнітофонний запис слів і вчать розрізняти названі звуки (*бити – пити, ліз – ліс, жити – шити*). Потім самі тренуються в правильній вимові дзвінких у середині слова (*казка, дубки, рідкий, безпека*), в кінці слів (*зуб, ріг, ніж, перелаз*), а магнітофонний запис їхньої вимови допомагає ліквідувати допущені помилки, закріпити правильну вимову. Можуть бути і завдання такого типу: з магнітофонного запису виписати слова з м'якими приголосними, з подвоєними. Магнітофон допомагає учням опрацювати правильну вимову слів з апострофом і без нього (*буряк – бур'ян, зоря – сузір'я, пюре – п'ють*) та ін.

При вивченні синтаксису учні прослуховують запис текстів з правильним інтонуванням звертань, вставних слів, однорідних членів речення, відокремлених другорядних членів речення, безсполучникових складних речень, вчать наслідувати інтонацію і



розрізняти відповідні конструкції. На магнітофон записують тексти диктантів, зокрема слухових (розрізнення на слух розділових знаків).

Важливе місце посідає магнітофон на уроках з розвитку усного мовлення: зв'язний виклад граматичної теми з її узагальненням, стислий усний переказ великих за обсягом творів, усне малювання за картиною і безпосереднім спостереженням записуються на магнітофон.

Це дає можливість потім проаналізувати розповідь, її змістовність, логічність, виразність, емоційність тощо.

На уроках мови можуть використовуватися і матеріали грамзапису (програвач). Наприклад, прослуховуючи запис твору Н. Забіли «Моя країна», учні ведуть спостереження за вимовою ненаголошеного [e]. Під час прослуховування уривку «Ранок у лісі» з оповідання М. Коцюбинського «Хо» виписують метафори, що виступають у тексті; слухаючи запис байки Л. І. Глібова «Вовк і Кіт», вчать правильно інтонувати звертання.

Із проекційної апаратури на уроках мови широке застосування знайшов кодоскоп (класна оптична дошка). Його велика перевага над іншою проекційною апаратурою – передача на екран в кілька разів збільшеного зображення в умовах незатемненої кімнати. Для кодоскопа виготовляють транспаранти із прозорої плівки (14,4 x 10,4 см), на якій пишуться тексти завдань, наносяться схеми, а відповідним накладанням транспарантів один на одний створюється враження руху, зміни потрібних форм, як на динамічних таблицях.

Кодоскоп дає можливість проектувати текстовий матеріал для спостережень, різних видів аналізу, стилістичного редагування, завдання і тексти для творчих і контрольних робіт, записи прикладів до відповідних правил, різні типи завдань з орфографії і пунктуації, схеми.

Кодоскоп можна використовувати при вивченні будь-якої теми з мови, тому що робота з ним аналогічна до роботи з класною дошкою. Використання кодоскопу дає змогу інтенсифікувати процес навчання і підвищити продуктивність уроку.

На уроках з розвитку мовлення можна демонструвати діафільми і короткі кінофільми. Навчальна мета їх різна: від простих завдань (переказати побачене) до складніших, наприклад, усно озвучити діафільм, скласти сценарій до діафільму, написати твір-опис на основі діафільму та ін.

З метою вдосконалення мовлення учнів учитель може використовувати телепередачі. Вони ефективно поєднують зображення із словом, передають рух, розгортання дії супроводжується пейзажними картинками, музикою. Все це допомагає формувати навички спостереження, вміння передавати бачене, стисло і логічно викладати свої думки, правильно їх оформляти.

Завдання тут можуть бути найрізноманітніші: скласти простий чи розширений план літературної передачі, написати стислий переказ телевістави, коротко законспектувати виступ політичного діяча, вченого, письменника (враховуючи тривалість виступу). Цікавим видом роботи, який практикує багато вчителів, є ведення телевізійного щоденника<sup>160</sup>.

За спеціальною програмою навчальних телевізійних передач практикується також проведення телеуроків.

Подібно до телепередач використовуються з навчальною метою також і радіопередачі, зокрема «Слово про слово», матеріал якої учитель може використовувати як на уроці, так і в позакласній роботі з мови.

Технічні засоби навчання відкривають широку перспективу для унаочнення матеріалу з мови. Вони виступають джерелом нової інформації, матеріалом для спостережень і висновків, подають значну допомогу в подоланні абстрактності у вивченні мови, сприяють і розвитку пізнавальних інтересів, і свідомому засвоєнню знань.

### **Запитання і завдання**

1. Що входить у поняття методу, прийому і засобу навчання?
2. Які функції властиві методам навчання?
3. Чим зумовлюється специфіка методів навчання мови?
4. Як класифікують методи навчання?
5. Назвіть основні методи навчання мови.
6. Чим зумовлюється вибір того чи іншого методу навчання мови? Коли доцільно застосовувати метод розповіді? Бесіди? Метод спостереження учнів над мовою?
7. Чому на сьогодні є актуальним метод роботи з підручником?
8. Які прийоми допомагають активізувати сприйняття матеріалу учнями в процесі розповіді вчителя?
9. Розробіть орієнтовний план бесіди до теми «Дієприкметник».

<sup>160</sup> Прессман Л. П. Технические средства на уроках русского языка. М., 1976. С. 176–179.

10. Складіть програму (лінійне програмування) до теми «Іменник як частина мови».

11. Складіть алгоритм-схему вивчення теми «Не з прикметниками».

12. Визначте систему вправ до вивчення теми «Правила вживання апострофа».

13. Яким вимогам має відповідати дидактичний матеріал на уроках мови?

14. Яка наочність і які технічні засоби використовуються на уроках мови?

15. Розробіть транспаранти до кодоскопа, що можуть бути використані при вивченні теми «Звертання».

### **Список рекомендованої літератури**

Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985.

Беляев О. М. Проблема методів у навчанні мови // Укр. мова і літ. в школі. 1960. № 10. С. 57–67.

Ільницька Н. Л. Елементи алгоритмування під час вивчення мови в школі // Укр. мова і літ. в школі. 1987. № 3. С. 28–37.

Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. К., 1982.

Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., 1962.

Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь // Укр. мова і літ. в школі. 1971. № 3. С. 48–53.

Паламарчук В. І. Наочність на уроках мови // Укр. мова і літ. в школі. 1974. № 11. С. 69–73.

Рожило Л. П. Логічна основа методів теоретичного вивчення мови // Укр. мова і літ. в школі. 1976. № 11. С. 53–60.

Рожило Л. П., Шпортенко О. М. Метод спостережень на уроках мови // Укр. мова і літ. в школі. 1973. № 2. С. 58–64.

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980.

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

Совершенствование методов обучения русскому языку (Сборник статей). М., 1981. С. 5–14.

**Методика викладання української мови в середній школі: навч. посібник / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид, перероб. і доп. Київ: Вища шк. Головне вид-во, 1989. С. 56–89.**

## ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ В 4–8 КЛАСАХ

### Місце граматики в шкільному курсі мови

ГраMATика посідає центральне місце в шкільному курсі мови. Її вивчення допомагає учням засвоїти граматичну будову мови (словозміну, словосполучення і речення), на яку в свою чергу спираються практичні мовні уміння й навички.

ГраMATична система мови тісно пов'язана з орфографією, пунктуацією і стилістикою, вона служить основою для розвитку усного і писемного зв'язного мовлення учнів.

Усвідомлення граматичних понять, встановлення зв'язків між ними, єдність одиничного і загального, конкретного й абстрактного не тільки формують логічне мислення учнів, а й виховують їхній матеріалістичний світогляд.

Шкільна програма являє собою систему, в якій представлені всі основні ланки граматичної будови нашої мови. Базується граматична система на здатності слів змінюватися і сполучатися в речення за певними законами, що склалися в даній мові і є для неї специфічними і невід'ємними<sup>161</sup>.

ГраMATична система передбачає відповідну послідовність у розташуванні й вивченні матеріалу. Послідовність ця зумовлена логікою науки і певними дидактичними вимогами. У шкільну граматичну систему входять морфологія і синтаксис – дві рівнозначні, рівноправні і тісно пов'язані між собою частини.

### Короткий огляд основних напрямів у методиці викладання граматики

У методиці вивчення граматики, починаючи з другої половини XIX ст., визначилися такі основні напрями: логіко-граматичний, психологічний, елементарно-практичний, формально-граматичний, семантико-граматичний і структурно-семантичний.

Основоположником **логіко-граматичного** напрямку був Ф. І. Буслаєв. Свою працю «О преподавании отечественного языка» (1844) він протиставив схематизму і догматизму у вивченні мови,

<sup>161</sup> Текучев А. В. Некоторые вопросы теории преподавания грамматики//Русский язык в школе. 1971. № 4. С. 24–29.

зосередивши всю увагу на розвитку духовних здібностей учня, його мислення, його особи.

Процес вивчення граматики Ф. І. Буслаєв поділяв на два ступені – нижчий і вищий. Роботу над граMATикою в молодших класах він пропонував організовувати практично: «Найпершим у вивченні рідної мови є те, щоб учень практичним шляхом дізнався про всі форми мови, але щоб вони постали перед ним не самі по собі, а в постійних органічних зв'язках з думкою ними вираженою так, щоб учневі разом з формою невпинно давався зміст»<sup>162</sup>. ГраMATика розвиває практичні здібності учня, привчає його розуміти те, що виражене формами мови, сприяє розвитку логічного мислення. ГраMATичні вправи Ф. І. Буслаєв вважав «найкращими і живодайними логічними вправами», радив граMATикою починати логічну освіту.

Вищий курс граматики повинен бути продовженням нижчого (початого) і являти собою вивчення наукової граматики в порівняльно-історичному плані. Під час знайомства з граматичними законами вчений вважав доцільним спостереження за мовними явищами на матеріалі кращих літературних творів і на зразках живої народної мови. ГраMATика вивчається не сама по собі, ізольовано, а в тісному зв'язку з читанням творів, з роботою над розвитком мовлення.

Разом з тим урівноважити стосунки між логікою і граMATикою Ф. І. Буслаєв не зміг. Він вимагав під час вивчення мови тлумачити значення кожного слова, кожної його форми, кожного словосполучення, а це призводило до перебільшення ролі семантики і до зниження ролі граматики як самостійної науки. ГраMATичній будові мови, її конкретним формам, структурним особливостям не приділялося належної уваги. Це призводило до змішування логічних категорій з граматичними.

Представниками логіко-граматичного напрямку були також І. І. Срезневський, К. Д. Ушинський, В. П. Шереметьєвський. Не можна не помітити, що залежність граматики від логіки в їхніх працях помітно послаблюється.

К. Д. Ушинський у своїй праці «О первоначальном преподавании родного языка» порушив багато проблем, пов'язаних із вивченням граматики. Він визначив її місце в системі вивчення мови, відкинувши положення схоластичної школи, відповідно до якого все вивчення мови зводилося до засвоєння граматики: «Раніше це була перша і,

<sup>162</sup> Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. С. 54.

мабуть, єдина мета; тепер її часто зовсім забувають. І те й інше шкідливе: саме тільки вивчення граматики не розвиває в дитині дару слова; відсутність граматики не дає дарові слова усвідомленості й залишає дитину в хиткому становищі; на саму навичку і розвинений інстинкт слова, в усякому разі, покласти важко; але знання граматики без навички й розвитку дару слова також ні до чого не приводить. Отже, те й інше конче потрібне»<sup>163</sup>.

ГраMATика невіддільна від мовних навичок, вона виступає у тісній єдності з орфографією і розвитком «дару слова». Однак, наголошуючи на цьому зв'язку, К. Д. Ушинський не допускав спрощеного розуміння граматики лише як допоміжного засобу в формуванні відповідних навичок. Він правильно розцінював систематичне вивчення граматики як шлях, що збагачує дітей не тільки знанням законів мови, а й розвиває їх самосвідомість, «привчає дитину, з одного боку до спостережень над таким духовним предметом, як слово, а з другого – до логічної системи, першої наукової системи»<sup>164</sup>.

Значне місце в процесі вивчення граматики К. Д. Ушинський відводив наочності, повторенню і вправам, які, враховуючи абстрактний і складний характер самого предмета, дуже потрібні. Серед вправ він виділяв граматичний розбір, правильно визначаючи його основи (починати розбір треба з речення, а не з окремих слів).

Основні принципи у підході до вивчення граматики, що склалися в працях К. Д. Ушинського, – зв'язок теорії і практики (використання граматики в роботі над орфографією і розвитком мовлення учнів), свідоме, а не формальне засвоєння граматики, розвиток логічного мислення учнів у процесі засвоєння граматичного матеріалу – знайшли свій розвиток у дальшому становленні методики вивчення граматики.

**Психологічний напрям** у вивченні граматики знайшов своє відображення у працях О. О. Потебні і Д. М. Овсянико-Куликовського.

