

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ
КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕТОДИКИ ЇЇ НАВЧАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
(з міжнародною участю)*

*6 листопада 2020 р.
Тернопіль*

- А 64 **Актуальні** проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю), 6 листопада 2020 року / за заг. ред. Г. І. Дідук-Ступ'як, Т. М. Миколенко, М. В. Пігур. Тернопіль : Вектор, 2020. 254 с.

У збірнику вміщено розвідки, в яких обґрунтовано стратегії розвитку сучасної лінгводидактики в контексті євроінтеграційних процесів. Окреслено основні шляхи підготовки майбутнього вчителя-словесника, формування мовної особистості здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей у вищому педагогічному закладі освіти; розглянуто напрями модернізації мовної освіти в НУШ; запропоновано нові технології навчання української мови та літератури в закладах освіти різних рівнів, описано прагматичні моделі викладання української мови як іноземної; визначено актуальні проблеми сучасної лінгвістики, літературознавства та медіазнавства.

Для науковців у галузі лінгводидактики, викладачів ЗВО, учителів, студентів, аспірантів.

УДК: 81:37.02: 005.745

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2020

ЗМІСТ

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ.....12

Васильківська Надія Адамівна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ НА ЗАНЯТТЯХ З
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ12

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна

РЕАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ НОВИХ
ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ У ЗВО14

Маленко Олена Олегівна

НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ,
КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА
ПРОДУКТИВНІСТЬ.....18

Палихата Елеонора Ярославівна

ПРОЦЕС РИТОРИЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ.....22

Потюк Ірина Євгенівна

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО
ФАХІВЦЯ25

Руснак Іван Степанович, Василик Марина Степанівна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ
ОСВІТИ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ27

Sokol Mariana

MODERN ASPECTS OF NOWADAYS LINGUISTIC
STUDIES31

ДОБРОЧЕСНІСТЬ І МОВНА КУЛЬТУРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД34

Атаманчук Людмила Анатоліївна

РОЛЬ СЛОВА ТА МОВНОЇ КУЛЬТУРИ В
МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ34

Климова Катерина Яківна

НАУКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ37

Шайнюк Христина Юріївна	
ДОБРОЧЕСНІСТЬ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ПОГЛЯД ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	39
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	43
Шайнюк Христина Юріївна	
ЕРИСТИКА У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	43
Бевз Ганна Олександрівна	
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	45
Вільчинська Тетяна Пилипівна	
НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗВО	48
Воробець Сніжана Всеволодівна	
СПЕКТР ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ- УКРАЇНІСТІВ	51
Заоборна Марія Степанівна	
ДИХОТОМІЯ «ЗНАЧЕННЯ – СМИСЛ» В АСПЕКТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА.....	54
Златів Леся Михайлівна	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ- ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ’ЯЗАННЯ	57
Кульбабська Олена Валентинівна	
РОБОТА З ПЕРЕКЛАДНИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ЗАСІБ ВИФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	60
Кухар Ніна Іванівна, Прокопчук Людмила Володимирівна	
«ПРАКТИКУМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	63

Лілік Ольга Олександрівна	
МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	66
Ліштаба Тетяна Василівна	
ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СТИЛІСТИКА ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ».....	69
Попович Анжеліка Станіславівна	
КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА ДО ВИКЛАДАННЯ СТИЛІСТИКИ	72
Попович Анжеліка Станіславівна	
Шульжук Наталія Василівна	
КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНІ ДИСЦИПЛІНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- ПРАГМАТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	74
ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	79
Вдовиченко Наталія Володимирівна	
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	79
Гаврищак Ігор Іванович, Проців Олена Ярославівна	
ФОНОВІ ЗНАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	83
Заліпська Ірина Ярославівна	
КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	86
Зевако Валентина Іванівна	
ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	89

Костюк Юлія Михайлівна	
ВИКОРИСТАННЯ ТАНДЕМ-МЕТОДУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ПІД ЧАС ОНЛАЙНОВОГО МОВНОГО ОБМІНУ	91
Мельник Тетяна Петрівна	
ПРОФЕСІЙНА МОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ- ІНОЗЕМЦІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	93
Назаревич Леся Тарасівна, Денисюк Надія Романівна	
ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ – КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	95
Новіцька Оксана Іванівна	
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	98
Стефанишин Катерина Любомирівна	
ПРЕДМЕТ І МЕТА ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ (ФАРМАЦЕВТИЧНИХ) ЗВО	100
Тишковець Марія Павлівна	
ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «МІЙ РОБОЧИЙ ДЕНЬ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	103
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..	107
Ворона Іванна Іванівна	
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ	107
Горіна Жанна Дмитрівна	
ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ В ДИСКУРСІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА	110
Гуцул Лариса Іванівна	
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ДИСКУРСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	113

Орлова Оксана Петрівна	
ФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ	115
Стахів Марія Олексіївна	
ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	119
Турко Ольга Василівна	
ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	122
МОДЕРНІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В НУШ	125
Ліпчевська Інна Леонідівна	
ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН	125
Магдич Тетяна Павлівна	
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА	128
Майка Ольга Ростиславівна	
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ	131
Наконечна Лариса Богданівна	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕФОРМОВАНИХ ТЕКСТІВ	134
Пігур Мирослава Василівна	
МОВНА НОРМА У ПРАКТИЦІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	137

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ.....140**

Буда Володимир Андрійович

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ
ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ 140

Гаврилюк Наталія Вікторівна

СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ ЗА ПІДРУЧНИКОМ (1924) ОЛЕКСАНДРА
ДОРОШКЕВИЧА..... 143

Гапон Леся Олексіївна

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ У 5-9 КЛАСАХ 145

Головата Лариса Михайлівна

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ
ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5–7 КЛАСАХ 147

Задорожна Олександра Михайлівна

ЗАСТОСУВАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЛАТФОРМИ
LEARNINGAPPS ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 151

Кондирєва Майя Миколаївна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 156

Краснікова Наталія Вікторівна, Чайка Галина Іванівна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ..... 159

Скуратко Тетяна Миколаївна

СПЕЦИФІКА ШКІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ ПАМ'ЯТОК
ДАВНЬОГО ПИСЬМЕНСТВА..... 162

Тесліцька Галина Іллівна	
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ЗВ'ЯЗНИМИ ВИСЛОВЛЮВАННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	165
Царик Любов Іванівна	
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМАТІ МИСТЕЦЬКОГО КОНТЕКСТУ	167
Черній Іванна Анатоліївна	
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ.....	170
Яремчук Марія Віталіївна	
СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	174
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА, МЕДІАЗНАВСТВА.....	178
Адамович Анастасія Євгенівна, Зімонова Ольга Володимирівна, Шлєіна Людмила Іванівна	
ВПЛИВ ПОЕТИКИ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО ПИСЬМЕННИКАМИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	178
Бабій Ірина Михайлівна, Свистун Ніна Олександрівна	
ВИВЧЕННЯ ОДНОРІДНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	181
Бородіца Світлана Василівна	
ЖАНР РОМАНУ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА.....	184
Вашків Леся Петрівна	
ПОЕТИЧНИЙ СВІТ ВАСИЛЯ ЯРМУША (ЮВІЛЕЙНІ РОЗДУМИ)	187

Данилевич Марія Миколаївна	
СМИСЛОВІ СКЛАДОВІ ОБРАЗУ «НЕГЕРОЇЧНОГО ГЕРОЯ» В ПОВІСТІ Б. ХАРЧУКА «ПАЛАГНА»	190
Дружинець Марія Львівна	
ДЕВІАНТНІ ПРОЦЕСИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ: ОРФОЕПІЧНИЙ АСПЕКТ	193
Кізюк Ольга Ярославівна	
МЕДІАЛІНГВІСТИКА У МОВНОМУ ДИСКУРСІ: СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ.....	195
Кость Ірина Ярославівна, Поврозник Наталія Євгенівна	
ОСЛОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕРСОНАЖІВ ПОВІСТІ «ДОКТОР КАЧІОНІ» ГАЛИНИ ЖУРБИ	198
Ладика Ольга Володимирівна	
ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ В УКРАЇНОМОВНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ.....	201
Любінецька Марія Ігорівна	
НАРАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО РОМАНУ ГЕО ШКУРУПІЯ «ДВЕРІ В ДЕНЬ»	204
Марків Олександра Тимофіївна	
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОДУКУВАННЯ ТА СПОЖИВАННЯ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	206
Марчук Людмила Миколаївна	
ІНВЕКТИВНІСТЬ ЯК ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ ХУДОЖНЬОГО МОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ.....	209
Наливайко Марія Ярославівна	
ПРІЗВИСЬКО ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ОПИСУ	212
Павлова Інна Андріївна	
ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ	215
Поповський Анатолій Михайлович	
СЛОВОТВІРНЕ ГНІЗДО СЛОВА <i>ХАБАР</i>	217
Стецик Марія Степанівна, Ціздин Ольга Юріївна	
ПОЕТИКА ПІСЕНЬ ЛІТЕРАТУРНОГО ПОХОДЖЕННЯ	220

Ткаченко Тетяна Василівна	
ЕПІТЕТ ЯК ЗАСІБ МОВНОГО ПОРТРЕТУВАННЯ ЛЮДИНИ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОЗИ ЛЮКО ДАШВАР).....	223
Триюда Лілія Орестівна	
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	226
Чайківська Вероніка Іванівна	
ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ «ОКО» У СКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ	229
Sheremeta Liudmyla Pavlivna	
MODERN LINGUISTIC CLASSIFICATIONS OF MEDICAL TERMS	232
Штонь Олена Петрівна, Вараніцька Анастасія Володимирівна	
КОМПОЗИЦІЙНА МЕТАФОРА У ПРОЗІ ВАСИЛЯ СЛАПЧУКА.....	234
Штонь Олена Петрівна, Ковалишин Зоряна Олегівна	
ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ СТИЛІЗАЦІЇ РОЗМОВНОСТІ У ПРОЗОВИХ ТВОРАХ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА.....	236
Яблонська Ольга Василівна	
ПОВІСТЬ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ «ТОВАРИШКИ»: НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ	239
Хом'як Іван Миколайович	
МОВНИЙ АСПЕКТ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ "ЗДОРОВ'Я І БЕЗПЕКА"	242
Дерев'янка Марія Петрівна	
ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	245
Iryna Zadorozhna, Olha Datskiv	
CURRICULUM DEVELOPMENT SEMINAR QUALITY EVALUATION.....	248
Ліоненко Марія Юріївна, Гузар Олена Володимирівна	
КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В ПАРДИГМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	251

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Васильківська Надія Адамівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
vasulkivska8@gmail.com*

На сучасному етапі розвитку освіти основним завданням науковців, викладачів, учителів є пошук нових підходів до організації процесу навчання, удосконалення його форм, методів, прийомів, які, з одного боку, стимулюють бажання вивчати дисципліну, а, з другого боку, – сприяють інтенсифікації навчального процесу.

Одним із таких засобів є застосування інтелект-карт (англ. Mind maps). В українських перекладах цей термін може звучати по-різному: ментальні карти, асоціативні карти, карти розуму, карти пам'яті, карти думок, карти мислення. Усі ці терміни використовуються для позначення способу графічного вираження процесу мислення.

Автор ідеї створення ментальних карт Т. Б'юзен запропонував фіксувати інформацію асоціативно, а не лінійно, що є зручнішим для сприйняття, бо дозволяє бачити об'єкт не сам по собі, а у взаємозв'язку з іншими об'єктами. За словами автора, кожен біт інформації, що надходить в мозок, кожне відчуття, спогад або думка, може бути представлена у вигляді центрального сферичного об'єкта, від якого розходяться десятки, сотні, тисячі та мільйони променів... У результаті використання цієї багатоканальної системи обробки та зберігання інформації мозок у будь-який момент часу має інформаційні карти, складності яких позаздрили б кращі картографи всіх часів, якщо б вони мали змогу ці карти побачити [54].

Питанням використання інтелект-карт у навчальному процесі, у тому числі й студентів ЗВО, присвячені праці Т. Б'юзена (1974), В. Казагачева, Л. Горбань і Я. Толочко (2015), Н. Камишанської

(2016), Т. Колтунович, О. Поліщук (2019), Н. Оксентюк (2015), Ю. Сабадош (2018), А. Солодовник (2012) та ін. Проте дослідження асоціативних карт як засобу візуалізації у процесі методики навчання мовно-літературної освітньої галузі відсутні.

Мета статті – визначити та обґрунтувати особливості використання ментальних карт як ефективного засобу у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти.

Подання інформації у вигляді карт пам'яті дозволяє зацікавити аудиторію, сприяє кращому засвоєнню, запам'ятовуванню, відтворюванню матеріалу.

У процесі вивчення курсу «МНМЛОГ» використання інтелект-карт є можливим під час підготовки викладачем лекційного матеріалу, у ході проведення семінарських, практичних і лабораторних занять, у процесі самостійного опрацювання студентами додаткового матеріалу, для виконання ІНДЗ, для написання науково-дослідних робіт, у ході підготовки до заліків, екзаменів, модульних робіт. Карти пам'яті можна використовувати на всіх етапах роботи: від вивчення нового матеріалу до його автоматизації та контролю.

Ментальні карти застосовуються з метою генерації ідей, прийняття рішень, упорядкування інформації та її опрацювання; «стратегічного думання» (можливості поглянути на проблематику повністю та враховуючи всі особливості); складання планів, розуміння своїх цілей, опису напрямів діяльності; ведення конспектів; створення презентацій і проектів, у яких відображено хід думок; проведення мозкових штурмів тощо [2, с. 19].

Інтелект-карти допомагають організувати індивідуальну, групову, колективну діяльність. Творити їх можна і в ході заняття, і вдома при підготовці до занять.

Звичайно, викладач ознайомлює студентів із правилами, рекомендаціями, яких треба дотримуватися при складанні таких карт. Ці рекомендації, закони створення ментальних карт стосуються, з одного боку, їх змісту й оформлення, з другого боку, – їх структури.

Створювати інтелект-карти можна вручну або за допомогою програмних засобів: існує різноманітне програмне забезпечення для створення та редагування таких карт.

Застосування ментальних карт на заняттях з курсу «МНМЛОГ» дає позитивні результати, бо розвиває пам'ять і увагу, критичне і креативне мислення, створює мотивацію до навчання, робить процес навчання цікавим і результативним.

Список використаних джерел

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. 2-е изд. Минск : Попурри, 2003. 304 с.
2. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*. №7.1 (71.1). 2019. С. 19–26.

РЕАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ НОВИХ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ У ЗВО

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
diduk_stupyak@ukr.net*

У країнах Європи, Росії та України сьогодні серйозно обговорюють питання, як забезпечити своїх громадян необхідними знаннями й уміннями для їх гармонійної взаємодії у суспільстві, що розвивається. Новації сучасних підходів до організації процесу навчання як у вищій школі, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, визначаються гаслом: «учити, розвивати й виховувати у процесі навчання», що останнім часом набуло інтеграційного характеру і дає можливість економно використовувати педагогічний інструментарій у досягненні наміченої мети. І одним із ключових компонентів цієї професійної еволюції є мовленнєва підготовка, яка у фокусі вимог Європейських стандартів вивчення мови та Європейської кредитно-трансферної системи освіти має формуватися на дискурсній основі. Давно відома істина, що володіння мистецтвом слова є важливим показником освіченості й фахової компетентності спеціаліста. Багаторічний досвід викладання різних мовних курсів на філологічних і нефілологічних факультетах, проаналізовані чинні навчальні робочі плани, програми, підручники, методичні посібники

дають нам усі підстави стверджувати, що в системі освіти вищої школи, особливо педагогічної, виникла нагальна потреба у вдосконаленні курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та впровадженні педагогічної риторики.

Проблемам професійного становлення особистості, формуванню у майбутніх учителів мовленнєвих, мовних, комунікативних і риторичних умінь, навичок красномовства приділялася увага такими провідними науковцями сучасності, як А. Богуш, О. Біляєвим, З. Бакум, А. Бодальовим, Н. Голуб, О. Горошкіною, І. Зязюном, А. Капською, Е. Карповою, Л. Кравець, М. Кузьмінім, О. Кучеренко, Л. Мацько, В. Мельничайком, Л. Паламар, В. Пасинок, М. Пентилюк, Г. Сагач, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'яком та іншими.

Нині вища школа потребує нових поглядів та авторських методик щодо ефективного засвоєння майбутніми вчителями чотирьох видів мовленнєвої діяльності, застосування, згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти та положеннями Болонської кредитно-трансферної системи навчання, інноваційних підходів до вивчення української мови як державної на професійному рівні.

У відповідності до сучасних вимог, що поставлені перед освітою, навчальні заклади всіх рейтингів переходять на технологічну форму розвитку. Відповідно до досліджень О. Богініч, за визначенням ЮНЕСКО «педагогічна технологія» – це системне методологічне утворення, визначення всього процесу засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [2, с. 30]. У педагогіці вчені дають визначення двох понять технологій різних за рівнем діяльності: поняття «педагогічна технологія» як виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, що охоплює розробку та використання методів й прийомів, а також оцінку методів, що застосовуються, і поняття «технологія навчання» як конструювання системи навчання і професійної підготовки. Досить влучним, на наш погляд, є трактування технології навчання в наукових доробках С. Бондар «технологія навчання» – систематична і послідовна реалізація на практиці раніше спроектованого процесу навчання,

система способів і засобів досягнення цілей при управлінні процесом навчання, з діагностикою поточних і кінцевих результатів [2, с. 25].

Розроблена нами технологія взаємодії традиційних та інноваційних підходів у ході мовленнєвої підготовки вчителів складає собою логічно впорядковану, послідовну, покрокову, інтеграційну лінгводидактичну систему.

Для визначення концептуальних положень технології інтеракції різнотипових підходів у вищій школі ми здійснили методологічний аналіз цієї інновації з позицій взаємозв'язку педагогіки із психологією, психолінгвістикою, лінгвістикою, лінгводидактикою та лінгвометодикою. Загальнонауковий рівень методології технології поєднання різних аспектів мовленнєвої підготовки фахівців зумовлюється принципом системності, реалізація якого передбачає вияв компонентів і системнотвірних зв'язків лінгводидактичних процесів або форм. Сутність цього принципу полягає в тому, що відносно самостійні етапи навчально-виховного процесу (наприклад, окремі *мікро-* або *міні-технології* (авт. Д.-С. Г.), інтерактивні форми і методи) розглядаються нами не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, утворюючи тим самим певну структуру.

Незважаючи на наявність безлічі праць спеціалістів різних наукових спрямувань, проблема мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів і далі залишається маловивченою. По-перше, у руслі вимог Болонської кредитно-трансферної системи відсутній детальний аналіз мовно-називного процесу внутрішнього світу педагога (його емоцій, уявлень, відчуттів, потреб, мотивів, здібностей, якостей самооцінки), по-друге, недостатньо враховане реальне функціонування слова в певному соціумі, тобто, сам соціокультурний підхід має бути у центрі уваги викладачів, що читають українську мову за професійним спрямуванням у вищій школі. По-третє, слід зосередити увагу на вивченні мовних явищ, норм, у чотирьох видах мовленнєвої діяльності на текстовій основі, тобто активізувати текстову діяльність, сміливіше впроваджувати дискурсний або текстоцентричний підхід при вивченні української мови за професійним спрямуванням. На цій підставі ми висунули ідею про те, що однією із суттєвих умов успішної організації у мовленнєвій підготовці майбутніх педагогів є поєднання різнотипових підходів

(компетентнісного, особисто зорієнтованого, соціокультурного, текстоцентричного або дискурсного) під час вивчення термінології, мовних категорій, орфоспії, орфографії, пунктуації, комунікативних якостей та риторичних умінь із врахуванням фахових особливостей. Також створена технологія обґрунтовує нові позиції формування мовленнєвої підготовки студентів педагогічних закладів, наголошуючи на прагматичних аспектах дисципліни і важливості нових форм і методів викладання. Компетентнісний підхід складається із мовленнєвої компетенції, лінгвістичної, прагматичної та комунікативної (це прописано у Європейських рекомендаціях із мовної освіти), тому кожне мовне явище опрацьовується крізь призму культури мови і стилістики та розглядається у професійній сфері практично. Наприклад, під час опрацювання орфоспічних та акцентуаційних норм студентам пропонується, дотримуючись вивчених правил, створити діалог фахової тематики («Географія – це наука про мандрівки, місцезнаходження, положення різних країн», «Математика – точна, нецікава наука про числа чи жива енциклопедія?» тощо). Цей підхід дає можливість показати практичну цінність виучуваного, підвищує інтерес у студентів до засвоєння предмету. На нашу думку, слід велику увагу при формуванні мовлення вчителя приділяти засвоєнню фахової термінології через вивчення комунікативних стереотипів майбутніх педагогів. Саме такий особистісно зорієнтований підхід у світлі положень Болонської кредитно-трансферної системи стимулюватиме студентів активно брати участь у формуванні свого професійного мовлення.

Отже, згідно із новими вимогами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2017 р.), Концепцією вивчення державної мови в закладах освіти та дослідженнями науковців, головним завданням лінгвістичного курсу у ЗВО є формування високодуховної україномовної особистості на основі дидактичних і лінгвометодичних принципів навчання. Щоб досягти цієї мети, перш за все, слід знаходити нові інтерактивні форми для підвищення ефективності мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів, які не дублюють шкільний курс української мови, а є значним кроком уперед на шляху формування комунікативно-професійної компетентності студентів. Наш досвід переконливо доводить, що

лише застосування технології інтеракції компетентнісного, особисто зорієнтованого, соціокультурного, дискурсно-текстоцентричного підходів допомагають реалізувати вимоги Європейського освітнього трансферу, створити атмосферу партнерства, діалогонавчання, відтворити в умовах занять фрагменти виробничої діяльності, змодельовати навчання, близьке до умов комунікативної діяльності у різних сферах суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Київ – Тернопіль : Видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 72 с.
2. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 304 с.
3. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие. Минск : Университетское, 2002. 256 с.
4. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.

НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ, КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА ПРОДУКТИВНІСТЬ

Маленко Олена Олегівна

*доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри
українознавства і лінгводидактики, Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
malenalingva@gmail.com*

Лінгводидактика як теоретико-практичний досвід навчання мови ще донедавна апелювала до традиційних класифікацій методів навчання, які розрізнялися за таким рівнями: пізнавальна діяльність учнів / студентів, джерела знань у процесі навчання, способи взаємодії суб'єктів навчання [3, с. 64-65]. Перший рівень (пізнавальна діяльність) у середній школі був реалізований здебільшого за допомогою пояснювально-ілюстративного й репродуктивного методів, у вищій школі додавалися частково-пошуковий (евристичний) і дослідницький методи. Другий рівень

(джерела знань) спирався на метод усного викладу вчителя / викладача (лекція, пояснення, коментар); бесіду, роботу з навчальною чи науковою книгою; метод спостереження над мовним явищем, метод різнорівневих вправ (завдань). Третій рівень – взаємодія суб'єктів навчання – здійснювався за допомогою знов-таки бесіди, опитування, коментованого виконання різних вправ і завдань. При цьому характер навчання тяжів до суб'єктно-об'єктності, з визначальною роллю вчителя / викладача в організації процесу навчання.

Освітній простір сьогодення стрімко змінює вектори стратегій і тактик у технологіях організації процесу пізнання. Тож усі три рівні зазнали певних змін і навіть трансформацій: зросла вага евристичних, проблемно-пошукових і дослідницьких методів (проектне навчання, наприклад), іншими стали джерела інформації, яку може отримати сам учень або студент, а навчальна взаємодія набуває інтерактивного характеру. Тобто учень / студент помітно наблизився до статусу суб'єкта навчання, що передбачає освітню вмотивованість і самостійність у здобутті знань, вільний доступ до цифрових джерел знань, вибір тих чи тих форм навчання відповідно до власної освітньої траєкторії. Трансформаційні процеси в освітньому просторі стали певним професійним викликом для вчителя й викладача, адже постала нагальна потреба оновлювати традиційну дидактичну базу новітніми технологіями, методами, прийомами, що надто стрімко інтегруються в наш освітній контекст. При цьому загальноосвітня школа підхопила інновації швидше, активно впроваджуючи їх в урочні та позаурочні форми навчання, вища школа складніше виходить зі звичного академічного режиму викладання, хоча академізм уже не відповідає сучасним уявленням про стратегії якісної освіти, що дедалі більше апелює не лише до знаннєвої парадигми, а й до комунікативної.

Тож найбільшої ваги в арсеналі дидактичних інновацій набули ті форми навчальної взаємодії, які працюють на створення діалогічності, предметної комунікації між суб'єктами освітнього процесу. Серед цих методів і прийомів є власне дидактичні, а є й такі, що прийшли в освіту зі сфери психології, реклами, бізнесу, творчості, цілком органічно адаптуючись до вимог сьогоденного навчання; це, зокрема,

технологія *сторителінгу*, прийом *афірмації*, *фішбоун*, *метод кейса* (case-stady), *мозковий штурм* (брейнстормінг), *воркшоп*, *фанфік*, *скрабінг*, *лепбук*, *плейбек* та ін. Однак, як свідчить досвід аналізу конкретних навчальних ситуацій, не завжди саме ці форми активізації пізнавально-комунікативних ресурсів учнів чи студентів коректно, компетентно й продуктивно застосовують на уроці чи занятті, не враховуючи специфіку цього дидактичного засобу, його сутність, спрямованість і функційність.

Проілюструємо це на прикладі використання такого популярного в освітньому середовищі методу, як мозковий штурм, або брейнстормінг. Як свідчать мережеві джерела, поняття брейнстормінгу (англ. *brainstorming*) – мозкової атаки було запущено в комунікацію відомим американським рекламистом Алексом Осборном 1953 року. Важливою умовою для використання брейнстормінгу є неоднозначність поставленої проблеми й самостійний пошук шляхів її вирішення. Тобто вибір з наявних пропозицій саме такої, що буде сприйнята як потрібне в цій ситуації рішення. Зазвичай цим методом послуговуються в обговоренні конкретної ділової ситуації, яка потребує колективного прийняття ефективного рішення. Отже, брейнстормінг передбачає наявність колективного комунікативного середовища, у якому учасники обговорюють певну проблему, висловлюють свої міркування, пропонують нові ідеї, активізуючи мисленнєвий і мовленнєвий потенціал [1, с. 32-33]. У дидактиці це імітаційний метод, адже в реальності ми не вирішуємо на уроці чи занятті тих проблем, які потребують упровадження нових ідей, особливо в процесі навчання мови. Проте часто можна спостерігати, як учителі чи викладачі, працюючи цим методом, ставлять перед учнями чи студентами звичайні навчальні ситуації щодо повторення, узагальнення чи систематизації наявних знань з теми (назвіть граматичні категорії дієслова; назвіть ознаки безсполучникового складного речення; схарактеризуйте лексичний склад мови за сферою вживання). Ці ситуації не потребують активних мозкових зусиль, треба лише пригадати вже отриману й оброблену свідомістю інформацію. У таких питаннях немає проблеми, а відповіді прописані як правило.

Продуктивне застосування методу мозкового штурму можливе за умов такого сценарію уроку, де йдеться про імітаційні ситуації. Тобто вчитель формулює проблему й пропонує учням створити певну віртуальну реальність, висловивши ідеї й пропозиції щодо розв'язання цієї проблеми [2, с. 59]. Наприклад, учитель (викладач) пропонує подумати над таким: *в Україні набув чинності новий правопис, але з ним здебільшого знайомлять на шкільному уроці мови чи занятті з мовних дисциплін у виші. Що б ви зробили, щоб люди більше дізналися про зміни в правописній системі української мови? Запропонуйте свої варіанти вирішення проблеми.* Це завдання активізуватиме аналітичне й критичне мислення учнів чи студентів, спонукатиме до індивідуальних ідей, які можна колективно обговорити й застосувати оптимальні.

Тож, обираючи для аудиторної роботи той чи той метод або прийом, варто знати його природу й призначення, розуміти механізм його дидактичної дії в конкретній навчальній ситуації, уміти коректно використовувати на занятті, передбачивши його продуктивність і результативність.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Маленко О. О. Дидактичний лексикон. Брейнстормінг. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. № 28-29. С. 58–59.
3. Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / кол. авт.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

ПРОЦЕС РИТОРИЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Палихата Елеонора Ярославівна

*доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
karpa24@ukr.net*

Риторична наука виділяє сьогодні різні види красномовства, серед яких важливе місце посідає педагогічне. Воно є мистецтвом впливу вчителя на учнів із метою їх навчання і виховання. Педагогічне красномовство пов'язане з майстерністю вчителя, який, володіючи словом, переконливо впливає на розум, пам'ять, мислення школярів: фахово подає наукову інформацію, сприяє виконанню навчальних завдань, спрямованих на вироблення мовно-мовленнєвих умінь і навичок. Зважаючи на силу вчительського слова, під час вивчення риторики у педагогічному навчальному закладі особливу увагу слід приділяти саме педагогічному красномовству як мистецтву навчально-виховного процесу. Це наука про виразний мовленнєвий вплив і взаємодію у навчально-виховному процесі, що дає можливість ефективно використовувати слово як інструмент думки, мислення, переконання і виховання.

Мета дослідження – висвітлення етапів формування риторичної майстерності майбутнього учителя-філолога, спрямованої на вироблення риторичної культури школяра.

Відзначимо, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства «освіта поступово, але невпинно еволюціонує в бік риторизації навчального процесу ..., закладаються прекрасні методичні традиції плекання риторичних здібностей молодих поколінь» [2, с. 6]. *Риторизація* – це «механізм (процес) переосмислення предмета і способів його викладання, організації освітнього процесу як повноцінного діалогового спілкування за канонами риторики» [1, с. 131] з використанням монологічних реплік як компонентів діалогів.

На нашу думку, лінгводидактична дефініція *риторизації* – це навчально-виховний процес, що ґрунтується на основі використання монологічного (для учня – повна відповідь вивченого, вираження

власних думок; учителя – пояснення, розповідь, міні-лекція), діалогічного (бесіди «учитель – учні»: фронтальна, евристична, підсумкова; обговорення) і полілогічного мовлення (попередня підготовка дискусії, диспуту як демонстрація умінь і навичок продуктивної риторизації школяра) з метою формування комунікаційних якостей, вироблення риторичної культури спілкування. Процес активної риторизації дітей розпочинається з дошкільного віку, продовжується у початкових, основних і старших класах загальноосвітньої школи, вищих навчальних закладах і постійно вдосконалюється упродовж життя людини. У рамках риторизації проводиться навчально-виховний процес студентів, позааудиторна самоосвіта, підготовка до конференцій, круглих столів, дискусій, диспутів і виголошення підготовлених або спонтанних висловлювань.

Сьогоднішній студент ВНЗ – це передусім колишній учень, який пройшов довгий навчальний мовленнєвотворчий шлях, починаючи зі слухання змісту текстів, згодом – відтворення почутого чи прочитаного, далі – продукування реплік, монологічних текстів та їх виголошення. На формування риторичної майстерності студента-філолога впливають такі навчальні предмети, як: сучасний курс української літературної мови, стилістика і культура мовлення, лінгвістичний аналіз тексту і риторика, українська література та інші, у програмах яких звертається увага на розвиток мовлення студента, продукування тестів з урахуванням мовних норм, дотриманням мовленнєвої культури, мовленнєвого етикету, засобів логіко-емоційної виразності, законів текстотворення, використання засобів фігурального мовленнєвого вираження думки, що виконує прикрашальну функцію. Згідно з цим викристалізуються етапи формування процесу риторизації майбутнього учителя-філолога з урахуванням *дошкільного* і *пропедевтичного* (початкова школа) як фундаментального підґрунтя для *спеціального* етапу (основна школа), *загальноорієнтованого* (старша школа) і *професійно орієнтованого* (вища школа). Одним із найважливіших умінь і навичок кожного мовця є говоріння – уміння виражати свої думки за допомогою жанрово оформленого публічного висловлювання, що відповідає ситуації спілкування для ефективного впливу на одного чи багатьох

слухачів. На етапі підготовки до процесу риторизації проводиться моделювання майбутнього спілкування на основі ситуації. Етап керування передбачає вміння спрямовувати спілкування у потрібне русло.

Зосередимо свою увагу на етапі формування професійно орієнтованої риторичної майстерності майбутнього учителя української мови і літератури під час вивчення риторики у педагогічному ВНЗ. Культуромовна риторизація навчального процесу забезпечується усвідомленням основних загальних понять античної риторики (логос, етос, топос, пафос), основоположних розділів класичної риторики (інвенція, диспозиція, елокуція (елоквенція), меморія, акція), розумінням важливості тісного зв'язку з іншими науками, знаннями ораторського мистецтва давнього світу, античного ораторського мистецтва періоду Стародавніх Греції та Риму, європейського, давньоукраїнського та сучасного українського красномовства. При цьому особлива увага приділяється засвоєнню публічних жанрів монологічного, діалогічного і полілогічного спілкування. Можна виділити такі рівні втілення риторизації, як: 1) засвоєння знань із побудови тексту; 2) формування умінь продукування текстів різних стилів, типів і жанрів; 3) вироблення навичок використання прикрашальної функції оформлення текстів для створення насолоди під час сприймання слухачами; 4) виголошення тексту з дотриманням мовних норм, комунікаційних якостей мовлення, паралінгвістичних засобів та логіко-емоційної виразності, з урахуванням природної чи штучної (вербально описаної) навчальної ситуації спілкування.

Вважаємо, що в контексті проведеного дослідження перспективним є студіювання проблем удосконалення процесу риторизації в різних освітніх закладах.

Список використаних джерел

1. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации. *Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания* : материалы XI научно-практической конференции, 10–11 ноября 2002 г. / под ред. С. А. Минеевой. Пермь : ЗУУНЦ, 2002. С. 131–134.
2. Федоренко В. Відродження традицій українського красномовства: риторичний аспект вивчення української мови і літератури в школі крізь призму Всеукраїнського семінару методистів обласних інститутів

післядипломної освіти. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 4–6.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Потюк Ірина Євгенівна

*кандидат педагогічних наук, асистент,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, potiuk@tnpu.edu.ua*

Сьогодні інформаційне суспільство й стрімкий розвиток науково-технічного прогресу спонукають до впровадження інноваційних методів та засобів навчання, а також використання й імплементації відповідних технологій в освітній процес. Більше того, в нинішніх умовах реалізація навчального процесу, в основному, здійснюється дистанційно, що, своєю чергою, формує нові запити щодо якості надання освітніх послуг та вимоги щодо організації системи професійної підготовки майбутніх фахівців не лише мовних, але й немовних спеціальностей.

Так, невід’ємною складовою професійної компетентності висококваліфікованих фахівців (майбутніх, молодих, досвідчених) визначено цифрову компетентність, яку розуміють як здатність та вміння раціонально й системно застосовувати інформаційні технології чи інструменти для досягнення поставлених цілей. Тому навчальний процес повинен бути спрямований не лише на розвиток навичок критичного та аналітичного мислення для інтенсифікації цього процесу, але й на формування вміння продуктивного використання інформаційних технологій під час навчання для ефективного опрацювання інформації та її подальшого використання у професійній діяльності чи для особистих потреб у процесі повсякденної життєдіяльності.

Питання формування цифрової компетентності та результативного використання інформаційних технологій в освітньому процесі досліджували В. Биков, Р. Гуревич, Н. Морзе, С. Прохорова, О. Спірін. Зокрема український вчений В. Биков

визначає термін «цифрова компетентність» як знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх релевантного застосування в професійній діяльності [1]. Також цифрову компетентність розуміють як свідоме та критичне використання технологій цифрового суспільства не лише в роботі, але й у вільний час та в приватному спілкуванні [4].

Таким чином, цифрова компетентність є не лише багатофункціональною та динамічною (інформатизація суспільства не є сталим явищем), вона також є трансверсальною: уможливорює застосування набутих особистісних знань, навичок і здібностей для вирішення ситуацій реального життя. Формування трансверсальних компетентностей також сприяє розвитку предметних компетентностей та орієнтує на подальший розвиток та самовдосконалення [2].

Структуру цифрової компетентності ідентифіковано у наступних аспектах:

1. Інформаційна грамотність.
2. Комунікація і співпраця.
3. Створення цифрового контенту.
4. Безпека.
5. Вирішення проблеми [3, с. 148].

Отже, медіа-інформаційний простір сьогодні є не лише першочерговою потребою та джерелом знань, але й продуктом людської діяльності, тому вміння конструктивно опрацьовувати інформацію є рушійним елементом для органічного розвитку фахівця. Адже використання технічних та програмних засобів, зокрема комп'ютерних мереж чи хмарних сервісів для розв'язання різних завдань, пов'язаних із професійно спрямованими або ж певними життєвими ситуаціями, збільшує ефективність навчального процесу, а також акселерує можливість кооперації за допомогою цифрових засобів та мережі Інтернет, а відтак і задоволення необхідних фахових потреб.

Список використаних джерел

1. Биков В. Досвід: Цифрове навчальне середовище. *Цифрова компетентність учителя*. URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/photos/pcb.1809058149395875/1809406686027688/?type=3>.

2. Петренко В. О. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Харків : Видавництво «НТМТ». 2018. С. 290–293.
3. Петренко С. В. Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті формування нової української школи. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 6. С. 144–156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_6_19.
4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators : DigCompEdu / Punie Y. (ed). Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2017. 93 p.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ

Руснак Іван Степанович

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних
мов, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
ivan_rusnak49@ukr.net*

Василик Марина Степанівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Прикарпатський національний
університет імені В. Стефаника, vasilikmarina6@gmail.com*

Українська діаспора, що формувалася в умовах полікультурного середовища країн поселення впродовж XX – початку XXI ст., об'єднує нині майже 20 млн. етнічних українців і є впливовим етносоціокультурним феноменом у світовому часопросторі. Головним чинником її життєдіяльності і розвитку стала система рідномовного шкільництва, яка забезпечує навчання української мови й інших українознавчих дисциплін, а, головне, – національне виховання підростаючих поколінь зарубіжних українців і залучення їх до активної участі в багатоаспектній діяльності всередині етнічної спільноти та поза її межами.

Стимулює процес розвитку рідномовної освіти і той факт, що чимало університетів США, Канади, Англії та Австралії пропонують своїм студентам відповідні програми з вивчення української мови, літератури, фольклору та методики викладання другої мови. Випускники двомовних програм володіють достатніми знаннями

мови, щоб задовольнити вступні вимоги університетів і в Україні та здобувати там вищу освіту. Мають вони певні переваги і при вступі до університетів своїх країн. Так, учні 12 класу українських шкіл Австралії складають державні іспити з української мови на рівні з іншими предметами, а одержані бали їм зараховуються при вступі до університету. (Уряд ще дає додаткових 10% до тих балів за вивчення іноземної мови, а в університетах деякі факультети пропонують ще додаткових 10%) [1].

Позитивно вплинув на підвищення інтересу зарубіжних українців до вивчення української мови приплив «четвертої» хвилі імігрантів та їх дітей до США, Канади, Австралії, Великобританії та інших країн. Цей фактор зумовив збільшення кількості тих, хто розмовляє, вивчає та підтримує українську мову в діаспорі. Спостерігається також розширення мережі рідних шкіл і шкіл українознавства.

У Канаді, яка має давню історію діяльності україномовних освітніх закладів, у місцях компактного проживання наших співвітчизників, наприклад, працюють: недільні та вечірні школи, де викладання проводиться українською мовою (35%), українсько-англійські (двомовні) класи в загальноосвітніх школах (30%), україномовні класи в загальноосвітній школі (15%), факультети в університетах (10%), інші форми навчання (10%). Половина українських програм фінансується урядом країни, а половина – приватними фондами (церквою, общиною).

За популярністю серед українських канадців навчальні заклади проранжовано таким чином: діти зарубіжних українців навчаються або навчалися в українських недільних або вечірніх школах (31%), україно-англійських (двомовних) класах (25%), україномовних класах державних шкіл (19%), на факультетах університетів (13%) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6%), не навчалися в жодній з вищезгаданих освітніх установ (6%).

Вибір місця навчання, як правило, зумовлений різними обставинами й причинами – як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Важливим чинником у виборі україномовного навчального закладу є те, що вони допомагають зберегти національну ідентичність, оскільки дають знання про культуру, традиції, історію

українського народу (70%), допомагають вивчити мову (20%), відкривають можливості для участі в культурних, історичних та релігійних подіях сучасної України (20%) [2].

Важливим фактором у цьому процесі є те, що свідомі діячі української діаспори зрозуміли: мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Сучасні реалії засвідчують, що потреба в наявності й роботі українознавчих шкіл не зникає. Так, у США вони створюють сприятливі умови для життєдіяльності українців в іміграції, допомагають зберігати національну самобутність в умовах поліетнічного суспільства, розвивають традиційну українську культуру, протидіють асиміляційним процесам.

Школи українознавства у США (їх діє 35) поділяються на три ступені: нижчий, середній та вищий (4-4-4) і охоплюють учнів від 6 до 18 років життя. При деяких школах існують садочки та підготовчі класи, розраховані на школярів віком молодших 6 років. Навчання учні закінчують кінцевим іспитом (так званою матурою) перед комісією, призначеною управою шкільної ради. У деяких штатах випускникам визначають «кредити» за навчання української мови.

В Австралії нині працюють 12 українських суботніх шкіл. Вони мають 12 відділів – садок, дошкілля, 1-7 класи і три курси українознавства. При деяких школах, залежно від потреби і можливостей, відкрито курси педагогічної школи, які забезпечують підготовку молодих учителів. Одним із найважливіших результатів політики багатокультурності в Австралії для українців стало те, що їхня рідна мова визнана матрикуляційною, тобто предметом вступного іспиту до вищих навчальних закладів.