Наголошуючи на зв'язку мови і мислення, на єдності змісту й форми у мові, О. О. Потебня категорично заперечував ототожнення логіки і граматики. Мовні категорії у трактуванні вченого – це насамперед форма. Він цілком справедливо відзначав, що судження як одиниця логічна – вужче поняття, ніж речення – категорія граматична, що правила побудови думки і побудови речення – поняття

<sup>163</sup> Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собр. соч. Т. 5. М.–Л. 1949. С. 350.

<sup>164</sup> Там же, с. 358.

не тотожні. О. О. Потебня, а за ним і Д. М. Овсянико-Куликовський правильно підкреслювали, що слово має два значення: матеріальне і формальне; правильно визначали завдання граматики – вивчення граматичного значення слова і речення. Однак разом з тим О. О. Потебня не був вільний від суб'єктивно-психологічного тлумачення граматичних категорій, від безперечного перебільшення залежності психологічного змісту від характеру словесного знака тощо.

Методичні настанови у вивченні граматики знайшли свій вияв у праці Д. М. Овсянико-Куликовського «О преподавании синтаксиса русского языка в средних учебных заведениях» (1903). На його думку, вивчення синтаксису треба починати в молодших класах і разом із вивченням фонетики, морфології елементарно знайомити учнів з реченням, його частинами, показувати, як члени речення виражаються частинами мови.

У старших класах уже повинен вивчатися науковий синтаксис, який включає відомості з психології і мислення і психології мови (перша частина), опис і аналіз синтаксичних фактів і явищ на психологічній основі (друга частина).

Правильне акцентування уваги на необхідності вивчення формальних категорій тут же «розмивалося» суб'єктивно-психологічним тлумаченням.

Психологічний напрям особливого впливу на практичне вивчення граматики у школі не мав. Заслуга його в тому, що він привернув увагу до формальних значень.

На протигагу логіко-граматичному і психологічному напрямам у 1903 р. на І з'їзді викладачів мови військових навчальних закладів офіційно оформився **елементарно-практичний напрям** вивчення граматики.

У перших трьох класах відбувалося лише елементарно-практичне ознайомлення з граматичним матеріалом, потрібне для розвитку орфографічних і пунктуаційних навичок; вивчення ж теоретичного матеріалу з граматики відкидалося. Представником цього напрямку був М. К. Кульман. Він писав: «признаючи, що старе, насичене теорією, викладання граматики непотрібне, а історико-психологічне неможливе, ми все-таки не маємо права цілковито відмовитися від занять граматиною в молодших класах... Ми станемо на елементарно-практичну точку зору... скористуємося граматичним матеріалом в основному з практичною метою, оскільки це потрібно для

засвоєння орфографії, пунктуації і стилю... Ми відкинемо те, що не служить практичній меті, і залишимо тільки такі граматичні елементи, що допомагають їй»<sup>165</sup>.

Під час практичного вивчення частин мови М. К. Кульман рекомендував звертати увагу на особливості словозміни їх. Ознайомлення з граматичним матеріалом проходило на зразках художньої літератури, народної поезії. Основним методом вивчення матеріалу визнавався метод спостережень, коли учні самі під керівництвом учителя досліджують факти, групують їх, роблять самостійні висновки, якими керуються потім і під час розбору, і під час виконання письмових вправ.

Для старших класів вважалось доцільним запровадження історичного нарису розвитку мови.

Незважаючи на окремі прогресивні сторони, елементарно-практичний напрям у цілому був помилковим, оскільки заперечував вивчення основ науки про мову.

**Формально-граматичний напрям** визначав вивчення форми слова і словосполучення своїм основним об'єктом. Основні положення цього напрямку знайшли відображення у працях П. Ф. Фортунатова, Д. М. Ушакова, О. М. Пешковського. Відповідно до формально-граматичного напрямку, щоб визначити приналежність слова до певної частини мови, треба брати до уваги тільки те, як воно змінюється: наявність форм відмінків у слові була достатньою підставою, щоб вважати це слово іменником, змінюваність слова за родами – підставою для виділення прикметників. Ігноруючи значення слова, визначаючи єдиним критерієм характер словозміни, П. Ф. Фортунатов та його послідовники не визнавали окремими частинами мови числівник і займенник, оскільки вони змінюються так само, як іменники або прикметники. Синтаксисом визнавалась та частина граматики, що вивчала форми словосполучень, навіть речення розглядалось як вид словосполучення. Підмет і присудок визначалися за морфологічними ознаками, другорядні члени речення («пояснювальні слова») розрізнялися лише за формами граматичних зв'язків: узгодження, керування, прилягання. Підрядні речення розрізнялися тільки за способом їх зв'язку з головним реченням (сполучниками, сполучними словами). При вивченні граматичного матеріалу основна увага учнів зосереджувалась на формальних ознаках граматичних категорій,

<sup>165</sup> Кульман Н. К. Методика русского языка. Пг., 1916. С. 104.

форма відривалася від змісту. Не було зв'язку у вивченні граматики із заняттями з розвитку мовлення учнів, з роботою над удосконаленням їхнього словника, не створювалися умови для розвитку орфографічних і пунктуаційних навичок [ ... ].

Цікавими з цього погляду є рецензія Л. А. Булаховського на книгу О. М. Пешковського «Школьная и научная грамматика» («Путь просвещения», 1923, № 2, с. 224–249) і його ж стаття «Грамматика в новой школе» («Путь просвещения», 1926, № 4–5), в яких він неодноразово підкреслював, що формальну граматику не можна сприймати однобічно: позитивним у ній є те, що вона вимагає не встановлювати ніяких смислових категорій, які не мали б зовнішнього вияву. Проте одночасно вчений наголошував на тому, що самі форми слова можуть бути розкриті лише під час паралельного аналізу його значень: «Фраза, що «слова повинні класифікуватися не за їхнім значенням, а за формальними ознаками», є для мене положенням цілковито помилковим. Слово «відмінюється» вже дає посилання на «смысл», тому що «відмінюватися» можуть лише відомі смислові категорії»<sup>166</sup>.

Л. А. Булаховський обгрунтував значення граматики в поєднанні з орфографією і стилістикою, наголосив на її практичній вартості: «Грамматичні поняття становлять цінність не самі собою, а як засіб опанування мови». Він резонно висунув потребу внести певну цільову зумовленість у метод спостережень над мовними явищами, заперечував однобічне і механічне застосування методу спостережень, його універсалізацію: «Цінуючи метод спостереження над мовою, я тим більше не уявляю його основним»<sup>167</sup>.

Л. А. Булаховський проаналізував особливості порівняльного методу, вмотивував його наукові, логічні і психологічні основи, показав його застосування під час вивчення матеріалу з лексики, фонетики, граматики, наголосив на його практичній цінності для усвідомленого розуміння мовних явищ [ ... ].

Вивчення граматики розглядалось з погляду загальноосвітніх завдань, засвоєння граматичних фактів зв'язувалося з розвитком мислення учнів, з навичками аналізу мовного матеріалу.

<sup>166</sup> Булаховский Л. А. Грамматика в школе для взрослых. Путь просвещения. 1924. № 3. С. 214.

<sup>167</sup> Булаховский Л. А. Грамматика в новой школе. Путь просвещения. 1926. № 4–5. С. 131.

У методиці утверджується **семантико-граматичний напрям**. При вивченні граматичних явищ враховувалася єдність змісту й форми, учні мали усвідомлювати, що за кожною граматичною формою слова неодмінно виступає певний зміст, певний відтінок значення. При вивченні граматичних категорій на основі їх семантичних і формальних ознак на перше місце висувалася семантична ознака. Вивчення граматики проводилося в єдності з іншими видами роботи над мовою. Знання з граматики стали основою для орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів. Для формування практичних умінь і навичок вивчення теорії тісно поєднувалося з практикою. У процесі вивчення граматики здійснювалися виховні завдання, наголошувалося на зв'язках мови і мислення, на причинно-наслідковій залежності, на зв'язку теорії з практикою, змісту й форми.

При вивченні граматичного матеріалу застосовувалися різноманітні методи і прийоми з урахування того матеріалу, що вивчається, йшла орієнтація на розвиток дедуктивного й індуктивного підходів до усвідомлення явищ, застосовувався аналіз і синтез, організовувалася самостійна робота учнів.

Семантико-граматичний напрям у вивченні граматики знайшов свій широкий вияв у шкільних програмах і підручниках (А. О. Загородського, В. С. Ващенко, Й. Я. Кудрицького, Б. М. Кулика, А. П. Медушевського), теоретично був обґрунтований у методичних працях С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського.

**Структурно-семантичний напрям** у вивченні граматики утверджується на початку 60-х років.<sup>168</sup> Його характерною властивістю є вивчення структури граматичних одиниць у нерозривній єдності з їхнім значенням, встановлення взаємозалежності складових частин цілого (слова, словосполучення, речення).

Структурно-семантичний підхід до вивчення граматичних явищ дозволяє ґрунтовніше ознайомити учнів з граматичною будовою мови, посилити їхню увагу як до семантичної сторони граматичних явищ, так і до відношень, що вони виражають, до різноманітних засобів вираження граматичних значень. Це дозволяє наблизити шкільне тлумачення граматичних понять до наукових, удосконалити шкільний курс граматики. Наприклад, структурно-семантична характеристика словосполучення дозволяє дати граматичну характеристику головного і залежного слів (якими частинами мови вони виражені),

<sup>168</sup> Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М.: Просвещение, 1974. С. 71.

проаналізувати форму залежного слова, встановити смислові відношення на основі з'ясування лексичних значень головного і залежного слів. Речення вивчається як смислова і структурно-граматична одиниця мовлення, що виражає закінчену думку. Основними граматичними ознаками речення є предикативність і інтонація. Правильно визначити той чи інший член речення можна, врахувавши відношення, які склалися між структурними елементами речення: формами членів речення, службовими словами, інтонацією, порядком слів.

У характеристиці членів речення також ураховуються їхні структурні й семантичні ознаки: присудком називається такий головний член речення, що означає дію, стан або іншу властивість підмета і виражає граматичне значення одного із способів дієслова.

### **Основні принципи методики вивчення граматики в школі**

Успішне вивчення граматики забезпечують не лише загальнодидактичні принципи, а й власне методичні. До них належать: вивчення граматичних форм у нерозривному зв'язку із значенням слова; поступове формування граматичних понять; вироблення граматичних умінь і навичок; вивчення граматичної термінології; взаємозв'язок у вивченні морфології і синтаксису, морфології і фонетики; вивчення граматики у зв'язку з орфографією і пунктуацією; взаємозв'язок у вивченні граматики і роботи з розвитку усного і писемного мовлення учнів.

**Вивчення граматичних форм у нерозривному зв'язку із значенням слова.** Важливе завдання у вивченні граматики полягає в тому, щоб зробити усвідомленим використання граматичних форм. Для цього учні повинні зрозуміти й засвоїти основну закономірність мови: залежність між мовною формою і її змістом. Д. М. Богоявленський підкреслює, що «співвідношення мовної форми та її значення є найуніверсальнішою істотною ознакою мовного явища»<sup>169</sup>. Недостатня увага до цієї проблеми породжує численні помилки учнів під час характеристики відповідних граматичних фактів. Аналізуючи граматичне явище, учень має абстрагуватися від конкретного смислового значення слова. Для того, щоб виділити ту чи іншу морфему, учневі треба вміти відійти не тільки від цілісного уявлення про слово, а й навіть від його лексичного значення. Дітям

<sup>169</sup> Богоявленский Д. Н. Психология учения русскому языку//Русский язык в школе. 1977. № 5.С. 83.

важко буває відмежовувати іменники від дієслів (*читати, робити – читання, робота*); прикметники від іменників і дієприкметників (*зелений – зелень, позеленілий*), різні відмінкові форми, часові тощо. Тому дуже важливо, вивчаючи граматичний матеріал, звертати увагу як на значення слова, так і на вияв його в граматичній формі. Наприклад, місцевий відмінок іменника означає місце дії, завжди вживається з прийменниками, за допомогою яких виражено його значення, і характеризується такими відмінковими закінченнями в однині: *-і (-ї), -ові, -еві (-єві), у (-ю)*, а в множині – *-ах (-ях)*; для підмета характерно не тільки те, що він означає предмет, про який щось говориться в реченні, а й те, що це незалежний член речення, з яким узгоджується присудок, що підмет завжди виражений формою називного відмінка, що в його ролі можуть виступати всі частини мови, але тільки з номінативною функцією.

Зміна значення завжди виявляється у відповідній граматичній формі (*орав – зорав* – зміна характеру діє викликала зміну виду дієслова, що, в свою чергу, реалізувалась у префіксальній формі дієслова). У словосполученнях *директор приїхав і виступ директора* змінюється не тільки відмінкова форма слова, а й значення: назва особи і приналежність особі. Зміна значення слова особливо помітна у зміні його морфемної будови (*ліс, ліс-ок, ліс-ник, пра-ліс, уз-ліс-ся*).

Постійне спостереження за співвідношенням змісту й форми, вправління у граматичному розборі привчає учнів розрізняти форму мовних явищ як основу їх граматичної характеристики, а в зміні форми бачити зміни в смислових значеннях. Саме це забезпечує наукову основу вивчення граматики.

**Граматичні поняття і методика роботи над ними.** Шкільна граMATика, як і кожна наукова система, складається з понять. Поняття – завжди узагальнення й абстракція. Мовні поняття особливо складні: «Якщо кожне слово є абстракція від чуттєвого сприйняття предметів і явищ, їх узагальнення, то граматичні категорії мови і граматичні поняття, що їм відповідають, являють собою ще складнішу абстракцію, своєрідним другим поверх абстракції»<sup>170</sup>.

Поняття не просто завчаються, а засвоюються усвідомлено. Оскільки поняття є результатом розумової діяльності, то й засвоюються вони за допомогою мислення.

У процесі засвоєння граматичних понять думка проходить шлях від конкретного до загального і від загального до конкретного. Зміст граматичних понять розкривається в словесних формулюваннях, що становлять граматичне визначення. Наприклад, основа – це частина слова без закінчення, вона містить лексичне значення слова; у даному випадку поняття збігається з визначенням.

Складніші визначення включають у себе кілька понять, наприклад, прикметник – це частина мови, що виражає ознаку предмета і відповідає на запитання *який? яка? яке? чия? чиє?* Прикметники змінюються за родами, відмінками, числами. У словосполученні прикметник частіше буває залежним словом, у реченні – означенням, рідше – іменною частиною складеного присудка. Визначення прикметника включає в себе таке широке поняття, як частина мови, крім того, поняття ознаки, запитання, які конкретизують поняття ознаки й допомагають практичному її осмисленню; визначаються також характер словозміни й синтаксична роль прикметника.

Частина мови характеризуються тим, що вони дають первинні поняття і лише в ході вивчення всієї системи граматичних ознак (кожна з них теж становить поняття) формується повне або вичерпне поняття.

Визначенням, що іменник – частина мови, яка означає предмет і відповідає на запитання *хто? що?*, ми даємо учням лише первинне поняття. І лише тоді, коли учні засвоять усі лексико-граматичні і граматичні ознаки іменника, а також його синтаксичну роль, вони одержать повне поняття про цю частину мови.

Основною морфологічних понять виступають їхні значення, морфологічні ознаки й синтаксична роль. Тому при формуванні первинного поняття всіх повнозначних частин мови дуже важливо, щоб учні усвідомили їхнє значення: іменник означає предмет. А що таке предмет? У доступній формі на конкретних прикладах має бути з'ясовано, що це назва конкретних предметів (*стіл, хата, дуб, лев*), абстрактних понять (*героїзм, молодість, вірність*), що це назви опредмечених ознак (*синь, зелень, юнь*), опредмечених дій (*читання, бігання, писання*), опредмечених чисел (*сотня, п'ятірка*), що це родові і видові назви тощо. Лише таке детальне ознайомлення з

<sup>170</sup> Богоявленский Д. Н. Некоторые психологические проблемы обучения грамматике // Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. М., 1959. С. 5.

групами предметів<sup>171</sup> допомагає усвідомити значення предметності й потім оперувати ним як одним із засобів розрізнення поняття.

Аналогічно конкретизуємо поняття числа (числівник), дії і стану (дієслово). Особливої уваги вимагає до себе розкриття значеннєвої сторони займенника. Приступаючи до вивчення займенника, увагу учнів концентрують на основному його призначенні – вказувати на предмети, ознаки і кількість, але не називати їх. При цьому в шкільній практиці, як правило, відмінність між поняттями «називає» і «вказує» спеціально не розкривається, а саме тут основне значення займенника: вживаючись замість інших частин мови, займенник не розкриває їхнього значення, а лише узагальнено вказує на нього (*він росте не щодня, а щогодини*). «Якщо наші учні не піднімуться до розуміння таких абстракцій, як предмет, ознака, дія та інші, значить, ми не навчимо їх своєї науки – граматики»<sup>172</sup>.

Значення мають і всі вужчі морфологічні поняття: дійсний спосіб означає дію реальну, умовний – бажану або можливу за певної умови, наказовий виражає спонукання, наказ, прохання, побажання.

Однак значеннєва ознака – це лише одна складова частина морфологічного поняття. Для граматичного поняття важливо, якими граматичними засобами виражається те чи інше значення, адже йому обов'язково відповідає своя граматична форма і вказівка на неї становить суттєву сторону граматичного визначення. Іменник характеризується тим, що має форму роду, змінюється за числами і відмінками; значення називного відмінка іменника (називає предмет) реалізується системою закінчень, характерних для всіх відмін і груп іменників в однині і множині.

Ознакою морфологічних понять є їх синтаксична роль, бо і значення слова, і його граматична форма залежить від уживання в реченні: 1) *Яблуні цвітуть рожевим цвітом.* 2) *З яблуні зірвали золоті плоди.* 3) *На яблуні пахучій медову взятку рій бере.* У першому реченні виділяємо форму називного множини, у другому – родового однини, у третьому – місцевого, виходячи із значення морфологічних ознак відмінка (закінчення, наявності прийменника, з граматичних зв'язків між словами у реченні).

Отже, повноту морфологічного поняття забезпечують три ознаки: смислова, морфологічна і синтаксична в їх єдиному началі – конкретному повнозначному слові та його формі. Повністю сформованим можна вважати поняття іменника тоді, коли учень усвідомить його предметне значення, морфологічні ознаки і синтаксичну роль (іменник виступає в реченні в різних своїх відмінкових формах).

Фактично формування морфологічних понять закінчується після знайомства із синтаксисом простого речення.

Саме такий підхід забезпечує не уривки знань, а систему їх, забезпечує цілеспрямовану роботу над вивченням граматичного поняття.

Основою синтаксичних понять є їхня логіко-смислова, граматична (у склад граматичної ознаки входять морфологічний спосіб вираження і синтаксичний характер зв'язку) та інтонаційна характеристика. Наприклад, у визначенні звертання (*звертання* – це слово або словосполучення, що називає особу чи предмет, до якого звертається мовець) наголошено лише на смисловій ознаці, тому учні нерідко змішують звертання з підметом. Однак граматичні ознаки, що виступають далі, уточнюють смислову ознаку: звертання не входить у жодне із словосполучень, які виділяємо у складі речення (головна граматична ознака), виражається кличною формою або називним відмінком, виділяється на письмі комою або знаком оклику, в усному мовленні – відповідною інтонацією. Для звертання має значення і його інтонаційна основа: висловлене з піднесеною інтонацією або з сильним почуттям вимагає після себе не коми, а знаку оклику, з оклично-питальною інтонацією – знаку оклику або знаку питання.

Такі самі ознаки мають поняття речення, однорідних членів речення, відокремлених членів речення, вставних слів тощо.

Проте частіше основною синтаксичних понять виступають дві ознаки: смислова і граматична; так, у визначенні членів речення: означенням називається другорядний член речення, який вказує на ознаку предмета і відповідає на запитання *який? чий? котрий?*, – у першу чергу наголошується смислова ознака, а далі вона поглиблюється граматичною, способом вираження.

Є синтаксичні визначення, в яких на перше місце поставлена смислова ознака (наприклад, визначення членів речення); відомі також визначення, де домінує інтонаційна ознака (наприклад, у визначенні

<sup>171</sup> Проколієнко Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. К., 1973; Шкільник М. М. Формування в учнів граматичних понять іменника. К.: Рад. школа, 1962.

<sup>172</sup> Федоренко Л. П. Опыт и теория обучения русскому языку //Русский язык в школе. 1977. № 6. С. 78.



відокремлених членів речення, складних безсполучникових речень); є визначення, коли першою називається граматична ознака: безособовими називаються речення з таким присудком, при якому немає і бути не може підмета.

#### **Методика роботи над формуванням граматичних понять.**

Основним у цій роботі є усвідомлення учнями суті граматичних понять, виділення і розрізнення їхніх основних ознак. Це досягається за допомогою таких прийомів, як розчленування, конкретизація й узагальнення. Найчастіше шлях пізнання пролягає від аналізу фактів до узагальнення.

Наприклад, поняття про словосполучення розчленуємо і вивчення розпочинаємо із з'ясування його смислового значення. З цією метою насамперед порівнюємо слово і словосполучення (*будинок – новий будинок, дерев'яний будинок, будинок з балконом*). Це дозволяє зробити висновок про те, що словосполучення дає змогу точніше окреслити предмет, виділити його серед подібних.

Далі важливо з'ясувати значення різних словосполучень: таких, що характеризуються лексичним значенням залежного слова (*писати твір, писатилисти, писати протокол*), і таких, що при наявності одного головного розрізняються своїм синтаксичним значенням (*писати твір, писати в класі, писати грамотно*). У першому випадку, незважаючи на те, що названо різні предмети, маємо однакове синтаксичне значення, у другому – різне. В результаті таких спостережень над смисловими відношеннями, що складаються між лексичними значеннями головного і залежного слів, учні усвідомлюють функцію словосполучень – означати предмети, ознаки, дії у їх відношенні до інших предметів, ознак, дій, що в самому словосполученні складаються відповідні смислові відношення (означальні, об'єктні, обставинні).

Після усвідомлення смислової сторони словосполучення триває робота над його граматичною будовою. Проводимо спостереження за тим, що слова у словосполученні нерівноправні: є головне слово, від якого ставиться запитання до іншого, залежного (*олівець – який? – червоний*), залежне слово підпорядковується головному. Отже, зв'язок між словами у словосполученні підрядний. Це може бути узгодження (*праця – яка? – колективна*), керування (*зустрічати – кого? – героїв*), прилягання (*працюємо – як? – наполегливо*). Важливо навчити учнів правильно ставити запитання (від головного слова до залежного),

правильно усвідомлювати смислове значення словосполучення (*будинок – чий? – батька; будинок – який? – з цегли*, в обох випадках означальні відношення). Так осмислюється граматична структура словосполучення. Далі йде тренування, у процесі якого учні вчаться виділяти словосполучення із речення, аналізуючи їхнє смислове значення, граматичну структуру і зв'язки, вчаться конструювати словосполучення відповідної моделі.

У методиці формування відповідного поняття важливо спиратися на всі властиві для нього понятійні ознаки. Так, при формуванні поняття безособових дієслів їхня смислова ознака – це дія, що відбувається без участі особи (предмета), тому вони в основному означають явища природи, різні переживання, відчуття та стан людини. Морфологічними їх ознаками є те, що їм не властива особа, число, час, що виступають вони у формах третьої особи однини теперішнього або простого майбутнього часу дійсного способу, у формі середнього роду минулого часу дійсного та умовного способів. Синтаксична їх роль – головний член – присудок, але діючої особи при них не буває.

У визначенні підмета (*підметом* називається головний член речення, що означає предмет, про який щось говориться в реченні, і відповідає на запитання *хто? що?*) виділяється смислова ознака. Проте її недостатньо для визначення підмета в такому реченні: *Байки Л. І. Глібова читали всі*. Отже, смислова ознака повинна спиратися на граматичну: підмет, незалежний член речення, є одним із членів граматичної основи речення, може бути виражений усіма частинами мови в номінативному значенні. У процесі формування поняття підмета треба, щоб учні добре усвідомили його граматичні ознаки, інакше це призведе до явища, яке психологи називають міжпонятійною генералізацією, коли ознаки одного поняття учні змішують з ознаками другого. Часом змішуються ознаки підмета й іменника (член речення і частина мови), підмета і прямого додатка, підмета і звертання і т. ін.

У процесі роботи над засвоєнням понять основна увага звертається на характерні ознаки поняття, на усвідомлення їх сукупності – це мета, до якої вчитель повинен привести своїх учнів.

**Вироблення граматичних умінь і навичок.** У навчальній програмі з української мови визначено найголовніші вміння й навички, якими повинні володіти учні, вивчаючи шкільний курс граматики.

Уміння й навички формуються в процесі навчальної діяльності учня. У ній психологи виділяють дію – процес, що підпорядковується меті, і операцію – спосіб реалізації дії. «Операція прирівнюється до навички, а дія – до вміння; навички як результат переходу дій в операцію». Скажімо, щоб визначити суфікс у слові (дія), треба виконати такі операції: визначити основу слова; відшукати в основі корінь (перевірити правильність операції добором споріднених слів); з'ясувати, чи є частина основи, що стоїть після кореня, якого значення чи відтінок значення надає ця частина основи слову. Увесь цей процес складається з ряду операцій (навичок), що разом складають дію (вміння), у даному випадку вміння правильно визначити суфікс у слові.

Основою для вироблення мовних умінь є теоретичні знання учнів, набуті в процесі засвоєння граматичних понять та їх ознак. Уміння розпізнавати, якою частиною мови є те чи інше слово, залежить від того, чи правильно враховує учень загальне значення слова, його морфологічні ознаки, синтаксичну роль.