Помітних успіхів у розвитку рідномовного шкільництва досягнули українці Великобританії. Нині тут функціонує 10 шкіл українознавства, однак лише у чотирьох з них діти навчаються до десятого класу. Найвідомішими є школи українознавства імені пречистої Діви Марії у Лондоні та імені Т. Шевченка у Манчестері. Закінчуючи ці навчальні заклади, учні здобувають системні знання з

української мови, літератури, історії, географії України та народознавства.

Як правило, навчання в українських школах триває 8 років – передшкілля і 7 класів. З четвертого класу, крім уроків мови, проводяться заняття з географії та історії України. При багатьох школах існують садочки для дітей віком 3-5 років. У більших громадах, за наявності кваліфікованих учителів, навчання продовжується й у 8-10 класах. Після складання іспитів учні отримують посвідчення про закінчення школи українською та англійською мовами.

Аналіз розвитку рідомовного шкільництва українців у Великобританії дає підстави стверджувати, що школи українознавства сприяють національному самозбереженню та організаційному зміцненню спільноти, отже й поширенню української мови в цій країні. Та все ж головною проблемою українознавчого шкільництва на сучасному етапі є невпинне зменшення чисельності учнів, викликане кількома факторами: спад народжуваності серед українських сімей, зростання кількості змішаних подружжів, асиміляція, поширення серед нової генерації українських британців утилітарної ментальності, різний рівень володіння українською мовою, оскільки для багатьох учнів вона вже стала іноземною.

Важливо відзначити, що названі вище українські школи (а таких була переважна більшість у країнах поселення українців наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.) належали до шкіл малокомплектних або багаторівневих класів. У них навчалися діти різного віку, але з більш-менш однаковим рівнем володіння українською мовою як другою / іноземною). Це значно ускладнювало роботу вчителів і вимагало від них застосування ефективних методів навчання, якими вони не завжди володіли, тому що вищі навчальні заклади, де ці педагоги здобували професійну освіту, не завжди були спроможні дати їм відповідні знання з методики навчання української мови як іноземної.

Отже, аналіз сучасних тенденцій розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців дає підстави стверджувати, що навчання української мови в діаспорі спрямоване на виховання україномовної особистості, на таке засвоєння мови, яке забезпечує її вільне

самовираження у різних сферах людської діяльності, допомагає зберегти українську етнічну субстанцію та утверджувати її в умовах зарубіжжя, пізнавати та збагачувати Україну, український світ.

Список використаних джерел

1. Звіт Української Центральної Шкільної Ради (УЦШР) Австралії (2003-2008 pp.). URL: osvita. Ukrainian world congress.org / Avstrija-shkola-zvit.-2003-2008.
2. Кашпіровська І. Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою). *Українознавство*. 2006. № 4. С. 351–353.

MODERN ASPECTS OF NOWADAYS LINGUISTIC STUDIES

Sokol Mariana

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University, maryanasokol@ukr.net*

Nowadays the problem of language training is determined by the social order of highly qualified specialists in various spheres of public life, who must have the skills and abilities of professional foreign language communication with foreign colleagues to exchange experience and achievements in their field and their effective application in Ukraine. In the period of global transformational changes, the need for extensive and intensive renewal of higher education as one of the key social institutions of society becomes obvious. Firstly, it has been determined by the conditions of steady and dynamic replenishment of knowledge, the rapid obsolescence of scientific approaches and concepts, the emergence and change of needs in new specialties due to technical, industrial, scientific and social changes, expanding higher education in vocational, demographic and cultural aspects. Moreover, secondly, it is about the development of meaningfully updated methods, organizational forms and goals of educational activities, significantly adapted to the specifics of modern personal needs [1, p. 958].

A concept «philology» has been defined as an understanding tool that helps to fulfill one of the main human tasks – to understand another person, another era and another culture [2, p. 545], as well as morality, because «philology» weans a person from spiritual egocentrism through the

involvement in the culture of others [3, p. 100]. The philological approach to the study of linguistic phenomena, speech, and written memoirs, humanities texts unites all language disciplines, creating a basis for their integration. Thus, philology as a science expresses the idea of studying culture through languages and literatures.

The word «philology» has a slightly different meaning in modern English, even in the British and American versions. Longman's Dictionary of Modern British English states that this word is obsolete, meaning the study of words and the ways in which words and languages develop [4, p. 1229]. The dictionary of foreign words defines linguistics (French «linguistique», from Latin «Lingua» – language) as the science of language.

Thus, linguistics and philology are closely interrelated. Nowadays, linguists are needed in all areas, whether in business, economics, or politics. This new approach served as a starting point for the development of applied linguistics. The history of linguistic development as a science is characterized by a predominant attention to fundamental theoretical research. Our pragmatic time has led to the intensification of research in the field of practical application of accumulated linguistic achievements and, accordingly, the active development of such a linguistic science as applied linguistics [5, p. 426]. The functioning of each language as a means of communication has been studied within the framework of functional linguistics, which, in contrast to constructive linguistics, which studies language, prefers the study of speech. The practical use of languages is impossible without taking into account the peculiarities of language communication and its components, such as the speaker, the addressee, the message, the context, the specifics of contact and the code (means) of communication studied within communicative linguistics [5, p. 423].

Language as a social phenomenon functions in close interaction with society: the state and development of language depends on social processes and vice versa – language can affect the state of society. Such interdependence has led to another traditional direction of applied linguistics:

- participation in the language policy of the state, which is able to be implemented in the development of alphabets, principles of spelling, elimination of illiteracy;
- selection and approval of the state language;
- determination the position of other languages in relation to the state language;
- development, unification and standardization of national terminology;
- providing issues of naming and renaming (cities, streets, squares).

Thus, these main areas of research within modern applied linguistics are not a closed list. Therefore, life is a dynamic process and the development of scientific and technological progress reveals and will inevitably reveal new areas of practical application of language. However, the study of these applied aspects of language has very multifaceted and promising prospects, especially in Ukraine. In the United States, linguistics has traditionally been part of the Foreign Languages, Literature, and Linguistics field, but it is often a separate educational program because the United States is the center of world linguistics.

References

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремін; Академія педагогічних наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Аверинцев С. С. Филология. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: [http:// philologos.narod.ru/texts/aver_philol.htm](http://philologos.narod.ru/texts/aver_philol.htm).
3. Гаспаров М. Л. Филология как нравственность. *Записки и выписки*. Москва, 2001. С. 98–100.
4. Longman Dictionary of Contemporary English / man. ed. Stephen Pullon. 3d ed. NewDelhi : Pearson Education, 2004. 1950 p.
5. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2003. 464 с.

ДОБРОЧЕСНІСТЬ І МОВНА КУЛЬТУРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

РОЛЬ СЛОВА ТА МОВНОЇ КУЛЬТУРИ В МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Атаманчук Людмила Анатоліївна

*викладач вищої категорії, Відокремлений підрозділ Національного
університету біоресурсів і природокористування України
«Заліщицький аграрний коледж ім. Є. Храпливого»,
luda.atamanchuk@gmail.com*

*«Слово – зброя. Як будь-яку зброю,
його потрібно чистити й оберігати»*

М. Рильський

Однією з найвагоміших ознак нації є мова. Завдяки рідній мові кожна людина ідентифікує себе як українця, поляка, француза тощо ... Мова відображає ступінь розвитку нації, розвитку науки, культури, літератури. Мова народу – це його душа, національна гордість. У нашого народу ще з дитинства виховувалась пошана до слова. За мовою людини можна судити про її культуру, вихованість.

Сьогодні проблема культури спілкування набуває, як ніколи, великого значення. Якщо ми прагнемо збудувати цивілізовану державу європейського рівня, то і самі маємо бути цивілізованими людьми, а головним проявом цього є культура спілкування.

Багатство мовлення визначається тим, що і як з надбаного в мові використовує людина. Якщо ми не повторюємо одні і ті самі слова, наші речення не схожі одне на одне за будовою, ми не засмічуємо мову словами-паразитами, – це значить, що наше мовлення багате й різноманітне.

Уміння чітко мислити, багата уява, достатній запас слів – ось що дає змогу людині стисло й небагатослівно висловити досить складні думки. Говорити правильно – означає дотримуватися норм літературної норми; говорити точно – це вміти з усього багатства

близьких за семантикою слів вибрати в конкретній мовленнєвій ситуації найбільш вдалі, доречні, стилістично виправдані; говорити виразно – означає добирати слова образні, які викликають уявлення, дають емоційну оцінку відтворюваному.

Висока культура мови не можлива без високої загальної культури: можна навчитися розмовляти без помилок у вимові, правильно ставити наголос у словах, грамотно будувати речення тощо... Але коли у мовлення вкорінюються слова, які спотворюють стосунки та душі, призводять до відчуження найближчих людей, про мовну культуру годі й говорити. Такими словами є лихослів'я, нецензурна лайка, слова-руйнівники нашого життя. Вживання лайливих слів із нецензурною лексикою принижує того, хто говорить, віддаляючи від нього світлих, розумних, добрих людей, відчиняючи двері чорноті, болоту. Грубість і сварку сьогодні можна почути звідусіль, і причина, мабуть, в ускладненні життя, прогресі безробіття та інфляції, постійній соціальній незахищеності, що викликають загальний стрес у суспільстві.

Слово надто багато важить у людському житті. Як відомо, може вплинути навіть на долю. Воно вмить змінює настрій, робить нас щасливими або нещасними, радісними чи пригніченими. Сила слова безмежна. Особливо, коли воно живе, іскристе, емоційно виражене. Коли воно сліпуче, «як проміння ясне», а могутнє, «як хвилі буйні». Коли слова – палкі блискавиці. Тоді воно здатне творити чудо і хвилювати найтонші струни людського серця. Про могутню силу слова писав Т. Г. Шевченко: «Ну що б,здавалося, слова... Слова та голос – більш нічого. А серце б'ється, ожива, як їх почує!...».

Оскільки мова – це концентрація мудрості і досвіду, то втрата її веде до порушення суспільної гармонії, законів людської еволюції. Думки – вічна енергія, а слова – це одяг наших думок. Енергія слів формує матерію. Ніхто й не здогадується, яке зло чинимо собі і планеті, посилаючи у простір злі думки, як захаращуємо власне життя шкідливою енергією, яка руйнує наше життя, знищує нас.

На жаль, аномативне мовлення в Україні стало розповсюдженим явищем. Особливо неприємно воно звучить від молодих людей. Недарма ж апостол Павло застерігає: «Нехай жодне слово гниле не виходить з ваших уст».

Набір слів, якими ми користуємось, є могутнім інструментом самопрограмування, і ними ми щодня творимо самих себе. Надзвичайно важливо слідкувати за такими словами. Психологи назвали популярні фрази, які часто використовують люди, не замислюючись над тим, який руйнівний вплив вони мають, а саме: *«Я не можу!»*, *«Я в шоці!»*, *«Я більше ніколи...»*, *«Я страшенно щасливий!»*, *«У мене немає грошей!»*, *«Я жертва обставин»*, *«Я дуже хворий»*. Як часто ми вживаємо, не задумуючись, слова-руйнівники типу: *«я вже голову зламав»*, *«тріснуло моє терпіння»*, *«щось мене гризе»*, *«усю лисину мені проїли»*, *«сидить у мене (хтось, щось) у печінках»*, *«мені перекрили кисень»*, *«не переварюю (щось чи когось)»*, *«усі соки з мене випили»*, *«багато крові мені попсували»*, *«загнали мене до смерті»*, *«побувай у моїй шкірі»*, *«тиснуть на мене»* – так ми даємо своєму тілу чіткі команди, які тіло виконує. Слова-кайдани, які вказують на невпевненість у собі і обмеженість здібностей людини: *«у мене не вийде»*, *«не можу»*, *«не вмію»*, *«це вище моїх можливостей»*, *«не можу обіцяти»*, *«від мене не залежить»*, *«не візьму на себе таку відповідальність»*. Але є ще і слова-крила *«Я можу!»*, *«У мене вийде!»*, *«Я маю намір...»*, які варто використовувати у повсякденному мовленні.

Говорити рідною мовою – означає встановити зв'язок із поколіннями наших пращурів, підживлюватися їхніми знаннями, досвідом, почуттями. Наші предки знали, що благотворним, цілющим для світу і для людей є слово лагідне, сказане щиро і з любов'ю, а також молитва, пісня, зокрема колискова, котрі виходять із чистої душі. Робімо усе, щоб біблійне «Спочатку було Слово» пам'яталося всіма і завжди, щоб наша мова була материнською, рідною, а ще солов'їною, барвінковою, мелодійною, співучою, чарівною... Рідна мова має бути єдиною, як і мати, а вивчати й знати інші мови – це ще й свідчення високої культури людини.

Немає сумніву, що кожна мовна особистість в Україні обере високу духовність, мораль, віру, надію та любов. Саме на цих засадах ми, педагоги, примножуємо велич своєї держави, а для цього кожен має постійно вдосконалюватися духовно і морально.

Список використаних джерел

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.

2. Крочук Ю. В. Мовна особистість як об'єкт дослідження антропоцентричних лінгвістичних студій. *Молодий вчений*. № 2. 2015. С. 202–204.
3. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Рідна мова / упоряд. авт. передмови та коментарів М. С. Тимошик. Київ : Наша культура і наука, 2010. 436 с.
4. Стахів М. Український комунікативний етикет : навчально-методичний посібник. Київ : Знання, 2008. 245 с.
5. Угнівенко Т. М., Рой Н. М. Мова і здоров'я / за ред. Н. В. Цибенко. Київ : Міністерство аграрної політики України. Науково-методичний центр аграрної освіти, 2010. 16 с.

НАУКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Климова Катерина Яківна

*доктор педагогічних наук, професор, Поліський національний
університет, klimov999@gmail.com*

Роль наукової комунікації у суспільстві важко переоцінити: результатами невинного розвитку науки у поєднанні з технікою і технологіями є автоматизація виробництва, полегшення умов праці та економія часу, гуманізація праці, поширення та збереження культурних цінностей, розвиток інфраструктури. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології відкрили широкі можливості для спілкування, зокрема фахового, а також для комфортної адаптації випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності.

Оволодіваючи основами наук, студенти поєднують академічну, навчально-дослідницьку діяльність із квазіпрофесійною, орієнтованою на вирішення конкретних професійних завдань. Як учасники професійного дискурсу, здобувачі вищої освіти удосконалюють навички наукового викладу думки, оволодівають загальною та галузевою термінологією, навичками перекладу та редагування фахових текстів, формують власний комунікативний стиль.

Індивідуалізація та комп'ютеризація навчання дають змогу майбутньому фахівцеві максимально повно реалізувати свої потенційні можливості до науково-дослідної роботи в університеті.

Науково-дослідна робота допомагає студентам оволодіти науковими методами пізнання, навчає самостійно вирішувати професійні завдання, формує навички професійного спілкування, зокрема дискусійно-полемічного, наприклад, під час проведення публічного захисту курсової, кваліфікаційної, магістерської робіт.

Науковий доробок студентів як частина науково-технічного потенціалу університету складається з двох компонентів: 1) науково-дослідної діяльності, що включена у графік навчального процесу (курсіві, дипломні роботи, проведення експерименту під час виробничої практики, виконання завдань у рамках практичних та лабораторних занять та ін.); 2) індивідуальної дослідницької діяльності, що виконується поза графіком навчального процесу (підготовка статті у збірнику студентських наукових публікацій, тез виступу на науковій конференції, наукових студентських робіт до участі у всеукраїнських та зарубіжних конкурсах тощо). Отже, студент як учасник наукового дискурсу демонструє володіння мовою науки, мовленнєву культуру науковця, академічну доброчесність як насамперед високу моральність. Щодо академічної доброчесності студента-дослідника слід звернути увагу на коректне оформлення посилань на джерела інформації та ідеї інших дослідників, грамотне цитування, дотримання законодавства щодо авторського права.

Культура писемного мовлення є ознакою професійно компетентного фахівця: якою б важливою не була його думка, вона знецінюється, якщо записана з порушенням правил орфографії та пунктуації. І навпаки – грамотний виклад справи працівником заслуговує на схвалення керівництва, колег, партнерів, відвідувачів. Як результат – створюється позитивний імідж.

Актуальні галузеві проблеми можуть бути покладеними в основу науково-дослідної роботи здобувача протягом усіх років навчання в університеті.

Науково-дослідна робота майбутніх фахівців в усьому розмаїтті її форм втрачає свою доцільність, якщо вона не має перспектив подальшого застосування у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності : навчальний посібник. Донецьк : Український Культурологічний Центр, 2001. 56 с.

2. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Харків : ВД «ШКОЛА», 2006. 832 с.

ДОБРОЧЕСНІСТЬ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ПОГЛЯД ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Шайнюк Христина Юріївна

*студентка факультету філології і журналістики,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

Чеснота краще, ніж багатство й почесні.

Георгій Кониський

Питання академічної доброчесності ґрунтовно висвітлене у ст. 42 чинного Закону України «Про освіту», зокрема надано трактування терміну, описано критерії дотримання академічної доброчесності педагогічними працівниками та здобувачами освіти, зазначено академічну відповідальність щодо порушення тощо.

Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та або наукових (творчих) досягнень [1].

Досліджували тему принципів академічної доброчесності вчені різних сфер науки як в Україні (Г. Ульянова, О. Харитонova, А. Ковальова, М. Дойчик та ін.), так і за кордоном (М. Рой (Miguel Roig), М. Гарфінкель (M. Garfinkel), Дж. Бейлі (J. Bailey), Р. Барбато (R. Barbato) та ін.).

Питання доброчесності набуло популярності не лише у розквіт інформаційних технологій, а й у минулому столітті. Різниця лише у тому, якими методами це відбувалося.

Академічна доброчесність насамперед потребує звернення до гідності людини, до її поваги до інших. Чим вищий рівень

взаємоповаги, чесності та довіри у спільноті, тим якісніше людина здатна вирішити свої завдання і усвідомити, що варто починати з себе.

У дослідженні розглянемо доброчесність майбутнього вчителя-філолога.

Від того, які випускники виходять сьогодні зі шкільних стін, залежить, якими будуть абітурієнти та майбутні студенти. Молоді люди потрапляють зі школи в університет вже з певними сформованими звичками щодо навчання – як вчитися, як виконувати завдання, що є прийнятним і нормальним в процесі навчання, що можна, а чого не можна робити. Окрім того, на першому – другому курсі університету навчання не сильно відрізняється від шкільного – студент отримує розклад дисциплін, має чітко визначений графік, отримує оцінки за відвідування занять і проміжні завдання [2].

Дотримання академічної доброчесності, формування культури чесного навчання є важливим для розвитку всієї освіти, але водночас значущими вони є для кожного учасника академічного процесу – учня, студента чи викладача, адже безпосередньо впливають на рівень і якість знань, які вони отримують, і на те, якими спеціалістами вони стають в майбутньому. Добре підготовлені успішні спеціалісти з високою культурою навчання і дотриманням чітко визначених правил взаємодії стануть тим поколінням, яке зможе досягти успіху в дорослому житті і долучитися до розбудови успішної держави.

Доброчесність для майбутнього вчителя-філолога – це вміння висловлюватися самостійно, не беручи чужих думок за власні. Цьому потрібно вчитися з першого курсу, оскільки ця професія вимагає щоденної комунікації з багатьма людьми. Проте списувати студенти навчилися ще будучи учнями і цю звичку вони активно продовжують у вищій школі.

Якщо раніше студенти списували один в одного, то тепер – зі своїх смартфонів. З одного боку, це ніби і прогресивно – студенти опанували технічні засоби, уміють ними користуватися, здобувати потрібну інформацію (хоча це вітається у пошукових видах діяльності, а не під час тестування), а з іншого, – втрачають навички і бажання мислити й оперувати власними інтелектуальними ресурсами, власною, а не комп'ютерною пам'яттю. Друга проблема полягає в

долученні до власних досліджень результатів з інших наукових праць в курсових роботах, бакалаврських, магістерських та кандидатських дисертаціях.

Дуже часто майбутні вчителі-філологи, порушуючи форми вияву академічної доброчесності, використовують:

- академічний плагіат;
- академічне шахрайство;
- виконання на замовлення та (або) продаж академічних текстів (контрольних, курсових, кваліфікаційних робіт, дисертаційних досліджень і навчальної літератури);
- академічну фальсифікацію та фабрикацію;
- публікацію вигаданих результатів досліджень, будь-яких даних із питань освітнього процесу.

Найбільш розповсюдженим порушенням академічної доброчесності є академічний плагіат. Йдеться про використання матеріалів інших авторів, а також власних, зі своїх попередніх опублікованих досліджень без посилання на них. У державі створено спеціальні комісії для перевірки текстів, сайти на кшталт «Антиплагіат», але на теренах Інтернету подано інструкцію, як можна оминати антиплагіат.

Академічне шахрайство – така поведінка студентів, коли при виконанні навчальних завдань вони використовують в корисливих цілях недозволені матеріали, інформацію чи інші допоміжні засоби; найпоширенішою формою академічного шахрайства є списування, зокрема за посередництвом шпаргалок, через заглядання у роботу сусіда під час іспиту, колективну співпрацю між студентами заради отримання спільної для всіх вигоди, вчинення дій, направлених на попереднє та незаконне ознайомлення зі змістом екзаменаційних білетів тощо.

Фабрикація даних передбачає штучне створення вигаданих даних чи фактів на підтримку положень, які пропонуються автором у науковій праці.

Фальсифікація даних полягає у свідомій зміні чи модифікації вже наявних даних для підтвердження тих чи інших наукових висновків дослідника.

Виконання на замовлення та (або) продаж академічних текстів (контрольних, курсових, кваліфікаційних робіт, дисертаційних досліджень і навчальної літератури). У таких матеріалах можна зустріти найбільше списаних текстів, часто з граматичними помилками.

Багато студентів користуються популярною в Інтернеті продукцією готових робіт, проте майже кожен після купленого наосліп матеріалу розчаровується і, на жаль, не може покарати винного.

Отже, концепція академічної доброчесності в цивілізованому світі жодною мірою не є міфічною, це радше дієвий інструмент забезпечення і посилення якості вищої освіти. Міфи народжуються лишень в головах окремих людей, які свідомо не хочуть бачити нагальність проблеми, а то й мають з неї певний зиск. Тому українській вищій школі якраз на часі перестати жити міфами та переходити до ефективних дій, створюючи фундаментальні етичні цінності в царині української освіти!

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Гужва О. О. Довідник з академічної доброчесності для школярів / уклад. М. В. Григор'єва, О. І. Крикова, С. Г. Певко; за загал. ред. О. О. Гужви. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 64 с.
3. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 02.12 – 13.12.2019) / Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського, Фундація ADD. Варшава, 2019. 148 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

ЕРИСТИКА У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Антончук Олександр Михайлович

*кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний
гуманітарний університет, abc7500@ukr.net*

Структура компетенції фахівця ґрунтується на принципі єдності свідомості та діяльності, особливостей системи професійної діяльності та її основних компонентів. Професіоналізм вчителя інтегрує культуру та компетенцію, що значно залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, яка спрямована на розкриття як власних, так і дитячих життєвих функцій.

Серед актуальних тенденцій сьогодення – усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти, мета якої – формування такого фахівця-україніста, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість, розвиток особистості у відповідності з духовними цінностями національної і загальнолюдської культури [1, с. 14].

Американський президент Н. Лінкольн, наприклад, переконував, що жодна людина, яка вирішила досягти успіху в житті, не повинна витрачати час на особисті суперечки. Він, зокрема, радив іти на поступки і у вирішенні значних питань, якщо й опонент по-своєму правий, а під час вирішення дрібних – навіть за умови, що опонент неправий. Очевидно, прихильників такої поведінки (компромісної) набагато менше, ніж тих, хто вважає суперечку (полеміку, дискусію тощо) необхідною і доречною, враховуючи обставини, передумови, перебіг комунікативної взаємодії або ж, простіше кажучи, спілкування.

Галузь знання, що за змістом і науковим спрямуванням значною мірою пов'язана з комунікативною лінгвістикою і у багатьох аспектах перетинається з колом проблем, котрі вирішуються цією наукою, а до

того ж безпосереднім предметом вивчення якого є суперечка (полеміка, дискусія), отримала назву «еристика».

Термін «еристика» має давню історію. Він походить, як бачимо, з давньогрецької мови. Цим словом називали вправних ораторів, умільців вміло вести суперечки. У науці цей термін використовують порівняно недавно. Спочатку під «еристикою» розуміли звід прийомів, якими потрібно користуватися в спорі, щоб одержати перемогу. У наш час значення цього терміна дещо змінилося. Нині еристика, маючи агональний (змагальний) характер, близька до діалектичної суперечки, часто послуговується методами герменевтики, висуває низку вимог щодо конструктивного розв'язання спірної ситуації. Комунікативна культура значною мірою виявляється в умінні правильно, виважено поводити себе в суперечці, уміти толерантно полемізувати, не ображаючи опонента, переконливо і послідовно відстоювати свою позицію.

Метою навчальної дисципліни «Еристика» є формування практичних навичок і вмінь успішної раціональної комунікації, особливо в ситуаціях, коли має місце зіткнення поглядів і позицій. Філолог повинен бути професійним комунікантом, тобто знати і вміти активно використовувати у своїй діяльності спеціальні прийоми впливу на людей, що дозволяють досягти комунікативної мети з найменшими втратами часу та енергії.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Еристика» студенти повинні знати: предмет, завдання і значення еристики; науково-теоретичні основи культурної цивілізованої комунікації; логічні, семіотичні, психологічні, тактичні характеристики і прийоми ведення суперечок; правила доведення і спростування в процесі аргументації і критики; мати уявлення про маніпулювання в суперечках; основні прийоми і форми невербальної комунікації під час суперечок; знати основні етикетні правила ділового спілкування в конфліктних ситуаціях.

На практичних заняттях здобувачі вищої освіти розглядають види суперечок та їх характеристику, поняття про аргументацію і критику, правила та помилки в аргументації і критиці, класифікацію прийомів маніпулювання в суперечках, вербальні і невербальні прийоми, психологічні прийоми маніпулювання в суперечках,

нейролінгвістичне програмування (НЛП), тактичні та захисні прийоми маніпулювання в суперечках.

Важливо, аби в умовах суб'єкт-суб'єктного навчання викладач не вдавався до пояснення лінгвістично-дидактичних фактів, явищ, понять, а стимулював студентів самостійно міркувати, логічно мислити, доходити висновків [2].

Так, опрацьовуючи тему «Правила та помилки в аргументації і критиці», здобувачі вищої освіти виконують такі практичні завдання:

1. Підготуйтеся до групової дискусії за темою «Суржик у сучасних хітах: за і проти».

2. Прослухайте діалог між ведучим і гостем у музичній програмі і схарактеризуйте: а) місце і час спілкування; б) форму спілкування; в) мету учасників спілкування; г) ініціативу спілкування; ґ) засоби мовленнєвого етикету; д) типи помилок.

3. Змодельуйте та запишіть бесіду між особою, що влаштовується на посаду викладача, та роботодавцем.

В умовах інформаційного суспільства викладач втрачає функцію транслятора знань, його завдання – допомагати студентам розв'язувати проблемні завдання, розвивати вміння робити самостійні висновки на основі дібраних аргументів.

Список використаних джерел

1. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.
2. Хом'як І. М. Розвиток критичного мислення у студентів-філологів. *Українська мова та література в школі*. 2019. №1. С. 2–7.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Бевз Ганна Олександрівна

*магістрантка, Харківська академія дизайну і мистецтв,
iarchianna@gmail.com*

Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя є одним з актуальних завдань освітянської спільноти. Сучасна система освіти України зазнає масштабних змін, оновлюється та модернізується у

відповідності до Європейських стандартів. На часі внесення коректив до методів та форм навчально-виховної роботи з молоддю, зокрема зі студентами педагогічних та мистецьких коледжів. Адже саме креативний підхід до розвитку особистості, формування її творчого потенціалу є запорукою успішної роботи майбутнього викладача.

Актуальною є проблема підготовки вчителів естетичного та художнього виховання, формування в них навичок використання різноманітних засобів передачі освітньої інформації, спрямованої на розвиток саме творчого потенціалу особистості. Ця проблема наразі є недостатньо висвітленою в науковій та методичній літературі.

Перед педагогікою, разом з традиційними завданнями, постають новітні завдання саме творчого розвитку особистості студента. Ефективним засобом вирішення цих завдань є мистецтво. Різні його види сприяють інтегруванню особистості в творчий процес при візуальному сприйнятті, прослуховуванні, співтворчості, естетичній оцінці. Творче мислення, творчі здібності майбутнього викладача формуються шляхом вивільнення, пробудження його творчої активності. Демократизація сучасної моделі освітнього процесу, зокрема зменшення дистанції між викладачем та студентом, реалізується шляхом активної навчальної співпраці та особистого підходу до студентів, коли вони відчуватимуть, що вони важливі для кожного викладача як особистість.

Бути талановитим педагогом, який є цікавим учням, означає бути творчою особистістю. Це твердження має стати аксіомою сучасної педагогіки. Діяльність такого викладача здатна забезпечити позитивні результати в процесі формування особистості майбутнього вчителя. Творчий потенціал особистості вчителя – це багатоскладова структура, що включає в себе емоційну культуру, розвинений інтелект, систему культурологічних, професійно-педагогічних знань, ерудицію, гуманітарний світогляд, громадську активність, коректність поведінки, відчуття такту та міри, уміння спілкуватися, працювати в колективі. Також необхідними рисами є доброзичливість, оптимізм, порядність, образне мислення, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності, розвинене відчуття нового, високий ступінь розвитку гнучкого творчого мислення, оригінальність освітніх рішень, здатність швидко

змінювати прийоми у відповідності до нових умов. Творчий потенціал особистості вчителя формується поступово через збагачення творчого досвіду, систематичне спрямування діяльності на креативний вектор. Педагогічна творчість – це завжди неповторність, оригінальність, створення нового. Тому можна з переконаністю стверджувати, що цілеспрямований розвиток творчих здібностей та потенціалу особистості майбутнього педагога, систематичне залучення його до діяльності, яка потребує ініціативи, самостійності, відмови від шаблону й стереотипу, розвитку самоаналізу й самооцінки, якісно вплине на результати освітнього процесу.

Еталонна модель вчителя-майстра синтезує високий культурний, професійно-предметний рівень розвитку особистості, методичну, психолого-педагогічну підготованість, захоплення своєю роботою, повагу та довіру до кожного учня.

Серед багатьох засобів розвитку творчого потенціалу вчителя надзвичайно важливим є мистецтво, яке є взірцем творчої натхненної діяльності. Реалії сучасного «педагогічного життя» виявляють нагальну потребу активного спілкування майбутнього вчителя з мистецтвом, як могутнім засобом розвитку творчих можливостей, художньо-естетичної й загальної культури.

Поєднання творчої діяльності студента з науковою, а саме – участь студентів у студентських групах і гуртках, наукових конференціях, олімпіадах та конкурсах, є важливим проявом ефективності всього процесу розвитку творчого потенціалу особистості студента.

Таким чином, мистецтво має відігравати значну роль у формуванні творчого потенціалу особистості вчителя, внаслідок розвитку якого формуються творчі здібності, виховується творче мислення, знаходяться нові точніші методи викладання, що є необхідною умовою подальшої результативної роботи.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. Проблеми творчості. Позашкільна педагогічна творчість. *Рідна школа*. 1999. № 5. С. 3–9.
2. Квятковский Е. В. Духовное развитие школьника. *Советская педагогика*. 1991. № 1. С. 21–26.
3. Козленко В. Формування творчої особистості учня. *Рідна школа*. 1999. № 5. С. 17–20.

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗВО

Вільчинська Тетяна Пилипівна

*доктор філологічних наук, професор, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
tetyana_v@ukr.net*

Оновлення змісту освіти на сучасному етапі її розвитку характеризується приведенням його у відповідність до потреб суспільства, що передбачено концепціями мовної освіти як у середній, так і вищій школах. Водночас пріоритетним завданням залишається формування національно свідомої особистості, носія мови, що повною мірою володіє лінгвістичними знаннями та необхідним рівнем умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Важлива роль у формуванні такої особистості належить учителю-філологу. А це означає, що перед ним сьогодні стоїть завдання не просто дати відповідні теоретичні знання з української мови, а й виховати мовну особистість, здатну правильно користуватися всіма мовними засобами. До засобів формування національної свідомості належать і фразеологізми, оскільки вони частина буття народу, літопис його історії і життєвого досвіду. Фразеологія здавна привертала увагу дослідників, зокрема українських, як-от Л. Авксентьева, Н. Бабич, В. Білоноженко, Ю. Прадіда, Л. Скрипник, В. Ужченка та ін., проте кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується розглядом фразеологізмів в аспекті нових мовознавчих напрямків – комунікативно-функціонального, етнолінгвістичного, лінгвокультурологічного, когнітивно-ономасіологічного тощо (Н. Венжинович, В. Жайворонок, М. Жуйкова, Н. Колесник, Л. Савченко, О. Селіванова та ін.), що й зумовлює інтерес до їхнього вивчення та визначає актуальність запропонованого повідомлення.

Метою розвідки є з'ясувати особливості вивчення фразеологізмів крізь призму нових підходів у лінгвістиці для оптимізації навчального процесу.

Функціонально-комунікативний підхід до вивчення фразеології полягає в тому, що кожна фразеологічна одиниця розглядається з погляду її функціонування в мовленні і має на меті підготовку студентів до розв'язання комунікативних завдань на основі засвоєного фразеологічного матеріалу. Процес оволодіння лексико-фразеологічним багатством української мови при цьому, як зазначає Н. Янчук, спрямований на розуміння закономірностей функціонування фразеологізмів, формування вмінь застосувати їх у процесі спілкування, тобто на набуття комунікативних умінь і навичок [3, с. 14].

Фразеологія – це та сфера мовної діяльності, де, з одного боку, в мовних фактах яскраво відбиваються етнопсихологічні особливості соціуму, а з другого – чітко простежується вплив мови на формування його менталітету. Тому проблему етнолінгвістичного вивчення фразеологічного матеріалу слід розглядати з урахуванням взаємозв'язку понять «мова – культура – етнос». Важливо звернути увагу студентів на розширення термінологічного апарату фразеології, зокрема появу і закріплення терміна «етнофразеологізм» на позначення стійких сполучень слів, що послідовно передають народний менталітет, традиції та вірування народу [3, с. 14].

Інтерес до фразеологізмів із позицій антропоцентризму й когнітивізму активізує зацікавлення проблемою об'єктивації культури народу у фразеології, внаслідок чого аналіз фразеологічних одиниць набуває лінгвокультурологічного характеру. Якщо раніше науковці систематизували фразеологічний матеріал за тематичним принципом, то сьогодні спостерігаємо тенденцію до його розгляду в системі етнокодів культури (Т. Вільчинська, О. Галинська, О. Пальчевська, І. Чибор та ін.).

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується активізацією наукових зацікавлень українською національно-мовною картиною світу. Дослідження на фразеологічному рівні дасть змогу змодельовати один із її фрагментів, який ще називають «фразеологічною картиною світу», «мовно-фразеологічною картиною світу» (О. Гапченко, В. Кононенко, В. Ужченко).

До традиційних прийомів роботи з фразеологізмами належать ті, що спрямовані на функціональну семантизацію фразеологічних

одиниць і включають прийоми порівняння, зіставлення, етимологічного й стилістичного аналізів, розгорнутий опис, роботу з фразеологічними словниками та деякі інші. Реалізація когнітивно-ономастичного підходу, спрямованого на дослідження особливостей походження й семантики фразеологізмів, відкриває нові аспекти фразеологізації і демонструє специфіку взаємозв'язку психічних функцій етносвідомості та колективного позасвідомого у процесі номінації (В. Іващенко, Л. Мельник, О. Рогач та ін.).

Перспективним напрямком залишається дослідження ролі онімів у складі фразеологічних одиниць, оскільки, як зауважує Н. Венжинович, на основі взаємодії фразеологізму з онімом формується особлива ономастична одиниця, що поєднує у своїй семантиці й виражає в асоціативно-культурному плані ознаки оніма й фразеологізму [2, с. 63].

Безперечно, що поява нових підходів до вивчення фразеологізмів передбачає залучення нових форм, методів, технологій навчання, проте основна мета залишається та ж — досконале знання фразеологічного пласта мови. Процес формування навичок вільного володіння фразеологічними одиницями повинен бути спрямований не стільки на запам'ятовування, скільки на розуміння закономірностей їхнього функціонування, на формування вмінь застосувати їх у процесі спілкування, на встановлення їхньої етнолінгвокультурної природи тощо. Перспективним вважаємо дослідження ефективності вказаних підходів щодо вивчення мовних явищ інших рівнів.

Список використаних джерел

1. Венжинович Н. Фраземи української мови з ономастичним компонентом у лінгвокультурологічному висвітленні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія : Мовознавство. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2017. Вип. 1 (27). С. 63–66.
2. Савченко Л. В. Феномен етнокодів духовної культури у фразеології української мови: етимологічний та етнолінгвістичний аспекти. Сімферополь : Доля, 2013. 600 с.
3. Янчук Н. Програма експериментального слова і фразеологізму в аспекті функціонально-комунікативного вивчення мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 14–17.

СПЕКТР ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-УКРАЇНІСТІВ

Воробець Сніжана Всеволодівна

*провідний фахівець підготовчого відділення інституту
післядипломної освіти та сертифікації, ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
snezhanavorobets1@gmail.com*

Проблеми розвитку методики викладання української мови в зіставній культурологічній парадигмі посідають особливе місце в сучасній лінгводидактичній думці. Важко заперечити той факт, що сучасна мовна ситуація в Україні об'єктивно спричиняє небезпечні процеси мовної, національно-культурної асиміляції, а також є однією з головних причин втрати консолідації суспільства. Ці проблеми неминуче пов'язані як із загальною антропологізацією наук, так і з практичними завданнями забезпечення міжкультурного взаємопорозуміння. У цих умовах роль професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу як посередника в білінгвальному спілкуванні студентів-філологів стає особливо відчутною.

Мета запропонованої розвідки полягає в розробленні спектру перекладацьких умінь і навичок письмового перекладу майбутніх філологів в умовах близькоспорідненого мовного середовища.

Не викликає особливих заперечень теза про те, що близькоспоріднений білінгвізм як здатність людини навіперемінно використовувати в мовленнєвій практиці дві генетично споріднені мови є передумовою успішної перекладацької діяльності. Водночас у контексті підготовки майбутніх українців-словесників таке розуміння сутності навчального перекладу передбачає, що для здійснення такого виду мовленнєвої діяльності у двомовного студента має бути сформована специфічна білінгвальна здатність, що забезпечить йому усвідомлене здійснення внутрішньо кодових перемикачів з російської мови на українську, чи навпаки, з урахуванням відповідного соціокультурного контексту, семантики висловлювань, фактору адресата тощо. Отже, з метою визначення

типу білінгвальної здатності в майбутніх фахівців з української філології у першій серії контрольних зрізів орієнтувально-пошукового етапу педагогічного експерименту була застосована методика прямого асоціативного експерименту, коли респондентам було запропоновано на 30 слів-стимулів надати асоціативну вербальну реакцію українською мовою, що першою спадає на думку. Через два дні опитуваним було запропоновано ті ж стимули, але реакції слід було подати російською мовою. Рівень білінгвальної здатності визначався за такою формулою:

$$K \text{ спільних реакцій} = \frac{\text{спільні реакції}}{\text{Усі реакції}} * 100\%$$

Так, на нашу думку, при коефіцієнтах до 40% білінгвальна здатність має рецептивний характер (низький рівень), при коефіцієнтах від 40% до 60% – репродуктивний характер (середній рівень); від 60% до 100% – продуктивний характер білінгвальної здатності (високий рівень). Отримані результати оброблялися процедурою кореляційного аналізу програмного забезпечення Microsoft Excel. Аналіз результатів орієнтувально-пошукового етапу надалі дав змогу виявити очевидний взаємозв'язок білінгвальної здатності продуктивного характеру зі сформованістю відповідних перекладацьких умінь і навичок, а отже, розробити спектр перекладацьких умінь і навичок письмового перекладу в умовах близькоспорідненого мовного середовища:

– *Когнітивно-лінгвістичні вміння* – а) вміння адекватно сприймати текст в оригіналі, виділяти проблемні одиниці перекладу в тексті оригіналу, з'ясовуючи їх денотативне і конотативне значення, відшуковувати рівноцінні перекладами в цільовій мові; б) вміння долати труднощі лексико-фразеологічного, словотвірного, граматико-стилістичного характеру як вихідного, так і перекладеного тексту; в) навички користування різними мовними засобами для відтворення одного і того ж змісту.

– *Текстово-дискурсивні вміння* – а) вміння глибоко проаналізувати вихідний письмовий текст, виявити його смислові і функціонально – стилістичні нюанси, використовуючи весь арсенал перекладацьких прийомів, максимально адекватно відтворити їх у тексті перекладу; б) вміння усвідомлювати особливості

функціонування лексем, норм їх сполучуваності, системних відношень у кожній мові (перекладацька пильність); в) вміння породжувати адекватні мові оригіналу тексти різного функціонального стилю, типу і жанру.

– *Компенсаторно-технологічні вміння* – а) вміння користуватися словниками, довідниками, електронними базами даних та іншими джерелами додаткової інформації; б) володіння перекладацькими прийомами компенсації при відтворенні тексту засобами мови перекладу; в) вміння оцінювати рівень адекватності і якості перекладу за шкалою оцінювання якості професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу, виявляючи втрати та причини спотворення тексту-оригіналу під час його перекладу на цільову мову; г) критичне сприймання власного мовлення, вміння виявляти сегменти перекладеного тексту, що не відповідають нормам, виправляти перекладацькі помилки, спричинені невмінням відшукати необхідний відповідник до російської мови.

Насамкінець, сумуючи викладене, зазначимо, що продуктивний білінгвізм як здатність студента-двомовця навіперемінно використовувати у спілкуванні дві споріднені мови є передумовою його перекладацької діяльності, однак сам по собі білінгвізм ще не є запорукою здібності до перекладу. Формування білінгвальної здатності як важливого компонента загальнофілологічної підготовки словесників до майбутньої професійної діяльності надасть реальні можливості майбутнім вчителям рідної і / або російської мови взяти повноцінну участь як у щоденній мовленнєвій діяльності, так і в майбутній перекладацькій практиці.

Список використаних джерел

1. Воробець С. Професійно орієнтований переклад і білінгвальна компетенція мовної особистості. *Вісник Прикарпатського університету* Серія : Педагогіка. Івано-Франківськ, 2013. Вип. 48. С. 110–114.

ДИХОТОМІЯ «ЗНАЧЕННЯ – СМИСЛ» В АСПЕКТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА

Заборна Марія Степанівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка, maria_ternopil@ukr.net

Комунікативно-прагматична спрямованість сучасної лінгвістики позначається на окресленні нового радикалу усвідомлення інформаційної сфери мови, що традиційно корелює з семантикою як відношенням мовного знака до відображуваного ним аспекту дійсності. Семантика опирається на поняття значення – пов'язаного з конкретною мовною одиницею узагальненого образу певного предмета, факту, події, ситуації тощо, який актуалізується у свідомості носіїв мови. На цьому тлі «прагматичний поворот», що стався в науці 60–70-х років минулого століття, визначає можливість семантики винятково через прагматику – людину, яка створює та інтерпретує мовні знаки в умовах певної ситуації. Прагматика увиразнює феномен смислу як інформаційного наповнення, яке отримує мовна одиниця в контексті. Відповідно дихотомія, в межах якої розрізняється «значення» та «смысл», стає однією з найважливіших у лінгвістиці, позаяк формує тло, на якому протиставляються «знання мови» та «володіння мови». Це мотивує впровадження опозиції «значення – смысл» у процес підготовки філолога. Зокрема, окреслюються чотири рівні її екстраполяції на вишівські дисципліни лінгвістичного циклу: 1) пропедевтичний; 2) базовий; 3) граневий; 4) концептуальний.

Пропедевтика виділення й засвоєння механізму протиставлення та взаємодії значення і смислу корелює з актуалізацією розглянутих у «Вступі до мовознавства» сутнісних ознак мови та мовлення під час роботи над виробленням практичних навичок лінгвістичного аналізу в курсі сучасної української літературної мови. Лексикологія в цьому плані може прислужитись для спостережень над характером взаємодії лексеми з контекстом, де формуються своєрідні суб'єктивні «прирошення» до її основного лексичного значення. Синтаксис,

представляючи речення як багатоаспектну одиницю, яка в мовленні виступає засобом оформлення висловлення, дозволить виявити наміри мовця, що стоять за одним і тим самим висловленням у різних контекстах.

Осердям цілісного «схоплення» дихотомії «значення – смисл» повинен стати курс «Загальне мовознавство», де обґрунтовується сутність мови як багатопредметного феномена, що виявляє себе у трьох модусах, якими виступають власне «Мова», «Мовлення» й «Комунікація». Виокремлення «Комунікації» важливо скоординувати з усвідомленням тих її сутнісних параметрів, що виведуть студента на новий виток бачення мови: а) комунікація – не передача інформації, а взаємодія смислів; комуніканти не передають інформацію, а лише збуджують свідомість один одного за допомогою мовних знаків та їх значень; б) значення як семантична інформація, втілена у формі певної мовної одиниці, створюється й залучається постільки, поскільки воно необхідне для передачі смислу; в) процес комунікації для адресанта є переведенням смислів у значення, а для адресата – перетворенням значень у власні смисли.

Ограниччя й систематизація смислів української комунікації узгоджується зі змістовим наповненням навчальної дисципліни «Лінгвістична генологія», що представляє напрям комунікативної лінгвістики, який досліджує жанри мовлення. Роблячи акцент на практичному володінні основними мовленнєвими жанрами (привітання, прохання, згода, подяка, втішання тощо), курс «Лінгвістична генологія» актуалізує позиції, що становлять суттєвий аспект мовленнєвої компетентності особистості: а) кожна лінгвокультура вирізняється власним набором комунікативних смислів, які транслуються через мовленнєві жанри; б) реалізація того чи іншого смислу пов'язана з функціонуванням певних мовних засобів; в) мовні одиниці та їх значення існують, лише будучи занурені в конкретну комунікативну ситуацію, де взаємодіють різні особистості – носії неповторних смислів, які по-різному сприймають світ.

Рівень узагальнення дихотомії «значення – смисл» втілюється в курсі «Лінгвістична прагматика», що репрезентує напрям сучасної лінгвістики, який, розуміючи сутність прагматики як вияв

внутрішнього світу людей, які спілкуються з використанням природної мови, з'ясовує специфіку реалізації суб'єктивного (людського) чинника в «Мові», «Мовленні» та «Комунікації». Смысл визначається дослідницькою одиницею лінгвістичної прагматики, увиразнюючи тим самим у її проблемному полі такі концептуальні позиції: а) смысл, що генетично постає з розуміння «значення як вживання», корелює з суб'єктивним чинником як людським поглядом на світ; б) джерелом породження смыслу виступає комунікація, яка формує характер його системної організації, виділяючи ряди опозицій: смысл особистісний / комунікативний; смысл особистісний апріорний / апостеріорний; смысл комунікативний апріорний / апостеріорний; смысл комунікативний прямий / непрямий; в) аспекти смыслу, пропущені крізь «сито» комунікативних та мовних норм, можуть стати складниками інших модусів вияву мови й тим самим увійти у сферу семантики.

Загалом же усвідомлення параметрів дихотомії «значення – смысл» дозволяє «схопити» весь драматизм динамічної взаємодії людини й мови, що позначається на складних, взаємодоповнювальних відношеннях між семантикою та прагматикою, за яких прагматика «застигає» в семантиці, а семантика постає як прагматизована.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. Смысл: сутність і сфери вияву в мові. *Вісник Львівського університету*. Серія : Філологія. 2004. Вип. 34. Ч. 1. С. 246–353.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 248 с.
3. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
4. Заборна М. Лінгвістична генологія : навчально-методичний комплекс. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 80 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Златів Леся Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, lesyazlativ@meta.ua

Позитивні наслідки реформи системи освіти можливі за умови врахування національних та світових процесів, духовно-ментальних підвалин буття українського народу, а також виваженого аналізу проблем, помилок та ілюзій. Вивчення найбільш ґрунтовних наукових досліджень проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів (Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Копусь, Л. Мацько, С. Ніколаєва, Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.), а також власний багаторічний досвід викладання різних дисциплін мовознавчого циклу на філологічному факультеті вишу дозволяють нам виокремити найбільш актуальні проблеми, що загострилися в умовах змішаного навчання, а тому потребують наукового осмислення й послідовного практичного розв'язання.

Деякі з проблем підготовки вчителя-словесника, про які ми уже писали у одній зі своїх статей [2], залишаються досі не розв'язаними. Серед них проблема оптимізації змісту освітніх програм, зокрема варіативного їх складника, який формується в самому закладі освіти (вибір дисциплін та спецкурсів для освітньої програми має бути професійно й прагматично зорієнтованим, враховувати регіональні особливості вишу та його наукові традиції: школи, лабораторії, наукові теми кафедр, авторські моделі підготовки фахівців та ін.); проблема роз'єднаності між навчальними дисциплінами, домінування предметної підготовки над психолого-педагогічною, інтеграції змісту предметів у навчальних планах навколо формування загальних та фахових компетентностей, які переважно мають надпредметний характер; проблема забезпечення здобувачів вищої освіти можливістю вибору індивідуальної траєкторії навчання (практика затверджених навчальних планів суперечить ідеї здобуття освіти за власною програмою, тому важливо у навчальних планах передбачити

лакуни для вільного вибору здобувачами філологічної освіти дисциплін із бази закладу, що не пов'язані безпосередньо із формуванням фахових компетентностей) [2, с. 157–160].

Виклики сьогодення (пандемії, світова економічна криза, процеси глобалізації та діджиталізації людства), підсилені внутрішніми соціокультурними та політичними процесами українського суспільства, сприяли появі нових форм здобування освіти (дистанційної, мережевої, дуальної) [3], а також упровадженню змішаного навчання. (Услід за К. Бугайчуком, під змішаним навчанням розуміємо «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [1, с. 5]).

Як показала практика, багато викладачів і здобувачів освіти виявились не готовими до дистанційної форми навчання (переважно через невисокий рівень володіння інформаційними технологіями, відсутність гаджетів або недостатнє технічне забезпечення, відсутність електронних підручників і посібників, методичних рекомендацій щодо проведення лекцій, практичних та лабораторних занять онлайн, контролю та корекції знань, організації педагогічної чи асистентської практики дистанційно).

Якщо у закладі немає цілісного розуміння, як відбувається освітній процес в дистанційних умовах, кожен викладач використовує власний набір засобів навчання, відсутня можливість перевірити якість навчання та методичних матеріалів, а також системна технічна й методична підтримка викладачів і здобувачів вищої освіти, то, очевидно, реалізація змішаного навчання носить хаотичний характер, а якість навчання невисока.

Шлях розв'язання таких проблем ми бачимо у послідовному впровадженні в закладі освіти системи заходів:

– демонстрація готовності керівництва закладу до підтримки, витрат, змін у структурі закладу освіти та їх ініціація (узгодження реалізації змішаного навчання зі стратегією розвитку закладу, врегулювання усіх його аспектів через прийняття низки документів, аналіз поточної ситуації, з'ясування проблемних питань, створення робочих груп, визначення ключових учасників та окреслення зон їхньої відповідальності, виділення відповідних фінансових, матеріальних та людських ресурсів для виведення змішаного навчання на системний рівень);

– налагодження двосторонньої комунікації між викладачами, працівниками кафедр і деканатів, студентами та стейкхолдерами, кооперативна взаємодія усіх викладачів, які формують групу забезпечення освітньої програми (практикування інноваційних колективних і групових форм методичної роботи задля оптимізації змісту та обсягу дисциплін, їхньої інтеграції, адаптування до умов змішаного навчання);

– організація системної підтримки усіх учасників освітнього процесу (організаційної, методичної, технічної, психологічної) та технологічне забезпечення системи змішаного навчання (вибір навчальної платформи й інтегрування її з внутрішніми інформаційними системами, забезпечення викладачів безперебійним доступом до інтернету та необхідними програмами);

– підвищення кваліфікації співробітників та викладачів (вебінари, тематичні зустрічі, тренінги, семінари, стажування, обговорення загальних аспектів змішаного навчання, його переваг і ефективності);

– систематичний моніторинг якості освітніх програм через анкетування здобувачів вищої освіти, викладачів, співпрацю зі стейкхолдерами (роботодавцями, випускниками ВЗО, учителями-практиками); систематичне оновлення бази вибіркових дисциплін (із урахуванням досягнень сучасної науки, наукового потенціалу випускових кафедр, умов змішаного навчання); внесення змін у навчальні плани;

– створення навчального контенту курсів і дисциплін, оцінка його якості, проведення планового оновлення та оптимізації [4].

Отже, виокремивши найбільш актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів, що загострились в умовах змішаного

навчання, ми накреслили шляхи їх послідовного розв'язання й водночас змодельовали перспективи подальших лінгводидактичних студій.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. № 4. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>
2. Златів Л. Проблеми підготовки вчителя-словесника в умовах викликів сьогодення. *Лінгвістичні студії молодих дослідників*. Рівне, 2020. Вип. 11. С. 155–160.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: [zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf](#).

РОБОТА З ПЕРЕКЛАДНИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ЗАСІБ ВИФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Кульбабська Олена Валентинівна

*доктор філологічних наук, професор, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича, o.kulbabska@chnu.edu.ua*

Сучасні вимоги до викладання філологічних дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти активізують пошуки нових методів і прийомів, що забезпечують об'єктивні умови для якнайефективнішого оволодіння лексичним, фраземним та граматико-стилістичним багатством української мови в трьох її іпостасях – як державної, як рідної та як іноземної. У цьому аспекті важливого значення набуває вибір лінгводидактичного матеріалу, що мав би не лише високий навчально-виховний потенціал для студентів, а й уможливив засвоєння ними світової та вітчизняної культурної спадщини, виформовуючи нове розуміння мови як неоціненного скарбу, основного чинника національного розвитку.

«Коли мова заходить про втрати минулого, – слушно зауважує Іван Дзюба, – громадська увага, природно, насамперед концентрується на «великому терорі» 30-х років і на тих порівняно меншої величини руйнівних хвилях, що були перед ним та після нього. А вже далі громадська увага звертається і до явищ, вилучених уже внаслідок не самого фізичного терору, а терору ідеологічного, затаврованих і «відбракованих» із позицій світоглядної нетерпимості або політичної агресивності. Нарешті, третя група літературних явищ, що виявилися приреченими на тривале забуття, – це ті, які стали жертвами оскудніння духовних інтересів, «спрощення» смаків та й просто незацікавленості, лінощів, непам'ятливості. Занепад культури завжди має, сказати б, зворотну силу – спадщина стає «непосильною» і бачиться зубожено» [1, с. 8].

До цієї третьої групи суспільних явищ частково можна уналежнити й доробок українських перекладачів, іноді невинувато забутий, а іноді й непосильний для ширшого загалу через складність проблематики і глибину образного світосприймання («авторської картини світу»). Системно представити його студентам-філологам – одне із завдань обов'язкової навчальної дисципліни «Сучасна українська мова». Зокрема, у разі використання на лекціях і практичних заняттях із синтаксису близькочасових текстів паралельних перекладів іншомовного оригіналу, що їх виконали відомі українські перекладачі, можна поглибити синтаксичну компетентність бакалаврів і магістрантів, активізувати їх творчий і дослідницький потенціал.

Будь-який переклад – це мовленнєва тріада: вихідного тексту іноземною мовою, тексту перекладу й процесу перетворення першого в другий. Саме процес синтаксичної трансформації є найважливішим, оскільки він спричинює зіставлення й порівняння речень-висловлень для встановлення регулярних можливостей потенційної взаємозаміни двох чи більше еквівалентних (варіантних, кореферентних) одиниць української мови, об'єднаних спільним чи близьким граматичним значенням, але відмінних за граматичною формою та відтінками семантики.

Для випрацювання граматичних умінь і навичок студентів через аналіз структурно-семантичних і функційних особливостей

варіантних засобів вираження предикативності варто, на наше переконання, взяти до уваги науково-методичну працю В. Я. Мельничайка «Творчі роботи на уроках української мови» [2]. Учений обґрунтував ефективність *методики членування тексту на складники*, що дає змогу розпізнавати синтаксичну одиницю (синтаксему, словосполучення, предикативну частину складного речення, надфразну єдність) в текстовому масиві, установити її як певний структурно-семантичний комплекс, дослідити контекстні зв'язки та семантико-синтаксичні відношення з іншими елементами. Без сумніву, авторська методика, що охоплює різноманітні вправи аналітичного характеру, виформовує пошукові навички, комунікативні, когнітивні та дослідницькі компетенції студентів і учнів.

Використання та усвідомлений вибір синтаксичних варіантів у перекладних текстах залежить від пресупозиції та умов комунікації: стилю, жанру; офіційності / неофіційності ситуації мовлення тощо. Результати об'єктивації авторської думки, її граматичного структурування і «синтаксування» (термін О. Кубрякової) – усе це оприявнює інтерпретаційна процедура на ґрунті комунікативної компетенції мовця, що охоплює такі основні компоненти, як: 1) соціальні знання; 2) лінгвістичні знання; 3) здатність до інтерпретації дійсності. Зазначені чинники зумовлюють *трансформаційну модель перекладу* (З. Харріс, М. Хомський), що ґрунтується на процесах синтаксичного уподібнення, граматичних заміन, доповнення та еліпсування певних компонентів, членування та об'єднання речень, а також замінах порядку слів у реченні.

Зазначені вище синтаксичні трансформації послугують основою для такого типу вправ, як «Зміна мовного матеріалу» [2, с. 42–126], що й буде предметом наших подальших студіювань. На ґрунті дібраного фактичного матеріалу наведемо кілька прикладів-кореляцій за схемою: *Тип синтаксичного перетворення ↔ Вид вправи* (за В. Я. Мельничайком) ↔ *Приклади із паралельних українськомовних перекладів творів Миколи Гоголя* (міжмовні трансформації), як-от: 1) об'єднання двох простих речень оригіналу в одне складне в мові перекладу ↔ «Заміна мовних одиниць» [2, с. 102–114] ↔ *На нем ни облака. В поле ни речи* (М. Гоголь) → *На ньому – ні хмаринки. В полі –*

ні звуку. (А. Хуторян) // *На ньому – ні хмаринки; в полі – ні звуку* (І. Базилянська); 2) членування простого / складного речення першотексту на два й більше самостійних речення в мові перекладу) ↔ «Перебудова мовних одиниць» [2, с. 115–126] ↔ *Стой! здесь лежит что-то; свети сюда!* (М. Гоголь) → *Стій, тут лежить щось; світи-но сюди!* (А. Хуторян) // *Стривай, тут лежить щось. А посвіти-но сюди* (І. Базилянська).

Список використаних джерел

1. Дзюба І. М. Що за обрієм? (наша культурна спадщина і культурне майбуття). *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. Київ, 1992. Вип. 1. С. 5–30.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : посібник для вчителя. Київ : Радянська школа, 1984. 223 с.

«ПРАКТИКУМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Кухар Ніна Іванівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний
педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
gulevich.nina68@gmail.com*

Прокопчук Людмила Володимирівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний
педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
liudapro578@gmail.com*

Усебічна підготовка фахівців із філологічних дисциплін передбачає глибоке знання ними мови, а також тих закономірностей і тенденцій, що виявляються в мовленнєвій практиці. Аналіз науково-методичної літератури та рівень фахової підготовки студентів у закладах вищої освіти свідчить, що потребує доповнення концепція формування орфографічної й пунктуаційної компетентностей майбутніх учителів української мови. «Практикум з української мови» – одна з перших лінгвістичних дисциплін, яку вивчають

здобувачі ступеня вищої освіти бакалавра філологічних спеціальностей і значущість якої не можна применшити, оскільки успішне її засвоєння, з одного боку, слугує надійним підґрунтям для опанування інших дисциплін лінгвістичного циклу, а з іншого – забезпечує вдосконалення культури писемного мовлення.

З огляду на ухвалення нової редакції «Українського правопису», студенти виконують навчальні проекти «До витоків українського правопису», «Пантелеймон Куліш як автор правописної системи», «Правопис Івана Огієнка», «Роль Олекси Сиявського в унормуванні української мови», «Новаторство упорядників Правопису-1928». Такі завдання дають змогу сформувати в першокурсників цілісне уявлення про історію українського правопису, збагнути закономірність навколоправописних дискусій упродовж останніх двох століть і водночас досягнути значущість правопису як «мовної Конституції» для всіх громадян України.

Пріоритетними організаційними формами роботи в процесі вивчення «Практикуму з української мови», окрім презентації навчальних проєктів, є практичні заняття, тренінги, ділові ігри, навчальні дискусії, «круглі столи». У нашій практиці вивчення навчальної дисципліни «Практикум з української мови» на факультеті філології й журналістики імені Михайла Стельмаха Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського основними методами навчання визначено як традиційні, так й інноваційні, з-поміж яких виокремимо: спостереження над різнорівневими мовними одиницями (робота з текстами лінгвокультурологічної тематики), лінгвістичне проєктування, інформаційно-комунікаційні технології (завдання з лексикографії).

Текст на заняттях з «Практикуму з української мови» слугує дидактичним матеріалом, що забезпечує пізнання мовних одиниць, передовсім лексико-семантичного й граматичного рівнів мовної системи, засвоєння закономірностей функціонування різнорівневих складників мови, дає змогу розпочати формування системи лінгвістичних понять у студента-першокурсника.

Укладений навчальний контент (тексти лінгвокультурологічної тематики) на практичних заняттях стає в нагоді для написання

диктантів під час проведення вхідного контролю рівня засвоєння орфографічних та пунктуаційних норм, вибіркових, попереджувальних диктантів, диктантів із продовженням, вправ для розв'язання орфографічних та пунктуаційних завдань.

Використання на заняттях із «Практикуму з української мови» інформаційно-комунікаційних технологій умотивована потребою формування в студентів першого року навчання навичок самостійного здобуття знань і навігації в складному інформаційному просторі, насамперед зі словниково-довідникових джерел. Адже формування орфографічної та пунктуаційної компетентностей безпосередньо залежить від набуття студентами вмінь працювати із лексикографічною літературою. До того ж теоретичні аспекти роботи зі словниково-довідниковими джерелами майбутні учителі української мови розглядають у межах дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Сучасна українська літературна мова (Лексикологія. Лексикографія)». На заняттях із практикуму студенти використовують низку лексикографічних праць, навіть і ті, які лише нещодавно стали доступними широкому колу мовців, серед них і репринтні видання серій «Українська граматична класика» і «Словникова спадщина України».

Для перевірки рівня сформованості фахових компетентностей, зокрема орфографічних та пунктуаційних, пропонуємо студентам тестові завдання після вивчення однієї чи кількох тем. Зауважимо, що контроль маємо змогу здійснювати в Центрі моніторингу якості знань, створеному в нашому університеті.

Отже, рівень професійних компетентностей майбутніх філологів великою мірою залежить від чинників формування мотиваційної сфери навчання, серед яких вагомими постають форми організації роботи в процесі вивчення «Практикуму з української мови» (презентації навчальних проєктів, робота з текстами лінгвокультурологічної тематики, застосування інформаційно-комунікаційних технологій і тестових завдань).

Список використаних джерел

1. Німчук В. Проблеми українського правопису XX – початку XXI ст. Київ, 2002. 112 с.
2. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності вчителя-словесника. *Дивослово*. 2012. № 5. С.13–18.

3. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 40–43.

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Лілік Ольга Олександрівна

*доктор педагогічних наук, доцент, Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, lilik8383@ukr.net*

Мистецька компаративістика відіграє важливу роль у професійному становленні учителів-словесників. Оскільки література – це «мистецтво слова», то важливо поєднувати її з іншими видами образотворення, відтак, використання методів, прийомів і засобів компаративного аналізу творів літератури й інших видів мистецтв у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників сприятиме формуванню в них професійних компетентностей, а отже, підвищенню рівня середньої і вищої літературної освіти в Україні.

У процесі дослідження беремо за основу визначення Г. Ремака: «Літературна компаративістика – дослідження літератури поза межами однієї країни, а також вивчення взаємовідносин між літературою, з одного боку, й іншими сферами знань і вірувань, такими як мистецтво, філософія, історія, соціальні науки, релігія – з другого. Отже, йдеться про порівняння однієї літератури з іншою чи іншими, а також про порівняння літератури з іншими сферами людської експресії, яке шляхом пошуку зв'язків, аналогій, спорідненості й впливів зіставляє літературу з іншими сферами вислову чи знання або ж літературні факти й тексти між собою» [2]. Метою такого зіставлення, на думку дослідника, є глибше розуміння художніх текстів, формування більш повного уявлення про мистецтво.

Концептуальним підґрунтям нашого дослідження є ідея, що в основі всіх видів мистецтва лежить подібна діяльність (творення образів, утілення певних ідей), незважаючи на різні засоби й техніку,

яку використовують митці. Точки дотику, які існують між цими мистецтвами, породжуються загальним духом різних епох, а також безпосереднім впливом одного мистецтва на інше.

На нашу думку, модель використання мистецької компаративістики в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури має спиратися на загальнодидактичні й методичні принципи (єдності змісту і форми твору, історизму, науковості, наступності, системності, концептуальності, наочності, доступності, природовідповідності), а також на філософські, літературознавчі, мистецтвознавчі й методичні дослідження.

У процесі професійної підготовки учителів-словесників потрібно сформулювати в них такі уміння: установлювати факти генетичної спорідненості між окремими мистецькими явищами; характеризувати подібні або близькі явища; порівнювати літературний і мистецький твір на різних рівнях структури (за жанрово-родовими особливостями, проблематикою, композицією, образною системою, засобами виразності); з'ясовувати національні особливості мистецьких творів; відстежувати спільне в кількох творах різних видів мистецтва і, як результат, вибудовувати історико-типологічний ряд.

Визначено перелік важливих питань, які має розв'язати викладач закладу вищої освіти, перш ніж використати засоби міжмистецької компаративістики у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників: які одиниці мистецького процесу варто зіставляти з метою установлення загальних і часткових закономірностей світового мистецького розвитку, які проявляються (синхронно й діяхронно) у різних національних й індивідуальних формах і формують певні типологічні ряди; у яких параметрах зіставлення є науково виправданим (у контексті певної історико-літературної епохи, чи як зіставлення процесів, що належать до різних періодів художнього розвитку); об'єктивні критерії віднесення порівняльних процесів чи явищ до типологічно спільних (жанрові особливості, проблемно-тематичні, специфіка образної системи).

А. Градовський стверджував, що провідною, наскрізною й визначальною в компаративістиці є вимога добору таких мистецьких

явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення, тобто репрезентують типологічно співвідносні явища різних літератур [1].

Модель використання мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів-словесників містить такі компоненти:

- теоретико-концептуальний – методологічні положення філософії, літературознавства, мистецтвознавства, компаративістики, педагогіки, методик навчання щодо застосування мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури;

- структурно-змістовий – моделювання процесу застосування міжмистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури; визначення критеріїв відбору мистецьких текстів, змісту матеріалу;

- організаційно-дидактичний – обґрунтування методики порівняльної інтерпретації літературних явищ, визначення форм, методів, прийомів, засобів використання міжмистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури;

- технологічно-методичний – практична методична підготовка до роботи з творами мистецтва на уроках української літератури; формування вмінь підбирати змістове й методичне наповнення уроків компаративного вивчення української літератури й мистецтва.

Проведене дослідження підтверджує, що використання мистецької компаративістики в професійній підготовці майбутніх учителів-словесників сприятиме покращенню рівня їхньої культурологічної освіти, що набуває особливого значення в руслі інтердисциплінарних досліджень, які є одним із актуальних напрямів розвитку сучасної науки.

Список використаних джерел

1. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика : монографія. Черкаси : Брама, 2003. 292 с.
2. Ремак Генрі Г. Літературна компаративістика: її визначення та функції. *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи*. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 44–59.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СТИЛІСТИКА ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

Ліштаба Тетяна Василівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка, tanya@lishtaba.com

Сьогодні життя ставить перед вищою школою завдання – підготувати високоінтелектуальних, кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних фахівців. Часова обмеженість аудиторних видів занять та збільшення годин, що виділяються на самостійну роботу студентів, спонукають педагогів мобілізувати студентів, створити атмосферу, яка б формувала прагнення до навчання, а не просто забезпечити викладання. Це говорить про те, що вирішення означеної суперечності можливе за рахунок активізації навчання.

Мета нашого дослідження – окреслити шляхи оптимізації та інтенсифікації навчального процесу під час вивчення студентами-філологами дисципліни «Стилістика та культура української мови».

За оптимізацію освітнього процесу приймаємо принцип навчання, який передбачає вибір найкращого варіанту з ряду можливих. На нього впливають діалектична єдність між діяльністю викладача та студента, вибір методик, які забезпечують досягнення найкращих результатів за мінімальний час, та особистісні риси викладача.

Під інтенсифікацією освітнього процесу розуміємо принцип навчання, який забезпечує високу якість опанування студентами необхідного матеріалу при зменшенні кількості аудиторних годин і збільшенні їх самостійної роботи над теоретичним і практичним матеріалом.

Значною мірою інтенсивність діяльності залежить від мотивів навчання. Великий вплив на мотивацію навчальної діяльності студентів мають такі специфічні чинники: оцінка їхньої діяльності педагогом, бажання мати гарні оцінки, усвідомлення необхідності

вивчення певного предмету тощо. Проте основним джерелом мотивації вважаємо правильну організацію навчальної діяльності. «Зацікавленість навчанням значно зростає, якщо викладач докладно розкриває практичну значущість теми, її зв'язок з актуальними проблемами сучасності. Великі можливості збудження інтересу закладені у різноманітних педагогічних прийомах і формах навчання» [1, с. 279].

Курс «Стилістика та культура української мови» базується на засадах рейтинго-модульного підходу до вивчення навчальних дисциплін. Увесь програмний матеріал поділено на 4 блоки-модулі: 1) теоретична стилістика; 2) стилістика ресурсів; 3) функціональна стилістика; 4) культура української мови. Містить лекційні, практичні заняття та самостійну роботу студентів.

Шляхом інформативного лекційного викладу можна систематизувати та структурувати величезний пласт матеріалу зі стилістики та культури мови: ознайомити студентів з матеріалом блоків «Теоретична стилістика» та «Функціональна стилістика». Оскільки стилістика ґрунтується на вже засвоєних раніше мовознавчих курсах та тісно переплітається з іншими науками, до інформативних лекцій систематично включаємо елементи бесіди, щоб виявити обізнаність студентів з проблемою, визначити їхню готовність до сприймання матеріалу. Цей прийом активізує увагу й мисленнєву діяльність студентів.

Як зазначає О. М. Семеног, «якісна риса сьогодення – це діалогова взаємодія викладача-науковця і студента-дослідника. Це діяльна, активна позиція його учасників, стимул самовдосконалення, саморозвитку та постійного оновлення» [2, с. 37]. Вважаємо доцільним поряд із традиційною інформативною лекцією ввести в процес викладання дисципліни нестандартні форми лекційних занять, зокрема ті, в основі яких лежать принципи проблемності та ігрової діяльності. Вони направлені на розкриття творчого потенціалу та розвиток креативних здібностей студентів, сприяють оптимізації та інтенсифікації навчальної діяльності.

Матеріал блоку «Стилістика ресурсів» подаємо у формі проблемних лекцій. Вони активізують особистий пошук студентів та їхню дослідницьку діяльність. Навчальний матеріал підбираємо й

компонуємо таким чином, щоб студенти самостійно виокремили з нього проблему й на практичному занятті продемонстрували власні варіанти її вирішення.

Оскільки курс належить до завершальних у лінгвістичній підготовці вчителя-словесника й студенти вже мають сформовані базові знання та вміння, вважаємо доцільним подати матеріал блоку «Культура української мови» у формі лекцій-провокацій. Вони спрямовані на розвиток у студентів уміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію.

Щоб максимально інтенсифікувати та оптимізувати роботу на практичних заняттях, пропонуємо студентам «Робочий зошит зі стилістики та культури української мови», завдяки якому матеріал легше сприймається. При виконанні завдань виключається механічна робота. За той самий час студенти виконують більшу кількість вправ, збільшується обсяг своїх розумових і практичних дій.

Одним із основних засобів активізації навчальної діяльності студентів визнаємо самостійну роботу, яка є формою організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Окреслені шляхи інтенсифікації та оптимізації навчального процесу під час вивчення дисципліни «Стилістика та культура української мови» сприятимуть позитивному ставленню студентів до вивчення цього предмету, кращому засвоєнню знань, умінь і навичок, що в результаті підвищить їхній рівень професійного мовлення і культури мови в цілому.

Список використаних джерел

1. Колток Л. Б. Інтенсифікація навчально-виховного процесу як складова модернізації освіти вищої школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 275–282.
2. Семенов О. М. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1. С. 113–121.

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ДО ВИКЛАДАННЯ СТИЛІСТИКИ

доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, porovich@kpmi.edu.ua

Сучасні соціокультурні реалії, процеси демократизації українського суспільства закономірно зумовлюють освітні перетворення, актуалізують завдання закладів вищої освіти – підготувати вчителя, який успішно знаходитиме відповіді на виклики часу й матиме ґрунтовну фахову підготовку. Важливим є не лише опанування студентами професійних знань, методики навчання української мови, а й оволодіння мовленнєво-комунікативними вміннями, розвиток лінгвістичної креативності, стилістичної вправності.

Сьогодні надважливим є функційно-стилістичне спрямування у вивченні української мови. Випускники закладів загальної середньої освіти мають володіти мовними й мовленнєвими знаннями, зокрема стилістичними, текстотворчими й риторичними. М. Пентилюк небезпідставно переконує: «Щоб правильно побудувати роботу зі стилістики на уроках української мови, учитель повинен добре знати зміст стилістичних понять, передбачених чинною програмою, особливості кожного стилю мовлення та можливості їх опрацювання на уроках фонетики, лексики, граматики і зв'язного мовлення» [1, с. 318]. Відтак у закладах вищої освіти вивищується методика навчання української мови майбутніх учителів-словесників, зокрема методика навчання стилістики.

Готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до викладання стилістики – інтегроване професійно сутнісне утворення, що передбачає творче мотиваційно-ціннісне ставлення до викладання стилістики в закладах загальної середньої освіти; знання, вміння й навички зі стилістики української мови; оволодіння теоретичними засадами навчання стилістики; вміння організовувати вивчення стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти різного типу.

Констатуємо взаємозалежність і взаємозумовленість трьох різних площин: 1) знання, вміння й навички зі стилістики української мови; 2) методичні знання й уміння зі стилістики української мови; 3) професійний досвід навчання стилістики на уроках української мови під час педагогічної практики.

Готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до викладання стилістики розглядаємо на теоретичному (наявність теоретичних знань зі стилістики української мови) й практичному (вміння самостійно, відповідально й ефективно виконувати всі види діяльності щодо викладання стилістики на уроках української мови) рівнях.

Аналіз спеціальної літератури дає змогу вирізнити компоненти готовності майбутніх учителів української мови і літератури до викладання стилістики:

1) мотиваційно-ціннісний компонент як основа професійно-педагогічної спрямованості студентів, що передбачає позитивну мотивацію до професійної діяльності вчителя української мови і літератури, усвідомлення її вартостей, сприймання професії вчителя української мови і літератури як царини самореалізації, наявність інтересу й бажання викладати стилістику української мови в закладах загальної середньої освіти;

2) когнітивний компонент – базові знання зі стилістики сучасної української мови в поєднанні з психологічно-педагогічною (психологія, педагогіка й вибіркові психологічно-педагогічні дисципліни) й лінгводидактичною (шкільний курс української мови, методика навчання української мови й вибіркові методичні дисципліни) підготовкою;

3) процесуальний компонент – уміння й навички з організації та здійснення процесу вивчення стилістики на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти;

4) особистісно-креативний компонент забезпечує успішність повсякчасного творчого зростання майбутнього вчителя-словесника й сприяє його самореалізації, активізує особистісний потенціал, чутливість до потреб учнів, ініціативність, активність, відповідальність, емпатію, комунікативні й організаторські вміння, сприяє саморозвиткові, самоосвіті й самовдосконаленню з методики

навчання стилістики, а також пізнавальній активності й поповненню знань із лінгвостилістики;

5) оцінювально-рефлексійний компонент – об'єктивне самооцінювання своєї методичної підготовки до викладання стилістики в основній і старшій ланці закладів загальної середньої освіти, аналіз чинників успішності майбутньої професійної діяльності, оволодіння засобами самокорегування.

Отже, вагомими складниками професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури є опанування лінгводидактичних аспектів викладання стилістичних тем на уроках української мови, набуття методичних умінь упродовж педагогічної практики, поглиблення й розширення системи знань, умінь і навичок під час вивчення вибіркових дисциплін із методики навчання стилістики.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / Пентилюк М. І. та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.

КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНІ ДИСЦИПЛІНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- ПРАГМАТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Шульжук Наталія Василівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Рівненський державний
гуманітарний університет, n_shulzhuk@i.ua*

Спілкування як процес встановлення та розвитку контактів між людьми тісно пов'язане із життям суспільства, яке сьогодні, на думку багатьох дослідників, зазнало негативного інформаційного впливу, внаслідок чого помітною стала «емоціоналізація глобального комунікативного простору й інтенсифікація соціальної, етнічної та конфесійної напруги, яка нерідко переходить в агресію» [12, с. 93]. Тому останнім часом дослідники, з одного боку, висловлюють занепокоєння щодо емоційних смислів, що їх транслює людина за допомогою мови, а з іншого, усвідомлюють необхідність відновлення

екологічного балансу у сфері мовленнєвої комунікації. У контексті антропоцентричної парадигми сучасного мовознавства [8; 9; 13] це завдання можна розв'язати в межах проблематики міждисциплінарних галузей знань, які зосередилися на пошукові того, як людина послуговується мовою та як у мовних одиницях відобразилася сама людина в усьому різноманітті своїх проявів. Лінгвістичний експансіонізм уможлиблює використання «позалінгвістичних об'єктів, які потребують нових теорій та залучення нових методів і прийомів, а також трансформації та переформатування вже наявних лінгвістичних розділів» [3, с. 6]. Тобто системне вивчення мови і мовлення сьогодні перебувають за межами класичної лінгвістики.

Спілкування за допомогою мови акцентує увагу на суб'єкті мовленнєвих дій, який визначає певний прагматичний комунікативний простір та здійснює вибір мовних одиниць, що фіксують його ставлення до дійсності й адресата. Це відкриває можливості для вивчення мови на комунікативно-прагматичних засадах, що сприяє становленню лінгвістики спілкування, репрезентованої цілим рядом дисциплін (функційна лінгвістика, культура мовлення, риторика, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, комунікативна лінгвістика та ін.). Проте пріоритет належить таким галузям знань, як прагмалінгвістика, еколінгвістика та лінгвістична конфліктологія, проблемне поле яких зорієнтоване на відновлення екологічного балансу у сфері мовленнєвої комунікації.

Мета наукової розвідки – визначити точки перетину проблематики прагмалінгвістики, еколінгвістики та лінгвістичної конфліктології як комунікативно орієнтованих дисциплін; з'ясувати їх місце у процесі формування комунікативно-прагматичних умінь майбутніх філологів.

Мовознавці усвідомлюють, що широка смислова валентність мовного знака уможлиблює його наповнення різним змістом у процесі комунікації. Саме це нерідко і стає причиною неоднозначної інтерпретації мовного знака та сигналом мовленнєвого конфлікту. Конфліктогенний потенціал мовних одиниць актуалізується (або не актуалізується) у конкретній мовленнєвій ситуації, головним

складником якої є суб'єкти комунікації (їх комунікативний досвід, мовна компетенція, мовний смак, індивідуальні мовні звички та ін.). Якщо конфліктогенний потенціал мовних одиниць не актуалізується, то формується ефективне спілкування, яке вчені пов'язують із реалізацією принципів співробітництва Г. Грайса та максимум ввічливості Дж. Ліча [13], що створюють умови для досягнення запланованого партнерами результату. В основу ефективного спілкування Й. Стернін поклав поняття «баланс відносин»: ефективним є такий мовленнєвий вплив, за якого виконуються дві умови – досягаються поставлені завдання і зберігається рівновага між учасниками спілкування [11, с. 6]. Отже, основне – у який спосіб мовець досягає мети.

Вище викладене дозволяє стверджувати, що класичні академічні дисципліни лінгвістичного циклу самотійно сформувати мовну особистість студента-філолога не спроможні. Вони не дають можливості акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на критеріях конфліктності спілкування, на його конвенційних нормах у контексті певної культури, на вербалізації розбіжностей комунікантів у коректній формі, на мовчанні як комунікативному акті, на таких поняттях, як «мовне насилля», «мовна агресія», «мовне маніпулювання», «словесний ярлик» та ін. [1; 2; 7].

Вивчення факторів, що негативно впливають на розвиток мови і мовлення, а також пошук шляхів вдосконалення соціальної практики спілкування стали предметом дослідження еколінгвістики [5; 10; 12; 14]. З еколінгвістичних позицій мовне насилля кваліфікують як форму мовленнєвої поведінки, що негативно впливає на комунікативну взаємодію людей, оскільки вона спрямована на деструкцію адресата та його підпорядкування. Н. Булгакова переконливо доводить, що структура лексичного значення словесного ярлика (як маркера мовного насилля) «відрізняється наявністю специфічного («ярличного») конотативного компонента зі значенням «ворог», «вороже», «чуже суспільній свідомості», який витісняє денотативний компонент, в результаті чого лексема набуває смислу, неідентичного значенню слова в системі мови» [2, с. 12].

Щодо конвенційних норм у контексті певної культури, то можна окреслити ще один аспект порушеної проблеми – канали соціального

впливу (література, телебачення, преса та ін.), які нерідко сьогодні продукують насильницькі стереотипи. Це дає підстави зробити висновок про те, що вивчення природи конфлікту, його причин, складників, мовних і мовленнєвих механізмів його породження уможлиблює формування в студентів мовленнєвої толерантності та умінь продукувати неконфліктогенні тексти (проблематика лінгвістичної конфліктології та еколінгвістики). Зауважимо, що кваліфікувати будь-яке висловлювання щодо прояву в ньому агресії можливо лише у контексті відповідної мовленнєвої ситуації (проблематика прагмалінгвістики).

Беручи до уваги вищевикладене, вважаємо за доцільне пропонувати студентам-філологам інформацію про параметри екологічного спілкування та порушувати питання про виокремлення дидактичної функції лінгвоекології, яка орієнтує викладача-філолога на укладання такої системи вправ з дисциплін лінгвістичного циклу, яка б не лише давала знання про мовні одиниці різних рівнів та їх ієрархічну взаємодію, а й про їхню функцію та прагматичний потенціал. Така система вправ має формувати в студентів уміння породжувати «емотивно коректні тексти та здатність адекватно сприймати особистісні, емоційні домінанти чужих текстів як відображення інших концептосфер та інших культур» [6, с. 25]. Інакше кажучи, виникає потреба навчати студентів екологічному спілкуванню. Н. Колосова запропонувала своєрідну формулу екологічності – «щира доброзичливість в етичній вербальній упаковці» [6, с. 25]. Йдеться про те, що мовець, уникаючи конфліктогенів (слів, дій (або бездіяльності), що можуть призвести до конфлікту [4]), здійснює вибір адекватних для передачі змісту засобів мови, орієнтованих на очікування співбесідника, що загалом гармонізує процес комунікації.