Загальна схема дії конкретизується відповідно до окремих частин мови. Наприклад, щоб визначити іменник у реченні (дія), треба виконувати такі операції: 1) уточнити значення слова (предмет); 2) визначити його морфологічні ознаки: а) початкову форму; б) сталі ознаки (власний чи загальний, живий чи неживий, рід); в) змінні ознаки (відмінок, число); 3) синтаксичну роль.

Спочатку така дія має навчальну функцію, потім контролюючу, а далі переростає у стійке вміння. Тренування проходить як у процесі засвоєння учнями понять, так і в ході граматичного розбору (часткового і повного).

Формування вміння через дію стосується і вужчих граматичних понять. Наприклад, щоб правильно визначити якісний прикметник, треба перевірити, чи він: 1) виражає ознаку кольору, смаку, запаху, ваги, форми, зовнішніх та внутрішніх властивостей; 2) може утворювати ступені порівняння; 3) поєднується з префіксом *пре-*; 4) утворює слова з пестливо-зменшувальним значенням; 5) може мати антонім.

Опрацьовуючи поняття підмета, вчитель планує таку систему формування вміння правильно визначити підмет у реченні:

1) визначити, чи означає член речення предмет (особу), про який щось стверджується або заперечується у реченні;

2) перевірити, чи виступає цей член речення в називному відмінку (чи відповідає на запитання *хто? що?*);

3) з'ясувати, чи входить він до граматичної основи речення.

Кожну з цих операцій учні відпрацьовують, виконуючи ряд вправ: відшукують граматичну основу речення; визначають підмет у реченні, використовуючи його смислову і граматичні ознаки; з'ясовують, якою частиною мови він виражений, у функції якого відмінка; складають структурну схему речення тощо.

Формування мовних умінь досягається шляхом тренування, у процесі якого відпрацьовуються окремі операції і засвоюється їх система.

Важливою є перевірка набутих умінь і навичок у нестандартних умовах, наприклад, коли прямий додаток, звертання учні плутають з підметом: *Усі будівлі поносило; Школярі, допомагайте збирати врожай.*

Система навчальних дій і операцій сприяє формуванню навчально-пізнавальних умінь і навичок учнів і є з'єднувальною ланкою між теоретичними знаннями з граматики та їх практичним застосуванням.

**Вивчення граматичної термінології** разом із засвоєнням граматичних понять сприяє формуванню граматичних знань. Терміни – це спеціальні назви, що вживаються для точного найменування відповідних граматичних понять. Точні за своїм значенням, вони допомагають учням правильно розуміти мовне явище, чітко розмежовувати поняття.

Немає потреби в детальному тлумаченні етимології граматичних термінів. Багато з них своїм походженням сягають джерел, малодоступних для учнів. О. М. Пешковський писав, що «найбільш ірраціональні, найбільш умовні терміни, нав'язані нам історією, бувають як терміни найбільш зручні тим, що не викликають ніяких сторонніх асоціацій. З цієї точки зору можна твердити, що терміни тим кращі, чим вони незрозуміліші, чим ближчі до алгебраїчного знака»<sup>173</sup>.

Засвоюючи термін і його значення, учні одночасно повинні оволодіти правильною вимовою і наголошенням терміна, а також його написанням.

У шкільній практиці слід чітко дотримуватися термінології, яка дана в програмі з предмета і в шкільному підручнику. Протягом

<sup>173</sup> Пешковский А. М. Методическое приложение к книге «Наш язык». Вып. 1, 2. М., 1923. С. 18–19.

усього періоду вивчення предмета одне і те саме поняття треба називати тим самим терміном. Будь-які зміни в термінології допустимі лише тоді, коли це стає обов'язковим для всіх.

**Взаємозв'язок у вивченні морфології і синтаксису** є свідченням цілісності граматичної системи нашої мови. Зв'язок цей усвідомлюється учнями в процесі формування як морфологічних, так і синтаксичних понять: перші спираються на одну з важливих ознак – синтаксичну, другі включають у свою понятійну основу морфологічний спосіб вираження. Під час вивчення частин мови обов'язковою є їхня характеристика як членів речення. Іменник виконує в реченні роль підмета, іменної частини складеного присудка, незгодженого означення, додатка і обставини; прикметник – означення і присудка; дієслово – присудка; прислівник – обставини. Такі морфологічні категорії, як відмінок іменників, час і спосіб дієслова, прийменники і сполучники, теж вивчаються на синтаксичній основі.

Більшість форм слова можуть бути усвідомленими повною мірою в тому випадку, якщо розглядати їх не в окремо взятому слові, а в словосполученні або реченні. Це стосується відмінкових форм іменників, прикметників, дієприкметників тощо. Наприклад, щоб визначити відмінок іменника, треба встановити його синтаксичну залежність чи незалежність, правильно поставити запитання від головного слова того словосполучення, в яке входить даний іменник.

Отже, вивчаючи морфологічні категорії, слід приділяти належну увагу їх синтаксичним ознакам.

У свою чергу, вивчення синтаксису допомагає актуалізувати знання учнів з морфології, особливо у зв'язку із способами вираження різних членів речення, при розрізненні сполучників і сполучних слів тощо.

**Взаємозв'язок морфології і фонетики** зумовлюється їх змістом. У фонетиці вивчаються звуки (фонеми), що служать для розрізнення для розрізнення слів і морфем (*кіт – кит, гриб – грип, коза – коса, б'ю – п'ю, рис – рись*). Граматичні значення відмінків (*вод-а – вод-и, вод-і, вод*) знаходять своє вираження у звуковій зміні відмінкових закінчень.

У процесі відмінювання іменників відбувається чергування звуків: у давальному і місцевому відмінках однини в іменниках жіночого роду першої відміни кінцеві приголосні основи **г, к, х** перед **-і** чергуються із **з, ц, с** (*дорога – дорозі, білка – білці, муха – мусі*), у місцевому відмінку

однини в іменниках другої відміни кінцеві приголосні основи **г, к, х** перед закінченням **-і** чергуються із **з, ц, с** (*ріг – на розі, бік – на боці, рух – у русі*). При творенні прикметників вищого ступеня порівняння кінцеві приголосні кореня або основи **г, ж, з**, сполучаючись із суфіксом **-ш-**, змінюються на письмі на **жч** (*дорогий – дорожчий, дужий – дужчий, низький – нижчий*, виняток – *легший*), кінцевий кореня **с**, поєднуючись із суфіксом **-ш-**, змінюється на **шч** (на письмі **щ**) – *високий – вищий*.

При відмінюванні іменників звертаємо увагу на наголос, із зміною якого змінюється граматична форма слова: *воді – вѳди, рукі – рѳки, хати – хаті, землі – зѳмлі, села – сѳла*. У дієсловах наголос служить засобом для розрізнення видів: *скликати – склікати, засипати – засіпати, розкидати – розкідати*.

Вивчення матеріалу з фонетики, зокрема таких явищ, як наголошення слів, збіг однакових приголосних звуків, подовження м'яких приголосних, спрощення в групах приголосних, чергування відповідних звуків, тісно пов'язане з морфологією.

**Вивчення граматики пов'язане з формуванням орфографічних і пунктуаційних навичок.** Цей зв'язок забезпечується морфологічним принципом орфографії і семантико-граматичним принципом пунктуації. Під час вивчення морфології треба дбати про створення основи, на якій формуються орфографічні навички. Наприклад, для засвоєння правопису відмінкових закінчень іменників важливе значення має те, наскільки засвоїли учні поділ іменників на відміни і вміють швидко та правильно визначити цю приналежність.

У процесі вивчення морфології треба забезпечити вироблення в учнів умінь, що зумовлюють успішне формування орфографічних навичок. Сюди відносяться уміння: виділяти кожен частину мови з-поміж інших, визначати будову слова, відрізнити префікс від прийменника, визначати відміну, групу іменника, групу прикметника, дієвідміну дієслова, визначати відмінок, рід, число іменника, прикметника, числівника, займенника, особу, число (рід), спосіб, час дієслова, виявляти граматичні й смислові зв'язки між словами тощо.

У процесі вивчення синтаксису також формуються вміння, що забезпечують основу для набуття пунктуаційних навичок. Це насамперед уміння встановлювати граматичні зв'язки між членами речення, усвідомлення структури простого речення, вміння відшукувати однорідні члени речення, виділяти частини

складносурядного речення, головну і залежну частини складнопідрядного, частини безсполучникових складних речень, встановлювати смислові зв'язки між ними та ін.

**Вивчення граматики пов'язане з роботою над розвитком усного і писемного мовлення учнів.** Зв'язок цей реалізується у процесі вивчення усіх граматичних тем шляхом добору такої системи вправ, у якій разом із граматичними вирішуються і завдання розвитку мовлення: проводиться словникова робота, тренування у правильному використанні родових, відмінкових, часових форм у нашій мові, використання співвідносних форм у різних стилєвих варіантах усного і писемного мовлення тощо.

Вивчення граматики необхідно пов'язувати з вивченням художньої літератури. Здійснення міжпредметних зв'язків дасть можливість учням спостерігати за функціонуванням тих чи інших граматичних категорій у мові, усвідомити їх стилістичне призначення, побачити безпосереднє застосування граматичного матеріалу в мовній практиці.

Уся ця робота здійснюється і шляхом використання уривків і текстів з художньої літератури та матеріалу підручників з різних предметів, які вивчають у відповідному класі на уроках мови, і шляхом проведення спостережень за стилістичним використанням граматичних явищ під час вивчення української літератури [ ... ].

### **Методи і прийоми вивчення граматики**

Вивчення граматики визначається тими ж закономірностями, що характерні для мови як предмета в цілому, і проводиться такими ж методами (зв'язним викладом учителя, бесідою, роботою з підручником, спостереженням й аналізом мовних явищ, програмованим навчанням і методом вправ). Проте граматичний матеріал має свої особливості, чим і зумовлюються специфічні прийоми вивчення граматики, засвоєння граматичних понять, формування способів діяльності учня тощо. Можна назвати кілька прийомів навчання граматики.

**Повідомлення історичних довідок** застосовується в основному при тлумаченні окремих граматичних термінів або під час роз'яснення походження граматичних форм. Наприклад, цікавою і корисною для учнів буде довідка про число іменників. Зараз розрізняємо однину і множину, але в староруській мові була ще й двоїна, яка вживалася

тоді, коли йшлося про парні предмети. Залишки цієї форми зустрічаємо як в діалектах нашої мови (*дві вікні, дві відрі, дві руці* замість літературного *два вікна, два відра, дві руки*), так і в літературній мові. Такі іменники, як *око, плече*, в множині мають форми *очі, плечі* (йдеться про парні предмети), а не *ока, плеча* (як *яблука, прізвища*). Від іменників *вус, рукав* у називному відмінку використовуємо паралельні форми – крім *вуси, рукави*, є також *вуса, рукава*. Усі ці форми – залишки забутої двоїни. З форм двоїни виникли й такі множинні іменники, як *ножиці, двері, сани, окуляри*. Вони у системі свого відмінювання «затримали» старі форми.

При числівнику *два (три, чотири)* іменники ставимо в називному відмінку множини, але наголос у них часто такий, як був колись у називному двоїни: *два б́рати, два д́уби, дві л́астівки* (порівняймо ті самі іменники в називному множини без числівника: *браті́, дубі́, ластівку́*<sup>174</sup>).

Такі історичні довідки – один із засобів, що допомагає дітям усвідомити мову як систему, що склалася історично. І часто те, що ми відносимо до винятків, не випадкове у мові, а зумовлене процесом її розвитку.

**Грамматичний розбір** – прийом, що допомагає засвоїти і систематизувати основні ознаки морфологічних і синтаксичних понять. Суть його в тому, що визначені для розбору морфеми, частини мови, граматичні категорії, члени речень, частини речень і цілі речення характеризуються за їхніми граматичними ознаками на ґрунті раніше засвоєних теоретичних відомостей. Наприклад, ознайомивши учнів з неозначеною формою дієслова, вчитель пропонує їм відшукати цю форму в даному тексті і вказати її характерні ознаки: не змінюється за особами і числами, немає часових ознак, але характеризується дієслівною ознакою виду, перехідності й неперехідності, виступає в ролі усіх членів речення. Чим більше буде проаналізовано таким чином дієслів у неозначеній формі, тим доступнішим стане для учнів це граматичне поняття, тому що абстракція виповниться конкретним змістом. Грамматичний розбір має велике значення для розвитку логічного мислення учнів, він привчає їх міркувати, поєднувати абстрактне і конкретне, одиничне і загальне, систематизувати і вмотивовувати.

<sup>174</sup>Ющук І. П. Історичні довідки під час вивчення іменника// Українська мова і література в школі. 1970. № 1.С. 73–77.

Граматичний розбір виступає також і засобом розрізнення граматичних понять.

У шкільній практиці застосовуються різні види граматичного розбору: морфологічний і синтаксичний (за змістом), повний і частковий (за обсягом), усний і письмовий (за способом).