Отже, в освітньо-професійних програмах підготовки філологів обов'язковим має стати комунікативно орієнтований блок дисциплін (прагмалінгвістика, еколінгвістика, лінгвістична конфліктологія та ін.), який уможливить актуалізацію комунікативно-прагматичної основи навчання української мови, а також сприятиме виробленню в майбутніх філологів стратегій раціональної поведінки у конфліктному спілкуванні та гармонізації процесу комунікації загалом.

Список використаних джерел

1. Білоконенко Л. А. Проблематика конфліктології в сучасному мовознавстві. *Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 5–11.
2. Булгакова Н. Е. Словесные ярлыки как средство языкового насилия (на материале российского политического дискурса XX – начала XXI века) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 – русский язык. Красноярск. 2013. 20 с.
3. Денисова С. П. Нові об'єкти лінгвістики: міф чи реальність? *Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство* : міжвузівський збірник наукових статей. Бердянськ : БДПУ, 2012. Вип. VII. С. 6–14.
4. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.
5. Иванова Е. В. Экологическое сознание и эколлингвистика. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. Челябинск : ООО Элит-Печать, 2012. № 7. С. 248–258.
6. Колосова Н. Г. Экологическая функция эмоций. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. Февраль. 2015. № 1(35). С. 22–28. URL: www.grani.vspu.ru.
7. Копнина Г. А. Речевое манипулирование : учебное пособие. Москва : Флинта : Наука, 2007. 176 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 710 с.
9. Скакун І. О. Перспективи антропоцентризму в сучасній науковій картині світу. *Актуальні проблеми філософії та соціології* : науково-практичний журнал. Одеса : Гельветика, 2015. № 5. С. 193–196.
10. Сковородников А. П. Лингвистическая экология : проблемы становления. *НДВШ. Филологические науки*. 1996. № 2. С. 64–69.
11. Стернин И. А. О понятии эффективного общения. *Преподавание культуры общения в средней школе*. Воронеж, 1995. С. 5–9.
12. Троц Е. В. Экологическая лингвистика в кругу гуманитарных наук. *Studia philologica*. 2013. Вип. 2. С. 91–94.
13. Формановская Н. И. Речевое общение : коммуникативно-прагматический подход. Москва : Русский язык, 2002. 216 с.
14. Шляхов В. И., Никонов А. Л. Эколлингвистика и проблема экологии языка в русскоязычном речевом пространстве. *Пространство и время*. 2011. № 4 (6). С. 138–144.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вдовиченко Наталія Володимирівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Одеський національний університет, vdovichenkonv2017@gmail.com

Практика викладання української мови для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Міжнародні економічні відносини» засвідчила ефективність у тих випадках, коли ця робота необхідна студентам за характером їхньої діяльності. Затребуваність на ринку праці економістів-міжнародників із високим рівнем фахових знань і комунікативних умінь і навичок є зовнішнім чинником стимулювання студентів до вивчення української мови за професійним спрямуванням. У той же час слабе оновлення навчальних матеріалів через низьку академічну мобільність викладачів та інертність в освоєнні освітніх технологій не сприяє формуванню у студентів позитивної стійкої мотивації до підвищення рівня мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій. У цій статті ставили за мету з'ясувати основні підходи, методи та прийоми, які здатні забезпечити активізацію внутрішніх чинників у процесі вивчення мови та сприяти формуванню мовної особистості економіста-міжнародника.

Мовна особистість, як відзначають дослідники, являє собою багат шаровий і багатокomпонентний набір мовних знань, умінь і навичок у здійсненні мовленнєвих учинків різного ступеню складності [2, с. 68].

Для організації ефективного навчання особливе значення має врахування підходів та оптимальний вибір форм, методів і прийомів навчання, що ґрунтується на сучасних досягненнях лінгводидактики (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова,

О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, О. Копусь, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.).

Методологічна база формування мовної особистості

1. Компетентнісний підхід як результат оволодіння професійною мовною, мовленнєвою і комунікативною компетенціями, які виявляються у сумі систематизованих знань норм і правил літературної мови, умінні інтерпретувати професійно значущу інформацію та застосовувати українську професійну лексику, відповідний понятійний апарат та невербальні засоби спілкування під час розв'язання науково-навчальних та професійних завдань.

2. Комунікативно-діяльнісний підхід до професійної підготовки, який проявляється у відборі і презентації мовного і мовленнєвого матеріалу, що передбачає активну пізнавальну роботу студентів щодо його засвоєння і подальшого використанню як у процесі навчання, так і в умовах реальної комунікації.

3. Контекстний підхід до процесу навчання передбачає моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів.

4. Мотиваційний підхід ґрунтується не на самих знаннях, а на способі добування знань, активності, самостійності й ініціативності кожного студента під час вивчення професійно важливих концептів, участі в науково-дослідній роботі.

Методи і прийоми навчання

1. Семантизація – тлумачення терміна з використанням двох шляхів: ономасіологічного (контекстуальний прийом) і семасіологічного (прийоми: синонімічний, антонімічний, логічний, описовий, словотвірний та етимологічний).

Приклад. Між одиницями економічної терміносистеми існують відношення полісемії, омонімії, синонімії, антонімії, незважаючи на те, що багатозначність, синонімія та омонімія у термінології порушують вимогу однозначної відповідності між терміном і позначуваним ним поняттям. Шляхом добору синонімів до іменників, які входять до складу термінологічних словосполук групи **А**, та антонімів до термінів групи **Б**, запропонуємо студентам з'ясувати значення нижченаведених термінів.

А Потенційний інвестор, неплатоспроможний дебітор, річні дивіденди, бюджетна дотація, економічна глобалізація.

Б Експорт, попит, інфляція, баланс, дефіцит, приватизація, лістинг, дебет, девальвація, передоплата.

Вивчення професійної лексики має відбуватися на основі наукового тексту, завдяки якому відбувається пізнання мовних явищ і засобів, формується система мовних понять [1, с. 86; 3, с. 346].

2. Кейс-метод – обговорення реальної ситуації із застосуванням професійної лексики, провокування дискусії.

Викладач пропонує обговорити у групі ситуацію: *«Міжнародна торгівля в умовах пандемії Covid-19»*. Студенти заздалегідь з'ясовують значення понять, які необхідно використовувати в ході дискусії: *обсяги світової торгівлі, глобальна фінансова криза, прогнози експертів Міжнародного валютного фонду, заборона або обмеження експорту, послаблення на імпорт, торговельні партнери, зовнішньоторговельний обіг товарів, сальдо торгівлі України, СОТ, МВФ, глобальна економіка, відкритість ринків для міжнародної торгівлі*.

3. Інтерактивні методи кооперативного та колективно-групового навчання передбачають творчі завдання, роботу в парах, презентації, розв'язання проблем шляхом «мозкового штурму» тощо).

Опис ситуації. *Ви працівник Торгово-промислової палати України, який організовує зустріч потенційних партнерів по бізнесу з української сторони і німецької. Як фахівець з міжнародних економічних відносин, ви знаєте, що найкращий час для ділових зустрічей з німцями між: а) 13.00 і 23.00; б) 11.00 і 23.00; в) 1.00 і 11.00. Оберіть варіант рішення та обґрунтуйте його.*

Колективний пошук відповіді дозволяє проаналізувати декілька варіантів розв'язання пізнавально-пошукової проблеми і швидко прийняти правильне рішення з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації у професійному мовленні.

4. Методи ситуативного моделювання (ділова гра, рольова гра, круглі столи, дебати).

Наприклад, проведення Круглого столу з питань торгівельно-економічної співпраці між Україною і Республікою Польща дозволить залучити всіх студентів у навчальний процес у вигляді діалогового

навчання, яке формує критичне мислення, розв'язання складних проблем на основі аналізу інформації, ініціює взаємодію всіх учасників.

5. Методи опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, «Займи позицію», власне дискусія тощо).

Використовувати ці методи доцільно за допомогою текстової основи дидактичного матеріалу. Добираючи текст, слід враховувати дві характеристики його змістової сторони: інформативність і проблемність, які забезпечать можливість організувати дискусію.

Отже, професійна підготовка на основі компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, контекстного та мотиваційного підходів дозволяє організувати навчальну діяльність, результатом якої є мовна особистість. Комплекс відповідних дидактичних методів і прийомів спрямований насамперед на формування у майбутніх фахівців комунікативної компетенції, що забезпечить у подальшому здатність здійснювати професійну комунікативну діяльність засобами української мови як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях взаємодії з представниками економічної сфери діяльності.

Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Текстцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : ХДУ, 2006. С. 85–91.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
3. Сукаленко Т. М. Формування мовної особистості студента-економіста. *Ученые записки Таврического национального университета имени В. В. Вернадского. Серия : Филология. Социальные коммуникации*. 2012. Т. 25 (64). № 4. Ч. 2. С. 343–348.

ФОНОВІ ЗНАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Гаврищак Ігор Іванович

*кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
havruchukii@tdmu.edu.ua*

Проців Олена Ярославівна

*директор бібліотеки, Тернопільський національний медичний
університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
protsivoy@tdmu.edu.ua*

Глобальні інформаційні та комунікативні процеси зумовили активізацію міжнаціональних діалогів на різних рівнях – економічному, культурному, науковому й, зокрема, освітньому, що наповнило новим змістом поняття «студентська академічна мобільність». Практична реалізація ідеї «знання без кордонів» відкрила реальні перспективи для молодих людей, які, прагнучи реалізувати особисті життєві стратегії, мають можливість поліваріантного освітнього вибору не тільки в межах певного географічного регіону, але на міжконтинентальному рівні. Так, у Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського упродовж 2019 – 2020 н. р. навчалося майже 2, 5 тис. іноземних студентів, з-поміж яких громадяни азійських (Індія, Афганістан та Пакистан), африканських (Нігерія, Гана, Конго, Єгипет, Марокко), американських (США, Еквадор) та європейських (Польща) країн.

Для іноземних громадян юридичний і географічний перетин кордону є своєрідним символічним актом, в основі якого – феномен переходу. «Сам факт життя робить неминучими переходи із одного середовища в інше, від одного суспільного становища до іншого», – підкреслював А. ван Геннеп [3, с. 9]. Батьківщина, а головне – рідна мова та культура наповнюють життя особистості чітким та зрозумілим змістом, що є, по суті, початковою, вихідною точкою у процесі переходу, де концепція «Я – свій» зазнає змін і в подальшому

трансформується у новому соціокультурному середовищі у варіант «Я – чужий». При цьому варто враховувати, як підкреслював М. Бахтін, що внутрішньої території в культурної сфери немає, оскільки «вся вона розташована на кордонах, кордони проходять повсюди, через кожен її момент, системна єдність культури закорінюється в атомах культурного життя, як сонце відбивається в кожній її краплині. Кожен культурний акт ... живе на кордонах: в цьому його серйозність і значимість...» [2, с. 282].

Початковий етап взаємодії іноземного студента з новою для нього соціокультурною реальністю є болісним і супроводжується кризовими відчуттями – «культурним шоком». Термін «культурний шок» у науковий дискурс увійшов у 1960 р. завдяки системним дослідженням американського науковця К. Оберга, який трактував його як наслідок тривоги, що з'являється в результаті втрати усіх звичних знаків і символів соціальної взаємодії, а входження в нову культуру, на думку вченого, супроводжується досить неприємними відчуттями. Проте сучасні дослідники наголошують на амбівалентній природі цього явища, оскільки стресова ситуація не лише блокує реакції організму, але й активізує внутрішні резерви індивіда, спрямовуючи їх в конструктивне русло: «людина не просто одержує інформацію про нову культуру і її норми та цінності, але і підвищує свій рівень культурного розвитку, хоч і відчуває при цьому стрес» [5]. Саме тому сучасні дослідники віддають перевагу терміну «стрес акультурації», наголошуючи при цьому, що він може бути різним за тривалістю та ступенем напруженості.

Результати усного опитування дають підстави стверджувати, що найменш уразливою групою загального контингенту студентів-іноземців, які навчаються в Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського, є громадяни Республіки Польщі. Саме вони найкраще і найшвидше адаптуються до освітніх, мовних, культурних і соціальних реалій українського простору, що зумовлене історично – спільним (у певні періоди) соціально-політичним життям і тривалими лінгвокультурними контактами, бо, як підкреслював видатний німецький мислитель Вільгельм фон Гумбольдт, «серед усіх проявів, за допомогою яких пізнається дух і характер народу, тільки мова і здатна виразити

найсвоєрідніші і найтонші риси народного духу й характеру і проникнути в їх сокровенні таємниці» [4, с. 69].

Оскільки польсько-українські мовні контакти, як зазначає відомий лінгвіст О. Б. Ткаченко, простежуються ще з часів Київської Русі, й особливо вони активізуються з кінця XIV ст., то взаємовплив позначився і на обох літературних мовах, причому чи не на всіх рівнях – фонетичному, лексичному й граматичному [6, с. 743]. Крім того, «мовні контакти обох мов, що сприяли певному їх зближенню ... стали для цих мов ще й джерелом семантичного і стилістичного забарвлення» [6, с. 744]. Низка слів української мови належить до розряду еквівалентної лексики, що відображає реалії історичного чи національного колориту. Тому здебільшого такі слова польськомовними студентами легко перекладаються на загальній основі й не потребують розширеного тлумачення.

До групи ризику належать студенти – громадяни азійсько-африканських країн, які хоч і послуговуються англійською мовою, проте для багатьох із них вона також є нерідною (мовою-посередником). Отже, доводиться констатувати (і враховувати) парадоксальність даної ситуації, коли за допомогою мови-посередника (нерідної, чужої) студенти вивчають ще одну чужу мову (доволі часто спостерігаємо, як, прочитавши / вислухавши речення / запитання українською мовою, іноземний студент спочатку перекладає англійською та уточнює, чи правильно він зрозумів!). Цим і пояснюється високий рівень «стресу акультурації» у представників цієї групи. Вони позбавлені звичного соціокультурного середовища, зіткнулися з іншою лінгвокультурною системою і тому гостро відчують проблеми на рівні комунікації – специфічного виду діяльності, змістом якого є обмін інформацією для досягнення взаєморозуміння і взаємодії.

Комунікативний мовленнєвий акт може відбутися, якщо «учасники володіють загальним кодом (мовою) – словником і граматиною, а також правилами синтезу й аналізу граматичного оформлення і осмислення речень» [1, с. 106]. І саме фонові знання, як знання, що властиві на даний момент тим, хто розмовляє конкретною мовою (загальнолюдські, національні, регіональні, локальні та групові знання), – є важливою передумовою результативності комуніка-

тивних стосунків. Розуміння специфічної особливості комунікативного методу навчання як спроби наблизити процес навчання до процесу реальної комунікації дає усі підстави вважати фонові знання важливою передумовою стратегії і тактики мовленнєвої комунікації.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бахтин М. М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества. Собрание сочинений : в 7-и т. Т. 1. Москва : Русские словари. Языки славянской культуры, 2003. 957 с.
3. Геннеп А. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / пер. с франц. Москва : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. 198 с.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию* / пер. с нем. Москва, 1984. С. 37–298.
5. Питерова А. Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления. *Наука. Общество. Государство*. 2014. №4. С. 159–172. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya> (дата обращения: 05.10.2020).
6. Ткаченко О. Б. Українсько-польські мовні контакти. Українська мова : енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М. та ін. 2-ге вид, випр. і доп. Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С.743–744.

КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Заліпська Ірина Ярославівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
zalips_ija@tdmu.edu.ua*

Розгляд комунікативних ознак літературної мови в науковій парадигмі лінгвістичних знань розпочався у XX столітті. Він пов'язаний із розвитком теорії літературних мов у різних лінгвістичних центрах. У працях українських та зарубіжних науковців

названо понад п'ятдесят комунікативних ознак літературної мови. Серед термінів чимало синонімів. До домінантних комунікативних ознак належать: правильність, точність (конкретність), логічність, образність, багатство, різноманітність, доступність (дохідливість, ясність), змістовність (інформативність), експресивність (емоційність).

Комунікативні ознаки мови – це характеристики її змісту та форми, сумарна оцінка рівня досконалості володіння літературною мовою. Кожна комунікативна ознака має власні мовні особливості, тобто лінгвальні ідентифікатори. Базова характеристика літературної мови – правильність, тобто дотримання норм сучасної літературної мови. На цій комунікативній ознаці ґрунтуються інші. Мета нашої розвідки – проаналізувати комунікативні ознаки під час вивчення української мови як іноземної.

Відповідно до Стандарту з української мови як іноземної [4] та навчальної програми з української мови як іноземної [5] передбачено забезпечення комунікативних потреб студентів у побутовій, навчально-професійній, соціально-культурній і навчально-науковій сферах та формування комунікативної компетентності, яка сприятиме становленню мовної особистості майбутнього фахівця; забезпечення високого рівня загальномовної підготовки; закладення основи знань з української мови, з перспективою їх подальшого використання у професійній діяльності.

З огляду на вище зазначені документи опубліковано ряд навчальних посібників [1; 2; 3]. Варто зауважити, що у них переважає комунікативний аспект. У ракурсі цього простежуємо необхідність вивчати комунікативні ознаки в контексті української мови як іноземної.

Правильність мови забезпечує передусім нормативне оформлення відповіді іноземного студента. Точність мови полягає у вираженні його думки адекватно предметові або явищу дійсності. Логічність мови слугує відображенням структури думки чи тексту. Багатство мови засвідчує великий обсяг активного словника студента-іноземця. Різноманітність мови полягає у застосуванні ним різних мовних одиниць для вираження тотожного змісту. Образність мови – це використання тропів і стилістичних фігур іншомовним комунікантом.

Експресивність мови виражає суб'єктивне ставлення іноземного студента до висловлюваного фонетичними, лексико-фразеологічними, морфемно-словотвірними і синтаксичними засобами. Змістовність мови – інформативне наповнення висловлення, відповідність його темі повідомлення. Доступність мови – зрозумілість відповіді студента-іноземця адресатам, відповідність повідомлення комунікативній сприйнятливості аудиторії.

Загалом результати дослідження комунікативних ознак під час вивчення української мови як іноземної дають змогу оцінити досконалість мовної діяльності студента-іноземця, умотивовують зв'язок української мови як іноземної, лексикології, стилістики та культури мови, створюють наукове підґрунтя для перманентних розвідок у цій галузі знань.

Список використаних джерел

1. Гаврищак І. І., Драч І. Д., Заліпська І. Я. та ін. Українська мова як іноземна для студентів медичних спеціальностей : навчальний посібник / за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль : ТНМУ, 2019. 312 с.
2. Гаврищак І. І., Драч І. Д., Зевако В. І. та ін. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2018. 168 с.
3. Луцак С. М., Ільків А. В., Криницька О. І. Українська мова як іноземна для англومовних студентів-медиків. Книга 2 / за ред. С. М. Луцак. Київ : Медицина, 2019. 456 с.
4. Стандарт з української мови як іноземної (рівні: А1, А2, В1, В2, С1). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014, № 750) / укл. Н. С. Ніколаєва, Н. О. Бондарєва, А. А. Дем'янюк, М. В. Шевченко, В. В. Овдіюк, М. Ю. Якубовська. 23 с. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/410876247/>
5. Типова програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна (українськомовна форма навчання)» для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я» / уклад. : С. М. Луцак, О. В. Гончарук, Г. Я. Іванишин та ін. Київ, 2016. 168 с.

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Зевако Валентина Іванівна

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний медичний університет

імені І. Я. Горбачевського, v_zevako@ukr.net

Лінгвокраїнознавчий підхід дозволяє розв'язати важливі завдання у формуванні комунікативної компетенції: він забезпечує знання про культуру, історію, соціально-політичний устрій, реалії, традиції і звичаї України, знання мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, розвиває здатність сприймати українську мову в її культуроносній функції, сприяє залученню до діалогу культур, усвідомленню сутності мовних явищ, ролі мовних одиниць у комунікативних процесах [3, с. 255–256].

Тексти країнознавчого характеру займають сьогодні все більше місце в процесі навчання іноземним мовам, адже дають знання про реалії тієї країни, мова якої вивчається, знайомлять з її географією, освітою, культурою тощо. Погоджуємося з Л. Антоною, що зміст таких текстів повинен бути значущим, мати певну новизну, містити відомості про державний устрій, географічне середовище, характерні предмети матеріальної культури, елементи фольклору або про особливості мовленнєвого поведіння й етикету [1, с. 164], тобто формувати лінгвокраїнознавчу компетенцію.

Ю. Веклич і Д. Миронець розглядають її як складову професійної комунікативної компетенції і включають у це поняття знання географії, історії, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається, особливостей соціокультурного розвитку країни на сучасному етапі, володіння особливими характерними проявами мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжуються висловлюваннями) поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування, вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку цим особливостям, тобто сформованість ... цілісної системи уявлень про національні культурні особливості країни, що дозволяє

асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й носії мови, і досягти у такий спосіб повної комунікації [2, с. 118].

Як цілісну систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, розуміє лінгвокраїнознавчу компетенцію і Л. Антонова. Вона ж стверджує, що, по-перше, предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення національно-культурної семантики. По-друге, предметом дослідження є також пошук викладацьких прийомів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць та культурологічного прочитання текстів на практичних мовних заняттях [1, с. 166].

К. Перинець і О. Салова підкреслюють що предмет і об'єкт лінгвокраїнознавства може розглядатися крізь лінгвістичну, лінгводидактичну, соціолінгвістичну, культурологічну, етнопсихологічну призму, акцентуючи увагу на складності та багатогранності досліджуваного феномену. На наш погляд, саме лінгвокраїнознавча інформація, залучаючи культурологічні, географічні, економічні, соціально-політичні, історичні знання, відображає національно-культурну специфіку мови, що вивчається іноземцем [4, с. 77].

Отже, сучасне лінгвокраїнознавство поєднує фонетичний, лексико-семантичний, граматичний, стилістичний аспекти навчання іноземної мови з національно-культурним компонентом мовного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Антонова Л. Г. Лінгвокраєзнавчий аспект вивчення іноземних мов у старшій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 164–69.
2. Веклич Ю., Миронець Д. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 118–121.
3. Лещенко Т. О., Самойленко І. В., Юфименко В. Г. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом української пісні. *Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть: До 70-ліття від дня народження Березини української пісні* : збірник наукових праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 253–263.
4. Перинець К. Ю., Салова О. В. Чому лінгвокультурознавчі знання необхідні студентам-іноземцям? *Актуальні проблеми навчання*

ВИКОРИСТАННЯ ТАНДЕМ-МЕТОДУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ПІД ЧАС ОНЛАЙНОВОГО МОВНОГО ОБМІНУ

Костюк Юлія Михайлівна

*аспірантка кафедри української мови та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка, yuliia.kostiuk@tnpu.edu.ua*

Пандемія невідворотно змінила звичну реальність. Тимчасове закриття кордонів ускладнило фізичне пересування, однак сучасні технології дозволяють перенести міжкультурні обміни і вивчення іноземних мов у віртуальний вимір.

Активні дослідження тандем-методу почалися у другій половині ХХ століття після серії успішних німецько-французьких і німецько-іспанських мовних обмінів. Він передбачає взаємодію двох тандем-партнерів, які вивчають рідну мову одне одного. Аспекти використання цього методу студіювали Н. Brammerts, J. Wolff, G. Cziko, О. Осова, Т. Кравчина, І. Жукевич. Однак праць стосовно використання мовних тандемів для вивчення української як іноземної на сьогодні немає.

До безумовних переваг тандем-методу належить відсутність ієрархії: партнери одночасно вивчають іноземну мову і виступають експертами з рідної. Це допомагає подолати мовний бар'єр, розвивати міжкультурну і комунікативну компетенцію [3]. Також тандем-метод передбачає творчий та індивідуальний підхід і робить вивчення іноземної мови більш автономним [1].

Саме тандем-метод ліг в основу проекту «Німецько-українська мовна майстерня а та і», організованого об'єднанням GFPS e.V. і ГО «Молоток» у рамках програми «MEET UP! Німецько-українські зустрічі молоді» Фонду «Пам'ять, відповідальність та майбутнє» за фінансової підтримки Федерального міністерства закордонних справ Німеччини і Фонду Роберта Боша. У 2020 році відбулася вже третя

Мовна майстерня, але вперше вона проходила онлайн. У проєкті взяло участь 22 учасники (11 носіїв німецької мови і 11 носіїв української). Програма передбачала інтерактивні уроки іноземної, мовні тандеми і тренінг з креативного письма. Тексти учасників, доповнені завданнями для вивчення німецької та української мов, будуть видані окремою збіркою для використання у сфері молодіжних обмінів.

Найкращі результати дає використання тандем-методу в комплексі з іншими активностями. Наприклад, на занятті з викладачем учасники вивчали тему «Будинок», а опісля проводили для свого тандем-партнера екскурсію власною квартирою і закріплювали відповідну лексику. Подібні завдання створювали ефект присутності, вкрай необхідний для міжкультурного обміну онлайн, а також сприяли ближчому контакту учасників.

Дослідження демонструють, що успіх методу не в останню чергу залежить від того, чи задоволені учасники вибором партнера [2]. При поділі на тандеми було враховано рівень володіння цільовою мовою. Учасникам з Німеччини, які тільки почали вивчати українську, підібрали партнерів-українців з високим рівнем знання німецької. Це дозволило їм ефективніше комунікувати між собою. Вмотивованість партнерів практикувати цільову мову усуває загрозу асиметрії тандему, коли один учасник послуговується виключно рідною, а другий – іноземною.

Проєкт відбувався на онлайн-платформі Zoom, тому що вона дозволяє розбивати учасників відеоконференції на менші групи або пари за допомогою функції Breakout Rooms. Модератор задає тему і часові рамки тандему, а також може за потреби відвідувати окремі «кімнати», щоб допомогти учасникам.

Отже, використання тандем-методу для вивчення української мови як іноземної розвиває міжкультурну та комунікативну компетенцію партнерів. Цей підхід можна ефективно застосовувати під час двосторонніх мовних обмінів як онлайн, так і наживо.

Список використаних джерел

1. Осова О. О. Тандем-технології як сучасні технології навчання іноземних мов. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 5. С. 87–92.

2. Acar A., Kobayashi H. Whys and how's of language exchange meetings. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*. 2011. № 12.2. P. 1–10.
3. Brammerts H. Language learning in tandem using the Internet. Telecollaboration in foreign language learning. Proceedings of the Hawaii Symposium. 1996. P. 121–130.

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мельник Тетяна Петрівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
melnuk_tt@tdmu.edu.ua*

Одне з основних завдань програми підготовки іноземного фахівця медичної сфери з української мови як іноземної полягає у формуванні достатнього рівня культури усного мовлення, виробленні вміння правильно, логічно та грамотно висловлювати думку, адже здобуття фахових знань залежить від досконалого володіння мовою спеціальності.

Провідна роль викладача-філолога в сучасних закладах вищої освіти полягає в тому, щоб виховати здатну до міжкультурного діалогу особистість, дати такі знання, які допоможуть студентам-іноземцям реалізувати комунікативні потреби у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя) [1].

На нашу думку, найбільш дієвою та ефективною можна вважати таку організацію навчання, яка б забезпечила залучення студентів до практичного використання мови в різних видах професійної мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Аудіювання дає можливість слухати тексти, зосереджувати увагу на основних складових, розуміти артикуляційні особливості українського мовлення.

Говоріння передбачає відтворення власної думки з поставлених питань. Серед завдань, які найефективніше впливають на формування мовленнєвих навичок іноземців в україномовному середовищі є складання та доповнення діалогів на ту чи іншу тему, пов'язану з професійною діяльністю. У процесі монологічного чи діалогічного мовлення іноземні студенти виробляють здібність не лише розуміти, а й продукувати необхідну кількість правильних та стилістично пов'язаних між собою речень.

Уміння читати дає можливість удосконалити усне мовлення. У процесі читання професійно орієнтованих текстів студенти вчаться розуміти зміст лексичних одиниць, граматичну будову словосполучень та речень, стилістичні відмінності українських мовленнєвих конструкцій.

Основне завдання письма – допомогти узагальнити фонетичні, акцентуаційні, орфографічні та граматичні правила української мови. Крім того, під час роботи з україномовними письмовими текстами студенти вчаться мислити чужою для них мовою та пізнавати іноземну культуру, відповідати на питання до професійно орієнтованих текстів, висловлювати думку щодо прочитаного власними словами, визначати правильність встановленого діагнозу відповідно до найпростіших симптомів поширених у наш час хвороб та інше.

Отже, мовна підготовка передусім ґрунтується на комунікативному підході, оскільки метою вивчення української мови як іноземної є формування у студентів професійної комунікативної компетенції шляхом поєднання різних видів мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. 2012. URL: www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf.

ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ – КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Назаревич Леся Тарасівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
технічний університет імені Івана Пулюя, lesia.te@gmail.com*

Денисюк Надія Романівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
технічний університет імені Івана Пулюя, denysiuknadia@gmail.com*

Комунікативний підхід до вивчення мови уможливорює залучення пісенного матеріалу в ході академічних занять, зокрема використання народної лірики та сучасних композицій. Застосування пісень на заняттях з української мови як іноземної – двосторонній процес: з одного боку, такий спосіб допомагає студентам з інших країн краще зрозуміти світогляд українців, їхню культуру, а з іншого боку – шляхом знайомства з культурою відчуті ритмомелодику мови, збагнути її фонетичний склад, ознайомитися з синтаксичними особливостями. Досвід викладання української мови як іноземної в Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя підтверджує, що мультикультурні групи активно реагують на українську музику, відтак мовностилістичне опрацювання текстів пісень поглиблює естетичну та когнітивну рецепцію культурних феноменів. Систематично повторюючи одні й ті ж слова, студенти швидко запам'ятовують великі пласти лексики, словосполуки та усталені звороти, вчаться на синтаксичну організацію українського мовлення. Пісні створюють також позитивний психоемоційний клімат, інспірують яскраві почуття, гейміфікують опанування граматики, відкривають акустику живої розмовної мови, динамізують мовну картину світу.

Зазначена вище методика навчання, як відомо, є поширеною практикою. Наші пошуки суголосні з працями О. Деньги, О. Лещенко, І. Самойленко, В. Юфименко, В. Кокоріни, В. Бадер, В. Горбань, а також із науковими та методичними знахідками польських колег-лінгвістів: А. Карольчик-Козири, Л. Семенової, П. Каяк, М. Ласкевич та ін. Зокрема П. Камерчак розглядає пісню як своєрідну стратегію

досягнення освітньої мети [1], з чим повністю погоджуємося. Варто зауважити, що за допомогою пісень викладач може індивідуалізувати освітній маршрут студентів, динамізувати формування граматичної компетентності. Це відбувається за умов вдало підібраної сучасної популярної або народної пісні відповідно до теми, наприклад: під час вивчення *днів тижня* розучуємо жартівливу народну пісню «Ти казала в понеділок». Текст пояснює природу українського гумору, а також легко запам'ятовується й слугує доброю вправою для артикуляції. Крім того, викладач може запропонувати написати план тижня героїні цієї пісні. Говорячи *про пори року, погоду*, ознайомлюємо студентів із піснями, пропонуючи до них різнотипні завдання, як-от: *«Послухайте пісню. Впишіть у запропонованому тексті пропущені слова. Перекладіть. Слухайте і запам'ятовуйте»*. Наприклад, із пісні «Весна прийде» у виконанні Олега Скрипки вилучаємо словосполучення *«весна прийде»*. Динаміка, ритм, систематичне повторення допомагають одразу ж після першого прослуховування відтворити словосполучення. По-іншому формує когнітивні компетенції пісня у виконанні С. Вакарчука «Твої зелені очі». Роздільна вимова всіх слів дає змогу викладачеві запропонувати студенту вписати в текст із пропусками декілька незнайомих лексем, які іноземці зможуть невимушено запам'ятати. Дидактичному успіху сприяє активізація різних способів сприйняття інформації: слух, зір, дотик. Мотивація студентів до руху, фізичних вправ, жестикуляції позитивно впливає на засвоєння інформації у кінестетиків [1].

Розумінню фонетичних особливостей української мови сприяють алітерації та асонанси. Ці тропи у віршах Ліни Костенко майстерно виразнює О. Богомолець («Осінній день березами почавсь», «Осанна осені»), пісні якої не лише підсилюють звукову та інтонаційну виразність художніх текстів, а й унаочнюють диференціацію приголосних за дзвінкістю-глухістю ([с] – [з]). Ці фонemi на початковому етапі опанування української складно даються людям з іншим конститутивним кодуванням звукових одиниць. Для закріплення позиційних варіантів українських фонем використовуємо ліричні пісні гурту «KOZAK SYSTEM» («У осені очі твої» та ін.). У зимовий період пропонуємо слухати і співати колядки, вивчати «Щедрик» Миколи Леонтовича. Знайома мелодія не просто викликає

приємні асоціації, пов'язані з передноворіччям, створює гармонійний настрій, а й спонукає досліджувати першоджерела різдвяної колядки, відомої в усьому світі під назвою «Carol of the Bells». Лінгвокультурологічний підхід дозволяє зануритися в атмосферу різдвяних традицій українців. Для підсилення емоційного складника використовуємо трек із новорічною піснею «Дзень-дзелень» гурту «Шпилясті кобзарі».

Правильно дібрані пісні та вправи до них допомагають студентам вдосконалити граматичні навички: вживання відмінків, узгодження дієслів та іменників, поєднання займенників з іншими частинами мови, а також довести до автоматизму вживання різних часів і способів дієслів. Так, викладач може запропонувати студентам *роботу з текстом із прогалинами* (вилучити слова залежно від дидактичного завдання); *редагування навмисно зроблених помилок*; *із запропонованого списку лексем вибрати лише ті, що звучали в тексті пісні*; *виписати з тексту пісні слова з конкретним і абстрактним значенням*; *перетворити текст з I особи на III особу однини або навпаки*; *трансформувати пісню в діалог*; *розташувати речення в правильному порядку* та ін.

Таким чином, завдання з акцентуйованими просодичними й акустичними компонентами – піснями – допомагають краще закріпити граматичну компетенцію, розвивають творчу уяву, сприяють налагодженню психоемоційного клімату, зменшують стрес, який пов'язаний із вивченням іноземної мови, а також слугують містком між традиційним викладанням і дидактикою з використанням сучасних технологій. Такий підхід до вивчення мови є перспективним і передбачає необмежене поле для досліджень.

Список використаних джерел

1. Kaźmierczak P. Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej. Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. 2019. № 25. P. 137–148. URL: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.12>.
2. Semenova L. Piosenka jako materiał dydaktyczny na lekcjach języka polskiego. Lista polskich piosenek. URL: <https://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/piosenka-jako-material-dydaktyczny-na-lekcjach-jezyka-polskiego-lista-polskich-piosenek>.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Новіцька Оксана Іванівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
novicka@tdmu.edu.ua*

Питання підготовки в Україні висококваліфікованих спеціалістів для зарубіжних країн є одним із важливих у розвитку вітчизняної освіти. Сьогодні відбувається постійне розширення сфер міжнародної та міжкультурної комунікації, що впливає на подальший розвиток діалогу представників різних національно-культурних співтовариств та організацій.

Навчання мови – це процес систематичного і послідовного передавання викладачем знань, формування вмінь і навичок у лінгвістичній сфері, процес активного й усвідомленого засвоєння їх студентами, процес утворення та закріплення у студентів якостей, необхідних для подальшого професійного саморозвитку: стійке позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, толерантність по відношенню до представників іншої культури [1, с. 17].

Вивчення української мови як іноземної у вищих навчальних закладах потребує належної уваги, тому кількість питань із часом лише розширюється. Для навчання української мови як нерідної головними є положення про мову як засіб спілкування, про мовлення, що складається зі звуків, слів, словосполучень та речень. Наплив іноземного студентства активізує українську лінгводидактичну діяльність: розробляються програми, підручники, посібники з навчання української мови як іноземної.

Оволодіння мовою – тривалий, трудомісткий, а головне, індивідуальний процес. У програму вивчення української мови, як й інших іноземних, входить поглиблене вивчення фонетики, граматики та лексичного складу мови, проте теоретичне вивчення поступається своїм місцем виробленню практичних навичок. Головним стає функціональний принцип навчання. Необхідно навчити студентів не тільки основ іноземної мови, а й з цікавістю та ентузіазмом

спілкуватися іноземною мовою, як на професійні теми, так і в ситуаціях повсякденного життя. Іноземні студенти повинні розуміти мову, а також правильно будувати своє повідомлення у відповідь, яке має відповідати культурі співрозмовника.

Вивчення української мови як іноземної включає декілька аспектів. Одним з таких аспектів є граматики. У навчанні іншомовному говорінню граматики посідає важливе місце, це є у своєму роді каркас, на якому базується лексика. Вивчення граматики та правильне оформлення висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм у мові та письмі відбувається завдяки формуванню граматичних навичок. С. Г. Дубовик зазначає, що «процес формування граматичних знань і вмінь студентів вищих навчальних закладів має ґрунтуватися на загальнотеоретичних засадах. Тому під час розробки методики вивчення категорії відмінка іменника на функціональній основі ми визначили насамперед ті важливі і необхідні поняття, що є основоположними. Центральним поняттям є граматична категорія відмінка іменника, яка розглядається у єдності таких характеристик, як значення, форми і функції» [2, с. 117].

Засвоєння граматики викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами і правилами та нескінченним рядом винятків. Часто викладання граматики обмежується сухими таблицями, заучуванням конструкцій, однотипними вправами. Велика кількість термінів ускладнює навчання, що викликає пасивну діяльність студентів.

Система вправ для вивчення української мови як іноземної завжди повинна мати на меті практичне оволодіння, що спрямована на освоєння тих операцій з мовним матеріалом, які необхідні для розуміння і самовираження. Відомо, що головна складність оволодіння граматичними уміннями та навичками полягає не в запам'ятовуванні окремих фактів мови, а в оволодінні дій із ними. Тому головне призначення граматичних вправ полягає в тому, щоб забезпечити оволодіння граматичним матеріалом як у рецептивному, так і в репродуктивному плані.

Вправи повинні творити єдину систему з її постійними та змінними параметрами. До перших належать: врахування поетапності формування мовленнєвої компетенції, наявність цілої серії вправ,

чітка послідовність їх виконання. Серед змінних параметрів – характер мовленнєвих операцій, етап навчання, види комунікативної діяльності, дозування та циклічність навчального матеріалу.

Отже, основним принципом, якого варто, на нашу думку, дотримуватися під час подання граматичного матеріалу є простота викладу з мінімумом лінгвістичних термінів.

Список використаних джерел

1. Борисова Н. Психолінгвістичні особливості формування комунікативної компетенції професійно-орієнтованого читання у студентів немовних спеціальностей. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 19 (1). С. 15–23.
2. Дубовик С. Г. Лінгвістичні основи вивчення категорії відмінка іменника на засадах функціонального підходу у вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 14. С. 117–120.

ПРЕДМЕТ І МЕТА ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ (ФАРМАЦЕВТИЧНИХ) ЗВО

Стефанишин Катерина Любомирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
burda_kl@tdmu.edu.ua*

Важливим етапом реформування сучасної вищої медичної освіти є міжнаціональна взаємодія й успішна мовленнєво-культурна адаптація студентів-іноземців у суспільстві, де вони навчаються і здобувають професію. Процес мовленнєво-культурної адаптації безпосередньо пов'язаний і великою мірою залежить від змісту та якості мовної підготовки у закладах вищої освіти МОЗ України, викладання української мови як іноземної в яких обумовлене стратегією розвитку мовної освіти, що ґрунтується на основних положеннях Конституції України, закону України «Про вищу освіту», Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, Концепції мовної підготовки іноземців у ЗВО України, Загальноосвітніх стандартів з української мови як іноземної.

Об'єктом нашої уваги є програма з дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів медичних (фармацевтичних) закладів вищої освіти України III-IV рівнів акредитації, складена для галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація» [1]. Програма укладена відповідно до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня відповідних кваліфікацій та спеціальностей у закладах вищої освіти МОЗ України з урахуванням стандарту вищої освіти другого магістерського рівня підготовки здобувачів вищої освіти, робочих навчальних планів, обговорених і затверджених на засіданні вченої ради Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України.

«Українська мова як іноземна» як навчальна дисципліна:

- а) передбачає забезпечення комунікативних потреб студентів у побутовій, навчально-професійній, соціально-культурній і навчально-науковій сферах та формування комунікативної компетентності, яка сприятиме становленню мовної особистості майбутнього фахівця;
- б) закладає основи знань з української мови з перспективою їх подальшого використання у професійній діяльності [2].

Базовими положеннями навчання української мови як іноземної є такі:

- 1) організація навчального процесу з метою формування в іноземних студентів комунікативної компетентності на основі цілісного комплексу умінь і навичок ефективного спілкування в побутовій, суспільно-політичній, соціокультурній і навчально-професійній сферах;
- 2) організація навчальної діяльності відповідно до комунікативних і пізнавальних потреб студентів;
- 3) оволодіння мовленнєвою і комунікативною компетенцією згідно з основними положеннями теорії мовленнєвої діяльності й комунікації;
- 4) професійно орієнтований характер навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна»;
- 5) функціонально-комунікативний підхід до відбору мовного матеріалу;
- 6) взаємодія викладача та студента як активних учасників навчального процесу; позиціонування інокомуніканта як суб'єкта навчання.

Термін вивчення навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» здійснюється студентами на 1, 2, 3 курсах, в I, II, III та V семестрах.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» є сучасна українська літературна мова з урахуванням адаптаційного, соціокультурного, комунікативного, загальнонаукового і фахового компонентів, представлених основними видами мовленнєвої діяльності інокомунікантів; норми сучасної української літературної мови, мовленнєвий етикет і культура спілкування; актуальні комунікативні ситуації, репрезентовані відповідними мовленнєвими актами й інтенційними програмами.

Мета навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» полягає в досягненні кінцевої цілі навчання, яка є базою для побудови її змісту. Кінцевою ціллю дисципліни у медичних закладах вищої освіти вважається практичне володіння мовою на I середньому рівні, достатньому для здійснення пізнавальної діяльності в соціокультурній і навчально-професійній сферах, що реалізується за допомогою комплексного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів і передбачає взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей. *Комунікативна мета* є основною й передбачає системний багатокомпонентний опис цілей комунікативноорієнтованого навчання, в основу якого покладено модель мовленнєвої поведінки носія української мови. При цьому мова є засобом адаптації в чужому для інокомуніканта середовищі та засобом формування духовно багатой вторинної мовної особистості з високим рівнем мовленнєвої компетентності та з готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи. Реалізації основної мети підпорядковані: *практична мета*: формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та фахово зорієнтованої компетентностей, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та фахового спілкування; *когнітивна мета*: формування когнітивної компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетентностей; *мотиваційно-розвивальна мета*: формування й розвиток мотивації до навчальної діяльності та позитивного ставлення до мови й культури країни, мова якої вивчається; *освітня мета*: формування здатності до навчально-пізнавальної діяльності, наукової та професійної підготовки, саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечить успішне

користування українською мовою як компонентом професійного становлення; *виховна мета*: формування гуманістичного та науково обґрунтованого ставлення до професійної діяльності; активної позиції медичного / фармацевтичного фахівця; почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством; ціннісних орієнтацій і високої культури міжнаціональних взаємовідносин; духовної та фізичної досконалості, моральності; поваги до України й українців; розвиток індивідуальних здібностей і творчого мислення.

Список використаних джерел

1. Робоча програма з дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація» / уклад. І. І. Гавришак, К. Л. Стефанишин. URL: <https://moodle.tdmu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=201107>.
2. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання) : типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я» / уклад. : С. М. Луцак та ін. Київ, 2016. 202 с.

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «МІЙ РОБОЧИЙ ДЕНЬ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тишковець Марія Павлівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
tyshkovec@tdmu.edu.ua*

У типовій програмі нормативної навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» (англійськомовна форма навчання) для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України (2016 р.), за якою ведеться засвоєння української мови як іноземної у Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського, вивчення теми «Мій робочий день» передбачається в межах початкового рівня А1. На цьому етапі чужоземні студенти повинні навчитися сприймати на слух і розуміти повільне, ретельно артикульоване монологічне мовлення; сприймати на слух і розуміти зміст діалогу, комунікативні наміри його учасників; уміти читати текст з настановою на загальне охоплення

його змісту, розуміти досить повно й чітко короткі прості тексти, висловити власну думку щодо змісту прочитаного матеріалу, маючи перед собою опрацьований текст як візуальну опору [2]. Окрім цього, інокомуніканти мають оволодіти базовими графічними навичками, самостійно продукувати прості фрази про себе, інших людей і місце навчання, перебування, проживання, вести елементарну комунікацію.

Опанування теми «Мій робочий день» відбувається у комплексі вивчення тем «Навчання у ВНЗ». Це етап засвоєння лексики, яка активно використовується в мовленнєвих ситуаціях, пов'язаних із навчанням у вищій школі; період удосконалення вмінь будувати діалог на тему відвідин деканату, бібліотеки тощо, виступаючи ініціатором діалогу-розпитування; спонукати співрозмовника до вчинення дій тощо.

У нашій розвідці пропонуємо на розгляд комплекс завдань, спрямованих на послідовне й успішне оволодіння лексичним та граматичним матеріалом до теми «Мій робочий день».

На початку роботи вважаємо за доцільне подати короткий перекладний словник-мінімум, який допоможе студентам опанувати нові лексеми, пов'язані із розпорядком дня: *виконувати, відпочивати, вранці, зазвичай, закінчуватися, застилати, зустрітися, насичений, прибирати, прокидатися, розпочинатися, розчісувати, складати, сніданок, часом* та ін.

Одним із основним засобів подання лексико-граматичної інформації є, на наш погляд, текст. Як зазначає Т. П. Мельник, «працюючи з текстовим матеріалом, іноземні студенти засвоюють нові слова, набувають досвіду вживати слово у відповідній граматичній формі, навчаються поєднувати словосполучення в реченнях, збагачують мову усталеними виразами, фразеологізмами» [1, с. 77]. Тому наступний крок – це опрацювання тексту «Мій робочий день»: читання, засвоєння основних синтаксичних конструкцій, формулювання відповідей до запропонованих питань тощо.

Під час набуття мовної компетенції на рівні A1 студенти-іноземці повинні засвоїти дієслово як частину мови, зокрема інфінітив, дійсний спосіб дієслів, теперішній, минулий, майбутній часи дієслова, дієслівне керування та ін. Тому вивчаючи тему «Мій робочий день»

доцільним буде опрацювання чужоземцями граматичної категорії часу дієслова, зокрема минулого. Студенти запам'ятовують основні правила утворення форми минулого часу, продемонстровані у таблиці, утворюють минулий час дієслів за поданим зразком (дієслова запропоновано лише ті, які використовувалися у тексті і подані у словнику-мінімумі), записують речення, утворюючи форми минулого часу від інфінітива.

Доречним на заняттях вивчення теми «Мій робочий день» буде матеріал для засвоєння лексем, фраз на позначення часу. Іноземні студенти опановують питальні і стверджувальні конструкції на зразок: *Котра година? – Зараз дев'ята година. О котрій годині? – О дев'ятій годині.* Для закріплення засвоєного матеріалу використовуємо демонстраційні фото із зображенням години. Далі студенти відповідають на запитання, що Ви зазвичай робите в такій годині: 1. О 7 (сьомій) годині я ... 2. О 8 (восьмій) годині ... 3. О 9 (дев'ятій) годині ... 4. О 15 годині ... 5. О 16 годині я ... 6. О 18 годині ... 7. О 19 годині я ... 13. О 20 годині я ...; відповідають на запитання, використовуючи поданий у дужках час дії: 1. Коли Ви обідаєте? (14.00) – Я обідаю о чотирнадцятій / другій годині. 2. Коли Ви прокидаєтеся щодня? (7.15) 3. О котрій годині Ви снідаєте? (8.10) 4. Коли закінчується четверте заняття? (17.10).

Студентам-іноземцям, які вже володіють мовою на початковому рівні, важливо формувати комунікативні навички, які нерозривно пов'язані з діалогічним мовленням. Тому під час вивчення теми «Мій робочий день» пропонуємо читати, а потім самостійно складати діалоги, добирати потрібні фрази, відповідати на питальні речення.

Такий добір завдань для засвоєння теми «Мій робочий день» інакомовцями апробований на заняттях з української мови як іноземної у Тернопільському національному університеті імені І. Я. Горбачевського і, сподіваємося, стане корисним для опанування цієї теми в чужомовній аудиторії інших вишів.

Список використаних джерел

1. Мельник Т. П. Формування професійно зорієнтованих комунікативних навичок студентів-іноземців медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови як іноземної. *Медична освіта*. 2019. № 3. С. 75–78.

2. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання): Типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я» / уклад. : С. М. Луцак, О. І. Криницька, О. В. Дикан та ін. Київ, 2016. 202 с.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Ворона Іванна Іванівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
voronai@tdmu.edu.ua*

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів залишається найважливішим завданням сучасної медичної освіти. Студенти-медики за час навчання в університеті повинні набути такої сукупності якостей, завдяки яким вони зможуть стати справжніми професіоналами і матимуть можливість вільно спілкуватися із колегами з будь-якої країни. Із всіх основних аспектів вивчення іноземної мови у медичних вищих навчальних закладах, найважливішим і найсуттєвішим є засвоєння лексики, тому що без словникового запасу слів, хоча б незначного, неможливо володіти мовою.

Поняття «компетенція» включає знання й розуміння (знання теоретичного матеріалу, здатність його розуміти), знання як діяти (практичне застосування набутих знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [1, с. 199]. При вивченні іноземної мови ставиться за мету досягнення тими, хто навчається, такого рівня лексичної компетенції, щоб вони могли спілкуватися, здійснювати мовленнєву комунікацію, розвивати комунікативну компетенцію (розуміння / аудіювання, читання / говоріння, письмо). Комунікативна компетенція складається, зокрема з мовленнєвої, а мовленнєва компетенція містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну.

Лексична компетенція – це здатність людини до правильного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших. Ця здатність формується на основі взаємодії відповідних лексичних навичок, знань та усвідомленості. Їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Лексичними навичками називають навички правильного розуміння і вживання іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвою і графічною формами слова та його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [1, с. 27]. Розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички. Рецептивні навички – це навички сприймання й розуміння лексичних одиниць в усному та писемному мовленні. Під репродуктивними навичками розуміють навички використання лексичних одиниць в усному чи писемному мовленні, що передбачає: відтворення лексичних одиниць у мовленні; миттєве сполучення лексичних одиниць з іншими словами; вибір відповідного стилю мовлення [3, с. 16].

Лексичними знаннями є відображення у свідомості студента результату пізнання лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею. С. Смоліна до лексичних знань відносить знання: усної і письмової форм слова; їх семантики; здатності слова мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість; синтаксичної і лексичної сполучуваності слова; правил словотвору (складання слів, конверсії тощо); основних понять, пов'язаних зі структурою слова [3, с. 17].

Студенти-медики вивчають іншомовну лексику не для того, щоб її просто знати, а для того, щоб спілкуватися, користуючись нею у взаємозв'язку з фонетичними, граматичними, невербальними засобами. Тому важливим є останній компонент лексичної компетенції, тобто загальна мовна усвідомленість або здатність студента до узагальнення результатів вивчення лексики. Ю. Пассов зазначає, що спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, потім відбувається вдосконалення навичок, а після цього розвиваються уміння використовувати лексичні одиниці у мовленнєвій діяльності [1, с. 115].

Оскільки на вивчення іноземної мови у медичному ВНЗ відводиться невелика кількість годин, тому робота над лексикою на практичному занятті. в основному зводиться до того, що студенти отримують завдання самостійно виписати нові слова з тексту, якщо в підручнику немає вокабуляру після тексту чи словника в кінці підручника, вивчити нові слова, що найчастіше або не робиться зовсім, або робиться дуже погано. Така робота є недостатньою і не може забезпечити засвоєння лексики. Не отримавши належного результату на рівні лексичних знань, викладачі одразу приступають до формування лексичних навичок. Під час говоріння погане знання лексики не дає студентам змоги концентруватися на змісті висловлювання, оскільки вони вимушені думати про засоби мови і правила їх функціонування. Студенти роблять мовні помилки, що призводить до непорозуміння, заважає використанню мови як засобу спілкування. Тому необхідно внести суттєві зміни у засвоєння студентами лексичних одиниць. Одним із шляхів виправлення такого становища є інтенсивна робота над розумінням лексичних одиниць на практичних заняттях, систематичне розігрування типових комунікативних ситуацій професійного спілкування.

Отже, студенти-медики на заняттях іноземної мови повинні використовувати лексику, коректно вимовляти і писати, правильно організовувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати нею в актах комунікації; доречно вживати образні вислови та фразеологічні звороти для досягнення відповідного комунікативного акту. Таким чином сформована лексична компетенція стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій майбутніх медиків.

Список використаних джерел

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
2. Сисоєва С. О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22-24 квітня 2009 р. Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2009. С. 35–36.

3. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. № 4. 2010. С. 16–23.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ В ДИСКУРСІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА

Горіна Жанна Дмитрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
gorina-janna@rambler.ru*

Як відомо, початок вивчення феномену прецедентності був пов'язаний із проведенням асоціативних експериментів у психолінгвістиці і теорії комунікації (А. Є. Супрун, А. П. Клименко, Л. М. Титова [3]). Подальші дослідження явищ прецедентності і текстових ремінісценцій знаходимо у працях А. Є. Супруна, В. Г. Костомарова і Н. Д. Бурвікової, Г. Г. Слишкіна, І. В. Захаренко тощо. Водночас незаперечний пріоритет дослідження ролі прецедентних текстів у структурі і функціонуванні мовної особистості належить Ю. М. Караулову [2], основоположні ідеї якого були успішно розвинуті в дослідженнях Г. І. Богіна, Д. В. Багаєвої, Д. Б. Гудкова, В. В. Красних, О. В. Лисиченко, В. П. Нерознака О. М. Шахнаровича та ін.

Актуальність порушеної проблеми у фаховій майбутніх журналістів зокрема зумовлена й надзвичайною розповсюдженістю аналізованого явища в сучасному українському медіапросторі і мовленні відомих медійників. Адже однією з ознак розкутого, більш творчого і виразного мовлення якраз і є введення в породжуваний текст прецедентних явищ і створення на цій основі текстових ремінісценцій та всіляких алюзій. Натомість це має й інший бік проблеми: використання таких засобів вираження задля самопрезентації чи прикрашання власного мовлення передбачає і значну поінформованість адресата, який виступає повновагим партнером процесу подібної мовотворчості. Відтак метою запропонованого дослідження є аналіз мовної особистості майбутніх журналістів в аспекті феномену прецедентності.

Характерною особливістю сучасного професійного і розмовного спілкування студентської молоді є використання в ньому так званих прецедентних феноменів, або прецедентних текстів (далі – ПТ), які зокрема складають національно-культурний фонд української лінгвоспільноти. Безперечно, факт наявності ПТ у дискурсі майбутнього медійника (або ж їх відсутність), набір, частота і характер використання прецедентних текстів так чи інакше слугує іманентною характеристикою мовної особистості, відображаючи характер мовленнєвої діяльності людини й обсяг пам'яті, динамічний і творчий перебіг мовлення, слугує унікальною прикметою властивого їй типу асоціативного мислення тощо. Специфіка використання ПТ під час створення нового тексту є суто індивідуальною, і полягає в тому, що, по-перше, в пам'яті мовця або того, хто пише, міститься різна кількість ПТ і, відповідно, різна їх кількість використовується під час продукування мовлення. По-друге, кожний продуцент по-своєму використовує, «вмонтовує» ПТ у породжуваний ним текст. Не кожен студент має хист і здібність доволі легко і влучно включити ПТ у власне висловлювання. Для цього, з одного боку, тексти повинні бути наявними в його пам'яті, а з іншого, мовець повинен володіти так званою креативною здібністю або ж бажанням інтегрувати означені ПТ у породжуваний ним усний чи писемний професійний дискурс.

Доволі перспективним, на нашу думку, є розгляд феномену прецедентності з позицій когнітивного підходу, адже найважливішою функційною властивістю ПТ є здатність зберігати у сконденсованому вигляді досить великий обсяг інформації, глибина якої визначається також когнітивною базою реципієнта, його готовністю до асоціативного сприймання і декодування інформації, що надходить. Урахування не лише власне лінгвістичних, але й енциклопедичних, культурологічних і літературознавчих знань, які утворюють когнітивне тло спілкування, необхідне тому, що ці види когніцій зумовлюють передовсім і характер осягнення фрагмента дійсності, який складає денотативний бік висловлювання або тексту. Таким чином, ПТ з точки зору роботи пам'яті можна вважати такими, що зберігаються 1) у «колективній пам'яті» української лінгвоспільноти, 2) індивідуальній пам'яті окремих носіїв мови або груп носіїв мови.

Так, приміром, до тих, що зберігаються у колективній пам'яті, належать фразеологічні одиниці, паремії, крилаті слова і вислови, пісенний і поетичний фольклор, що відображають особливості менталітету українського народу, його культури, національної самосвідомості тощо. До ПТ, що зокрема зберігаються в індивідуальній пам'яті окремих груп носіїв української мови (в нашому випадку – студентів-журналістів) слід віднести ті, витоками яких є хрестоматійні твори української класичної і зарубіжної літератури, популярні пісні-шлягери, рекламні радіо- і телеблоки, слогани тощо.

Таким чином, цитування студентами рядків із відомих художніх творів у точному або трансформованому вигляді неодмінно увиразнює основний зміст повідомлюваного яскравими асоціаціями й образами, вилученими зі скарбниці української етнокультури, сприяє її збереженню і неперервності. По тому, з яких текстів – українських чи зарубіжних, класичних або сучасних, з творів для дітей або дорослих, текстів якої тематики наведено цитовані рядки, використовувані як ПТ, можемо дійти висновку як щодо обсягу самого лексикону, так і до змісту культурологічних, філологічних знань опитуваних.

Список використаних джерел

1. Буднік А. О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 20 с.
2. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы*. Москва, 1986. С. 98–107.
3. Супрун А. Е., Клименко А. П., Титова Л. Н. Текстовые реминисценции в ассоциативном эксперименте. *Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации*, 27–30 мая, Ленинград. Москва, 1975. Ч. 1. С. 46–58.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ДИСКУРСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гуцул Лариса Іванівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Центральнотукраїнський
державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
lara.gutzul@gmail.com*

На сучасному етапі переструктурування змісту підготовки майбутнього вчителя є одним із пріоритетних напрямків розвитку продуктивної вищої освіти в Україні. Важливу роль у вирішенні цього завдання відіграє процес формування фахового дискурсу засобами української мови, мовної компетентності у студентів природничих спеціальностей педагогічного університету (освітньо-професійна програма «Середня освіта (Біологія), (Хімія), (Географія), (Природничі науки)»).

Процес формування мовної компетентності є невід'ємним складником професійної діяльності вчителя природничих спеціальностей. Акцент ставиться на формування навичок професійної комунікації, оскільки комунікація є важливим чинником існування суспільства загалом, на студіювання особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення й поведінки особистості

Наразі відчутна потреба в оновленні змісту мовної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів біології, хімії, географії та природничих наук. Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» покликаний сформулювати мовну особистість, яка зуміє використати усі набуті знання, уміння й навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері.

Знання природничої термінології та номенклатури – це знання професійної мови, що дає можливість спілкуватися, орієнтуватися у сучасній науковій літературі, свідчить про високий професійний рівень фахівців у певній галузі. Фахові знання – гарант професійного успіху, авторитету та подальших наукових перспектив особистості [3, с. 5]. Оволодіння основами будь-якої професії, вважає Г. М. Мешко, розпочинається із засвоєння системи загальних і професійних знань,

опанування майбутнім фахівцем спеціальної мови, мови професії, наукового дискурсу професії. Досконале володіння фаховою термінологією є невід'ємною частиною підготовки вчителя [2, с. 22]. Здобуття вищої освіти в Україні передбачає високий рівень володіння українською літературною мовою, насамперед таким її розгалуженим функціональним різновидом, як науковий стиль.

Викладання природничих дисциплін у вищих навчальних закладах сьогодні пов'язане з певними проблемами, найсерйозніша серед яких – обмаль підручників із фундаментальних та спеціальних предметів українською мовою. Значною мірою це зумовлено тим, що українська термінологія, номенклатура та наукова мова перебувають нині у процесі становлення. Упродовж тривалого часу наукова українська мова калькувала більшість термінів з російських джерел, що унеможливлювало розвиток рідної мови. Особливої актуальності зазначена проблема набуває у вивченні неорганічної та органічної хімії, біології, економічної географії, геології, ландшафтознавства тощо, оскільки опанування знань із цих дисциплін потребує постійного використання фахових термінів. Залишається актуальною також проблема співвідношення між національними й міжнародними елементами в термінотворенні та їх інтерпретації в українській мові, приведення національної терміносистеми у відповідність до міжнародної; питання синонімії, полісемії, паронімії, проблеми перекладу, термінотворення, вживання активних дієприкметників тощо.

Незважаючи на бурхливий розвиток природничих наук, термінологічна система галузей не знайшла достатнього відображення в українській лексикографії. Гостро відчувається потреба у створенні сучасних словників термінології природничого циклу.

Важливим для педагога є досконале володіння нормами сучасної української літературної мови. Тому труднощі української словозміни та словопоеднання, правильна вимова слів, зокрема термінів, особливості використання іншомовних та власне українських слів у професійному мовленні тощо розглядаються і на кожному занятті, і в процесі виконання самостійних робіт. Особлива роль тут відводиться роботі з термінами.

Також звертається увага на складні моменти написання термінів з урахуванням змін у новому українському правописі, на їх уніфікацію та стандартизацію, на варіативні форми. Пор.: терміни *магнійорганічний* чи *магнієорганічний*.

Для формування фахового дискурсу засобами української мови активно застосовуються такі педагогічно-комунікативні технології: технологія традиційного навчання, технологія проблемного навчання, ігрові технології, технологія особистісно орієнтованого навчання, технологія розвивального навчання, технологія колективного способу навчання, технологія розвитку критичного мислення, технологія програмованого навчання, технологія інтерактивного навчання, проєктна технологія, технологія модульного навчання, технологія колективного творчого виховання, дослідницька технологія та інші [1, с. 37–53]. Колаборація технологій сприяє кращому засвоєнню тем та програмує на подальше практичне застосування набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

Мовна компетентність майбутнього вчителя нерозривно пов'язана з педагогічною компетентністю і є важливою компонентою професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Видавнича група «Основа», 2009. 176 с.
2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 200 с.
3. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.

ФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Орлова Оксана Петрівна

*заступник директора з навчально-виховної та наукової роботи,
Дубенська філія Університету «Україна», dubno2009@ukr.net*

Основне завдання вищої школи на сьогоденному етапі розвитку суспільства – готувати висококваліфікованих фахівців, які не тільки досконало володіють уміннями зі своєї професійної діяльності, але й

вправно оперують фаховою термінологією, володіють навичками усного мовленнєвого спілкування, зорієнтованого на професійну освіту. Навчальний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у закладах вищої освіти передбачає удосконалення мовних норм, культури мовленнєвого спілкування, формування умінь і навичок професійної та наукової комунікації як компонентів майбутньої фахової діяльності студентів-нефілологів.

Мета дослідження полягає у висвітленні методики удосконалення публічного діалогічного мовлення студентів-нефілологів в умовах вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

Для формування публічного діалогічного спілкування студентів-нефілологів у програмі з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» запропоновано теми, що сприяють формуванню публічного діалогування. Теоретично-практична робота відбувається за підручником Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням (2014 р.) [1]. Під час вивчення *першої теми «Спілкування як інструмент професійної діяльності»* студенти повторюють знання про види, форми, етапи та невербальні засоби спілкування. *Теоретичний матеріал* засвоюється за допомогою розповіді викладача, а також презентації та наочності, підготовлених напередодні студентами. *Практичне засвоєння теми* – це виконання творчих завдань у діалозі «студент – студент», де вагомим є продукування публічних висловлювань на задану тему у вигляді репліки-монологу, репліки-періоду, репліки-речення (простого чи складного).

Завдання 1. *Створити діалог-інформацію на запропоновану викладачем тему про особливості ділового спілкування.*

Тема для 1-го студента: «Партнер у діловому спілкуванні завжди виступає як особистість (колега, клієнт, начальник, підлеглий тощо). Можливий початок репліки-монологу на цю тему: «Вважаю, що будь-яка людина, беручи участь у діловому спілкуванні, ...». Тема для 2-го студента: «Особи, які спілкуються, мають глибоке розуміння конкретної справи, що є предметом обговорення». Запропонований початок монологічної репліки: «На мою думку, кожна розмова має свій предмет обговорення. Тому люди, які спілкуються ...».

Завдання 2. Побудувати діалог (як текст) і з'ясувати, що може заважати ефективному діловому спілкуванню (за вправою 3 підручника).

При цьому можливий трилог за умови втручання в розмову викладача для посилення інтенсивності діалогування студентів.

Завдання 3. Укласти репліки-монологи на такі теми: «Чому ввічливість є основою фахового спілкування?» (вправа 4). «Що для вас означає СЛОВО?» (вправа 5), виголосити їх.

Друга тема курсу, яку можна назвати ознайомлювальною, – це «Риторика і мистецтво презентації». Вона дає можливість студентам-нефілологам дізнатися про публічний виступ як важливий засіб комунікації, про мистецтво аргументації, техніку і тактику аргументування та про мовні засоби переконування. Ознайомлення з теорією теми відбувається за допомогою роботи з підручником [1, с. 178–193], доповненням викладача, переглядом відеоматеріалів публічних виступів осіб на риторичну тематику, підібраних студентами напередодні. Практичне засвоєння теми відбувається за допомогою виконання завдань на побудову монологічних публічних виступів, що є особливими різновидами мовленнєвої діяльності – доповіді, промови, лекції. Для підготовки студентів до публічного виступу запропоновано: 1) ознайомитися зі структурою публічного висловлювання [1, с. 182]; 2) підібрати матеріал, який відповідав би як етапу підготовки, так і темі висловлювання; 3) виголосити укладений монолог.

Практичні завдання: підготувати і виголосити а) звітну доповідь профорга групи (3 хв.); б) промову «Український молодіжний сленг» (3 хв.); в) усне повідомлення «Критерії аналізу публічного виступу» [1, с. 203–204].

Третя актуальна тема – «Культура усного фахового спілкування» містить інформацію про роботу над індивідуальними й колективними формами фахового спілкування, видами бесід, співбесідою з роботодавцем, спілкування за допомогою мобільного телефону та іншими формами дистанційною зв'язку. За допомогою методу пояснення (розповіді) викладач подає інформацію студентам про діалогічне мовлення та діалог як розмову двох осіб і діалог як діалогічний текст; розгортає інформацію про одиницю діалогічного

мовлення – діалогічну єдність, її структурні елементи – репліки та про їхню класифікацію. Звертає увагу на діалогічні репліки за обсягом – еліптичні, репліки-речення і репліки-монологи; перелічує жанри діалогічного мовлення, до яких належить і бесіда; за допомогою роботи з підручником ознайомлює студентів із функціями бесіди; доповнює інформацію про локальні і дистанційні бесіди.

Практичні завдання: 1. Змоделювати бесіду між роботодавцем і особою, яка прийшла на співбесіду. 2. Побудувати бесіду по телефону за зразком вправи 12 (с. 229). 3. Укласти і виголосити правила етикетного користування мобільним телефоном. (*Кожний мовець виголошує правила по чергово*).

Четверта, теоретично-практична тема – «Форми колективного обговорення професійних проблем» сприяє засвоєнню знань і формуванню комунікаційних умінь реалізації мистецтва перемовин, прийнятті рішень на зборах колективу чи під час проведення ділових нарад, професійних дискусій. *Теоретичний матеріал* засвоюється студентами за допомогою методів: роботи з підручником, розповіді-вербального доповнення викладача про дипломатичне красномовство, електронної презентації про дискусію тощо.

Практичні завдання: 1. Підготувати перемовини студентів з деканатом про екскурсію за межі міста, провести їх публічно. 2. Підготуватися до дискусії «Інтелігентність – це успадкована чи сформована риса людини?», провести її.

Отже, використання актуальних методів, прийомів і засобів навчання української мови сприятиме формуванню діалогічного публічного мовлення.

Список використаних джерел

1. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2014. 694 с.

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стахів Марія Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка,

oleksijivna@ukr.net

Інтеграційні процеси, що набули глобалізаційного характеру в сучасному освітньому просторі, зумовлюють зміщення акцентів у самовизначенні людини, переоцінку пріоритетів, зміну культурних стереотипів. ЗВО покликані сформувати фахівця інтегрального типу, здатного «розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов» [2, с. 8].

У зв'язку з цим соціальні та педагогічні проблеми формування комунікативно компетентної особистості педагога виходять сьогодні на рівень пріоритетних в українському суспільстві. Комунікативна компетентність вчителя – це процес двостороннього обміну інформацією між суб'єктами освітньої діяльності, результатом якого є взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу.

Розвиток комунікативної компетентності (як складової професійної) здобувачів вищої педагогічної освіти розглядаємо у контексті особистісно орієнтованого компетентнісного підходу, який забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця на ринку освітніх послуг.

Учителів початкових класів необхідно навчити учнів мислити, висловлювати свої думки і адекватно сприймати думки інших; за допомогою слова уміти передати свої судження, враження, емоції, оцінку та інше. Для цього вчитель сам повинен досконало володіти усім арсеналом словесного впливу, адже «практична педагогічна діяльність проблематична без ефективної реалізації комунікативної функції педагогами» [1, с. 11].

У розвитку комунікативної компетентності учені виділяють чотири рівні: неусвідомлена, репродуктивна, продуктивна, творча компетентність. Опанувавши четвертий (творчий) рівень, здобувачі вищої педагогічної освіти успішні в навчанні і здатні до самореалізації у суспільстві, орієнтовані на взаємодопомогу іншим та партнерство. «Ефективність процесу формування комунікативної компетентності творчого рівня забезпечується шляхом реалізації наступних педагогічних умов: підвищення мотивації навчання студентів; підвищення їх активності; збагачення змісту освітнього процесу» [1, с. 12-13].

Серед інноваційних технологій, які активізують мотиваційну та творчу складові комунікативної компетентності, ефективною є проєктна технологія.

Проєктна технологія була предметом дослідження зарубіжних авторів ще на початку ХХ століття. В українській педагогіці теоретичні й концептуальні положення проєктної технології досліджують К. Баханов, Н. Борисова, В. Гузеєв, І. Дичківська, І. Єрмаков, Г. Ісаєва, О. Любарська, Т. Качеровська, О. Коваленко, О. Пехота, О. Пометун, Г. Романова, С. Сисоєва С. Шевцова та інші.

Разом із цим, застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи потребує спеціальних досліджень.

Навчання, побудоване на активній основі, через практичну діяльність, зорієнтоване на особистий інтерес і практичну потребу отриманих знань у подальшій професійній діяльності, надає студентам можливість самостійно придбати знання в ході вирішення практичних завдань або проблем, що вимагають інтеграції відомостей з різних предметних областей, реалізувати не тільки комунікативну, а й соціокультурну, громадянську, дослідницько-праксеологічну та інші професійні компетенції.

Проілюструємо це на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти).

Забезпечуючи формування усіх складових професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, ми запропонували студентам I курсу самим вирішити, які саме проєкти

вони хотіли б виконувати, що саме досліджувати в галузі лінгвістики. Пропозицій було чимало, але більшість із них стосувалися функціонування фонетичних, морфологічних та синтаксичних одиниць в українських народних піснях. Відповідно було заплановано виконання цілої серії проєктів, а саме: «Пісенний алфавіт», «Фонологія колискової пісні», «Морфологія у квітах і піснях», «Звертання в родинно-побутових піснях» та інші. Зважаючи на план вивчення окремих лінгвістичних тем, усі проєкти були середньої тривалості (3-4 тижні). Вивчення курсу завершується виконанням колективного проєкту «Граматика української мови у народних піснях».

Маючи певні знання і навички щодо організації пошуково-дослідницької діяльності, студенти дуже активно і творчо підійшли до виконання проєктів. Підготовлені студентами презентації та їх мовленнєвий супровід засвідчив не лише активізацію інтересу до української народної пісні (громадянська та соціокультурна компетентність), але і до глибшого вивчення лінгвістичних тем. Як наслідок – мовлення здобувачів вищої освіти стало виразнішим, менше уживалося слів-паразитів, частішало вживання прислів'їв і приказок, граматично правильно оформлювалися звертання та інше.

Отже, реалізація проєктної технології у ЗВО з метою формування комунікативної компетентності репрезентує себе як діяльнісний практично-творчий метод, що на належному рівні забезпечує формування професійної компетентності педагога у цілому і комунікативної компетентності зокрема.

Список використаних джерел

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. 2015. № 6 (125). С. 10–13.
2. Державний стандарт вищої освіти України (проект): Видання офіційне. МОН України. Київ, 2016. 45 с. URL: https://www.megu.edu.ua/wpcontent/uploads/2020/02/Standart._Bakalavr._Pochatkova__osvita-8.pdf. (дата звернення: 11.10.2020).

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Турко Ольга Василівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
o.turko@tnpu.edu.ua*

Комунікативна компетентність є однією із ключових у Концепції Нової української школи [1] та в європейському освітньому просторі [3] цілком обґрунтовано, оскільки забезпечує природну необхідність людини в спілкуванні, з одного боку, сприяє життєдіяльності соціуму, його консолідації, з іншого.

Структуру, зміст комунікативної компетентності досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Аршавська, М. Вятютнєв, Д. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон, Н. Гез, О. Казарцева, О. Константинова, Ю. Федоренко, Д. Хаймс, Ю. Пасов, Л. Шипиліна, Б. Бурлесон, С. Вілсон, Дж. Грін, У. Літлвуд, Р. Мільруд, Д. Хаймс, Н. Хомський та ін. У сучасному освітньому середовищі актуалізується питання засобів формування комунікативної компетентності в здобувачів педагогічної освіти, які в майбутньому повинні стати не лише зразком мовно-мовленнєвої обізнаності для оточуючих, а й розвивати її в своїх учнів.

Комунікативна компетентність майбутніх педагогів охоплює уміння виступати публічно, здійснювати групову комунікацію, вести міжособистісну комунікацію в різноманітних видах діяльності [2, с. 390].

У процесі викладання навчальних дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум із розвитку зв'язного мовлення», «Літературне редагування», «Освітні технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі» ми виявили ефективність таких інноваційних засобів навчання, як інтерактивний підхід (інтерактивні заняття, інтерактивні методи навчання), проєктна технологія, дистанційні форми навчання (електронна система дистанційного навчання Moodle, електронні сервіси Zoom, Google

Meet та ін.), проблемне навчання, ситуативне навчання (імітаційна гра, симуляція, драматизація тощо).

Інтерактивний підхід сприяє взаємодії під час бесіди, діалогу: студент є активним учасником, який говорить, керує, моделює, пише, малює, а не тільки слухає. Викладач за допомогою системи підходів, методів, прийомів, заснованих на рівних предметно-суб'єктивних стосунках між ним та студентом, організовує навчальний процес із використанням спілкування, самооцінки, позитивного зворотного зв'язку, постійної активності здобувачів освіти. Крім цього, інтерактивне навчання допомагає студентам сприймати себе частиною групи, розуміти свою роль та потенціал. Робота в парах виявилася найбільш ефективною серед усіх інтерактивних технологій. Студенти мають змогу висловити свої думки, обмінятися думками зі своїми партнерами і лише після цього виголосити їх перед усією групою. Це перші спроби не лише бути почутими, а й навчитися слухати інших; спосіб забезпечення співпраці та навчання студентів культурі спілкування. Приклади інтерактивної взаємодії: обговорення тексту, складання речень із використанням поданих частин, складання правил та порад, перевірка виконаних завдань один одного.

Проектна технологія вирізняється тим, що, працюючи над спільними завданнями, студенти вчаться критично мислити та усвідомлювати, де і як вони можуть застосувати знання, генерувати нові ідеї, правильно використовувати інформацію, бути товариськими та постійно працювати над самовдосконаленням, підвищувати рівень культуру спілкування, володіння невербальними засобами тощо.

Дистанційні електронні платформи та сервіси допомагають у перевірці отриманих знань; об'єднують викладачів та студентів в одну інтегровану систему для створення персоніфікованого освітнього середовища. Зокрема, завдяки електронній системі Moodle студенти виконують тести індивідуально (результати тестів отримують одразу після їх закінчення), пишуть есе, спілкуються в чаті.

Проблемне навчання сприяє активізації індивідуальних, розумових та емоційних ресурсів студентів у виконанні поставленого завдання, запам'ятовуванню результатів та рішень проблемної ситуації, пошуку шляхів вирішення спільними зусиллями.

Ситуативне навчання допомагає безперешкодному спілкуванню студентів із групою. Так, під час гри в майбутніх фахівців розвивається уява, фантазія, формуються лідерські якості, відчуття відповідальності, створюються продукти діяльності. Гра розкриває в студентів ті якості, які стануть основою їхньої професійної роботи в майбутньому.

Отже, інноваційні засоби сучасного освітнього процес формування комунікативної компетентності мають спільним знаменником розвиток мовно-мовленнєвої обізнаності, практичної спрямованості застосування в професійному та особистісному просторі ресурсів мови. Крім цього, сприяють створенню єдиного комунікативного середовища, розвитку етичних якостей (взаєморозуміння, співчуття, партнерства, толерантності тощо), умінь та навичок гармонійно жити в суспільстві, відчувати себе потрібним, важливим, бути самореалізованим. Сучасний викладач повинен вийти за межі лексико-граматичного матеріалу у формуванні комунікативної компетентності студентів, натомість, опираючись на власне мовну теорію, постійно проєктувати матеріал у компетентнісну площину.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Оліяр М. Інноваційні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 386–390.
3. Кутажар М. Студентський досвід навчання з використанням мережевих технологій: новий прогрес розвитку розширення обізнаності. *Технологія, педагогіка та освіта*. 2017. № 23. С. 425–438.

МОДЕРНІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В НУШ

ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Ліпчевська Інна Леонідівна

*науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки НАПН України,
innalipchevskaia@gmail.com*

В основі вільного володіння українською мовою лежать знання з мови та мовлення, на яких будується мовленнєва діяльність – уміння та навички використання цих знань у життєвих ситуаціях, тобто уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти. У той же час, бажання спілкуватися українською мовою у повсякденному житті визначається вмотивованістю та ціннісними установками кожної окремої людини. Це набуває особливої значущості при вивченні державної мови дітьми з національних спільнот, адже одним із ключових аспектів освітнього процесу є формування особистісного ставлення учнів до державної мови – любові до читання українською мовою, відчуття краси українського слова, усвідомлення ролі державної мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовності вживати українську мову в різних життєвих ситуаціях.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти та типових навчальних програм з української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, мета навчання української мови полягає у:

– формуванні комунікативної компетентності учнів (мовленнєва складова представлена на рис. 1), яка передбачає здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, застосовувати знання з української мови для забезпечення

ефективного спілкування, а також володіння різними соціальними ролями, вміння співпрацювати у колективі;

– формуванні соціокультурної компетентності, яка полягає у здатності та готовності до міжкультурного спілкування і передбачає ознайомлення учнів з культурою українського народу, його ціннісними орієнтирами, соціальною сферою життя українців;

– духовному та культурному розвитку особистості, вихованні загальнолюдських моральних цінностей;

– розвитку інтелектуальних здібностей засобами різних видів мовленнєвої діяльності;

– формуванні активної громадянської позиції [3; 4; 5].



Рис. 1: Мовленнєві вміння як складова комунікативної компетентності

Зауважимо, що введення нового лексичного та / або граматичного матеріалу має передбачати одночасну роботу над формуванням правильної вимови та інтонації, а також практику використання цього матеріалу у спілкуванні. Крім того, завдання, які виконуються на уроках української мови, мають не тільки бути спрямованими на формування комунікативної компетентності, а також інтелектуально розвивати учнів, формувати їх особистісне ставлення до української мови і культури, сприяти їх духовному збагаченню.

Окремим суттєвим аспектом вивчення української мови як державної визначається українськомовне середовище, до якого у більшій чи меншій мірі залучені діти з національних спільнот. Соціальна ситуація «підштовхує» до впровадження комунікативно-діяльнісного підходу в освітній процес. Адже усвідомлена та практично відчута необхідність використання української мови у житті для досягнення власних цілей є найвагомішою мотивацією в

подоланні мовного бар'єру та подальшому повному оволодінні державною мовою.

З вищезазначеного стає зрозумілим, що формування вторинної українськомовної особистості, яке передбачає оволодіння українською мовою не лише на рівні мовного коду, а й інтеграцію особистості, яка її вивчає, в українську культуру, є одним з ключових аспектів компетентнісного підходу (Н. Богданець-Білоskalенко, Т. Хорошківська, Л. Шевчук та ін.) до навчання української мови як державної, зокрема у початковій освіті.

Список використаних джерел

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Національно-культурний компонент змісту навчання літературного читання в школах національних меншин. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 19. С. 114–117.
2. Богданець-Білоskalенко Н. І. Побудова підручників української мови для учнів початкових класів на компетентнісних засадах. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови* : збірник матеріалів круглого столу, присвячений пам'яті Біляєва О. М. Київ, 2019. С. 9–12.
3. Державний стандарт початкової освіти: затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Урядовий кур'єр*. 2018. № 38.
4. Типова навчальна програма з української мови для ЗЗСО з навчанням польською мовою. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 22.10.2020).
5. Українська мова для ЗЗСО з мовами навчання національних меншин (молдовською, румунською, угорською) : типова навчальна програма. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya> (дата звернення: 22.10.2020).

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Магдич Тетяна Павлівна

*аспірантка, Житомирський державний університет імені Івана
Франка, magdichtet.5@gmail.com*

Методи навчання української мови в старшій школі варто спрямовувати на формування не лише предметної компетентності, а й на засвоєння метапредметних умінь, бо останні відповідають тим діям, що забезпечують реалізацію навчальної діяльності з української мови в реальному житті незалежно від обраної професії.

Науковці, що зробили вагомий внесок у становлення сучасної лінгводидактики, сьогодні продовжують активно розвивати теорії й практики навчання української мови: Н. Бондаренко, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, О. Караман, С. Караман, К. Климова, Г. Корицька, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Новосьолова, С. Омельчук, М. Пентелюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та багато інших. Значними та базовими положеннями методики української мови є напрацювання О. Біляєва.

О. Кучерук зауважила: «моделювання системи методів навчання української мови насамперед передбачає обґрунтування основ проектування цієї системи та визначення особливостей її з урахуванням специфічних цільових напрямів мовної освіти і в цій площині потрібно зосередити увагу на тому, які специфічні компетентності учня мають бути сформовані засобами української мови як навчального предмета [4, с. 141].

Погоджуємося із думкою Н. Голуб про те, що «компетентнісно орієнтована методика зосереджує зусилля на способах мислення (креативність, критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми й формулювати власні судження), способах роботи (спілкування і співпраця), інструментах для роботи (потенціал новітніх технологій), здатності жити в багатогранному світі й виконувати роль активних і відповідальних громадян» [2, с. 5]. Ефективними методами формування громадянської компетентності, на нашу думку, є методи

розвитку критичного мислення. Критичне мислення є основою й інформаційно-медійної грамотності учнівської молоді, адже громадянин повинен вміти сформулювати власну думку, висловити власну позицію щодо суспільно-політичної проблеми, повинен вміти відрізнити достовірну інформацію від маніпуляцій тощо.