**Прийом порівняння** часто застосовують під час вивчення граматичного матеріалу: в граматичних явищах, які порівнюються, виділяються граматичні ознаки, встановлюється між ними подібність і відмінність. Наприклад, візьмемо основу і закінчення. Спільне між ними те, що це частини слова, відмінне те, що основа вказує на смислове значення, а закінчення – на граматичну форму слова, на зв'язок з іншими словами; основа може складатися з одного і кількох елементів, в той час як закінчення виражається завжди одним елементом; основа майже незмінна, закінчення змінне. Порівняння за схожістю і відмінністю дуже потрібні для того, щоб не змішувати таких понять, як прикметник і дієприкметник, прислівник і дієприслівник, невідокремлене і відокремлене означення тощо. Прийом порівняння допомагає глибше проникнути в суть граматичних явищ і попередити помилки, можливі при характеристиці так званих парних форм (доконаного і недоконаного виду дієслів, перехідних і неперехідних, особових і безособових дієслів). Порівняння допомагає краще засвоїти нові поняття на основі відомих (вивчення ознак безособових дієслів на основі особових). Під час вивчення граматичних явищ української мови проводиться порівняння з аналогічними чи відмінними явищами російської мови.

**Прийом заміни** полягає в тому, що певну граматичну форму, конструкцію заміняють синонімічною. Наприклад, вияв ознаки прикметником можна замінити виявом ознаки через предмет (*шовкова хустка – хустка з шовку, сині озера – синьозер*), особове дієслово – безособовим (*я не сплю – мені не спиться*), відокремлені означення, виражені дієприкметниковим зворотом, – підрядним означальним реченням, відокремлені обставини, виражені дієприслівниковим зворотом, – підрядним обставинним реченням, пряму мову – непрямою, складні сполучникові речення – безсполучниковими і т. ін.

Співвідносні форми порівнюються між собою, з'ясовуються особливості використання їх у мові, відтінки стилістичних значень тощо. Часто прийом заміни використовується для розпізнавання граматичних явищ (сполучники *зате, проте* легше відрізнити від

однозвучних прийменника і займенника, якщо замінити сполучником *але, щоб – для того щоб, якби – коли б*). Прийом заміни використовується для розрізнення сполучників і сполучних слів.

Для визначення і розрізнення граматичних понять використовується **прийом постановки граматичного запитання**. Прийом використання запитань під час вивчення частин мови, відмінків, членів речення, типів підрядних речень не раз обговорювався в методичній літературі<sup>175</sup>.

Методика визнає, що система відмінкових запитань є практичним засобом для визначення відмінка, але для цього треба навчити учнів:

правильно ставити запитання відмінка, зокрема непрямого, виходячи із слова, якому підпорядковується іменник;

правильно користуватися парним запитанням відмінків, особливо знахідного;

вміти поряд із граматичним запитанням відмінка використовувати й логічне запитання (*сиділи у саду на траві*);

перевіряти правильність визначеного відмінка за запитанням, наявністю відповідних прийменників, відмінкових закінчень, а то й значенням самого відмінка.

При розрізненні частин мови роль запитань обмеженіша, ніж при визначенні відмінків. При визначенні частини мови запитання поступається перед перевіркою за семантичними та граматичними ознаками (прикметник – вказує ознаку предмета, безпосередню чи опосередковану, характеризується ознаками роду, числа, відмінка, залежного від іменника, наявністю ступенів порівняння, характерними для прикметника словозміною і словотворенням).

При визначенні членів речення теж тільки на запитання покладатися не можна, оскільки вони тут виступають лише як допоміжний засіб, що виражає граматичний зв'язок у відповідному словосполученні. Самі ж другорядні члени визначаються як формою граматичного зв'язку, так і синтаксичними відношеннями, що складаються в межах словосполучення, а також порядком слів у реченні, відповідною інтонацією.

Отже, граматичне питання в різних ситуаціях виконує неоднакову роль: то воно допомагає краще усвідомити характер словозміни, то

<sup>175</sup> Пешковский А. М. Вопросы о «вопросах» //Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959; Гмурман В. Е. О грамматических вопросах// Русский язык в школе. 1946. № 5–6; Палей И. Р. Очерки по методике русского языка. М., Просвещение, 1965.С. 238–265.

виступає як практичний засіб розпізнавання й визначення відповідних граматичних форм.

**Алгоритмізація** у процесі вивчення граматики посідає важливе місце як засіб програмування розумових операцій, виконання яких приводить до правильного розв'язання певного завдання. У вивченні граматики використовуються в основному алгоритми розпізнавання граматичних форм, частин мови, членів речення тощо. Для прикладу – алгоритм пошуку іменника:

1. Чи означає дане слово назву предмета? 2. Чи відповідає воно на запитання хто? що? 3. Чи належить до одного з трьох родів? 4. Чи характерне для нього число? 5. Чи змінюється за відмінками?

Якщо всі відповіді на запитання будуть позитивні, можна зробити висновок, що це іменник.

Алгоритм пошуку відмінка іменника:

1. Визначити, з яким словом у реченні пов'язаний іменник. 2. Перевірити, яке запитання можна поставити. 3. Виділити закінчення. 4. Встановити, чи є прийменник; якого смислового значення надає він даному іменникові.

Лише враховуючи всю суму ознак, можна правильно визначити відмінок іменника.

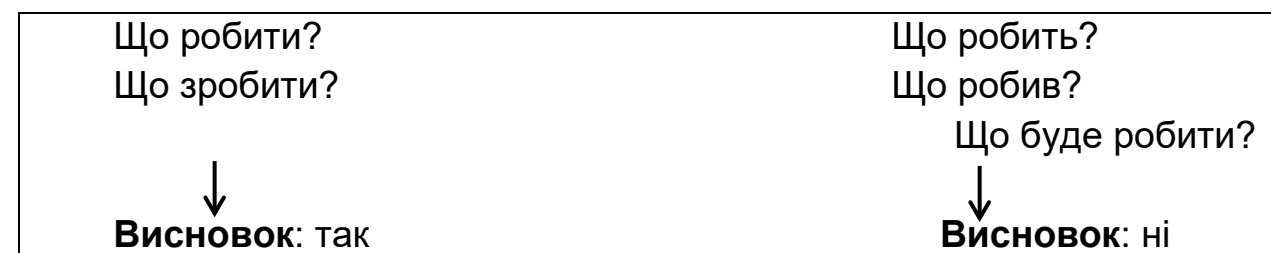
Алгоритм визначення певної граматичної категорії може бути представлений і в формі схеми.

Для того щоб визначити неозначену форму дієслова, треба:

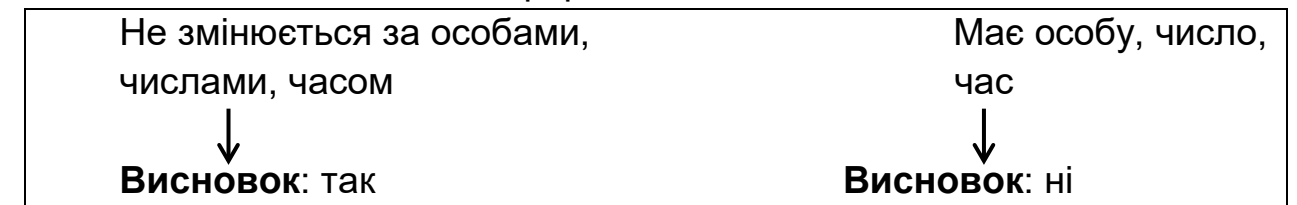
1. З'ясувати характер дії



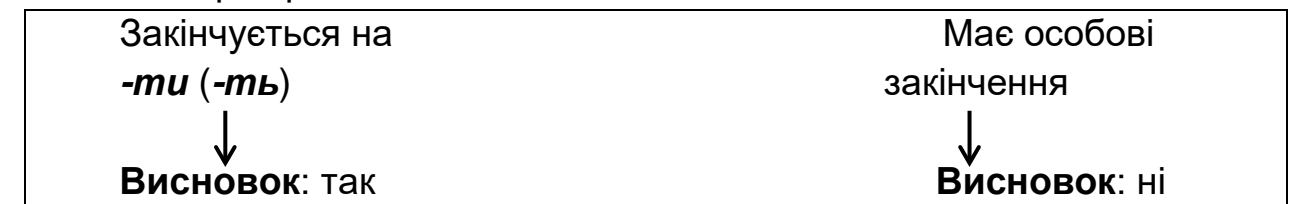
2. Поставити запитання



3. Змінна чи незмінна форма



4. Перевірити закінчення



З метою розрізнення граматичних форм і понять можна використовувати й елементи програмування. Наприклад: I. Яким із зазначених способів найдоцільніше визначити відмінок у виділених словах: 1. Подарував **синові** книжку. 2. **Буття** визначає **свідомість**. 3. **Мир** на землі – це **щастя**. 4. **Комбайном швидко хліб** зібрали (за зв'язком з основним словом і запитанням, за закінченням, за наявністю прийменника, за значенням відмінка).

II. Яку з характерних понятійних ознак підмета використовуємо для розрізнення його в таких реченнях: 1. *Туристи зупинилися у лісі.* 2. *До школи Катю проводжає бабуся.* 3. *Прибій штурмував берег моря* (смислова ознака: про кого говориться в реченні; граматична: підмет – незалежний член речення; смислова і граматична ознаки: встановлення зв'язку між головними членами речення).

**Запитання і завдання**

1. Яке місце і значення граматики в шкільному курсі мови?
2. Схарактеризуйте основні напрями в методиці вивчення граматики.
3. Назвіть основні принципи методики вивчення граматики в школі і дайте їм характеристику.
4. Яке практичне значення має правильне розуміння єдності значення слова і його граматичної форми?
5. Які граматичні принципи реалізуються в процесі формування граматичних понять?
6. Схарактеризуйте методику формування граматичних понять.

7.3 якими іншими розділами шкільного курсу мови пов'язана граматики?

8. Які ви знаєте прийоми роботи над граматичним матеріалом?

9. Скласти алгоритм пошуку прикметника, додатка.

#### **Список рекомендованої літератури**

Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., 1974.

Богоявленский Д. Н. Языковая форма и содержание понятия при усвоении грамматики // Рус. язык в школе. 1972. № 1. С. 14–19.

Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., 1962.

Проколієнко Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. К., 1973.

Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 1980.

Текучев А. В. Некоторые вопросы теории преподавания грамматики // Рус. язык в школе. 1971. № 4. С. 24–29.

Шкільник М. М. Формування учнів граматичних понять іменника. К., 1962. С. 167.

***Методика викладання української мови в середній школі: навч. посібник / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид, перероб. і доп. Київ: Вища шк. Головне вид-во, 1989. С. 208–234.***

## **ЛАРИСА ПАВЛІВНА РОЖИЛО ЕПІСТОЛЯРІЙ**

12 березня 1984 р.

Вірні мої, дорогі мої!

### З ЛИСТІВ ДО ІРИНИ ТА ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКІВ

Луцьк, 3 січня 1984 р.

Дорогі Іринко і Володимире!

Щиро вдячна Вам за добре слово. Саме воно найбільше гріє душу особливо тепер, в отому завихренні пристрастей, тривоги, сум'яття людських почуттів. Радію за Вас обох, за маленького Ясика (так ми називали свого Ярослава, що теж живе в Києві). Усе так має бути: сім'я, діти, клопоти і праця – праця, Іринко, деколи до знемоги. Колись у ж. «Жовтень» в одній критичній статті прочитала, що перед сучасною жінкою, як перед билинним богатирем, три дороги стелиться: прямо підеш – здобудеш славу, але втрапиш сім'ю і щастя материнства; підеш направо занастаєш свій талант, але втішишся у сім'ї і дітях; наліво підеш – будеш безуспішно поєднувати сім'ю і справу, зрештою, все одно щось страждатиме – або справа, або сім'я.

Думаю, що багато жінок вибирають ліву путь, але не так безнадійно: поєднують сім'ю і працю, Підгляньте, Іринко, сина і повернетесь до науки. Володя допоможе і зложиться ця гармонія, в якій проходить життя багатьох жінок (більшості!). Без сім'ї, дітей теж не можна. Погано в світі самому. У житті можна багато зробити, треба лише розумно розподіляти свій час, а Ви це вмієте, Іринко, я Вас знаю. А ще треба вміти шукати собі позитивний емоційний тонус ( в усмішці сина, в синяві неба, у теплі сонячного проміння, у купленій дрібничці, у гарній музиці, у щирій роботі), це теж немаловажно для тих жінок, які багато працюють. Перенапруження часто породжує дратівливість, невдоволення всім і всіма, а це вже погано.

Життя складне, але жити треба вміти і любити життя треба вміти.

Буде час – пишіть! Ваше життя повертає мене у молодість! Найкращі мої побажання усім Вам трьом!!!

З глибокою повагою до Вас

Л.Рожило.

Прилітає від Вас листочок – і світло стає на серці за те, що живе пам'ять, людське благородство й добро. Людність!

Не ображайтеся на мене, що не завжди пишу Вам: женуть мене дні, місяці, роки. Женуть в осінь, в зиму... і не завжди знаходиться тиха і чиста хвилина для душі, для листа ( а «листи – це люди...»).

<...>Мені завжди хотілося не вчити, а плекати вас усіх, щоб стали гордістю нашою... <...>.

Луцьк, 2 червня 1985 р.

Дорогі Іринко і Володю!

Отримала Ваш лист і поздоровлення. Спасибі! Подумки відповідала Вам весь цей час, а руки писали рецензії на курсові роботи, відгуки на дипломні, якісь одноденні нікому не потрібні довідки, виступи і т. д. Нарешті я можу написати Вам. Молодці! Молодці, що живете дружно, що ростите сина, що любите одне одного, що любите працю! Радію за Вас!

Трудно Вам зараз, але держіться, чим дружніше, тим буде легше. Уявляю Вашу кімнату, бо в такій жили мої, в такій жила Козачук Ганна Олександрівна. Було дуже важко з дітям, особливо в літню пору, коли жара... Але це пройде, буде у Вас квартира, буде і в квартирі, бережіть лише свої почуття і помисли, щоб було що нести у велику ясну квартиру.

Добре, Іринко, що почала працювати, бо робота – це життя, це самоутвердження, це духовний ріст. Ви підете далеко, з Вас буде вчений, Ви зробите багато, я так вірю у Вас, а ще більше у Вашу порядність, людність, високу людську гідність!

Володя теж мужніє, мене дуже порадувало те, що він написав статтю, що **він шукає у своїй праці творче начало!** Це прекрасно! Нехай збирає матеріал, але статтю треба назвати не «Лінгвістичний аналіз...», а «Слово на уроках літературного читання» чи щось у тому плані, бо, очевидно, редакцію налякав «лінгвістичний аналіз» у 5 класі. Дякую, Володю, що почали копати власну криницю, **вода обов'язково буде!**



Дуже добре, що Ви залишилися у Києві, можливо, десь в обласному центрі Ви швидше зміцніли б матеріально, але духовні горизонти у Вас ширші в столиці, і синові у майбутньому буде краще. Не старайтеся дратувати душу дрібницями, буденщиною, це дурниці, вони спливають, як бурхливий потік зносить сміття, бережіть усе дороге і високе в житті, як воно замулиться – людина пропадає.

Після 3-х років з сином буде легше, зараз у Вас найважчий період – все для малого князя Ярослава, але добре, що він росте, наше продовження і в праці, і в дітях.

Ми усі живі, маю на увазі знайомі Вам викладачі, але старіємо, час невмолимо і безперешкодно вершить своє... Тому дуже радісно, що підростає нова поросль, що вона надійна (бо трапляється різне, часом і допоміг людині, а воно і не людина, а покруч!).

Будьте щасливі! Будьте сильнішими від буденщини! Будьте високими...

З побажанням щастя і добра  
Л. Рожило.

Луцьк, 14 січня 1986 р.

Дорогі Іринко і Володимире!

Чолом маленькому князеві Ярославу!

Спасибі за поздоровлення, за лист! Іринко, порадувала мене своєю **мужністю**, гідною, лицарською, у боротьбі з обставинами, що тиснуть, з труднощами буденщини, що важкими брилами лягають на плечі, з тиснявою стін у маленькій кімнатці, у боротьбі за сина, за сім'ю, за працю.

Молодці, обоє молодці!

Вірте, діти, це **минуще**: виросте син, буде гарна квартира, буде добробут – і (як не парадоксально) як щасливий час будуть згадуватися саме ці роки, бо в них було змагання, розгорталася сила, була перемога над самим собою... Гартувався і міцнів дух.

Повірте мені, я багато пережила в житті, бо теж ніхто не опікував мене, не промітав стежки переді мною. Деколи й були важкі внутрішні сльози, але **важливо не здаватися і йти, не поступатися, не**

**розгублюватися**, у Вас усе буде!!! Але зараз **держіться!**<...> Тримайтеся, допомагайте одне одному, старайтеся **розуміти** і **жаліти** один одного. Разом з Володею Ви сила! У сім'ї злагодженій, дружній – джерело Вашої сили. І вірте: труднощі минучі, але вони ламають слабких, гартують сильних!

Дуже хочу поділити з Вами радість майбутніх перемог і удач!!! Бажаю успіхів і добра Вам і Володі!!!

З глибокою повагою Л. Рожило.

### З ЛИСТА ДО ЛЕСІ МИКОЛАЇВНИ МАТВІЙЧУК

Луцьк, 17 січня 1987 р.

Дорога Лесю!

Щиро вдячна Вам за добру пам'ять, за новорічне побажання! Завжди радісно, коли озиваються до тебе добрі голоси тих, кому ти допомагав розпрямляти крила, хто вже тепер сам шукає своїх вершин!

Чому не написали і двох слів про те, чому Ви в Ощеві, адже перед тим адреса була іншою. Чи працюєте в школі, чи, можливо, через певні родинні обставини живете там тимчасово. Якщо перебралися в Ощів, то добре, школа там була непогана, люди теж. Сподіваюся – скажете про себе більше.

У нас ніби все по-давньому. Дуже мерзнемо в новому корпусі, хворіють і студенти, і ми. Зима в цьому році випала складна, хоча зима є зима.

Школа зараз переживає своє оновлення, час вимагає добре підготовленого, висококваліфікованого вчителя. Треба заохотити дітей до навчання, зацікавити предметом, школою. Гарно згадуємо своїх гарних випускників і покладаємо на них великі надії.

Бажаю Вам, Лесю, щастя і добра, успіхів у праці – пошуків і знахідок!

Буде бажання – напишіть, що радує і що засмучує. Будете у Луцьку – заходьте, завжди раді нашим молодим колегам.

Не забувайте.

З повагою до Вас Л. Рожило.

## СПИСОК ПРАЦЬ Л. П. РОЖИЛО

1. Рожило Л. П. Епітет Максима Рильського. *Жовтень*. 1960. № 8. С. 130–136.
2. Рожило Л. П. Епітет в поезії Шевченка. *Радянське літературознавство*. 1960. № 5. С. 37–48.
3. Рожило Л. П. Робота над розвитком мови учнів у зв'язку з вивченням теми «Прикметник». *Українська мова в школі*. 1961. № 5. С. 56–62.
4. Рожило Л. П. Робота з розвитку мови під час вивчення теми «Складнопідрядні речення». *Українська мова в школі*. 1962. № 6. С. 57–63.
5. Рожило Л. П. Спостереження над епітетом у ліриці Лесі Українки. *Радянське літературознавство*. 1962. № 6. С. 66–75.
6. Рожило Л. П. Епітет в українській поезії: автореф. дисс. канд. філол. наук. Львов, 1962. 18 с.
7. Рожило Л. П. Із спостережень над епітетом в сучасній поезії. *Збірник робіт аспірантів. Серія філологічних наук*. Львів: Видавництво Львівського університету, 1963. С. 104–114.
8. Рожило Л. П. Із спостережень над поетикою лірики Лесі Українки. *Творчість Лесі Українки: тези республіканської наукової сесії, 15–17 травня*. Львів: Видавництво Львівського університету, 1963. С. 28–29.
9. Рожило Л. П. Вивчення теми «Загальне поняття про прислівник». *Українська мова і література в школі*. 1964. № 7. С. 52–56.
10. Рожило Л. П. Вивчення багатозначності слова. *Українська мова і література в школі*. 1965. № 2. С. 49–53.
11. Рожило Л. П. Марченко Л. М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 1965. № 4. С. 86–89.
12. Рожило Л. П. Вироблення граматичних понять. *Українська мова і література в школі*. 1965. № 11. С. 52–59.
13. Рожило Л. П. Удосконалення методів викладання граматики. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 9. С. 41–51.
14. Рожило Л. П., Шелевицька С. С. Перехідній неперехідні дієслова. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 11. С. 56–62.

15. Рожило Л. П. Найважливіші праці з методики викладання української мови. *Українська мова і література в школі*. 1967. № 11. С. 67–76.
16. Рожило Л. П. Розвиток мислення учнів під час вивчення дієслова. *Українська мова і література в школі*. 1968. № 10. С. 48–55.
17. Рожило Л. П. Проблемні завдання на уроках мови. *Українська мова і література в школі*. 1969. № 4. С. 54–59.
18. Рожило Л. П. Виховання у студентів науково-дослідних інтересів у процесі викладання методики. *Наукові основи підготовки вчителів*. Луцьк, 1969. С. 125–126.
19. Рожило Л. П. Спостереження над інтонацією. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 3. С. 47–51.
20. Рожило Л. П. Роль порівнянь у збагаченні мови учнів. *Українська мова і література в школі*. 1971. № 2. С. 62–67.
21. Рожило Л. П. Надбання методики мови за п'ятиріччя. *Українська мова і література в школі*. 1971. № 3. С. 1–7.
22. Рожило Л. П. Робота над інтонацією під час вивчення безсполучникових складних речень. *Українська мова і література в школі*. 1971. № 10. С. 49–56.
23. Рожило Л. П. Співвідносність сполучникових і безсполучникових складних речень. *Українська мова і література в школі*. 1972. № 10. С. 59–63.
24. Рожило Л. П., Шпортенко О. М. Метод спостережень на уроках мови. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 2. С. 58–64.
25. Рожило Л. П., Шпортенко О. М. Проблема слова в працях В. О. Сухомлинського. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 9. С. 60–65.
26. Рожило Л. П. Формування науково-дослідних інтересів у майбутнього вчителя. *Вища і середня педагогічна освіта*. Вип. 7. Київ, 1974. С. 70–77.
27. Рожило Л. П. Логічна основа методів теоретичного вивчення мови. *Українська мова і література в школі*. 1976. № 11. С. 53–59.
28. Рожило Л. П. Методичні рекомендації до вивчення стилістики у 4–8 класах. Луцьк, 1986. 24 с.
29. Рожило Л. П. Словесний образ старої Полівчухи. *Культура слова: республіканський міжвідомчий зб.* Вип. 13. Київ: Наукова думка, 1977. С. 25–29.

30. Рожило Л. П., Тирак О. П. Методичні рекомендації до вивчення української мови в 9–10 класах. Луцьк, 1977. 28 с.

31. Рожило Л. П. Загальні основи лінгвістичного аналізу художнього твору. *Українська мова і література в школі*. 1978. № 2. С. 20–28.

32. Рожило Л. П. Залежність методів навчання від змісту навчального матеріалу. *Педагогіка*. Вип. 17. Київ, 1978. С. 10–15.

33. Олійник І. С., Іваненко В. К., Рожило Л. П., Скорик О. С. Методика викладання української мови в середній школі. Київ: Вища школа, 1979. 308 с.

34. Рожило Л. П. Художньо-образна конкретизація у новелі Василя Стефаника «Новина». *Українська мова і література в школі*. 1981. № 2. С. 34–37.

35. Рожило Л. П. Методика проведення вступних уроків з мови в 4–8 класах. *Українська мова і література в школі*. 1981. № 8. С. 54–63.

36. Рожило Л. П., Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ: Радянська школа, 1982. 214 с.

37. Рожило Л. П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок. *Українська мова і література в школі*. 1982. № 9. С. 34–40.

38. Рожило Л. П. Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. *Українська мова і література в школі*. 1982. № 11. С. 73–77.

39. Рожило Л. П. Удосконалення мовних умінь і навичок у старших класах. *Українська мова і література в школі*. 1985. № 7. С. 55–62.

40. Рожило Л. П. Вивчення розділу «Загальні відомості про мову» у 8 класі. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 2. С. 32–40.

41. Беляєв О. М., Мельничайко В. Я., Рожило Л. П., Пентилюк М. І., Передрій Г. Р. Методика вивчення української мови в школі. Київ: Радянська школа, 1987. 245 с.

42. Рожило Л. П., Садівська В. М. Уроки розвитку зв'язного мовлення. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 12. С. 62–66.

43. Рожило Л. П. Виховання у студентів науково-дослідних інтересів у процесі написання дипломних робіт. *Проблеми формування*

*особистості вчителя та шляхи його підготовки до всебічного розвитку учнів: тези доповідей та повідомлень наук.-практ. семінару*. Луцьк: ЛДПІ ім. Лесі Українки, 1988. С. 156–157.

44. Рожило Л. П. В. О. Сухомлинський про слово як засіб розвитку творчих задатків учня. *Творче використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського в умовах перебудови народної освіти в Україні: тези доповідей і повідомлень наук.-практ. конф., присвяч. 70-річчю з дня народження В. О. Сухомлинського, 7–8 грудня*. Луцьк: ЛДПІ ім. Лесі Українки, 1988. С. 95–97.

45. Рожило Л. П. Прийоми навчання як вияв специфіки матеріалу, що вивчається. *Проблеми формування особистості вчителя та шляхи його підготовки до всебічного розвитку учнів: тези доповідей та повідомлень наук.-практ. семінару, 27–28 червня*. Луцьк: ЛДПІ ім. Лесі Українки, 1989. С. 47–39.