Н. Бондаренко, С. Косянчук пропонують методи формування громадянської культури старшокласників: пошукові методи; інтерактивне навчання; робота з електронними носіями та інтернетом; методи, що сприяють мотивації, творчій, пізнавальній та мовленнєвій активності; доцільно створювати на уроці проблемні ситуації, що стимулюватимуть в учнів потребу доводити свою думку, аргументувати та переконувати [1, с. 87].

У Концепції навчання української мови учнів ліцею автори орієнтують на практичні методи, а саме: ситуаційний, метод проєктів, вправи, діалогічної взаємодії, метод гри та ін. Мовний матеріал учні повинні засвоювати як інструмент думки, адже комунікативний зміст формується у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Сприятливою для цих процесів є робота з текстом і різні варіанти роботи з проблемою [3, с.29].

Пріоритетними напрямками виховання на мовній основі має бути ціннісне ставлення до себе, до сім'ї, до родини, до кожної людини, до суспільства й держави, до української мови. Тому змістом уроку може бути все, пов'язане з сучасною Україною, обстоюванням її цінностей, основними з-поміж яких є мова і незалежність. [1, с. 88]. Беззаперечно, ми погоджуємося з думкою більшості науковців, що найефективнішим методом комплексного формування як ключових, так і предметних компетентностей є робота з текстом. Системна робота з текстом дає можливість не тільки розвинути мовленнєві вміння та навички, а й формувати систему цінностей, мотивувати, розвивати емоційну сферу особистості. Привернути увагу старшокласників до важливих суспільних проблем допомагають запитання та завдання до тексту.

Метод виконання комплексного завдання до тексту (читання, обговорення, робота зі змістом, висловлення власної позиції учнів щодо порушеної в тексті проблеми, створення власного тексту) допоможуть учням «оволодіти системою мовних знаків як способом

кодування думки» [4, с. 263]. Така комплексна робота над текстом реалізує навчально-пізнавальну, розвивальну та виховну мету тексту.

Отже, методика формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови, повинна базуватися на комунікативних, текстоцентричних методах, методах розвитку критичного та креативного мислення, проблемно-ситуаційних та рефлексійних методах.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н., Косянчук С. Дидактичні та методичні засади сучасного уроку української мови в старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. 2017. Вип. 1. С. 80–89.
2. Голуб Н. Б. До проблеми формування громадянської компетентності в учнів ліцею на уроках української мови. *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з онлайн трансляцією, 6-7 червня 2019 р., Суми. URL: https://sites.google.com/view/professional/educationkaf/діяльність_факультету_української_мови/ii-всеукраїнська-науково-практична-конференція.
3. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови учнів старшої школи / за заг. ред. д-ра пед. наук Н. Б. Голуб. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 56. URL: <https://www.facebook.com/groups/505688203677039/permalink/529055738006952/>.
4. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир: Видавництво ЖДУ імені І. Франка. 2011. 420 с.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Майка Ольга Ростиславівна

*вчитель вищої категорії, вчитель-методист української мови та літератури, НВК «ЗОШ I-III ст. – ДНЗ с. Великі Гаї»,
maika_o@vhai.edu.te.ua*

*Людство вступило в еру надзвичайних емоційних навантажень.
Ми можемо протистояти цьому, лише виховуючи волю,
навчившись володіти емоціями
і розумно долати так звані емоційні стреси.*

П. К. Анохін

Людина – істота соціальна, і часто головну роль у комунікації відіграє розуміння емоцій та почуттів. Сукупність здібностей, що дають змогу людині усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції оточення, називають емоційним інтелектом (EQ). Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні володіти своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони легко досягають поставленої мети шляхом взаємодії з іншими. Емоційний інтелект став предметом дослідження завдяки працям як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, зокрема: Д. Гоулман, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Е. Носенко та інші. Вчені наголошують на необхідності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання. Емоційний інтелект стає однією з головних тем для дискусії в контексті покращення сучасної школи.

Освіта – це інструмент, який інтерпретує дійсність. Дійсність, в якій терабайти інформації, швидкість подачі якої збільшилася у 18000 разів. У книзі «21 урок для 21 століття» Ювала Харарі читаємо, що не існує ніяких спеціальних навичок: «Ми живемо в час, коли не знаємо, якою буде реальність за 5 років і які технології виникнуть далі. Але важливими є дві незмінні речі: емоційний інтелект (наскільки ми готові до цих змін і як ми себе на них налаштовуємо) і ментальна гнучкість (яким чином ми реагуємо на зміни і не впадаємо в паніку).

Потрібно пам'ятати, що діти в школах – зовсім інше покоління, яке буде жити в іншому світі».

Шукаючи методичні ключі до підвищення якості мовно-літературної освіти, їх впровадження у практику навчання, розуміємо, що у кожного своя школа мрії. Як організувати свою роботу так, щоби всі учасники освітнього процесу були задоволені? Нейробіологи в один голос твердять, що дофамін важливий. Зустріч з новим, невідомим – це інтелектуальна пригода, що дає не тільки знання, а й величезне задоволення. Важливо спочатку прибрати стрес, зробити класну кімнату простором довіри та емоційної безпеки, сформувати таку культуру спілкування в класі, яка сприяє довірі, емпатії, співробітництву, ґрунтується на загальнолюдських цінностях, повазі до честі та гідності кожного учасника освітнього процесу. Тільки після цього можна покращувати якість навчання в академічному аспекті, робити акцент на знання і компетентності.

На уроках української мови та літератури маємо можливість створити таке середовище, де можна обговорити просте й складне, а можна помовчати – «хвилини тиші», почитати – «10 хвилин доброго читання», подихати. Дієві дихальні вправи типу: «Вдихаємо легкість – видихаємо доброту» у Анни-Марії Богосвятської. Розглядаючи літературних героїв, історичні постаті запитуємо дітей: «Яку потребу ця людина чи група людей намагалася задовольнити своїми діями?», «Що відчувала ця людина, коли чинила саме так?», «Чи її дії перешкоджали іншим людям (тваринам, довір'ю) задовольняти їхні потреби?», «Які варіанти вибору мав персонаж?», «Якщо виникав конфлікт, чи були неприємні наслідки обраних дій, чи можна знайти інші стратегії, щоб отримати кращі результати?» Ми можемо навчити дітей шукати місця сили, читати книги сили, зустрічатися з людьми сили, складати карти мрій та маршрути подорожей до успіху. Бути причетними до вибудови внутрішнього «етичного компасу» учня, стрижнем якого є співпереживання, і який став би орієнтиром на все життя – це місія кожного вчителя.

Учені довели, що люди найбільше сприймають емоції, а не мову. Вони нас читають. Так, емпатія, ненасильницька комунікація, рефлексія, інсайти працюють дуже ефективно. Маємо створювати та підтримувати таку якість стосунків, при якій потреби кожного

задоволені. Хто я? Навіщо це мені? Що я хочу отримати? Що добре? Що погано? Що і як покращити? Що я бачу? Що думаю? Що відчуваю? У кожного свої потреби та почуття. І я не обов'язково маю з цим погоджуватися.

Ми, дорослі, маємо навчитися самі і навчити наших дітей ненасильницькому спілкуванню, «м'яких навичок». Так, це в Україні, країні, де був голод, дві світові війни, Чорнобиль, революції 2004, 2014 рр. Емоційний розвиток – це єдиний шлях, щоби зменшити той біль, що тече генетично у наших венах. Щоби діяти конструктивно, потрібно усвідомити проблему, включитися емоційно і діяти вміло. Тоді буде і виховання на базових цінностях, і система критичного мислення, і стійкість до стресів та вигорань, і співпереживання. Важливим є розвивати на уроках навички комунікації, емпатії, вміння слухати, чути, відчувати, приймати мирні рішення в напруженому ритмі життя ХХІ століття. Можна вчити дітей вести щоденники мрій, карти мрій, плани на рік, на тиждень, на день, стратегічно мислити, планувати. Дуже допомагає розвитку комунікативних навичок робота у проектах, спільна робота, робота в групах. У будь-якій роботі з дітьми важливо домовлятися, укладати правила і дотримуватися їх – будувати довірливі взаємини. Довіра – ключ до особистості, до освіти, до успіху.

Список використаних джерел

1. Гарт С., Годсон В. Клас без провини: інструменти для розв'язання конфліктів і сприяння розвитку міжособистісного інтелекту / пер. з англ. О. І. Олійник. Харків : Ранок, 2020. 256 с.
2. Юваль Ной Харарі. 21 урок для 21-го століття. Book Chef, Форс, 2020. 416 с.
3. Вагнер Т., Дінтерсміта Т. Мистецтво навчати. Наш формат, 2017. 312 с.
4. Інтерв'ю Катерини Ясько для ННС спільноти в Україні. URL: <https://www.empatia.pro/intervyu-kateryny-yasko-dlya-nns-spilnoty-v-ukrayini/>.
5. *Спецпроект* зі Світланою Ройз «Колошкільне дитинознавство». Блок 2. Адаптація, безпека, залученість до навчального процесу (відеоматеріал). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8NBvEeiFK9U>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕФОРМОВАНИХ ТЕКСТІВ

Наконечна Лариса Богданівна

кандидат філологічних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,

larysa.nakonechna@pnu.edu.ua

Сучасна концепція мовної освіти спрямовує зміст шкільного курсу української мови в початковій школі на всебічне формування мовної особистості молодшого школяра. Компетентним мовець є тоді, коли він досконало володіє усіма засобами мови (фонетичним, лексичним, морфологічним, синтаксичним) і доречно їх використовує в усіх сферах людського буття. Знання і навички з мови і мовлення школяр набуває, перш за все, від свого вчителя мови і читання, котрий зобов'язаний, якщо вже обрав таку професію, бути професіоналом своєї справи, досконало володіти мовою і методикою навчання.

Вважаємо, що чи не найбільш ефективним засобом формування мовної особистості учня початкової школи є зв'язний текст. Адже текст сприяє ефективному засвоєнню учнями мовних явищ, наочно демонструє школярам особливості функціонування мовних одиниць у мовленні. Систематичне використання на уроках текстового матеріалу поступово ознайомлює дітей з характерними особливостями зв'язних висловлювань, а отже, готує до розуміння чужих текстів і створення власних. Робота з типами тексту, його структурою, метою і темою, засобами зв'язку окремих речень сприяє не тільки формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів, але й розумінню змісту і побудови тексту, розвитку логічного мислення, вмінню структурувати і виділяти основне. У широкому розумінні, текст як ідейно-тематична цілісність, що має пізнавальний і виховний зміст, є засобом передачі навчально-виховної інформації з усіх без винятку навчальних дисциплін. І вміння учителя працювати з текстом будь-якої тематики, використовувати його для втілення завдань будь-якого уроку, навіть математики чи трудового навчання, тільки

підвищить рівень опанування учнями навчального матеріалу і внесе різноманіття в хід уроку.

Одним із найбільш результативних і цікавих для школярів способів опрацювання молодшими школярами змісту, мовного оформлення і структури навчального зв'язного тексту є деформований текст.

Визначення терміну *деформований текст* жоден доступний нам словник не подає. На визначення терміну «деформований текст» натрапили у праці Компаній О. В. та ін. [1], де сказано, що це «витвір усного або письмового мовлення з певними пошкодженнями: з пропусками слів, порушенням порядку розташування речень, частин, повтори тощо» [1, с. 90].

Які ж то можуть бути текстові «пошкодження»?

Відсутні літери, слова чи навіть цілі речення й абзаци або, навпаки, наявність зайвих; переставлені місцями частини тексту, наявність недоречних повторень, діалектних, просторічних слів, що спотворює лексико-граматичне оформлення і змістову суть тексту.

Отож під поняттям *деформований текст* розуміємо такий зв'язний текст, що має ознаки порушення структури, семантичних зв'язків між частинами (реченнями, абзацами), недоліки змістового плану і лексично-граматичного оформлення.

«Педагогічна практика засвідчує, що робота над деформованим текстом реалізується на основі певної низки дій: доповнення, відновлення та редагування» [1, с. 90]. Автор посібника «Редагування деформованих текстів» вчитель початкових класів Ключко Н. В. пропонує низку цікавих завдань за такими категоріями: 1) доповнення речень тексту за допомогою малюнків; 2) доповнення речень тексту потрібними словами; 3) складання речень тексту з поданих слів; 4) поширення тексту за допомогою другорядних членів речення; 5) відновлення послідовності речень у тексті; 6) визначення зайвих речень у тексті; 7) виправлення мовленнєвих помилок у тексті; 8) складання тексту за поданим початком; 9) робота над текстами, які містять деформовані слова [2].

За навчальною програмою з української мови для початкової школи роботу з деформованим текстом рекомендовано проводити на уроках української мови, починаючи з 2 класу [3]. На наш погляд,

уміння і навички правити деформований текст, які учні здобувають на уроках української мови, доцільно закріплювати і вдосконалювати на уроках з інших дисциплін, зокрема літературного читання, адже саме художні твори для дітей є хорошим джерелом відповідних завдань.

Зважаючи на це, вважаємо доцільним і необхідним виконання завдань на опрацювання деформованого тексту майбутніми учителями початкової школи задля досконалого володіння методикою її проведення у своїй майбутній професійній діяльності. Такі вправи активно застосовують на заняттях з сучасної української мови, культури мовлення, методики навчання української мови і читання. А майже повна відсутність опису теоретико-методичних засад формування умінь учнів початкових класів працювати з деформованим текстом спонукає студентів до активного творчого пошуку, створення власних дидактичних матеріалів. Безперечно, робота з деформованим текстом активізує мисленнєву діяльність виконавців, спонукає до аналізу і синтезу граматичної та смислової інформації, поданої в тексті, порівняння мовних явищ, виявлення помилок, допомагає по-іншому глянути на відомий текст, оцінити правильність чи неправильність його побудови, смислових зв'язків між частинами, словесного наповнення, увиразнює змістові хиби, вчить писати свої зв'язні тексти (твори), розвиває словниковий запас.

Студенти спеціальності «Початкова освіта» під час виробничої практики в школі провели експериментальне дослідження стану розвитку зв'язного мовлення молодших школярів у процесі роботи з деформованим текстом на уроках української мови. За його результатами вони дійшли висновку, що виконання вправ з редагуванням деформованого тексту виправдане й ефективне, добре сприймається учнями, сприяє кращому засвоєнню ними навчального матеріалу з розділу «Текст», розвивають критичне мислення, виразність і точність мовлення.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з деформованим текстом не тільки вдало доповнить «скриньку» форм і методів в арсеналі їхньої професійної компетентності, але й сприятиме вдосконаленню мовної особистості студентів, розвитку логічного мислення і креативності.

Список використаних джерел

1. Компаній О. В., Бондар Т. М., Пашковська Г. А. Робота з деформованим текстом на уроках української мови в початкових класах у контексті нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 3. С. 89–92.
2. Редагування деформованих текстів / автор-упорядник Ключко Н. В. Харків, 2013. 28 с.
3. Типова освітня програма 1-2 клас, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. Наказ МОН України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.

МОВНА НОРМА У ПРАКТИЦІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Пігур Мирослава Василівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
pigur.muroslava@gmail.com*

Вивчення поняття «мовна норма» як в українському мовознавстві, так і в зарубіжному має тривалу історію. Започаткували обґрунтування цього мовного явища представники Празького лінгвістичного гуртка як лінгвосоціологічну категорію. Згідно з енциклопедією «Українська мова», мовна норма – це «сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства» [3, с. 387].

Поняття мовної норми є новим у змісті курсу української мови для 10-11 класів. У контексті ключових підходів до сучасної освіти (компетентнісний, діяльнісний) українська мова в загальноосвітній школі є засобом розвитку й соціалізації учнів, оскільки сучасне здобування освіти є орієнтованим не на накопичення окресленого обсягу знань, а на пізнання мови як засобу спілкування. Відповідно до цього визначено основні завдання вивчення української мови в 10-11 класах: «- формування предметної і ключових компетентностей;

- навчання засобами мови пізнавати світ; - формування мовленнєвої культури і раціональної мовленнєвої поведінки» [2, с. 2].

Мовна змістова лінія чинних програм для 10-11 класів визначає перелік базових питань лінгвістичної теорії для формування нормативного мовлення. Десятикласники, опрацювавши тему «Поняття норми в сучасній українській літературній мові», розглядають увесь навчальний матеріал, який згруповано за нормами сучасної української літературної мови. В курсі рідної мови в старших класах норми вивчаються системно, на відміну від середньої ланки школи, де вони засвоювались як окремі правила використання мовних одиниць різних рівнів.

Вивчення норм української літературної мови в старшій ланці школи структуровано за мовними рівнями: лексичні норми, що регулюють вибір слова відповідно до стилю і жанру мовлення; орфоепічні норми, які передбачають правильну вимову й наголошування. Зрозуміло, що перелічені норми засвоюються в інтеграції з орфографічними, які вимагають нормативного написання відповідно до правил орфографії. Вивчення мовного матеріалу в 10 класі завершується опрацюванням морфологічних норм, які регулюють утворення і вибір правильної граматичної форми.

Роботу над морфологічною побудовою мовлення школярів продовжено в 11 класі, зокрема працюють над утворенням правильних форм прикметника, дієслова, прислівника [1, с. 7]. Звичайно, враховуючи діяльнісний підхід до навчання мови, педагогам рекомендовано застосовувати такі види роботи, виконання яких передбачатиме використання мовних одиниць у текстах різних типів, стилів і жанрів мовлення.

Програмою з рідної мови для 11 класу передбачено опрацювання і другої частини граматичної норми – синтаксичної. Поряд з цим одинадцятикласники працюють над засвоєнням пунктуаційних норм і стилістичних. Саме стилістичні норми ще раз узагальнюють і систематизують знання учнів та трансформують їх у відповідні уміння й навички. В розділі «Стилістична норма» запропоновано опрацювання таких тем: «Стилістичне використання багатозначних слів, омонімів, синонімів, антонімів і паронімів», «Стилістичні

особливості частин мови і синтаксичних одиниць у різних стилях», «Стилістичні особливості частин мови» [1, с.10].

Робота над мовними нормами у 10-11 класах потребує спеціальних видів роботи, які сприятимуть трансформації знань і розуміння правил у свідомі навички використання нормативних форм у мовленні. З цією метою програма пропонує такі види роботи: складання розповіді про враження від цікавої мандрівки, складання тексту порівняльної характеристики, складання діалогів, що містять запитання-відповіді з числівниками, складання текстів-роздумів тощо. Цікаві форми роботи над мовними нормами пропонують методичні посібники серії «Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»». Ефективними різновидами є такі завдання: моделювання, трансформаційні вправи (*утворіть із кожної пари речень одне з порівняльним зворотом* тощо), творчі завдання, лінгвістичний експеримент (*дослідіть, чи можна замінити в наведених реченнях сполучне слово коли, що з'єднує підрядне речення означальне з головним, сполучним словом який*), вправи на редагування, лінгвостилістичний аналіз висловлювання та інші.

Насамкінець, хочемо зазначити, що вагоме місце в опрацюванні мовних норм у старшій ланці школи займають лексикографічні джерела, де кодифіковано норми. Робота зі словниками різного роду має стати невід'ємною частиною кожного уроку з української мови. Отже, щоб правильно спрямовувати здобувачів освіти у виборі нормативних мовних засобів відповідно до жанру і стилю мови, слід розвивати їх мовне чуття, а також вказувати на ті труднощі, що можуть виникати під час опрацювання тих чи інших мовних норм.

Список використаних джерел

1. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 11 клас. *Українська мова і література в школах України*. 2018. № 2. С. 6–10.
2. Українська мова. 10 клас : програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. *Дивослово*. 2018. № 7-8. С. 2–15.
3. Українська мова : енциклопедія / ред. колегія : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова) та інші. Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2000. 750 с.
4. Українська мова : конспекти уроків. 11 клас. Частина 1 / укл. С. А. Свінтковська. Харків : Видавнича група «Основа», 2020. 128 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Буда Володимир Андрійович

кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, wolod.mir@i.ua

Останнім часом у шкільній практиці усе більше уваги приділяється інтерактивним методам навчання. Варто зауважити, що при цих видах робіт не обов'язково використовувати на уроках сучасні комп'ютерні технології. Отже, ці методи можуть використовувати вчителі й учні, які не забезпечені сучасними гаджетами чи не мають надійного доступу до інтернету, адже головним тут є «організація навчання, що забезпечує здобуття знань засобами спільної діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем» [2, с. 7]. Навпаки, на нашу думку, надмірне використання сучасних технічних засобів лише послабить вербальну комунікацію між учасниками навчального процесу. Звичайно, можливості гаджетів варто активно використовувати при підготовці до заняття як джерела інформації.

Актуальними є ці методи при вивченні української мови і літератури, зарубіжної літератури. Доктор педагогічних наук О. Горошкіна вважає: «Узагальнюючи студії з цієї проблематики, стверджуємо, що інтерактивні методи на уроках української мови – це способи міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання в режимі вчитель – учень, учень – учитель, учень – учень, що забезпечують ефективну реалізацію мети й завдань уроку, мають значний комунікативний, соціокультурний і виховний потенціал» [2, с. 7]. Це не означає, що вчителі мають відмовлятися від класичних методик подання нового матеріалу й оцінювання знань учнів, бо не варто увесь навчальний процес перетворювати у «шоу».

При використанні інтерактивних методів навчання ведеться не у режимі монологічного мовлення, а діалогічного чи полілогічного – у риторичі таке мистецтво суперечки називається еристикою. Це складніший тип спілкування, адже учасники дискусій можуть мати різні погляди на ту чи іншу проблему, а у результаті бажано дійти згоди і знайти прийнятне розв'язання проблеми.

На нашу думку, інтерактивні методики варто активно використовувати на уроках зв'язного мовлення. Учитель має добре продумати тему дискусії, визначити основні проблеми і, що найважливіше, сам повинен орієнтуватись у питаннях, які виносяться на обговорення. Вважаємо, що учням, особливо у старших класах, варто пропонувати для дискусій проблеми, які є актуальними у конкретний час. Слушною тут видається думка Н. Голуб: «Усі наявні орієнтири сучасної освіти сходяться в одному: загальноосвітня школа має готувати не всезнайку, а людину, обізнану з укладом свого суспільства, механізмів, що в ньому діють, людину, що бачить своє місце в цьому суспільстві й готова жити і взаємодіяти в ньому» [1, с. 3].

Для прикладу, запропонуємо кілька інтерактивних методів, які можна використати у 9 класі на уроці зв'язного мовлення (*коротке повідомлення (на основі кількох джерел) у публіцистичному стилі на морально-етичну або суспільну тему*). Вважаємо, що у цьому віці діти вже є досить дорослими, аби обговорити проблему укомплектування української армії: служба за контрактом чи за призовом. Враховуючи, що 20% військовослужбовців у нашому війську є жінки, дискусія буде актуальною і для дівчат. Звичайно, що тему варто повідомити наперед, аби учні вивчили питання.

Метод «Займи особисту позицію» – виробляє в учнів уміння відстоювати свою позицію і, одночасно, об'єктивно оцінювати аргументи протилежної сторони. Школярі самостійно діляться на 2 групи: ті, хто за професійну армію, і ті, хто за армію, що складається з призовників. Від кожної групи виступає кілька спікерів, які висловлюють свої аргументи і контраргументи. У процесі обговорення учні можуть переходити з групи у групу.

Метод «Так» і «Ні» – стимулює мислення учнів, змушує їх індивідуально приймати рішення і обґрунтовувати свою позицію.

Клас ділиться на групки по 6 людей, кожному учаснику видаються картки «Так» і «Ні». Перша команда займає місце перед класом і отримує від ведучого, як правило, 3 твердження. Наприклад: 1. Українська армія має бути професійною. 2. Усі чоловіки повинні пройти військову підготовку. 3. Жінки мають право служити у війську на бойових посадах. Учні самостійно визначаються з кожного твердження, піднімаючи ту чи іншу картку. Кожен з них має захистити свій погляд на проблему. Далі працює наступна група, аналізуючи інші твердження з теми.

Метод «Акваріум» – удосконалює навички роботи у групі, виробляє вміння слухати своїх колег, опонувати їм і приходити до спільного рішення. Учитель розподіляє школярів на кілька груп, кожна з яких за чергою займає місце у центрі класу («Акваріумі»). У групах школярі обговорюють проблему, яку їм пропонує ведучий, (у нашій ситуації про принципи побудови війська), приходять до спільного висновку й оголошують його перед класом.

Можна використати й метод «Чотири кути», який теж виробляє вміння приймати самостійне рішення і працювати у групі.

Вважаємо, що інтерактивні методи навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення є хорошим засобом творення інформаційно-комунікативного середовища.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка.* 2014. Вип. 29. С. 3–8.
2. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі.* 2013. № 3. С. 7–10.

СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗА ПІДРУЧНИКОМ (1924) ОЛЕКСАНДРА ДОРОШКЕВИЧА

Гаврилюк Наталія Вікторівна

аспірантка спеціальності 014 Середня освіта (українська мова і література), Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», gavyrliuk.nv@gmail.com

Одним з важливих, суперечливих періодів становлення української літератури в школі були радянські часи. Саме тоді О. Дорошкевич – відомий український літературознавець і критик, засновник методики навчання української літератури, автор підручників з історії української літератури, педагог заклав парадигмальну основу для сучасної національної системи літературної освіти.

Підручники О. Дорошкевича з історії української літератури є широковживаними та багатоперевиданими. Одним з таких є «Підручник історії української літератури» (1924), який, як писав сам автор, був призначений «для робітничих факультетів, педагогічних курсів, технікумів з різних вертикалів та інших шкіл, де українська література студіюється в більш-менш систематичному курсі» [1, с. 17]. У передмові до попередньої книги «Українська література» (1922) науковець назвав її третім концентром у дослідженні українського художнього слова, оскільки це вже «та спеціалізована надбудова над загальноосвітньою трудовою школою» [1, с. 17].

У «Підручнику історії української літератури» (1924) подається системне вивчення курсу української літератури, а саме від усної та писемної творчості найдавніших часів до творчості письменників початку ХХ ст. Автор намагається не перевантажити поданий матеріал історією, різними дрібницями, а тому подає все це лише у контексті, характеризуючи ту чи іншу добу. Сам він говорив, що з цією ж метою «свідомо проминув багатьох українських письменників», зосередивши свою увагу на видатніших серед них та типовіших творах.

У підручнику відсутні детальний психологічний аналіз та трафаретні характеристики. О. Дорошкевич був прихильником самостійної роботи учнів, а тому весь посильний для учнів матеріал переніс на самостійне опрацювання, розробивши в кінці певних розділів, план студійної роботи та завдання.

Також у автора своєрідний поділ письменників за певною економічною добою (схема О. Огоновського), а не за належністю то літературних шкіл. Сам він аргументував це так: «поняття літературної школи дуже суб'єктивне й нечітке в своїх реальних контурах. Нічого не дає для розуміння соціально-мистецького процесу об'єднання письменників у десятиліттях, в яких випадково появилися їхні перші твори, бо в основі лежить апріорна думка про спільну ідеологічну печать десятиліття для всіх творців».

Основну увагу в підручнику надано творам авторів, а не їх життєписам та стильовій манері. Так, за допомогою критичного аналізу, О. Дорошкевич розкривав читачеві місце твору в еволюції певного жанру, тим самим показуючи місце автора в розвитку письменства.

Отже, «Підручник історії української літератури» (1924) розрахований на освіченого, активного читача, оскільки, як бачимо, автор ставив за мету лише допомогти йому у вивченні історії української літератури. О. К. Дорошкевич підтримував думку, що підручник може бути лише конспектом, тому уникав деталізації як щодо постаті письменника, так і щодо характеристики твору. Він спрямовував самостійні роздуми читача та давав теоретичну основу для осмисленої рецепції художнього тексту.

Список використаних джерел

1. Дорошкевич О. К. Підручник історії української літератури. Харків – Київ : Книгоспілка, 1924. 364 с.
2. Дорошкевич О. К. Українська література. Київ : Державне видавництво, 1922. 486 с.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ У 5-9 КЛАСАХ

Гапон Леся Олексіївна

*кандидат філологічних наук, викладач, Тернопільський комунальний
методичний центр науково-освітніх інновацій та моніторингу,
center.imco@gmail.com*

В умовах імплементації реформи «Нова українська школа», заснованій на засадах компетентнісного підходу, особливої ваги набуває формувальне оцінювання – особливий вид оцінювання, який має функції оцінювання для навчання й оцінювання як навчання.

Предметом формувального оцінювання є не лише предметні знання й уміння, а й освітні потреби учнів, їхні комунікативні, соціальні й метапредметні компетенції та особистісні регулятивні вміння. Його використовують з метою покращення процесу навчання з урахуванням виявлених потреб учнів у формі, прийнятній для учнів та вчителя. Воно передбачає оцінювання згідно з критеріями і зворотний зв'язок, який точно описує сильні та слабкі сторони учня / учениці, а також містить пропозиції щодо подальшої навчальної й розвивальної діяльності.

З 2016 – 2017 рр. формувальне (постійне) оцінювання активно впроваджують у початковій школі, застосовуючи спеціальний інструментарій. У середніх і старших класах домінує підсумкове (завершальне, сумативне) оцінювання, виражене в балах. Однак Р. Шиян, керівник робочої групи авторів нового Державного стандарту загальної середньої освіти, ухваленого постановою Кабінету Міністрів № 898 від 30 вересня 2020 року, стверджує, що, продовжуючи реформу «Нова українська школа» у 5–9-х класах, цінність формувального оцінювання для учнів середньої ланки слід «критично зберегти» [5].

Загальні науково-методичні засади формувального оцінювання знаходимо в працях дослідників В. Вембер, Н. Знак, І. Логвиної, О. Локшиної, О. Онопрієнко, Л. Рождественської. На особливу увагу заслуговують публікації, у яких обґрунтовано роль формувального оцінювання для відслідковування розвитку компетентностей учнів у

процесі навчання окремих предметів: О. Барни, Н. Морзе (інформатика), О. Пометун, О. Ремех (громадянська освіта) [4], Д. Засєкіна (фізика) [1]; В. Уліщенко, А. Фасолі (українська література) [6; 7].

Узагальнивши матеріали нормативних, методичних та наукових джерел, можна стверджувати, що на уроках української мови й літератури в 5–9 класах доцільно використовувати інструменти формувального оцінювання.

1. Словесне оцінювання усних відповідей: усні коментарі вчителя (учитель спочатку підкреслює, що саме у відповіді учня / учениці було найбільш вдалим; потім вказує, де були неточності, ставить уточнювальні питання, пропонує способи уникнення помилок у майбутньому). 2. Словесне оцінювання письмових робіт: метод «Конференція один-на-один» (учитель наодинці коментує роботу учня / учениці). 3. Письмове оцінювання робіт: письмові коментарі зошиті / чернетці (учитель залишає письмові коментарі зеленим кольором у зошиті / чернетці учня / учениці на кшталт: «Спробуй підібрати синонім, щоб уникнути тавтології ...»), письмові коментарі вчителя в гугл-тестах (учитель залишає письмові коментарі, перевіряючи правильність відповідей, наприклад: «Ти добре впорався з», «Рекомендую переглянути ролик за покликанням ...»). 4. Взаємооцінювання письмових робіт: метод «Три чернетки» (учні / учениці, працюючи в парах, двічі по чергову перевіряють чернетки одне одного, вказуючи, що слід допрацювати; для бального оцінювання подають останній варіант), метод «Дві зірки й побажання» (учні / учениці коментують роботи одне одного, вказуючи на два позитивні аспекти – «дві зірки» – і на один аспект, який потребує доопрацювання – «побажання»). 5. Взаємооцінювання усних відповідей: метод «Сандвіч» (комплімент – рекомендація – комплімент), критеріальні таблиці, інформаційні картки. 6. Самооцінювання письмових робіт: вправи з ключами, завдання з модельними відповідями. 7. Самооцінювання специфічних творчих робіт (буктрейлерів, артбуків, ілюстрацій до книг, візуально-сміслових презентацій тощо): критеріальні таблиці. 8. Самооцінювання роботи на уроці: метод «Шкала», метод

«Однохвилинне есе». 9. Оцінка роботи групи / у групі: метод «Бортовий журнал» / аркуш самооцінки внеску в роботу групи.

У навчанні учнів української мови й літератури в 5–9 класах важливо системно застосовувати як підсумкове (традиційне), так і формувальне (інноваційне) оцінювання. І запропоновані інструменти сприятимуть налагодженню ефективного постійного зворотного зв'язку, допоможуть підвищити вмотивованість учнів і забезпечити високу ефективність та результативність уроків словесності.

Список використаних джерел

1. Засєкін Д. О. Формувальне оцінювання на уроках фізики. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. № 2 (39). 2020.
2. Знак Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах особистісно зорієнтованого навчання. URL: <http://nvkrat.ho.ua/html/portfolio.html>.
3. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. Нарва, 2012. 48 с.
4. Пометун О. І., Ремех Т. О. Формувальне оцінювання у навчанні історії та громадянської освіти в контексті нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 86–97.
5. Топол В. Новий стандарт для 5–9 класів дозволить як інтеграцію, так і окремі предмети – інтерв'ю з розробником Романом Шияном. URL: <https://cutt.ly/zgxVD7C>.
6. Уліщенко В. В. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з української літератури. *Virtus*. № 25. 2018. С. 137–141.
7. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. № 9. 2017. С. 8–15.

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5–7 КЛАСАХ

Головата Лариса Михайлівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
golovatalarysalll@gmail.com*

Ключовою реформою Міністерства освіти і науки є створення нової української школи [3], у якій учням буде приємно навчатися, у якій вони отримуватимуть не тільки знання, але й набуватимуть умінь

застосовувати ці знання у повсякденному житті. Саме тому мета базової загальної середньої освіти [2] передбачає розвиток і соціалізацію особистості учнів, формування їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Сьогодні авторитарно-дисциплінарні моделі навчання змінюються на особистісно-орієнтовані, що передбачають навчання і виховання особистості на засадах індивідуалізації. Для організації якісних цікавих уроків, під час яких учні як суб'єкти навчання взаємодіють між собою, стають активними учасниками навчального процесу, учителям слід послуговуватися інтерактивними технологіями навчання.

Теоретичний і дидактичний аспект нових педагогічних технологій знайшов висвітлення у працях відомих дослідників (І. Дичківська, О. Єльнікова, О. Когут, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. Сиротенко, Е. Федорчук тощо). Учителі-словесники можуть скористатися і публікаціями лінгводидактів у фаховій періодиці (Л. Варзацька, Н. Дика, О. Ковальова, Г. Козловська, Т. Литвин, Н. Панькова, Г. Строганова).

Учитель-філолог може використовувати багато методів інтерактивної роботи, оскільки кожен із них відзначається оригінальністю, має певні можливості. Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема під час вивчення української мови у 5–7 класах, для охоплення усього необхідного обсягу матеріалу й глибокого його вивчення словесник повинен провести попередню підготовку: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання. На урок потрібно добирати такі інтерактивні вправи, які б служили своєрідним «ключем» для засвоєння виучуваної теми; над завданнями інтерактивних вправ учні повинні мати час подумати, щоб вони сприймалися серйозно і не виконувалися механічно.

Важливо пам'ятати, що на уроці варто обмежитися однією-двома інтерактивними вправами, щоб калейдоскоп вправ не перетворився на

суцільну гру. Після виконання інтерактивних завдань необхідно провести обговорення за підсумками інтерактивної справи.

Оскільки інтерактивні технології передбачають певні зміни у житті школярів, впроваджують їх поступово, адже і учитель, і учні повинні звикнути до них (спочатку прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах, «мозковий штурм» тощо).

Автори навчального посібника «Інтерактивні методи навчання» наголошують на тому, що використання інтерактивних технологій не можна перетворювати на самоціль. Вони є лише засобом для створення у класі атмосфери співробітництва, порозуміння та доброзичливості і сприяють реалізації особистісно-орієнтованого навчання. До уроків із застосуванням інтерактивних методів учителям потрібно значно більше готуватися, ніж до традиційних, і обов'язково точно планувати результати навчання [1, с. 23].

Пропонуємо зразки інтерактивних вправ і завдань на основі змісту навчального матеріалу мовної та мовленнєвої змістових ліній, які доцільно використовувати на уроках української мови у 5–7 класах.

5 клас. Інтерактивна гра «Знайди літературну пару».

На дошці записані речення. Учитель показує малюнки, а учні виходять до дошки і прикріплюють їх над словом, яке вони ілюструють.

1. З правого боку кімнати – дерев'яні сходи вгору, в куті – **п'єц**. Праворуч від зашпигованого шторами вікна – **софа**, ще масивний **креденс** із різьбленими оздобами. Далі була кухня (на видному місці велике надщерблене **горня**) з коморою, а під ними чи збоку, мабуть, ще й **пивниця** (Г. Вдовиченко). 2. Перекинув **бисаги** з молоком через плече, взяв ще звечора приготований кошик з грудками сиру і подався долі **грунем** на **торговицю** (П. Ходанич).

6 клас. Інтерактивна технологія LearningApps.org. «Створи пазл».

Доберіть якомога більше фразеологічних синонімів із такими значеннями: 1 група – багато (кури не клюють, як цвіту в городі ...); 2 група – мало (як кіт наплакав, із заячий хвіст ...).

Взявши за назву одне із прислів'їв, складіть зв'язний текст. Запропонуйте однокласникам вислухати вас і усунути, якщо будуть, порушення лексичних норм.

7 клас. Інтерактивна гра «Крамниця реклами».

Учні діляться на групи по 4 учасники в кожній. Групи отримують завдання намалювати рекламний постер із використанням дієприкметників. Кожна група самостійно обирає предмет, який буде рекламувати (15 хвилин). На наступному етапі групи презентують свій постер перед класом і усно рекламують вибраний предмет (із використанням дієприкметників). На завершальному етапі клас визначає найкращу рекламну компанію.

На жаль, попри активне поширення ідей інтерактиву в сучасному освітньому просторі, у загальноосвітніх школах України педагоги не часто застосовують інтерактивні технології, особливо на уроках української мови.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні методи навчання : навчальний посібник / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Видавництво WSAP, 2005. 170 с.
2. Держані стандарти Міністерство освіти і науки України <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 27.10.2020 р.).
3. Реформа освіти і науки Кабінет Міністрів України <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення: 26.10.2020 р.).

ЗАСТОСУВАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЛАТФОРМИ LEARNINGAPPS ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

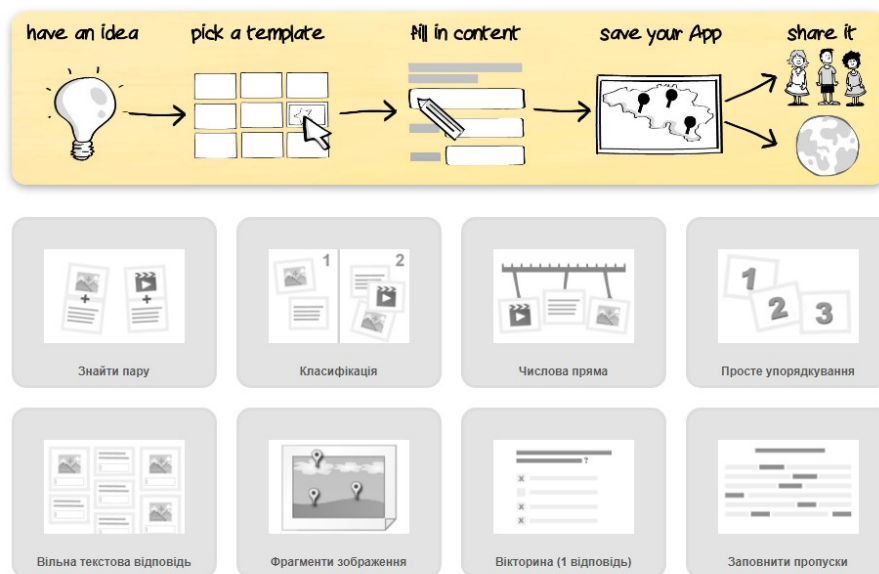
Задорожна Олександра Михайлівна

*кандидат філологічних наук, доцент, головний спеціаліст відділу
моніторингу, позапланового контролю та взаємодії з органами
місцевого самоврядування управління Державної служби якості
освіти в Тернопільській області*

Організація дистанційного навчання – виклик, який постав перед українською освітою у зв’язку з пандемією COVID-19. Тож педагогічні працівники змушені були в найкоротші терміни налагодити освітній процес шляхом застосування інтернет-технологій. Звичайно, додаткові кошти на проплату інтернет-платформ отримали не всі заклади освіти, тому більшість педагогів змушені були освоювати нові технології, інформатизувати навчальний матеріал, розробляти оригінальні способи діагностики знань в режимі реального часу. Сьогодні методики організації дистанційного навчання та технології, які можна використовувати під час онлайн-занять, є досить актуальною темою. Методична наука потребує ґрунтовних рекомендацій та прикладів практичного застосування інтернет-ресурсів під час освітнього процесу, а вироблення дієвої системи дистанційної освіти та її апробація – першочергове завдання українських педагогів. Метою нашої розвідки стане висвітлення можливостей платформи LearningApps для перевірки та засвоєння знань здобувачів освіти з української мови в режимі реального часу та для самостійної роботи.