46. Олійник І. С., Іваненко В. К., Рожило Л. П., Скорик О. С. Методика викладання української мови в середній школі. Київ: Вища школа, 1989. 437 с.

47. Рожило Л. П. Структура експресивного синтаксису в художніх текстах. *Науковий вісник Волинського державного університету: Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. Вип. 1. Луцьк: Вежа, 1996. С. 155–158.

48. Рожило Л. П. Ритмізовані структури у тексті епопеї Б. Лепкого «Мазепа». *Суспільствознавчі науки та відродження нації*. Кн. 3: зб. наук. праць / ред. М. І. Дубини; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, Волинський Академічний Дім. Луцьк, 1997. С. 122–124.

# ФОТОМАТЕРІАЛИ



**ZASWIADCZENIE SZKOLNE**

*Тимаса*

(1)

*Rosylo Larisa*  
(nazwisko i imię)

urodzona dnia *21 stycznia* 19*31* r. w *Horochowie*  
powiatu *Horochów* religii (wyznania) *prawosławnej*

uczeń *niem.* klasy *pierwszej* w roku szkolnym 19*38/39*  
*Przechodzi do klasy drugiej.*

Publiczna Szkoła Powszechna stopnia *trzeciego*  
Nr *38* im. *Sw. Jana Kantego*  
w *Horochowie* (powiat *Horochów*)  
dnia *21 czerwca* 19*39* r.

Nr *38*

*Besecroynna Kop*  
Opiekun *klasy*

*[Signature]*  
Kierownik *szkoły*

**EUGENIUSZ KORPAK**

Sign P. zaśw Drukarnia Państwowa nr 99234.

**GYMNASIUM in GOROCHOW.**

№ *23*

**Schulzeugnis**

*Roschylo Larissa*

geboren am *1931* in *Horochow*,  
Religion, Schüler der *1<sup>er</sup>*  
Klasse hat für erstes Halbschuljahr 1941/42  
nachstehende Noten erhalten:

Betragen: *ausgezeichnet*  
Charakter: *gütig, lüchlig, ordentlich*

**ГІМНАЗІЯ В ГОРОХОВІ.**

№ *23*

**Шкільне свідоцтво**

*Лариса Росило*

уроджен а *1931* в *Горохові*,  
*правосл.* віроісповідання, учен *1<sup>ої</sup>*  
*1<sup>ої</sup>* класи одержує за перше півріччя  
шкільного року 1941/42 слідуючі оцінки:

поведінка: *гідно*  
характер: *добрий, лагідний, здібний, порядний*

Deutsche Sprache	<i>ausgezeichnet</i>	Німецька мова	<i>гідно</i>
Ukrainische Sprache	<i>ausgezeichnet</i>	Українська мова	<i>гідно</i>
Ukrainische Literatur	<i>ausgezeichnet</i>	Українська література	<i>гідно</i>
Religion	<i>ausgezeichnet</i>	Релігія	<i>гідно</i>
Latein	-	Латинська мова	-
Arithmetik	<i>ausgezeichnet</i>	Арифметика	<i>гідно</i>
Algebra	-	Алгебра	-
Geometrie	-	Геометрія	-
Trigonometrie	-	Тригонометрія	-
Naturgeschichte	<i>gut</i>	Природознавство	<i>добре</i>
Geschichte	<i>ausgezeichnet</i>	Історія	<i>гідно</i>
Propädeutik der Philosophie	-	Пропедевтика філософії	-
Geographie	<i>ausgezeichnet</i>	Географія	<i>гідно</i>
Physik	-	Фізика	-
Chemie	-	Хемія	-
Zeichnen	<i>gut</i>	Малювання	<i>добре</i>
Turnen	<i>ausgezeichnet</i>	Гімнастика	<i>гідно</i>
Gesang	<i>gut</i>	Спів	<i>добре</i>

Zahl der durchgelassenen Schultage: \_\_\_\_\_;  
davon nicht entschuldigt: \_\_\_\_\_

Gorochow, am *10/7* 194*2*

*H. Balamut*  
(Klassenvorstand)

*[Signature]*  
(Direktor)

Число пропущених шкільних днів: \_\_\_\_\_;  
з того неоправданих: \_\_\_\_\_

Горохів, дня *10/7* 194*2* р.

*[Signature]*  
(Опікун класи)

*[Signature]*  
(Директор)

Druck. des Gebietskom. Gorochow № 82 (1000)

**Зауваження до заповнення картки**

1. Картку заповнює класний керівник.
2. Наприкінці кожної чверті класний керівник видає картку успішності учневі, учень повертає її класному керівникові з підписом батьків у перший день наступної чверті навчального року. Картка зберігається в школі.
3. Успішність відмічається відмітками: відмінно, добре, посередньо, погано, дуже погано.
4. В кінці навчального року картка з відповідним записом та за підписом директора школи видається учневі.

Народний Комісаріат Освіти УРСР

**КАРТКА**  
про успішність, поведінку та відвідування

учня \_\_\_\_\_ класу за 1939-40 навч. рік  
учениці Розумко Маріа  
(прізвище учня)  
\_\_\_\_\_ (ім'я та по батькові)  
Середня (початкова, неповна середня, середня) школа № \_\_\_\_\_  
місто, село Тарохів  
район Тарохівський  
область Волинська

Державне Видавництво Шкільних Книжок у Львові.  
Рух. № 17. Г.р. Гололіту № 45.  
Друк. Наук. Т-ва ім. Т. Г. Шевченка, Львів, Чарнецького 26.

Учень повертає картку у перший день наступної чверті навчального року

**Зауваження до заповнення картки**

1. Картку заповнює класний керівник.
2. В кінці кожної чверті класний керівник видає картку успішності учневі, учень повертає її класному керівникові з підписом батьків в перший день наступної чверті навчального року. Картка зберігається в справах школи.
3. Успішність відмічається оцінками: „5“, „4“, „3“, „2“, „1“; поведінка — „5“ (відмінно), „4“ (добре), „3“ (задовільно).
4. В кінці навчального року картка з відповідними записами і підписом директора школи видається учневі.

Народний Комісаріат Освіти УРСР

**КАРТКА**  
про успішність, поведінку та відвідування

учня \_\_\_\_\_ класу за 1944/1945 н/р/к  
учениці Розумко  
(прізвище учня)  
Маріа (ім'я та по батькові)  
Тарохівська см школа № \_\_\_\_\_  
(початкова, неповна середня, середня)  
місто, село Тарохів  
район Тарохівський  
область Волинська

КВ1632. 4-та друк. „Трансгеддориздата“. Харків. Сам. № 1446—34 р.

**Відмітки про успішність, поведінку та відвідування**

ПРЕДМЕТИ	ЧВЕРТІ				Річна	Іспитова	Випускна перепод.
	I	II	III	IV			
Українська мова	усна	добре	відм.	відм.	відм.	відм.	
	письмова	добре	відм.	відм.	відм.	відм.	
	загальна	добре	відм.	відм.	відм.	відм.	
Українська література							
Російська мова	усна	добре	відм.	відм.	відм.	відм.	
	письмова	добре	відм.	відм.	відм.	відм.	
	загальна	добре	відм.	відм.	відм.	відм.	
Російська література							
(іноземна) мова							
Арифметика	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Алгебра							
Геометрія							
Тригонометрія							
Природознавство	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Історія			відм.	відм.	відм.		
Конституція СРСР і УРСР							
Географія	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Фізика							
Астрономія							
Хімія							
Геологія і мінералогія							
Малювання	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Креслення							
Музика і спів	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Фізкультура	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Поведінка	відм.	відм.	відм.	відм.	відм.		
Число пропущених уроків							
Запізнінь							
Підпис класного керівника	М.Розумко	М.Розумко	М.Розумко	М.Розумко	М.Розумко		
Підпис батьків	Розумко	Розумко	Розумко	Розумко	Розумко		



(Переведено до наступного класу, якщо учень в школі, нагороджений грамотою, відмінно за попередній курс, призначено на повторні заняття та в разі саме промітис.)

Директор школи \_\_\_\_\_  
Заступач \_\_\_\_\_

**Відмітки про успішність, поведінку та відвідування**

ПРЕДМЕТИ	ЧВЕРТІ				Річна	Іспитова	Випускна перепод.
	I	II	III	IV			
Українська мова	усна	4	5	5	5	5	5
	письмова	4	4	4	4	4	5
	загальна	4	4	5	4	5	5
Українська література	4	5	5	5	5	5	5
Російська мова	усна	5	5	5	5	5	5
	письмова	5	5	4	5	5	5
	загальна	5	4	5	5	5	5
Російська література	5	5	5	5	5	5	5
(іноземна) мова	5	5	5	5	5	-	5
Арифметика	5	5	5	5	5	5	5
Алгебра	4	4	5	5	5	5	5
Геометрія	4	4	5	5	5	-	5
Тригонометрія							
Природознавство	5	4	5	5	5	5	5
Історія	5	5	5	5	5	5	5
Конституція СРСР та УРСР							
Географія	4	5	4	5	5	5	5
Фізика	5	5	5	5	5	-	5
Хімія							
Військово-фізична підгот.		5	5	5	5	-	5
Малювання							
Креслення							
Музика і спів							
Поведінка	5	5	5	5	5	5	5
Число пропущених уроків							
Запізнінь							
Підпис класного керівника	М.Розумко	М.Розумко	М.Розумко	М.Розумко	М.Розумко		
Підпис батьків	Розумко	Розумко	Розумко	Розумко	Розумко		



Переведено до свого класу.

(Переведений до наступного класу, випущений зі школи, нагороджений грамотою, зазначений на повторний рік, призначено повторні заняття з яких предметів.)

Директор школи \_\_\_\_\_  
Заступач \_\_\_\_\_

**Зауваження до заповнення картки**

1. Картку заповнює класний керівник.
2. В кінці кожної чверті класний керівник видає картку успішності учнів, учень повертає його класному керівникові з підписом батьків в перший день наступної чверті навчального року. Картка зберігається в справах школи.
3. Успішність відмічається оцінками: „5“, „4“, „3“, „2“, „1“; поведінка — „5“ (відмінно), „4“ (добре), „3“ (задовільно).
4. В кінці навчального року картка з відповідними записами і підписом директора школи видається учневі.

Народний Комісаріат Освіти УРСР

**КАРТКА**

про успішність, поведінку та відвідування

учня Розшило 7 „Б“ класу за 1945 /1946 н/р/к  
 учениці Мариса Павлівна  
 (прізвище, ім'я)  
Горохівська с (ім'я та по батькові)  
 (початкова, неповна середня, середня) школа № \_\_\_\_\_  
 місто, село Горохів  
 район Горохівський  
 область Волинська

**Примітки до заповнення таблиці:**

1. Табелю заповнює класний керівник.
2. В кінці кожної чверті класний керівник видає таблицю успішності учнів, учень повертає його класному керівникові з підписом батьків у перший день наступної чверті навчального року. Табелю зберігається в школі.
3. Успішність відмічається оцінками: „5“, „4“, „3“, „2“, „1“; поведінка „5“, „4“, „3“.
4. В кінці навчального року таблиця з відповідними записами і підписом директора школи видається учневі.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УРСР

**ТАБЕЛЬ**

про успішність, поведінку та відвідування за 1945 /1946 навч. рік

учня Розшило 7 „Б“ класу Горохівської  
 учениці середньої (назва школи) школи  
 (початкова, неповна середня, середня)  
Мариса Павлівна  
 (прізвище, ім'я і по батькові)  
 Місто, село Горохів  
 район Горохівський  
 область Волинська

**Відмітки про успішність, поведінку та відвідування**

ПРЕДМЕТИ	ЧВЕРТІ				Річна	Іспитова	Випускна перев.
	I	II	III	IV			
Українська мова	усна	5	5	5	5	5	5
	письмова	5	5	5	5	5	5
	загальна	5	5	5	5	5	5
Українська література	4	5	5	5	5	5	5
Російська мова	усна	4	5	4	5	5	5
	письмова	4	5	3	5	5	5
	загальна	4	5	4	5	5	5
Російська література	5	5	5	5	5	5	5
<u>німецька</u> мова (іноземна)	5	5	5	5	5	5	5
Арифметика	-	-	-	-	-	-	-
Алгебра	5	5	5	5	5	5	5
Геометрія	5	5	5	5	5	5	5
Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-
Природознавство	5	5	5	5	5	5	5
Історія	5	5	5	5	5	5	5
Конституція СРСР та УРСР	4	5	5	5	5	5	5

Географія	5	5	5	5	5	5	5
Фізика	4	5	5	5	5	5	5
Хімія	5	5	5	5	5	-	-
Військо-фізична підгот.	5	5	5	5	5	-	-
Малювання	-	-	-	-	-	-	-
Креслення	-	-	-	-	-	-	-
Музика і співи	-	-	-	-	-	-	-
Поведінка	5	5	5	5	5	5	5
Число пропущених уроків	-	-	-	-	-	-	-
Запізнінь	-	-	-	-	-	-	-
Підпис класного керівника	<u>Толомицьська</u>						
Підпис батьків							

Постанова Педагогічної ради про успішність учня.