Вправи, розроблені на безкоштовній платформі LearningApps, дозволяють діагностувати знання, швидко перевірити рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу, а найцінніше, що комп’ютер одразу перевіряє завдання і педагог зможе швидко оцінити здобувачів освіти. Зручна україномовна платформа та різноманітні завдання дають змогу уникнути перевантаження, виробити індивідуальний підхід, інтегрувати освітні галузі та виробляти базові

компетентності. Загалом система пропонує шість типів вправ, кожна з яких буде доречною під час вивчення мовних тем (рис. 1)



**Рисунок 1. Інтерфейс платформи LearningApps.
Вибір типу завдань.**

Як бачимо, тут можна поєднувати термін та його визначення, встановлювати відповідність між лінгвальними явищами, структурувати матеріал, відпрацьовувати ту чи іншу орфограму чи граматичну категорію. Наведемо приклад практичного застосування цієї платформи під час вивчення мовних тем. Так, під час вивчення теми «Відміни іменника» можна запропонувати здобувачам освіти класифікаційну вправу, де основним завданням стане розподілити слова за приналежністю до тієї чи іншої відміни (рис. 2).

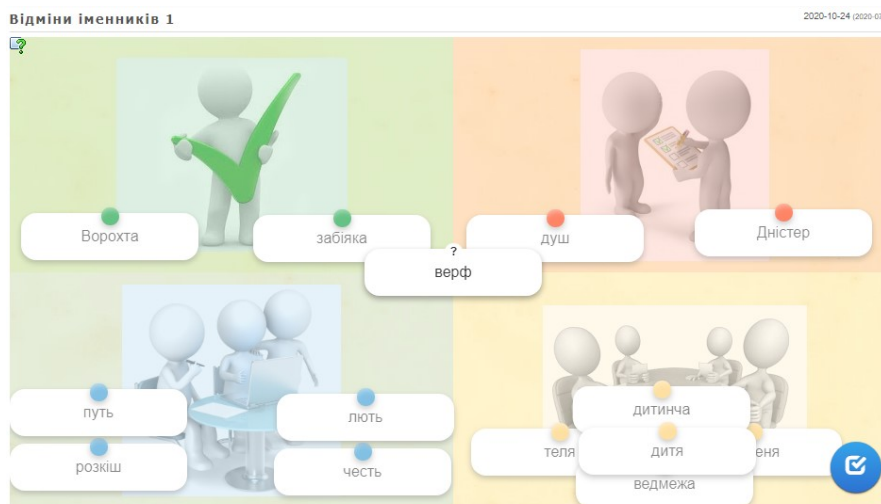


Рисунок 2. Вправа на розподіл іменників за відмінами.

Цю вправу можна використовувати як на етапі вивчення нового матеріалу, так і під час перевірки засвоєного на попередніх заняттях, можна визначити здобувачам освіти часові рамки (3-5 хвилин) і попросити завантажити в чат скріншоти результатів виконання вправи. Діагностика отриманих здобувачами освіти результатів засвідчить якість знань з теми та покаже необхідність подальшої роботи над навчальним матеріалом, труднощі, які виникли на практиці.

Хороші результати засвідчує використання завдань типу «вікторина» (тести з однією правильною відповіддю) під час роботи над темою «Рід іменника» (рис. 3).

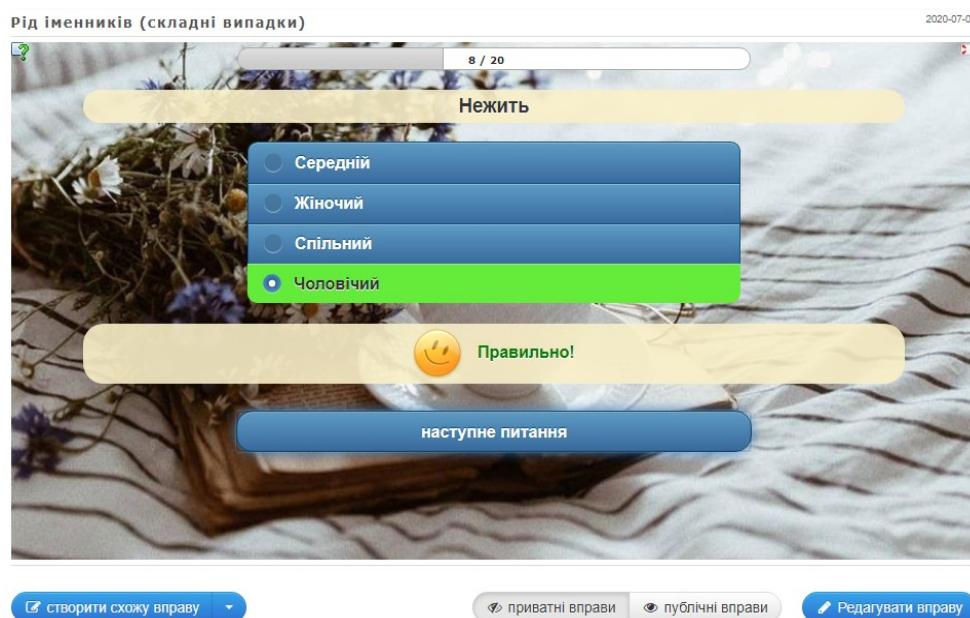


Рисунок 3. Вправа на визначення роду іменників.

Здобувачі освіти зазвичай мають певні труднощі під час визначення роду окремих відмінюваних та невідмінюваних іменників. Виконання таких інтерактивних вправ в режимі реального часу допоможе діагностувати рівень засвоєння матеріалу, а необмежена можливість спроб дозволить запам'ятати рід окремих слів, тому можна запропонувати кілька разів зробити ці вправи вдома, а скріншот з найкращими результатами відправити викладачеві. Зрозуміло, що такі показники не можуть слугувати підставою для оцінювання, але ситуація успіху сприятиме покращенню якості знань, адже кожен повтор допоможе запам'ятати правильний варіант та

наступного разу уникнути помилок. При цьому важливий ґрунтовний підхід до складання завдань: сюди слід включити слабкі норми, підібрати слова, які часто вживає молодь, щоб мотивувати до грамотності в щоденному житті.

Завдання на заповнення пропусків допомагає перевірити знання з орфографії. Так, під час вивчення теми «И, Ї та І в словах іншомовного походження» можна запропонувати здобувачам освіти заповнити пропуски потрібними літерами (рис. 4).



Рисунок 4. Вправа на заповнення пропусків у словах іншомовного походження літерами и, і та ї.

Тематична спрямованість вправи та яскравий фон (своєрідна кольоротерапія) виступають своєрідним засобом міжпредметної інтеграції та демонстрації всюдисущості мовних норм, підкреслюють думку про те, що грамотність – одна з базових життєвих компетентностей.

Зауважимо, що на платформі є чимало готових вправ, проте застосовувати їх треба досить обережно, оскільки від рівня лінгвістичної підготовки розробника залежить якість вправи: на жаль, серед них трапляється чимало помилок, тому рекомендуємо перевіряти запропонований контент, а найкраще – розробляти вправи самостійно, використовуючи дидактичні матеріали, наявні у методичній скарбниці кожного педагога.

Вправи на просте упорядкування корисні під час вивчення теми «Алфавіт» (рис. 5), оскільки дозволяють структурувати

запропонований матеріал і правильна відповідь одразу позначається кольором. Знову-таки цікавіші завдання тематичного спрямування, коли здобувачам освіти пропонуємо впорядкувати географічні назви, прізвища колег або педагогів, назви програмних творів, підручники у віртуальній бібліотечці.

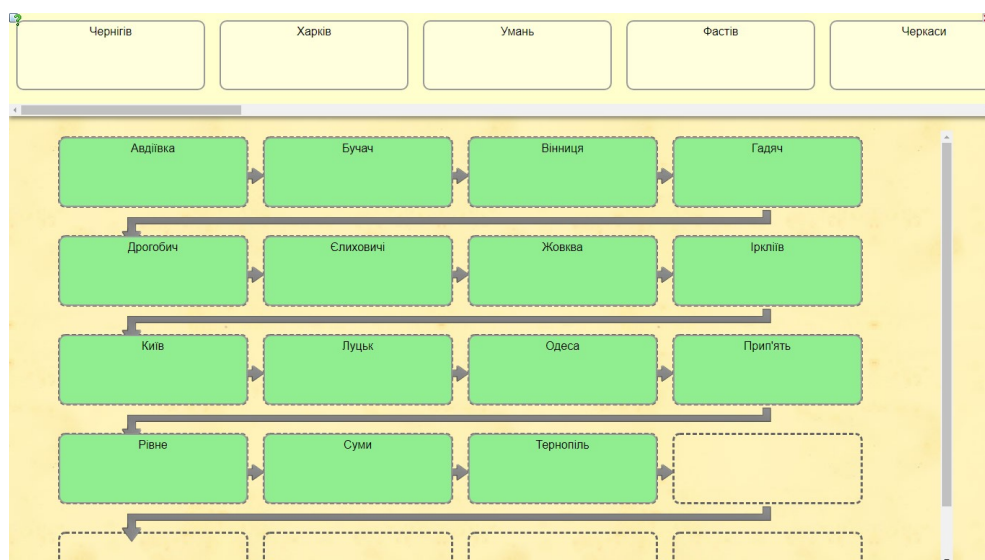


Рисунок 5. Вправа на з'ясування алфавітного порядку слів.

Завдання такого типу варто виконувати саме в режимі реального часу з супутнім коментуванням.

Використання цих вправ можливе під час роботи з різними платформами дистанційного навчання (Zoom, Google-meet, Ms teams), головна умова – можливість демонстрації екрана кожного з учасників освітнього процесу в режимі реального часу. Сподіваємось, педагоги оцінять можливості платформи LearningApps для дистанційного вивчення української мови і долучаться до створення бази якісного методичного контенту. Диджиталізація методичних матеріалів – важливий крок у напрямку дієвого дистанційного та змішаного навчання, адже запропоновані вправи можна використовувати і на офлайн-заняттях за наявності мультимедійної дошки в аудиторії або приватних гаджетів здобувачів освіти.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Кондирєва Майя Миколаївна

методист відділу методики навчальних предметів та професійного розвитку педагогів, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, kmm-ua@ukr.net

У Концепції «Нова українська школа» (2016) визначено дев'ять ключових компонентів формули нової школи. Одним із цих компонентів передбачено створення **«сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів»** [3, с. 7]. І саме технології як мистецтво навчання покликані забезпечити найкращі освітні результати.

Загальновідомим для сучасних педагогічних працівників уже стало поняття **педагогічної технології**. Адже це конструювання навчального процесу, результатом якого є гарантоване досягнення мети. На переконання відомого для учителів української словесності Тернопілля науковця Анни Богосвятської, факт застосування технології навчання є свідченням технологізації освітнього процесу, який передбачає чітку послідовність дій педагога відповідно до загальних закономірностей навчання, його мети, завдань, способів взаємодії з учнями. Технологія, на відміну від невпорядкованого творчого пошуку, має набір стратегій та прийомів навчання і пропонує учителеві дієвий робочий інструментарій. А ще – відповідати певним критеріям, як-от: концептуальність (філософське, психологічне, дидактичне, соціально-психологічне обґрунтування); системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність); управління (діагностичне цілепокладання, планування, поетапна діагностика, коригувальні заходи); ефективність (гарантування досягнення певного стандарту освіти); відтворюваність (можливість відтворення технології в інших освітніх закладах іншими суб'єктами); візуалізація (використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання, застосування різних

дидактичних матеріалів та оригінальних наочних посібників) [1, с. 31–32].

Звичайно, застосування технологій залежить від творчого потенціалу учителя й його психологічної готовності до інновацій. Насамперед учитель повинен мати чітке уявлення про складники технологічного процесу (мету та завдання, принципи та типологію, умови технологічного процесу та взаємодії суб'єктів навчання, технологічну карту (етапи упровадження) та очікувані результати).

Богосвятська А. І. уже давно намагається розв'язати проблему щодо того, яким має бути сучасний урок словесності, «коли дітям подобається не тільки слухати, а й бути активними учасниками навчального процесу (ставити запитання, обговорювати проблеми, брати інтерв'ю, приймати рішення, вигадувати, фантазувати тощо) ...» [1, с. 33]. Задля задоволення запиту таких учнів учитель постає перед вибором прийомів, методів, форм роботи і зрештою технологій, яких сучасна методика налічує сотні. А згідно з положеннями чинних нормативних документів Міністерства освіти і науки України (концепцій «Нова українська школа» [6] та мовно-літературної освіти, розділу «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) [6], Державного стандарту базової середньої освіти (2020) [4], чинних програм з української мови і літератури [9], відповідних наказів, методичних рекомендацій тощо) кожен словесник повинен уже застосовувати хоча б елементи чи не десятка технологій [2], таких як особистісно орієнтована, інформаційно-комунікаційна, інтерактивна, проектна, текстоцентрична, діалогова, біоадекватна, здоров'язбережувальна технології, а також технології розвитку критичного мислення, створення ситуації успіху, проблемного навчання тощо.

І щоб педагог не винаходив велосипед, саме методичні служби (тепер центри професійного розвитку педагогічних працівників) в особі кожного методичного працівника покликані створити відповідне методичне середовище, у якому кожен учитель вчасно зміг би отримати тільки йому потрібний обсяг теоретичного підґрунтя та виявити бажання застосувати здобуті теоретичні відомості на практиці, та так, щоби очікувано вищих результатів навчання гарантовано було досягнуто [5].

Особливо доречним є таке завдання для учителів української мови і літератури, оскільки у законах «Про освіту» [7], «Про загальну середню освіту» [8], інших документах стандартизації сучасної середньої освіти та освіти майбутнього у рейтингу ключових компетентностей перше місце відведено компетентності **«спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами»**. А тому державну підсумкову атестацію учнів 11 класу, учнів / студентів відповідного курсу професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації (випускників середньої школи) уже не перший рік проводять у визнаній ефективною теперішнім суспільством формі зовнішнього незалежного оцінювання. У перспективі така форма підсумкового контролю навчальних досягнень учнів, найперше з української мови, стосуватиметься і дев'ятикласників.

Отже, першочергове завдання учителів української словесності – створити нове ефективне освітнє середовище, і без технологій у вік науково-технічного процесу (діджеталізації) та інформаційного буму вже не обійтися ніяк.

Список використаних джерел

1. Богосвятська А. І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*, 2013. № 1. С. 34–41.
2. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Видавнича група «Основа», 2011. 176 с.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Ухвалено рішенням колегії МОН України 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.10.2020).
4. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.10.2020).
5. Про деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 № 673. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020> (дата звернення: 23.10.2020).
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392. База даних «Законодавство України» / ВР

- України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.10.2020).
7. Про освіту. Закон України № 2145 – VIII від 05.09.2017. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 23.10.2020).
8. Про повну загальну середню освіту. Закон України № 463 – IX від 16.01.2020. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 23.10.2020).
9. Чинні програми з української мови і літератури для 5–11 класів. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> (дата звернення: 23.10.2020).

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Краснікова Наталія Вікторівна

вчитель німецької мови, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист, Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 66 Харківської міської ради Харківської області, gontscharova@i.ua

Чайка Галина Іванівна

вчитель української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 66 Харківської міської ради Харківської області, chaykagalinka@ukr.net

«Нічому не можна навчити, можна тільки навчитись» — А. Ейнштейн

Можливо, від вчителя ця цитата звучить досить дивно, але на сьогодні ми розуміємо, що наша система освіти потребує суттєвих інновацій, зокрема це пов'язане з останніми викликами у світі та суспільстві.

Упровадження інновацій в систему освіти дає змогу зробити висновок, що педагогічна інноватика інтегрує в собі різноманітні підходи до здійснення нововведень в освіті, підґрунтям яких є психологічні, філософські, педагогічні розробки та нові досягнення у ІТ сфері [1, с. 10].

Ми розуміємо, що сучасність вимагає від нас нових знань, нових підходів, нових навчальних технологій. Через певну застарілість класичних методів та засобів навчання ми все частіше стикаємося з небажанням дітей навчатися. Учні середньої школи не можуть сприймати багато теоретичного матеріалу, їм важко концентрувати надовго увагу на чомусь одному. Знання людина краще засвоює через дії, серед провідних видів діяльності для дітей залишається гра. Саме у грі інтегруються різноманітні життєві ситуації (обігруються, переживаються). Тож чому нам не перетворити уроки не на нудне повчання, а на цікаву навчальну гру. Звичайно м'ячиком і кольоровими олівцями нікого не здивуєш, а ось розумне застосування гаджетів на уроках з різноманітними корисними додатками, інтерактивним вправами, креативними домашніми завданнями, з використанням навчальних платформ і навіть соціальних мереж.

У своїй практиці ми активно застосовуємо такі додатки як LearningApps, який дає змогу учням краще візуалізувати матеріал, практикувати навички самостійної роботи і змогу перевірити власні знання, при чому зробити самооаналіз. Завдання можуть бути створені як учителем, так і самостійно учнями.

У своїй практиці використовуємо Kahoot – гру-вікторину, яка так само дозволяє перевірити власні знання в ігровій формі, але учнів більш приваблює групова робота, де відчувається дух суперництва і жага до перемоги. Ми застосовуємо на останніх уроках теми, як перевірочні роботи з української мови та літератури. Quizlet-додаток, гарний тренажер, що за допомогою карток дозволяє самостійно опановувати той чи інший теоретичний матеріал, як, наприклад, тлумачення правил.

Соціальні мережі, у яких діти проводять безліч вільного часу, так само можуть стати нашими друзями. Наприклад, гра «Хто мій герой?». Розмістити на власній сторінці зображення героя літературного твору, який нещодавно прочитали, не підписуючи його. Завдання: зібрати за визначений час якомога більше коментарів з назвою твору, іменем автора, іменем персонажа тощо. Окрім того дітям подобається популярність, вони створюють блоги, чому б не використати цю можливість для створення опитувань на кшталт «З якого твору герой? Що найбільше сподобалося у творі? Назви 3

відмінності між твором і фільмом? Назви твори автора? 5 цікавих фактів із життя письменника» тощо.

Не можна не згадати дистанційної форми навчання. Зазвичай, на професійну підготовку якісного онлайн-уроку необхідно дуже багато часу, але, на жаль, викладачі та вчителі не мають стільки часу і професійної команди розробників. Тож вчитель має бути водночас і сценаристом, і режисером, і художником, і оператором, а ще психологом, повинен володіти акторськими вміннями.

То як ефективно навчати дітей дистанційно? Сучасні діти активно і впевнено користуються різноманітними гаджетами та комп'ютерною технікою, тому використання цих технологій робить учнів більш зацікавленими у вивченні предмета. Кращою мотивацією до навчання є цікавість, саме тому учні можуть допомогти створити цікавий урок, підготувавши сценарій, розподіливши між собою всі ці ролі (звичайно, не без допомоги учителя) [4, с. 23].

Завдяки дистанційному навчанню діти можуть самостійно створювати тести. Окрім того, можна надати можливість дітям самостійно оцінювати один одного з можливістю аналізу допущених помилок: поділити дітей на пари, які б відправляли тести один одному, а після перевірки (ключ відповідей після цього надається) обов'язково шукали б пояснення. Це приведе до взаємонавчання, взаєморозуміння усіх учасників освітнього процесу [3, с. 35].

Отже, під час навчання необхідно використовувати постійну активну взаємодію всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і учитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [2, с. 15]. Щонайменше сім годин на добу дитина перебуває у школі і набуває тут не тільки знання, а й певні соціальні навички. Отже, ми розуміємо, що школа готує до життя. Тож давайте зробимо наших дітей розумними, а їх життя цікавим і змістовним.

Список використаних джерел

1. Бахтіярова Х. Ш., Арістова А. В., Волобуєва С. В. Інтерактивні технології навчання : навчальний посібник для студентів ВТНЗ. Київ : НТУ, 2017. 172 с.
2. Задорожня Н. О., Жарська Л. М. Сучасний урок. Інтерактивні технології на уроках : посібник. Тернопіль : «Мандрівець», 2011. 134 с.

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
4. Щербина В. П., Волкова О. В., Романенко О. В. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури : навчальний посібник. Харків : Основа, 2007. 96 с.

СПЕЦИФІКА ШКІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ ПАМ'ЯТОК ДАВНЬОГО ПИСЬМЕНСТВА

Скуратко Тетяна Миколаївна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
tanyabidov@gmail.com*

На тлі бурхливого історичного життя України XI – XVIII ст. розвивалася писемна словесна творчість із самобутньою жанровою системою, специфічним набором художніх засобів, яскравими творіннями та літературними іменами. Сучасному читачеві важко збагнути художній код давніх літературних пам'яток. Тому вивчення давньої української літератури в школі є складним епізодом як для вчителів, так і для учнів, адже, як стверджував В. Шевчук, «художнє сприйняття сучасного читача сформоване у зовсім іншому, відмінному від давніх часів історичному й естетичному середовищі» [5, с. 5].

Проблема шкільного вивчення пам'яток давнього письменства представлена у наукових розвідках С. Абрамовича, М. Борецького, В. Мартинюка, О. Ніколенко, А. Пастухової, Л. Куценка, В. Соболя, В. Сулими, Б. Степанишина, В. Шевчука та ін.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у розробці нових підходів до шкільного вивчення пам'яток давнього письменства.

Нашою метою є визначення методичних особливостей вивчення давньої української літератури у сучасній школі. Для досягнення мети було виконано такі завдання: здійснити загальний огляд пам'яток давнього письменства в історико-культурній площині; виокремити методичні особливості вивчення давньої української літератури у сучасній школі.

Вважаємо, що вивчення історії української літератури повинно розпочинатися з осмислення його витоків – давнього письменства. «Ми не повинні забувати, – застерігав свого часу І. Франко, – що й перед І. Котляревським у нас було письменство і були писателі, і було духовне життя, були люди, що ськ чи так вибігали думкою поза тісний круг буденних, матеріальних інтересів, ськ чи так шукали якихось ідеалів і доріг до їх досягнення» [3, с. 93]. Надзвичайно важливо, щоб письменство давнини школярі сприймали не лише як передісторію літературного процесу, а, насамперед, як самостійне художнє явище, що знайомить нас із незвичними формами художнього мислення, збагачує духовно. Адже давня українська література розвивалась у своєрідних умовах і має свої особливості, а «відновлення історичної пам'яті, виховання національної самосвідомості, утвердження національної гідності неможливо без наполегливого і систематичного вивчення пам'яток давнини – основного джерела знань про минуле нашого народу» [2, с. 4].

Щоб учні розумили твори давнього письменства, уміли їх аналізувати, отримували від прочитання естетичне відчуття, потрібно навчити їх глибоко проникати у художню структуру твору. Завданням педагога, за словами В. Шевчука, є навчити школярів «естетично реалізовувати пам'ятки давнього письменства в художньому сприйманні» [4], сформувати у дітей естетичний досвід, навчити глибоко проникати у зміст прочитаного, збагнути поетику тексту, простежити зміни, що відбулися в суспільно-історичному житті від моменту створення давньої пам'ятки до її рецесії читачем. За спостереженнями П. Білоуса, В. Шинкарука «давнє письменство належить до середньовічного типу літератур, а це означає, що воно розвивалося за відмінними від новоєвропейських естетичних систем канонами і правилами, мало свою систему жанрів та специфічний набір художніх засобів. Відтак слід спершу ознайомитися із ключовими поняттями тогочасного літературного життя і в жодному разі не міряти давні твори мірками нової літератури» [1, с. 3]. Вважаємо, що вивчення давніх пам'яток повонно базуватися на естетичному аспекті, апелюванні до художності творів. Важливо, щоб учні сприймали кожен твір давньої української літератури як мистецтво слова. Учитель має в доступній формі подавати учням

інформацію і стимулювати їх до самостійного аналізу та сприйняття. Діти мають інтерпретувати свою точку зору, своє розуміння з приводу певних текстів давнього письменства.

Особливості навчального матеріалу з давньої української літератури, дуже далекого для читачів-підлітків, а також фрагментарний характер тем та ряд понять історико-літературного характеру утруднює роботу вчителя над цим курсом. Щоб навчити школярів сприймати давню українську літературу як самостійне художнє явище, вчителеві потрібно вдаватися до творчих пошуків, застосовувати у роботі нові технології навчання. Так, на нашу думку, результативним буде застосування на уроках з вивчення давніх українських літературних пам'яток таких методів навчання: «мозковий штурм», робота в парах (трійках), дискусія, «навчальна співпраця», «ажурна пилка», парламентські слухання, «дерево рішень», моделювання конкретних ситуацій, метод асоціацій. Доцільним також буде подавати для позакласного читання учням для ознайомлення естетично довершені, художньо наснажені, цікаві твори різних літературних родів та жанрів. Значну увагу також варто приділити роботі над термінологічним апаратом. Вважаємо, що вивчення пам'яток давнього письменства має ґрунтується на засадах інтегративного підходу до навчання. На нашу думку, при опрацюванні давньоукраїнських творів обов'язково потрібно опиратися на цілісний, композиційний, пообразний аналізи. Вивчення пам'яток давньої української літератури можна проводити у формі уроку-конкурсу, уроку-подорожі, уроку-конференції, літературної дегустації, уроку-диспуту. Учням буде цікаво відчувати себе у ролі літературних критиків. Так, висловивши свої думки стосовно прочитаного, вони мають можливість самоствердитися. Важливо, щоб кожен учень відчував свою причетність до високого мистецтва, насолоду від спілкування з ним, потребу замислитися над вчинками героїв.

Отже, специфіка вивчення давньої літератури вимагає нових підходів, нових трактувань і нового розуміння без чорних чи білих плям. На уроках з вивчення пам'яток давнього письменства вчитель має виховувати в учнів любов до минулого українського народу,

формувати національно-патріотичні почуття, високу моральність, духовні потреби, літературні смаки.

Список використаних джерел

1. Білоус П. В., Шинкарук В. Ф. Давня українська література: Практикум. Житомир, 2003. 164 с.
2. Соболев В.О. З глибини віків: Вивчення давньої української літератури в школі : посібник для вчителя. Київ : Зодіак-Еко, 1995. 156 с.
3. Франко І. Апокрифи і легенди з українських рукописів. Львів, 1986. Т. 1. 348 с.
4. Шевчук В. Дорога в тисячу років. Київ : Радянський письменник, 1990. 216 с.
5. Шевчук В. Як би я викладав уроки біблії в середній школі. *Слово і час*. Київ, 1991. № 1. С. 5–15.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ЗВ'ЯЗНИМИ ВИСЛОВЛЮВАННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Тесліцька Галина Іллівна

*кандидат філологічних наук, асистент, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича, g.teslitska@chnu.edu.ua*

Сучасний розвиток лінгвопедагогіки ставить вимоги до вдосконалення змісту і технологій освіти в Україні, стимулює пошук інноваційних методик навчання. Визначальним положенням Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті є становлення мовленнєво-мовної особистості, яка володіє нормами усного і писемного спілкування, вільно використовує мовні засоби в сферах життя. У цьому аспекті важливим є розвиток правописної компетентності учнів як невід'ємного складника писемного мовлення та загальної культури особистості в цілому [4, с. 19]. Компетентісно орієнтована система навчання правопису передбачає формування й удосконалення правописних умінь і навичок та доведення їх до рівня автоматизму в процесі методично правильної комунікативної діяльності. Формування правописної компетентності передбачає досягнення графічної, орфографічної та пунктуаційної

компетентностей, що вдається досягти передусім у процесі роботи над зв'язними висловлюваннями учнів.

За визначенням лінгводидактів, методика формування правописних навичок і мовленнєвих умінь як основа відповідних компетентностей істотно різняться [3, с. 164]. На відміну від розвитку мовлення учнів, де передбачена творча діяльність, орфографія та пунктуація потребують неухильного дотримання усталених загальноприйнятих норм, вироблення автоматизованих дій та навичок. Водночас методика формування правописних навичок і розвитку мовлення мають чимало спільного: формування комунікативної компетентності учнів, підвищення рівня мовленнєвої культури тощо [2, с. 76]. На переконання Н. Бондаренко, розвинені навички читання, володіння мовленням справляють на правописну грамотність учнів кращий вплив, ніж звичайні прийоми роботи над правописом [1, с. 45].

Аналіз рівня сформованості правописних вмінь та навичок учнів опорного закладу «Карапчівський ЗЗСО I-III ступенів» (всього 48 учнів 8–9 класів) засвідчив середній та низький рівні правописної грамотності школярів. Однією з причин такого явища вважаємо невідповідність теоретичних знань та практичних вмінь і навичок, оскільки учні, вивчивши правила, не завжди вміють їх застосувати під час виконання тих чи тих вправ, при доборі лексем та конструюванні текстів. Для ефективного формування правописної компетентності потрібно враховувати лінгводидактичні умови, рівень мовного та мовленнєвого розвитку школярів, рівень розвитку уваги, пам'яті, мислення. Правописна компетентність учнів формується з урахуванням неперервного зв'язку граматики та мовленнєвих навичок під час роботи над зв'язними висловлюваннями, оскільки робота з текстовим матеріалом є важливою для повторення комплексу орфограм і пунктограм та ефективним засобом формування правописних умінь і навичок.

Отже, з метою підвищення графічної, орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів пропонуємо впровадження елементів завдань із правопису під час роботи над зв'язними висловлюваннями.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови : посібник. Київ : Сам. 2017. 112 с.

2. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ : Радянська школа, 1982. 216 с.
3. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс. Київ : Ленвіт. 2011. 366 с.
4. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. Вип. 11. С. 17–21.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМАТІ МИСТЕЦЬКОГО КОНТЕКСТУ

Царик Любов Іванівна

кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, liubovtsar@gmail.com

У модернізованій програмі з української літератури для закладів середньої освіти весь навчальний матеріал організовано з урахуванням наскрізних та змістових ліній з метою впровадження механізму реалізації завдань компетентнісного підходу. Крім цього, в старшій школі навчання української літератури відбувається у форматі загального мистецького контексту.

Українська література є особливим видом мистецтва слова, необхідним складником духовної культури українського народу, потужним чинником гармонійного світосприйняття й самоідентифікації. Література покликана забезпечити пізнавальний, виховний та естетичний розвиток підростаючого покоління, адже вона є носієм ідентичності нації, її генетичного коду, важливим чинником творення національної ідеології, яка допомагає збудувати українську державу й виховати свідомого українця.

Мистецький контекст дасть змогу формувати стійкий інтерес школярів до української літератури як безцінного духовного спадку народу, оригінального мистецтва, сприяє підготовці компетентного й «інтелектуального читача – реципієнта художнього тексту з високим рівнем імпліцитності» [1, с. 12].

Проблема естетичного виховання школярів на уроках української літератури із залученням творів суміжних видів мистецтв була

предметом досліджень ряду науковців та методистів, зокрема Г. Шевченко, Н. Волошиної, С. Жили, Г. Токмань, З. Шевченко та ін.

У нашому дослідженні зроблено спробу комплексного підходу до проблеми застосування мистецьких творів різних жанрів під час вивчення української літератури.

Мистецький контекст сприятиме моральному самовизначенню старшокласників, їхньому, екзистенційному вибору, прагненню до самостійного пошуку й творчого вдосконалення уже з перших кроків ознайомлення із життєвим і творчим шляхом письменника – під час вивчення його біографії.

Так, на вступному уроці до монографічної теми «Ліна Костенко» (11 клас) варто використати збірку письменниці «Гіацинтове сонце», що є неперевершеним зразком поєднання суміжних мистецтв: поезії, музики, малярства. «Гіацинтове сонце» – це книжка поезій Ліни Костенко, що стали піснями Ольги Богомолець. У гармонії з ними – ілюстрації видатного художника Івана Марчука. «Визначні суверенні особистості – кожна зі своїм унікальним мистецьким голосом, своєрідним емоційним та естетичним переживанням світу – створили неповторний мистецький синтез» [2, с. 74].

Практичний досвід словесників доводить, що проведення мистецьких аналогій: прослуховування пісень на слова поетеси у виконанні Ольги Богомолець та Оксани Мухи увиразнює художні образи творів, сприяє естетичному вихованню школярів. Зв'язок із музикою у процесі аналізу поезій Ліни Костенко не тільки підсилює емоційну атмосферу уроків, а й допомагає зрозуміти художній світ поетеси, розкрити ідеї та мотиви її лірики.

Доречним буде на уроці української літератури в 11-му класі, вивчаючи інтимну лірику Ліни Костенко, зацитувати С. Якутовича: «Занутившись у «Річку Геракліта», я прагнув передати відчуття неблаганного плину часу й разом із тим природність цього плину. Він — прекрасний! І юність, і зрілість, і дозим'я – наповнена чаша Часу. Через слово Поета це відчуття ставало потужнішим, осмисленішим, життєтворним» [3, с. 322]. Ілюструючи цю збірку, художник, за його ж висловлюванням, заінтриговано, але й з острахом, обережністю, тактом намагався розкодувати світ жінки в усіх її психологічних, настроєвих, емоційних іпостасях. Аналізуючи

єдність словесних та зорових образів Л. Костенко та С. Якутовича, учитель з учнями придуть до висновку, що пронизана часом лірика поетеси на фоні картин художника ніби дихають одним диханням, засвідчують неперевершену красу мистецтва.

Все популярнішим стає кіно та телемистецтво на уроках літератури, зокрема при вивченні біографії митця. Широко використовується документалістика, художня публіцистика, документально-поетичні фільми, стрічки науково-популярного характеру про життєвий і творчий шлях українських письменників, художників, музикантів, режисерів, акторів.

Доцільно також на уроки вивчення біографії письменника залучати фрагменти ігрового кіно. Наприклад: «Сон» (Сценаристи Д. Павличко і В. Денисенко, виконавець головної ролі І. Миколайчук), «Іду до тебе» (Сценарист І. Драч, у головній ролі А. Демидова), «Поводир» (О. Санін, І. Роздобудько, О. Ірванець). Уведення до розповіді вчителя про авторів перелічених кінострічок фрагментів фільмів, знятих за їхніми сценаріями, збагатить учнів яскравими зоровими враженнями, поверне їх до джерел думок письменників.

Отже, вивчення української літератури у старшій школі у взаємозв'язку із суміжними мистецтвами буде сприяти підвищенню загальної освіченості українців, прилученню старшокласників засобами художньої літератури до фундаментальних цінностей, розширенню культурно-пізнавальних інтересів, духовному збагаченню, самовдосконаленню особистості через розкриття краси мистецтва, високих моральних якостей людини, втілених у художніх творах.

Список використаних джерел

1. Ключек Г. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет – українська література). Кіровоград, 2011. 40 с.
2. Пахльовська О. Київ, Сибір, Сен-Жермен / Костенко Л. В. «Гіацинтове сонце»: поезії. Київ : Либідь, 2010. С.73-85.
3. Якутович С. Я малював незбагненне / Костенко Л. Річка Геракліта / упоряд. та передм. О. Пахльовської; післямова Д. Дроздовського; худож. С. Якутович. Київ : Либідь, 2011. С. 322–323.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Черній Іванна Анатоліївна

*спеціаліст II категорії, вчитель української мови та літератури,
Лановецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 Тернопільської
області, ivano4kachernij@ukr.net*

Сучасна освіта повинна допомагати розвитку особистості учня. Саме цьому сприяє використання технології розвитку критичного мислення, що допомагає формуванню предметних компетентностей, як мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної, літературознавчої, компаративної, загальнокультурної. Проблема розвитку основних життєвих компетентностей, навичок критичного мислення в учнів шкіл нині стоїть дуже гостро. Як свідчать дослідження, переважна більшість учнів шкіл не володіє такими логічними операціями, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння. Отже, актуальним стає розвиток основних компетентностей учнів на основі розвитку критичного мислення.

Саме тому проблемною темою роботи було обрано «Розвиток критичного мислення на уроках української мови і літератури в умовах компетентнісного навчання».

Основна ідея досвіду:

- спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості;
- утвердження загальнолюдських цінностей;
- розкриття потенціальних можливостей учнів.

Педагог, який працює творчо, розуміє проблеми своїх учнів, особливості певного учнівського колективу, повинен уміти зорієнтувати їх на критичне осмислення будь-якої проблеми, своєї ролі в її розв'язанні, власної здатності до індивідуальної чи групової роботи.

Необхідно пам'ятати, що критично мислити учень може у будь-якому віці, але навчитися мислити критично не можна протягом року.

Необхідне систематичне застосування прийомів і методів, які б навчили учнів мислити критично, розвивати ці вміння.

Критичне мислення – це:

- здатність чітко виділяти проблему;
- уміння логічно будувати свої думки;
- обирати єдино вірне розв’язання завдань;
- дивуватися і сумніватися;
- бути відкритим до сприйняття думок інших.

Учителі вважають, що сьогодні актуально виховувати здатність школярів через критичне вираження своїх думок йти на ризик, відстоювати точку зору, розвивати комунікабельність, повагу в спілкуванні, головне – вміння слухати інших. Педагоги навчилися сприймати, навіть, невірні припущення чи визначення учнів, створювати ситуацію успіху, викликати зацікавленість.



Власний досвід свідчить про те, що які б інноваційні технології не впроваджував учитель у практику, досягти успіху можна лише зацікавивши учня на уроці, коли, розвиваючи свої здібності, він задовольняє пізнавальні потреби. І тут педагогам допомагають стратегії технології розвитку критичного мислення, оскільки школярі постійно відчують потребу в пізнанні та самопізнанні. Групова робота для них – це перша можливість виявити себе як особистість, самовиразитись і самоствердитись.

Застосування технології розвитку критичного мислення під час вивчення української мови і літератури, як на уроках, так і в позакласній роботі, створює додаткову мотивацію до навчання. Учні добре засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво.

Критичне мислення – це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати думки, щоб переконати інших; мислити мобільно і бути відкритим до сприйняття думок інших, принциповим у відстоюванні своєї позиції.

У роботі використовуємо методи формування і розвитку критичного мислення. Науковці вважають, що не можна виділити єдиний алгоритм дій з формування критичного мислення в учнів, тому виокремлюємо певні умови, створення яких здатне спонукати й стимулювати учнів до критичного мислення, а саме:

- робота з формування критичного мислення ведеться не тільки на уроці, а й у позаурочний час;
- вільне висловлення ідей, думок;
- обмін думками, спілкування;
- цінування думок інших;
- впевненість учнів завдяки створеному учителем середовищу;
- ситуація успіху, задоволення від здобутих знань.

Результативність упровадження досвіду

Впровадження технології розвитку критичного мислення на уроках української мови і літератури дозволяє:

- набуті знання використовувати шляхом трансформації на інших уроках;

– впливати на підвищення допитливості учнів, пізнання і самопізнання;

– реалізувати потребу у нових досягненнях (участь у творчих конкурсах);

– поглиблювати комунікативну і організаторську спрямованість учнів (участь учнів у різноманітних позаурочних заходах, предметних тижнях, святах тощо);

– розвивати творчі здібності учнів;

– корегувати пізнавальну активність.

Найбільшим досягненням вважаємо те, що учні стали активними учасниками та ініціаторами загальношкільних заходів. Розвиток творчого потенціалу особистості, формування в учнів досвіду творчої діяльності є найважливішим завданням сучасної шкільної освіти. Вдосконалення уроку як форми навчання в наш час втілюється в сучасних нових технологіях, які дозволять найповніше реалізувати в навчальному процесі індивідуальні особливості учнів, розвивають їх креативне мислення, сприяють тому, що особистість стає більш розкутою в творчому плані, більш сміливою, творчою, успішною. Саме формуванням досвіду творчої діяльності і відрізняється сьогодення, його вимоги від минулого, коли найвищим показником освіти було формування творчого рівня, навченості, а не дієвості.

Покликання вчителя має бути одне – він виступає як організатор і консультант, забезпечує рівноправне (а не авторитарне) партнерство у розвитку особистості, обов’язково створює ситуацію успішності для кожного учня, сприяє прийняттю учнями рішень і плекає розвиток відповідальності за кінцевий результат роботи.

Список використаних джерел

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 49–52.
2. Давиденко О. М. Розвиток критичного мислення на уроках мови і літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2005. № 2. С. 7–8.
3. Лабенко О. Розвиток критичного мислення в середніх загальноосвітніх закладах. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 68–71.
4. Пометун О. І. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ : Плеяда, 2006. 220 с.

СИСТЕМА РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Яремчук Марія Віталіївна

*магістрантка факультету філології та журналістики,
Тернопільський національний університет імені Володимира
Гнатюка, yaremchukmaria07@gmail.com*

Володіння мовою і мовленням є необхідною умовою формування соціально активної особистості. Мовлення – це не тільки одна із форм спілкування, а й важлива форма передачі та набуття знань, форма за допомогою якої здобувають знання та вміло їх застосовують. Тому й не дивно, що опанування рідною мовою можливе лише через мовленнєву діяльність.

Реалізація концепції Нової української школи, де однією з ключових компетентностей у формуванні особистості визначено комунікативну, є стратегічним завданням сучасної системи освіти. Вільне володіння та бажання спілкуватися рідною мовою є актуальними потребами сучасного українського суспільства, детерміновані культурознавчими, життєтворчими процесами, забезпечуються якісною освітою.

На сучасному етапі розвитку і вдосконалення освітньої системи українська школа потребує вдосконалення методики та методичного процесу, щодо формування комунікативних умінь, а сучасні програмні вимоги більшою мірою спрямовані на вдосконалення національної системи освіти, збереження культурної спадщини українського народу, зокрема збереження і розвиток української мови. Беззаперечної значущості набуває своєчасно організована робота щодо формування комунікативних умінь, яка є міцним підґрунтям для подальшого успішного навчання читання, аудіювання, говоріння і письма.

Особлива роль у шкільній програмі з української мови належить розділові «Розвиток зв'язного мовлення», бо навчити учнів вміло володіти мовою можна лише у процесі зв'язного мовлення. Тому учителі-словесники повинні розуміти важливість саме таких уроків.