М. П.

Переведено до наступного класу з похвальною грамотою.

(Переведений до наступного класу, випущений зі школи, нагороджений грамотою, залишений на повторний рік, призначено повторні іспити і в яких предметів.)

Директор школи Митур  
Завідувач

**Оцінки успішності, поведінки та облік пропусків уроків**

ПРЕДМЕТИ	ЧВЕРТІ				Річні оцінки	Оцінка на випускні іспити	Оцінка випускні перевідні
	I	II	III	IV			
Російська мова	усна	5	5	5	5	5	5
	письмова	4	4	5	5	5	5
	Загальна оцінка	5	5	5	5	5	5
Російська література	5	5	5	5	5	5	5
Українська мова	усна	5	5	5	5	5	5
	письмова	5	5	5	5	5	5
	Загальна оцінка	5	5	5	5	5	5
Українська література	5	5	5	5	5	5	5
<u>німецька</u> мова (назва іноземної мови)	5	5	5	5	5	5	5
Арифметика	-	-	-	-	-	-	-
Алгебра	4	4	5	5	5	5	5
Геометрія	4	5	5	5	5	5	5
Тригонометрія	4	5	5	5	5	5	5
Природознавство	5	5	5	5	5	5	5
Історія	5	5	5	5	5	5	5
Конституція СРСР та УРСР	4	5	5	5	5	5	5

Географія	5	5	5	5	5	5	5
Фізика	5	5	5	5	5	-	5
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-
Хімія	5	5	5	5	5	-	5
Військо-фізична підготовка	4	5	4	5	5	-	5
Малювання	-	-	-	-	-	-	-
Креслення	5	5	5	5	5	-	5
Музика і співи	-	-	-	-	-	-	-
Поведінка	5	5	5	5	5	-	5
Пропущено уроків	24	5	18	-	-	-	-
Запізнінь	-	-	-	-	-	-	-
Підпис класного керівника	<u>Толомицьська</u>	<u>Толомицьська</u>	<u>Толомицьська</u>	<u>Толомицьська</u>	<u>Толомицьська</u>	<u>Толомицьська</u>	<u>Толомицьська</u>
Підпис батьків							

Ухвала педагогічної ради

М. П.

Переведено до наступного класу; випущено зі школи; нагороджено золотою, срібною медаллю; залишено на повторний курс; дано повторні іспити з \_\_\_\_\_ (назва предмету)

Директор школи Митур  
Завідувач



УРСР

НАРОДНІЙ КОМІСАРІАТ ОСВІТИ  
СВІДОЦТВО

ВИДАНО ЦЕ СВІДОЦТВО Ружило Маріє Павлівні  
(прізвище, імя та по батькові)

ЩО НАРОДИЛАСЯ В 1931 РОЦІ, В ТОМУ, ЩО вона  
(він, вона)

НАВЧАЛАСЯ В Горохівській СЕМИРІЧНІЙ

ШКОЛІ м. Горохова  
Гороховського району Волинської області  
(села, міста)  
(району, області)

ЗАКІНЧИЛА ПОВНИЙ КУРС ЦЬОЇ ШКОЛИ І ВИЯВИЛА

ПРИ 5 п'ять ПОВЕДІНЦІ ТАКІ ЗНАННЯ:

- з УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 5 п'ять
- з УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 5 п'ять
- з РОСІЙСЬКОЇ МОВИ 5 п'ять
- з РОСІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 5 п'ять
- з АРИФМЕТИКИ 5 п'ять
- з АЛГЕБРИ 5 п'ять
- з ГЕОМЕТРІЇ 5 п'ять
- з ПРИРОДОЗНАВСТВА 5 п'ять
- з ІСТОРІЇ 5 п'ять
- з КОНСТИТУЦІЇ СРСР І УРСР 5 п'ять
- з ГЕОГРАФІЇ 5 п'ять
- з ФІЗИКИ 5 п'ять
- з ХІМІЇ 5 п'ять
- з ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (німецька) 5 п'ять
- з ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ 5 п'ять
- з МАЛЮВАННЯ
- з СПІВІВ

№ 66  
21 червня 1946 р.

Директор школи: Дань Абдимонович  
Учителі: Михайлова, Мазур, Мисущенко, Моголиць, С. Рева, Шуман, Шрамко

УРСР  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ

АТЕСТАТ ЗРІЛОСТІ

Видано цей атестат Ружило Маріє Павлівні,  
що народилася у м. Горохові Волинської області 1931 року,  
в тому, що вона вступаючи в 1944 році в Горохівську середню школу №  
м. Горохова Горохівського р-ну Волинської області, закінчила  
(він, вона)  
(село, місто, район, область)

повний курс цієї школи її виявила при відмінній поведінці такі знання з предметів:

Українська мова	5 (п'ять)	Історія СРСР	5 (п'ять)
Українська література	5 (п'ять)	Загальна історія	5 (п'ять)
Російська мова	5 (п'ять)	Конституція СРСР і УРСР	5 (п'ять)
Російська література	5 (п'ять)	Географія	5 (п'ять)
Алгебра	5 (п'ять)	Фізика	5 (п'ять)
Геометрія	5 (п'ять)	Астрономія	5 (п'ять)
Тригонометрія	5 (п'ять)	Хімія	5 (п'ять)
Природознавство	5 (п'ять)	Іноземна мова	5 (п'ять)

На підставі Постанови Ради Народних Комісарів Союзу РСР від 21 червня 1944 року № 750 „Про заходи щодо поліпшення якості навчання в школі“

Ружило Маріє нагороджено ЗОЛОТОЮ медаллю.  
(прізвище)

Відповідно до § 4 Положення про золоту й срібну медалі „За відмінні успіхи та зразкову поведінку“, затвердженого Радою Народних Комісарів Союзу РСР від 30 травня 1945 року, особа, що одержала цей атестат, має право вступу до вищих учбових закладів Союзу РСР без вступних екзаменів.

Видано „9“ липня 1946 р.

Директор школи Токін

Заступник директора по навчальній частині Ашків

Учителі: Скороп. Білаш, Есодія-Балашук Т.О., Мисущенко

№ 002046

# ДИПЛОМ

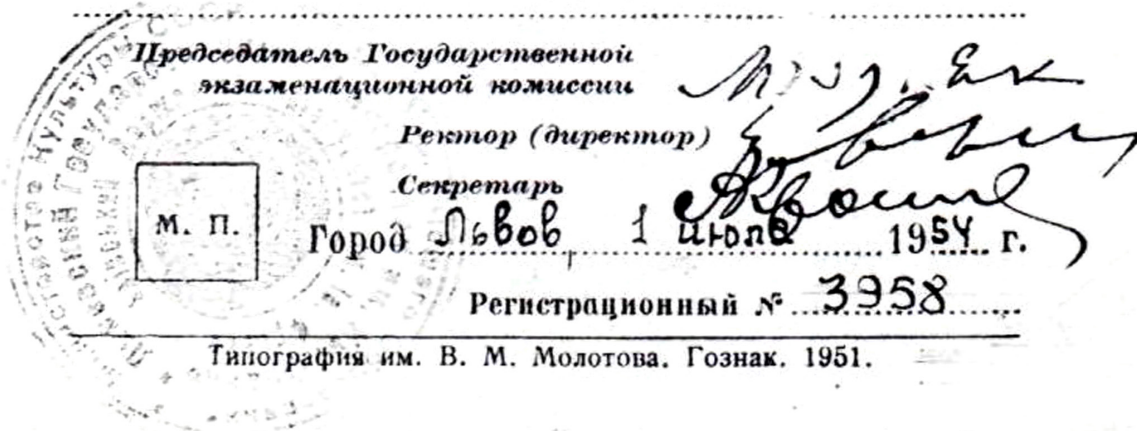
С ОТЛИЧИЕМ

Ж № 663468

Настоящий диплом выдан Рожило  
Ларисе Павловне  
в том, что она в 1949 году  
поступила в Львовский Государственный  
Университет им. Ив. Франко

и в 1954 году окончил а полный курс  
названного университета  
по специальности украинский язык  
и литература

Решением Государственной экзаменационной  
комиссии от 26 июня 1954 г.  
Рожило Л.П.  
присвоена квалификация филолога



Типография им. В. М. Молотова, Гознак, 1951.

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ УССР

ЛЬВОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. ИВ. ФРАНКО

Л. П. РОЖИЛО

## ЭПИТЕТ В УКРАИНСКОЙ ПОЭЗИИ

Автореферат диссертации  
на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Научный руководитель — доктор филологических наук  
С. М. ШАХОВСКИЙ

Написано 21 сина 1931р.  
Получено 30 перву 1949р.

Львов  
1962



АВТОБІОГРАФІЯ

Рожило Лариса Павлівна

Фамилия, имя и отчество

Я народилася 21 січня 1931 року в місті Торохові Волинської області в сім'ї робітника. У батька було 1½ га свої землі, щоб прокормити сім'ю, він змушений був наймитувати, виконувати різну сезонну роботу. Це було при панській Польщі.

Навчання у школі я розпочала у 1938 році і у 1949 році закінчила Тороховську середню школу з золотою медаллю.

Під час фашистської окупації наша сім'я жила в м. Торохові безвиїзно, батьки в німецьких установах не працювали.

Після визволення батько став працювати завідуючим пункту „Заготсільо“ на станції Торохів.

У 1949 році я поступила на філологічний факультет (український відділ) Львівського державного університету ім. У. Франка і в 1954 році закінчила його з відзнакою. В цьому ж році виїхала в м. Мга БРСР (на місце роботи чоловіка). Працювала вчителем російської мови і літератури.

Через два роки (у 1956р.) повернулася в м. Торохів на постійне місце життя, батько в цей час став інвалідом праці. Спочатку працювала вчителем у Торохівській СМ робітничої школі, а з 1956-57 навчального року

-завучем Скобелевської школи Торохівського району, де й працюю зараз. Член ВЛКСМ з 1948р. по 1958 рік.

З 1958 року навчаюся в аспірантурі Львівського державного університету заочно. Здала кандидатські екзамен (1959 рік) і закінчила написання кандидатської дисертації.

30 Серпня 1962 року

Л. Рожило.

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО  
И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С С С Р

ВЫСШАЯ АТТЕСТАЦИОННАЯ КОМИССИЯ

Аттестат доцента МДЦ № 033162

Москва 7 августа 1967 года

Решением Высшей аттестационной комиссии от 28 июня 1967 года  
(протокол № 40/ П)

Р О Ж И Л О Лариса Павловна  
утверждена в ученом звании доцента по кафедре  
"Украинский язык и литература"

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ  
КОМИССИИ

(подпись)

УЧЕНЫЙ СЕКРЕТАРЬ ВЫСШЕЙ  
АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

(подпись)

Гербовая печать

КОПІЯ

Министерство высшего и среднего  
специального образования СРСР  
Высшая Аттестационная комиссия


Диплом кандидата наук  
№ 001114  
Москва 10 июля 1963 года

Решением Совета Львовского Ордена  
Львине Государственного университета им.  
У. Франко от 1 апреля 1963 года (протокол  
№ 8/4) присвоено Ларисе Тавловне присуждена  
ученая степень кандидата филологических  
наук.

Председатель Совета (подпись)  
Ученый Секретарь Совета (подпись)

Гербовая печать.

23 ноября 1963 г. Я. Матіюк В. М.  
нотариус 1-ой Луцької державної нотаріальної кон-  
торы, свідчу вірність цієї копії оригіналом.  
При порівнянні цієї копії з оригіналом, в останньому  
поправок, приписок, закреслених чи інших особ-  
ливостей не виявлено.  
Одержано держпошлини 20 коп. По реєстру  
№ 12-8159  
Нотаріус [підпис]




Скобелецька школа, 1962 рік. Лариса Рожило друга справа у першому ряду



Скобелецька школа, 1962 рік. Лариса Рожило із сином перша зліва



Л.П. Рожило на державному іспиті з української мови



Л.П. Рожило з колегами на урочистостях з нагоди Першотравня (м. Луцьк, 1967 р.)



Зліва направо: к. філол. н., доцент Л.П. Рожило, к. філол. н., доцент Г.М. Рацінська



Наукове видання

Лариса Павлівна Рожило  
**Вибрані праці**

Упорядники Л. Деркач, Р. Зінчук, І. Гнатюк

Редактор \_\_\_\_\_  
Верстка \_\_\_\_\_  
Художнє оформлення Андрія Криштальського

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.  
Друк цифровий.  
Обсяг – 24,56 ум. друк. арк.

Видавництво "Терен"  
43025, м. Луцьк, вул. Гаврилюка, 14  
Тел. 050-2956548, 096-5880970  
teren.lutsk@gmail.com

Свідоцтво Державного комітету телебачення  
і радіомовлення України ДК № 1508  
від 26.09.2003 р.

Віддруковано ПП "Терен"