На цьому наголошували вчені, у тому числі й вітчизняні лінгводидакти, які досліджували проблеми розвитку мовлення учнів, окреслюючи основні шляхи реалізації завдань для переосмислення загальноосвітніх функцій української мови (В. Мельничайко «Письмовий екзамен. Як уникнути помилок» [5], О. Мазур «Психологічні аспекти розвитку мовлення учнів» [4], Е. Палихата «Текст як одна із допоміжних опор навчання діалогічного мовлення» [7], В. Бадер «Удосконалення мовленнєвого розвитку школярів» [1], Г. Шелехова «Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення» [10], а також Н. Остапенко «Особливості використання інтерактивної технології на уроках розвитку зв'язного мовлення учнів» [6]).

Практична значущість уроків розвитку зв'язного мовлення полягає у тому, що учні навчаються не лише розвивати власне мовлення та вміння спілкуватися, а й сприймати на слух усний виклад, письмовий виклад, вміти складати діалог, правильно оформляти ділові папери, писати різні види робіт, зокрема перекази, твори, відгуки.

Як зазначає філолог Л. Галаєвська: «комунікативна діяльність має здійснюватися в ході розв'язування учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку наростання їх складності» [2, с. 26].

Аналізуючи спадщину відомого педагога К. Ушинського, варто звернути увагу на те, що він визнає важливість ролі і значення рідної мови у формування особистості людини. Учений зазначає, що у середніх і старших класах «твори, якщо під ними розуміти вправлення в дарі слова, повинні становити головне заняття на уроках рідної мови, але вони мають бути справді вправами, тобто за можливістю самостійними зусиллями учнів у висловлюванні усно або письмово своєї самостійної думки, а не зшиванням чужих фраз» [9, с. 218].

Як відомо, підготовка до написання твору будь-якого виду проводиться заздалегідь і в різних аспектах. Попередньо вчитель визначає тему твору, разом з учнями аналізує її, складає орієнтовний план, потім організовує роботу зі збору матеріалу. При цьому показує, як потрібно використовувати зібраний матеріал за вивченою чи

прочитаною літературою, за власними спостереженнями, на матеріалі життєвого досвіду, за картиною чи фільмом.

Важливим моментом є поступовий розвиток учнів, їхнє постійне вправляння, тому учителі-словесники повинні уникати одноманітних вправ, а навпаки ускладнювати вправи різними граматичними, орфографічними, стилістичними завданнями, що органічно пов'язуються з вимогами мовного оформлення думки. Однак вони не повинні відвертати увагу учнів від виконання основного завдання цього виду зв'язного мовлення.

Оскільки, програма з української мови – орієнтир для учителя, то, відповідно до програми, написання творів спрямовується на родинні стосунки, сім'ю, роль матері в сім'ї, норми моралі, взаємини батьків та дітей, зовнішню та внутрішню красу людини, етику спілкування та український етикет [8, с. 91].

Якщо такий твір учні пишуть за власними спостереженнями, то вони мають можливість використовувати у своїх роздумах знання з літератури, історії, християнської етики, суспільствознавства про проблеми молоді, загальнолюдські і національні моральні цінності. Але необхідно пам'ятати, що у творі-роздумі мають відображатися власний життєвий досвід, широта читацького кругозору учні, в глибокі знання з мови, літератури та народознавства.

Важливий акцент у старшій школі повинен бути на творах-роздумах, бо саме якісне формування вміння правильно провести підготовку до розуміння суті самого твору-роздуму сприятиме полегшенню роботи вчителя під час підготовки учнів 11 класів до ЗНО, а саме до написання есе. Незважаючи на те, що твір-роздум має чітку структуру, а есе довільну, це лише стане пропедевтичним етапом, щоб учням навчитися правильно, чітко і послідовно висловлювати свої думки під час написання есе, а від уміння побудувати власне висловлювання (на будь-яку тему) значною мірою залежить і майбутній результат.

Список використаних джерел

1. Бадер В. Удосконалення мовленнєвого розвитку школярів *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 31–36.
2. Галаєвська Л. Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови. *Українська мова і література*. 2014. № 8. С. 26–30.

3. Донченко Т. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту. *Дивослово*. 2004. № 4. С. 23–26.
4. Мазур О. Психологічні аспекти розвитку мовлення учнів. *Дивослово*. 2003. № 11. С. 74–75.
5. Мельничайко В. Я. Письмовий екзамен. Як уникнути помилок. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1998. 64 с.
6. Остапенко Н. Особливості використання інтерактивної технології на уроках розвитку зв'язного мовлення учнів. *Українська мова і література*. 2012. № 8. С. 8–10.
7. Палихата Е. Текст як одна з допоміжних опор навчання діалогічного мовлення. *Наукові записки ТДПУ імені В. Гнатюка*. 2002. Вип. 8. С. 99–118.
8. Українська мова. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 навчальному році / укл. О. Ю. Котусенко. Харків: Видавництво «Ранок», 2017. 112 с.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / редкол. : В. М. Столєтов (голова) та інші. Пер. з рос. Київ : Радянська школа, 1983.
10. Шелехова Г. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 4. С. 7–18

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА, МЕДІАЗНАВСТВА

ВПЛИВ ПОЕТИКИ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО ПИСЬМЕННИКАМИ ХХ СТОЛІТТЯ

Адамович Анастасія Євгенівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Таврійський державний
агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного,
naka.adamovich80@gmail.com*

Зімонова Ольга Володимирівна

*старший викладач, Таврійський державний агротехнологічний
університет імені Дмитра Моторного*

Шлєіна Людмила Іванівна

*старший викладач, Таврійський державний агротехнологічний
університет імені Дмитра Моторного*

У ХХ столітті на суд читача були представлені різні жанри і теми. Однією з них було звертання до минулого своєї країни з особливою метою: для відображення питань, що хвилювали людство від покоління до покоління, використовуючи для цього відомі історичні постаті, зокрема, образ Данила Галицького.

Постать Данила Галицького досліджувалася з погляду його внеску до вітчизняної та світової історії (М. Грушевський, М. Котляр, А. Ужанков, Л. Черепнін) і як літературний концепт. «Галицько-Волинський літопис» був новим явищем у літературі того періоду. Це було зумовлено як ідеологією ХІІІ століття як переломного етапу в світогляді людини, так і свідомістю самого автора, який у своєму творі зумів вийти за межі існуючого контексту.

Але постать Данила Романовича не могла бути згадана тільки в творі, написаному в честь останнього, і тільки з позитивної точки зору. Розповідь про події в житті князя можемо зустріти і в багатьох

літописах цього періоду (Густинському літописі, Лаврентіївському та Тверському літописах); листуванні Данила Галицького з папою Римським; військових оповідях про походи Данила Галицького для відтворення культури, бойового духу та віри в свій народ.

У ХХ столітті ця тема також набула своєї актуальності. Одним з найбільш відомих творів є недосліджена та й нині ще зрозуміла не всім літературним критикам повість Катрі Гриневичевої «Шоломи в сонці» (1928 р.). Письменниця оживила історію, привернула увагу до тих історичних осіб та безіменних героїв, які захищали свою державність від ворожих нападів і внутрішніх чвар.

Катря Гриневичева свідомо культивує стиль літературного бароко з високою поетичною насиченістю образу, вишуканістю і вибагливістю висловів. Цьому стилю притаманним є і змалювання видатної особистості, що є носієм високої моралі і виховується саме для служіння Богу і великих діянь (як і відтворений образ князя Данила у «Галицько-Волинському літописі»).

Повість незвичайна і з погляду композиції. Не має вона ні загальноприйнятої експозиції, ні очікуваного епілогу. Першу треба шукати в самій історії Галицько-Волинського князівства, а епілог – це ще не кінець життя удови князя Романа, а «видіння, що сягає у далеку майбутність» [2, с. 77].

Після появи твору Катрі Гриневичевої, який, до речі, не був схвально сприйнятий, звертання до української історії XIII століття перервалося до появи поеми М. Бажана «Данило Галицький». Виклад мав вигляд суворой, лаконічної і в той же час позначеної внутрішнім динамізмом історичної гравюри: ніякої зовнішньої стилізації; щільна утягнутість, напруженість кожного поданого епізоду, кожної фрази, що з'єднані переважно сурядним зв'язком (це споріднює поему з літописом). Як і в «Галицько-Волинському літописі», в поемі майстерно відтворені промови князя до дружинників: «То краще вмерти в битві від меча, ніж вкритися ганьбою втікача» [1, с. 241]; змальовуються природа, вищі сили, що дають воїнам наснаги. Усе вказує на той факт, що М. Бажан намагався подати образ, який за своїм ідейним наповненням та засобами створення збігається з образом князя у літературі XIII-XIV століть.

Образ князя Данила виступає своєрідним концептом і в історичному романі А. Хижняка «Данило Галицький». Завдання, які ставив перед собою автор, були актуальними, а, отже, носили ідеологічний характер, що позначилося на загальній спрямованості твору, його жанровій структурі і образній системі. Основні думки, ідеї не нав'язуються автором, а органічно впливають із логіки подій і художніх образів. До речі, якщо в двох попередніх проаналізованих творах образ Данила Галицького використовувався для показу головної ідеї, в цьому – ідея живе в постаті героя.

Різниця ж між «Галицько-Волинським літописом» і аналізованим романом полягає у тому, що в «Літописці» діяння князя трактуються в дусі прояву «божого одкровення і волі» [4, с. 9]. А. Хижняк же намагається надати рисам характеру князя земне, людське, соціально-історичного відтінку. Поряд з позитивними рисами (полководницький хист, талант державного, політичного діяча) змальовуються і негативні («Яка різниця, що князь, що боярин – в три дуги гне смерда» [4, с. 125]). Письменник використовує історизми, діалектизми, але мова, на відміну від повісті «Шоломи в сонці», сприймається легко, без напруження. А. Хижняк «чутливо вслухався в запити та вимоги часу, але на їхньому ґрунті творив нове, оригінальне, несхоже на все попереднє» [3, с. 8].

Отже, у творах письменників ХХ століття втілювався задум щодо відтворення героїзму пращурів, зокрема одного з ушлякених державних діячів Данила Галицького, оскільки він є співзвучним духовним запитам тогочасного суспільства. До того ж кожний з розглянутих творів не тільки доповнює попередній, але й виступає ніби його продовженням, бо ж історичній пам'яті належить далеко не останнє місце в духовно-моральному арсеналі народу.

Список використаних джерел

1. Бажан М. Твори в 4-х т. Т. 1. Поезії та поеми 1923-1983. Київ : Дніпро, 1984. 637 с.
2. Гриневичева К. Шоломи в сонці: історичний роман з княжих часів. *Дзвін*. 1990. № 2. С. 22–77.
3. Історія української літератури: У 8 т.: Т. 1. Література повоєнного часу (1946-1967 рр.) / за ред. Л. Н. Новиченко. Київ : Наукова думка, 1971. С. 152.
4. Хижняк А.Ф. Твори в 2-х т. Т.1. Данило Галицький : роман. Київ : Дніпро, 1977. 580 с.

ВИВЧЕННЯ ОДНОРІДНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Бабій Ірина Михайлівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
iryna.babiy@ukr.net*

Свистун Ніна Олександрівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
nina-s77@ukr.net*

У контексті сучасних освітніх викликів та європейських орієнтирів основною метою навчання української мови є забезпечення всебічної мовленнєвої компетенції. При цьому особливого значення набуває розгляд функціонування мовних одиниць на різних рівнях, зокрема на синтаксичному, адже курс «Сучасна українська літературна мова (синтаксис)» «завжди був і залишається зосередженням найсучасніших напрямів мовознавчих досліджень, середовищем вибору доцільних для їх здійснення методів і сферою застосування різних експериментальних методик» [2, с. 3].

У нашій праці зацентруємо увагу на вивченні однорідних членів речення в модульному циклі вивчення простого ускладненого речення. Для цього використовуємо різні можливості, в тому числі й онлайн (лекційні і практичні заняття в режимі відеоконференцій, виконання завдань і тестів у системі MOODLE, вправи в електронному варіанті, листування за допомогою електронної пошти, месенджера, організація групових чатів з актуальних проблем синтаксичної науки, презентації тощо).

Вважаємо, що на лекційних заняттях викладачеві варто окреслити проблему трактування однорідних членів речення у сучасному мовознавстві з історичним коментарем (погляди учених-лінгвістів), звернути увагу на складних та дискусійних питаннях аналізу тощо.

Однорідні члени речення – члени речення, що перебувають в однакових синтаксичних відношеннях з одним із членів речення і поєднуються між собою сурядним зв'язком [3, с. 155]. Студентам

потрібно наголосити, що однорідні члени мають такі особливості: займають позицію одного члена речення; поєднуються між собою сурядним зв'язком; здебільшого виражаються однаковими частинами мови; переважно виражають однотипні поняття. У реченні однорідні члени об'єднані в цілісний структурно-семантичний блок стосовно інших членів речення, що займає позицію одного члена речення, тому однорідні члени пов'язуються з іншими компонентами речення не окремо, а лише в структурно-семантичній єдності, в сурядному ряду.

Для оптимізації освітнього процесу нами створений електронний комплекс із дисципліни «Сучасна українська літературна мова (синтаксис)» у системі MOODLE, який найкраще послужить студентам для оволодіння матеріалом, у тому числі в умовах дистанційного навчання, оскільки в ньому міститься опис дисципліни, нормативна і робоча програми, глосарій термінів, лекції, плани практичних занять, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, схеми аналізу реченнєвих структур, перелік наукових праць для опрацювання, тестові завдання, запитання для самоконтролю, поточного контролю, завдання для підсумкового тестування тощо.

Для вивчення окремих тем розділу «Синтаксис» студенти повинні мати глибоку теоретичну базу, оволодіти необхідним терміним апаратом і вільно застосовувати набуті в процесі вивчення курсу знання та навички для виконання практичних завдань.

У навчальній роботі зі студентами апробовано посібник «Синтаксис сучасної української мови. Самостійна та індивідуальна робота. Словосполучення. Просте речення. Просте ускладнене речення» [1]. Вважаємо, що ця праця сприяє ефективному вивченню студентами синтаксичної будови мови й закріпленню знань студентів про словосполучення, головні і другорядні члени речення, просте ускладнене речення тощо.

Для вироблення умінь і навичок аналізу однорідних членів у реченнєвих структурах пропонуємо студентам різні вправи і завдання для виконання. Наведемо зразки завдань із теми «Однорідні члени речення»:

Завдання 1. У пропонованих реченнях підкресліть однорідні члени речення. Укажіть їх синтаксичну роль та морфологічне вираження. Поясніть пунктуацію.

- 1. Я світ любив, і линко, і синьо,
Й струнно день мій сяяв кожен.*
- 2. В часи страждань, болінь, жалю
Я повен першої молитви.*

М. Вінграновський

- 3. Весь вік спішив і метушився –
Попав у пекло, в рай спізнився.*
- 4. В них відіб'ється простір без меж,
Тиха вулиця й синє поле.*

В. Симоненко

Завдання 2. Визначте, які означення є однорідними, а які – неоднорідними, та поясніть розділові знаки.

- 1. Погідне блакитне небо дихало на землю теплом (М. Коцюбинський).*
- 2. Ясне весняне раде сонце малу кімнату рясно освітило (Леся Українка).*
- 3. Старезний, густий, предковічний ліс на Волині (Леся Українка).*
- 4. Стояли довгі літні присмерки (З. Тулуб).*
- 5. Високо серед неба стояв ясний, блискучий, повний місяць (І. Нечуй-Левицький).*

На наш погляд, тестування є ефективною формою контролю, яка активно застосовується у вищих навчальних закладах. Наведемо зразки тестів, які виконують студенти:

Тест 1. У котрому рядку є речення з однорідними підметами?

- а) Кругом хати росли куці бузку та густі вишині (І. Нечуй-Левицький).*
- б) У кожного дерева свої незгоди, свої скарги, свої радощі й буяння (І. Цюпа).*
- в) Тут живуть поруч велетенські бронзові осики і темнокорі крихкі куці чорниці (І. Цюпа).*
- г) Розлилися три ставки, у один з'єдналися (М. Стельмах).*

Тест 2. У котрому рядку є речення з однорідними додатками?

- а) За мить було затоплено луки, ліси, поля... (О. Довженко).*
- б) А краплі все грають сумні і веселі, ліниві і жваві (М. Коцюбинський).*

в) *Це тільки степ їхній щовесни оновлюється, навіть після чорної бурі яскраво зацвітає дикими тюльпанами, розливається аж за обрії океаном краси (О. Гончар).*

г) *Яблуні, верби, клуня, горшки на тину, старий в'яз – всі речі стали незнайомими... (О. Довженко).*

У навчально-методичному комплексі розміщено також запитання для самоконтролю, продіагностувавши за якими свої знання, студенти зможуть оцінити рівень підготовки до іспитів.

Отже, синтаксис є одним із найважливіших розділів курсу сучасної української мови. В умовах освітніх викликів вагомого значення набувають компетенції, які інтегрують різні види роботи з навчання дисципліни, стимулюють студентів до ґрунтовного опрацювання матеріалів, формування новітніх умінь і навичок, підвищення рівня професійної компетентності у вивченні дисциплін мовного циклу.

Список використаних джерел

1. Бабій І. М., Свистун Н. О. Синтаксис сучасної української літературної мови: самостійна та індивідуальна робота. Словосполучення. Просте речення. Просте ускладнене речення. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 192 с.
2. Кадомцева Л. О. Українська мова. Синтаксис простого речення. Київ : Вища школа, 1985. 128 с.
3. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ : Видавничий центр «Академія», 2010. 406 с.

ЖАНР РОМАНУ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА

Бородіца Світлана Василівна

*кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і
методики української та світової літератури, Тернопільський
національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, boroditsa_s@ukr.net*

Епічні жанри розвиваються через активну взаємодію і синтез різних жанрових форм. Українські письменники часто зверталися до популярного у світовій літературі XVIII-XIX ст. жанрового інваріанту

роману виховання, розширюючи у такий спосіб межі романної дійсності. Роман виховання зустрічаємо у творчості Т. Шевченка («Близнецы», «Художник»), Панаса Мирного («Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), А. Свидницького («Люборацькі»), І. Франка («Не спитавши броду», «Лель і Полель»), О. Кобилянської («Апостол черні»), Д. Гуменної («Діти Чумацького шляху»), Ю. Смолича («Дитинство», «Наші тайни», «Вісімнадцятилітні»), А. Дімарова («Ідол») та ін. Звичайно, вони орієнтувалися на зразки західноєвропейського класичного роману виховання (Ж.-Ж. Руссо («Еміль, або Про виховання»), Й. Гете («Роки навчання Вільгельма Мейстера»), Ч. Діккенс («Девід Копперфілд», «Великі сподівання»), Г. Флобер («Виховання почуттів»), Стендаль («Червоне і чорне»), Т. Манн («Будденброки»), В. Теккерей («Пенденніс») та ін.), що збагатив жанрову систему літературного процесу насамперед ХІХ ст.

У першій половині ХХ ст. Улас Самчук творчо модифікував традицію класичного роману виховання, де персонаж проходив шлях духовного становлення через моральне самоусвідомлення, самовдосконалення, самовиховання, набував через життєві випробування впевненості в силі свого розуму і щирості почуттів. Ідеалізований тип героя-селянина, його наполегливі шукання сенсу буття, активне пізнання навколишнього світу і свого місця в ньому, глибинні проблеми самоідентифікації як українця з власними мріями і прагненнями, межовими ситуаціями і внутрішніми конфліктами визначають жанрові особливості романів виховання «Кулак», «Волинь», «Юність Василя Шеремети». Саме вони демонструють наполегливі пошуки письменника в конструюванні жанрової моделі роману виховання, який активно функціонував у його прозовому дискурсі впродовж усієї творчості (що засвідчують «Гори говорять!», «Ost» та ін.). У них крізь призму жанру відобразилися проблеми його епохи. Це дає можливість обґрунтувати новаторство західноукраїнського митця у творенні цього жанрового варіанту. Вважаємо, що Улас Самчук увиразнив інваріантні ознаки роману виховання: психологічна історія становлення персонажа подана в усій її складності та багато площинності, до того ускладнена етико-філософськими сентенціями про моральне самовдосконалення,

проблеми самовиховання, переосмисленням автобіографічних фактів та ін.

Ще на початку творчого шляху Улас Самчук продуктивно засвоїв художній досвід західноєвропейських письменників у реалізації сюжетно-композиційних, наративних, образних прийомів творення роману виховання (Ч. Діккенса, М. дю Гара, Т. Манна, Р. Роллана, Л. Толстого та ін.). Відтак його романи «Кулак» і «Волинь» синтезували такі ознаки класичного роману виховання: проведення персонажа через ланцюг життєвих випробувань, формування його моральних принципів на тлі панорамного зображення національного життя, прийом подорожі для пізнання навколишнього світу, автобіографічний матеріал, сповідальна нарація, становлення активної життєвої позиції, подолання сумнівів у правильно обраному шляхові, захист ідеї мистецького чи іншого професійного служіння, чітке протиставлення позитивних і негативних персонажів та ін. При чому, за класифікацією Д. Затонського [1, с. 136–169], «Кулак» є «романом-кар'єри» через досягнення успіху персонажа, а «Волинь» – роман «позитивної еволюції особистості» головного героя. Важливо, що обидва жанрові різновиди роману виховання у творчості Уласа Самчука репрезентують його як талановитого автора – творця роману виховання з позитивною життєвою програмою персонажа, ширше – його національної ідентифікації в українській літературі ХХ ст. Митець трансформував традиційні параметри української соціально-побутової повісті і західноєвропейського «роману кар'єри», ускладнивши сюжетно-композиційну структуру твору, поглибивши психологізм персонажа, який, прагнучи всебічної реалізації в житті, не гине, а, навпаки, морально і фізично вдосконалюється. Динаміка його внутрішнього буття, інтенсивність духовного зростання у романах виховання Уласа Самчука зумовлені історичними зламами доби, що докорінно змінили характер особистості, її ідеологію та мораль.

Список використаних джерел

1. Затонский Д. В. В наше время. Москва : Советский писатель, 1979. 430 с.

ПОЕТИЧНИЙ СВІТ ВАСИЛЯ ЯРМУША (ЮВІЛЕЙНІ РОЗДУМИ)

Вашиків Леся Петрівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
filolog027@elr.tnpu.edu.ua*

Народжений 15 вересня 1940 року, В. Ярмуш був найпалкішим прихильником весняної пори, весняних настроїв, що роїлися в серці, будячи надію, віру і любов – однаково життєствердні й відчайдушні, зважаючи на обставини життя. Його нечисленна творча спадщина (одна прижиттєва і кілька посмертних поетичних збірок) має об'єктивне пояснення: поет відійшов у засвіти 36-літнім. А от скромний вираз науково-критичного її сприйняття та прочитання навряд чи можна виправдати обставинами, від критиків незалежними. Серед дослідників, які різною мірою і в різний час прилучилися до вивчення і популяризації творчості В. Ярмуша, варто виокремити імена Марії та Левка Крупів, Казимира Яреми, Олега Смоляка, Ярослава Гевка, Василя Хоми, Ігоря Дуди. Вартісним виданням стали і спогади про письменника [див.: 1].

У ліричному доробку В. Ярмуша читач і дослідник віднайнуть справжні скарби. Його вірші умістили цілий світ, а бував він (залежно від обставин особистого і суспільного життя поета) різнокольоровим: «**білим** світом» [2, с. 56], «**мій зелений** світе» [2, с. 79], «і без нас **зеленіє** світ» [2, с. 72], «мені світ **почорнів**» [2, с. 77], «став **пустелею** світ!» [2, с. 77]. Розвиваючи цю думку, хочу наголосити, що кольористика у ліриці В. Ярмуша неймовірна: причому як з погляду змісту, так і поетики. Переслідуваний радянським режимом, В. Ярмуш знаходив способи максимально часто поєднувати у текстовій «тканині» своїх творів барви синю і жовту («на **синіх** струнах **золотого** ранку» [2, с. 13], «**рудю** кирею» осіннього листя з «**голубим**, соромливим **блаватом**» і под.).

Поетові однаково добре вдавалися і вірші громадянського звучання, і любовні, і пейзажні. Прикметно, що уродженець села, його глибокий знавець і щирий шанувальник, В. Ярмуш любив місто.

Тернопіль і Львів дуже часто фігурують в його поетичних текстах, фігурують як міста, в яких ліричний герой зазнав найвеличніших злетів чуття і думки: поет любив «вечірній Львів в обіймах завірюхи», постаті львів'янок, «покрытих білим пухом» [2, с. 51]; а в Тернополі – «зиму зі ста доріг» [2, с. 23]. Власне «у вересневім Львові» у нього народилася дочка – й «від щастя п'яний» він містом Лева крокував «багатший за багатства короля!» [2, с. 138]. Урбаністичні мотиви (ними сповнені вірші «Липень», «Листопад» та ін.) у найнесподіваніший спосіб збагачують традиційну поетику сільського пейзажу: «Поглянь, он верби край ріки, / неначе **зведені мости**, / і зачаровані красою, / на мить завмерли над водою...» [2, с. 58].

В. Ярмуш – майстер антитези: у нього осінь з весною перебувають у ненастанному змаганні, однаке перемагає весна, і тріумф переможця найповніше звучить у травні. Ліричний герой не приховує свого захоплення «травневими громами» [2, с. 65, 76], ані «травневою ніччю» [2, с. 96], ані «травневою заметіллю» [2, с. 12, 20], ані «долею травневою» [2, с. 96], бо «травень – це чудо з чудес!» [2, с. 108]. Гімн весні сповнює душу ліричного героя В. Ярмуша навіть в «найосінніші» дні – і споглядаючи лелек, що відлітають у вирій, він обіцяє коханій: «Я тебе під горою / Зачекаю весною, / Тільки ти / Повернись з журавлями!» [2, с. 69].

Творячи пейзажний малюнок, В. Ярмуш вихоплює з довкілля найвимовніші образи **зорові** («у полі маки хлюпотіли вогнем великим» [2, с. 97]; «черешні у сукнях рожевих» [2, с. 108]; «по довгій руці асфальту / Мчать авто неспокійним роєм» [2, с. 102]; «мряка пливе над гостинцем» [2, с. 59]; «цвітом інею / Сад обсіяний – / Там господарем / Святий Миколай» [2, с. 10]; «туманів зажура срібна» [2, с. 87]; «підсніжників мечі пробili темний сніг» [с. 116]; «На автобусній / Небо Осені / Розганяло вдаль / Всі автобуси» [2, с. 128]; «А метелиця / Долон стелиться./ Перескакує через яр... Усміхаючись, / Роздуваючи / Біле полум'я / Аж до хмар!» [2, с. 11]); **слухові** («а сьогодні лиш вітер плакав, / когось в поле осіннє кликав» [2, с. 97]; «вітер гримнув у білі дзвони» [2, с. 10]; «сичить осінній дощ» [2, с. 134]).

Зустріч з весною у довірчо-інтимній манері змальована поетом у вірші «Віднині вже весна», де пташина-диригент – вісник весни, саме

вона помахом одного крила змушує поле співати, помахом другого – сад усміхатися. Цю багатоголосу весняну картину вивершує найтепліший (в чомусь навіть дотиковий) образ: «А на вербі, за плотиком, / З’явилися сиві котики. / То вже весна, / ви знаєте, весна» [2, с. 22].

В. Ярмуш любив «закільцьовувати» свої вірші. Блискучі взірці такої поетичної техніки подибуємо у творах «Осінній етюд», «Грудень», «Балада про Мавку», «Травень» та ін. Однак його кільце часто буває «з секретом»: читачеві не варто вестися на милозвучність, бо автор уміло зміщує акценти, як-от: «Осінь листям сухим **дотліває**, / Осінь **ронить** світанки білі» [2, с. 84]; а у прикінцевій строфі логіка розвитку ліричного почуття дає фінальні значущі «поправки»: «Осінь листям сухим **догоряє**, / Осінь **родить** світанки білі» [2, с. 85].

Майстер алюзій (Мавка, Перелесник, Пилат та ін.), письменник В. Ярмуш досконало володів арсеналом поетикальних засобів, з-поміж яких найчастішими є уже згадуване кільце, анафори, усі види риторичних фігур, вишукані персоніфікації («десь травень прицілював кріса, щоб ударити громом дзвінко», «новий день буде надію прясти», «небо згіркло» та ін.) і безліч розкішних яскраво-індивідуальних метафор («Знову ніч за вікном / Шаленіє на чорнім коні, / А над садом регочуть / Приблудні вітри / До нестями» [2, с. 41] та ін.).

Тексти українського поета з Острова – то своєрідний острів ліричних скарбів, острів, сказати б, відкритий, але дуже мало вивчений і належно ще не описаний. Скарби духу, вистраждані і художньо вивершені під пером Василя Ярмуша, вартують уваги як читачів, так і дослідників, і то не лише в часі ювілейному.

Список використаних джерел

1. Василь Ярмуш у споминах / упоряд. О. Смоляк. Тернопіль, 2018. 296 с.
2. Ярмуш В. Ідилія ночі. Лірика. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 144 с.

СМИСЛОВІ СКЛАДОВІ ОБРАЗУ «НЕГЕРОЇЧНОГО ГЕРОЯ» В ПОВІСТІ Б. ХАРЧУКА «ПАЛАГНА»

Данилевич Марія Миколаївна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
mmd1010@tnpu.edu.ua*

Проза Бориса Харчука наскрізно антропоцентрична, з ухилом у бік так званої простої людини, переважно сільської жінки, над долею якої прошуміли всі вітри драматичної, а то й трагічної історії. В картинах модельованої письменником дійсності домінували темні кольори і песимістичні настрої. Найбільше непокоїли письменника проблеми розпаду роду, винародовлення, лицемірства, ненависті, зради, братовбивства. А відтак, автор перебував у постійному пошуку тої основи, яка має втримати світ від повного занепаду, а людину від деградації. За словами літературознавиці Роксани Харчук, доньки письменника, він «приходив до одвічного – людське і людяне, що їх вистраждало людство у своїй довготерпеливості. Ненависті й нетерпцю протиставляв терпіння і любов» [1, с. 503]. Такий світоглядний орієнтир визначав сутність і тип героя Харчукових творів.

Проблема літературного героя належить до центральних у літературознавстві. Протягом історичного розвитку людства загалом та історії літератури зокрема в поняття «герой» вкладався різний зміст. Наприклад, виділяються богоподібні герої, герой-особистість, здатний на подвиг і загибель задля високої мети, герой-надлюдина, схильний до статусу спасителя нації або людства, пасіонарій, геній, подвижник, здатні долати інстинкт самозбереження. Іншими словами, це переважно люди, що мають владу над іншими людьми, над обставинами, або виняткові особистості, позбавлені інстинкту самозбереження. До ознак героїчного вчинку належать мужність, стійкість, максимальне напруження моральних, фізичних, інтелектуальних сил. Герой здебільшого протиставляється пересічній людині, натовпу.

Письменник Б. Харчук належав до митців, які творили гуманістичний літературний дискурс другої половини ХХ століття в умовах «заблокованої» культури. В тоталітарному суспільстві штучно створювався і апологетизувався образ героя-борця за суспільно-політичні ідеали, а відстоювання власної особистості вважалося вартим осуду індивідуалізм або й ворожістю.

В 60-70-х роках у літературу повертаються особистісні мотиви і екзистенційна проблематика. Вона стає невід'ємною складовою і «воєнної прози». Відбувається трансформація образу героя війни. Характерною рисою творчої манери Б. Харчука є те, що в центр художнього осмислення буття він виводить принципово негероїчні образи людей, які таки складають повну картину війни і водночас не підпадають під класичне уявлення про героїзм. Йдеться про цивільних, які не тримають у руках зброї.

Яскравим прикладом такої прози є повість «Палагна». Тут ми знаходимо особливий тип героїв – «героїв негероїчних», героїв повсякденних, але таких, які своєю присутністю нагадують про важливі речі – любов, справедливість, прощення, відповідальність, жертвовність. Носієм означених рис і цінностей постає головна героїня твору – стара сільська жінка Палагна. Чоловік її загинув трагічно під час обвалу каменю, а пораненого сина-партизана стратили німці. І от саму Палагну есесівець жене до пакгаузу на станції, де під замком, як у мішку, вже перебувають її односельці – дорослі, старі, молоді, діти, мати з немовлям. Всі вони поставлені на межу життя і смерті. Але поки живуть надією на звільнення, бо вже чути близьку канонаду, і спогадами. Хтось молиться, хтось допомагає перев'язати рану від побоїв, хтось забавити і нагодувати немовля.

Разом з Палагнуою у тому ж пакгаузі зустрічаємо й інших героїв. Вони уособлюють зовсім протилежні риси – нелюбов, несправедливість та безвідповідальність. Це і різник Бовтун, озлоблений і грубий чоловік, і молода жінка Павлінка, дружина поліція, яка в уяві присутніх і є зрадницею сина головної героїні. Але і їх ми не сприймаємо як антигероїв. Вони такі самі жертви війни, як і Палагна. Антигерой тут один – ворог, який прийшов на чужу землю, в лютій злості через передчуття власного кінця закрив усіх цих мирних людей у пакгаузі і прирік на страту.

Композиційно твір збудований так, що всіх «негероїчних героїв» можна умовно розділити на образи-функції, образи-ідеї і образи-символи. Образ-функція – це майже позбавлений «характерності» пересічний персонаж, «негероїчний герой», наділений рисами як позитивними, так і негативними, але створений не для того, щоби робити екзистенційний вибір. Він заявляє про себе зовнішніми діями. І його роль полягає в увиразненні характеру центрального героя. В повісті такими «негероїчними героями» є різник, булочниця Марина, богомільна і богобоязлива бабуса Євпраксія і частково Павлінка. Образ Палагни автор творить через позначення її соціальних, побутових, і, найважливіше, психологічних сторін, які проявляються через дії, спогади, мрії, внутрішні монологи. Смисловими складниками її тихого «негероїчний героїзму» є і розуміння важливості суспільних цінностей, і жертвність, і особистісні якості, цінності, та ідеали, які врешті й визначають її вибір піти на смерть замість молодой матері Павлінки, бо та щойно посеред смерті й за допомогою самої Палагни подарувала світові нове життя. Палагна приймає кулю в обличчя, оскільки відмовляється лягати ниць. А руки, які вона не змогла втримати складеними на грудях, «розкинулись німим хрестом». І це її фінальне сходження у вічність розростається до образу-символу матері, берегині роду, хоч би й чужого.

Список використаних джерел

1. Харчук Р. Про батька. Українське слово: хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст. Кн. 4. Київ : Видавництво «Рось», 1995. С. 502–503.

ДЕВІАНТНІ ПРОЦЕСИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ: ОРФОЕПІЧНИЙ АСПЕКТ

Дружинець Марія Львівна

*доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри української
мови, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
mriiad68@gmail.com*

Мова не стоїть на місці, еволюціонує. Змінюється і сама норма під впливом як зовнішніх – екстралінгвальних чинників (суспільно-політичні процеси, інформаційні технології; психологічні зміни соціуму; модифікації в культурній, естетичній сферах дійсності; прискорений розвиток науки та техніки, виробництва, зміни в освіті; інтеграція більшості країн світу, міграційні процеси [3, с. 74]), так і чинників внутрішніх мовних змін (закон традиції (стримує появу та розвиток інновацій, сприяє правописній уніфікації знакових засобів вираження, засвідчує регулярність уживання мовних одиниць, однотипність внутрішньомовних відношень), закон аналогії (стимулює мовну еволюцію), закон економії (відбір найраціональніших мовних засобів), закон суперечностей, протиставлень, які ніби зсередини готують мовні зміни [3, с. 75]).

Мовна норма може змінюватися як у бік удосконалення (відновлення), так і в бік деградації (погіршення, занепад). Деградація – це зовнішньо зумовлена не незворотна зміна хоча б одного елемента системи, яка обов'язково веде до погіршення якостей (параметрів) усієї системи і насамкінець – її руйнації [1, с. 12]. Спричиняються такі процеси девіаціями, мовленнєвими помилками, які вважають різновидом девіацій разом з аномаліями, неточностями, неправильністю, погрішностями тощо. Мовленнєві помилки – ненавмисні відхилення мовлення від норм, правил мовної системи й узусу, не викликані зміненими станами свідомості, патологією [5, с. 359].

Проблему мовних девіацій, помилок та їх прагматичну сутність сьогодні розробляють такі відомі науковці, як Ю. Апресян, Ф. Бацевич, Т. Булигіна, Ю. Городецький, В. Дєвкін, І. Кобозева,

Т. Космеда, О. Кубрякова, Р. Лакофф, Н. Лауфер, О. Кукушкіна, І. Сабурова та ін.

На вимовному рівні прикладами таких помилок, на думку О. Пономарева, найчастіше є якісна редукція ненаголошених голосних; альвеолярний тип вимови звуків [д], [т], [н] (притаманний окремим говіркам української мови); дорсально-зубна вимова звуків [т'], [д'], які звучать як [з'], [с']; м'яка вимова [л'] перед [е], [р'] у кінці слова: [л'е'кц'іја], [л'і'кар']; м'яка вимова звуків [ж'], [ч'], [ш'], [дж']; вимова звука [г] замість [ґ] у словах *танок*, *тава* та ін., асиміляція приголосних щодо участі носового резонатора; неправильне наголошування слів; гучна мова; інтонація мовця (різкі короткі інтонації) та ін. [6, с. 23-24]. Н. Тоцька, розглядаючи орфоепічні помилки, виокремлює фонологічні (зумовлюються незнанням звукового складу сучасної української літературної мови і виявляються в заміні якоїсь фонемі зовсім іншою) та фонетичні (вимовні недогляди, що виявляються у вимові різних варіантів фонем) [7, с. 84-85].

До причин порушення орфоепічних норм учені уналежнюють вплив екстралінгвальних факторів – наприклад, ЗМП [4, с. 20]. Ми ж до таких причин уналежнюємо і вплив правопису, діалектного оточення, вплив на вимову близькоспорідненої мови, відсутність до 90-х років ХХ ст. літери ґ в українському алфавіті (унаслідок вилучення в 30-ті роки ХХ ст.). Причинами порушення орфоепічних норм є й асиміляційне вилучення, асимілятивне втручання, асимілятивний наступ, здійснені українським правописом 1933 року, зокрема ліквідація орфографічних норм (літери ґ), що призвела й до ліквідації орфоепічних. Асиміляційне вилучення стосувалося знищення йотації голосних звуків [а], [у], [о] (замість я, ю, йо), на зразок тепер нормативного *соціальний* замість відповідного до законів української фонетики *соціальный*, *Іуда* – *Юда*, *іон* – *йон* [8, с. 31]; асимілятивне втручання у слова іншомовного походження при передаванні звукосполуки *ав* через *ау* на зразок *аудиторія* замість *авдиторія* [8, с. 32]; асимілятивний наступ на грецьку літеру *тета* – через що *етер*, *катедра* перетворились на *ефір*, *кафедра*) [8, с. 30], що свідчить про руйнування автетичної фонетико-орфоепічної

системи, зокрема про руйнування сонорності української звукової системи.

Отже, усне мовлення у багатьох випадках залишається недосконалим у плані вимови. Якщо в українськомовних регіонах ця проблема менш помітна, то в російськомовних вона набуває особливої гостроти через постійні інтерференційні впливи та соціолінгвістичну ситуацію. Дотримання норм літературної вимови має велике значення для загального рівня культури розвиненої особистості та лінгвосоціуму в цілому.

Список використаних джерел

1. Бондар О. І. Деградація лінгвосоціуму: ознаки і типи. *Записки з загальної лінгвістики*. Одеса : Астропринт, 2001. № 3. С. 10–15.
2. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М.Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 367 с.
3. Літературна норма і мовна практика : монографія / Єрмоленко С. Я., Бирик С. П., Коць Т. А., Сюта Г. М., Чемеркін С. Г. Київ, 2013. 320 с.
4. Прокопова Л. І., Тоцька Н. І. Соціофонетичний нарис українського мовлення сучасної молоді. *Мовознавство*. 1990. № 6. С. 17–26.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
6. Сучасна українська мова / за ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 2001. 400 с.
7. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія. Київ : Вища шк., 1995. 151 с.
8. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей). Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. 332 с.

МЕДІАЛІНГВІСТИКА У МОВНОМУ ДИСКУРСІ: СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ

Кізюк Ольга Ярославівна

кандидат філологічних наук, firman.olga@gmail.com

У сучасному світі медіалінгвістика важлива як для суспільних процесів, так і для міжособистісної комунікації: «Мова засобів масової інформації – одна з найбільш впливових сфер мови. Із плином часу вплив цієї мови збільшується. Художнє, наукове, офіційне мовлення за мірою впливу на літературну мову непорівнюване з

масовою комунікацією. Маючи величезну аудиторію, різноманітні засоби інформування і впливу, мова ЗМІ стає центром національної мови», – заявляє В. Іванов [2, с. 8]. Світова гуманітаристика вже тривалий час доводить актуальність медійної проблематики (А. Баранов, Х. Вайнрах, М. Вебер, А. Вежбицька, Р. Водак, Ю. Караулов, П. Паршин, І. Беляєва, В. Богданов, Е. Будаєв, А. Чудінов, М. Гаврилова, М. Гвенцадзе, Н. Гронська, Т. Грушевська, В. Дем'янков, М. Желтухіна, О. Кара-Мурза, О. Карасик, Н. Клушина, В. Костомаров, В. Красних, Ж. Куртін, К. Лоренц, Н. Мечковська, П. Паршин та ін.).

Проте існує хронологічна неспівмірність становлення національних дослідницьких напрямків із медіалінгвістики з аналізом медійної проблематики в американській і західноєвропейській традиції.

Українські медіалінгвістичні дослідження як самостійний філологічний напрямок, окрема проблематика, методи аналізу й система наукових понять пов'язують з останньою третиною ХХ ст. Ця ситуація цілком вмотивована, адже йдеться про об'єктивні причини історії становлення нової української літературної мови, обмеженнями суспільних і комунікативних функцій при відсутності державності [7]. Це призводило до відповідної світоглядної та психологічної зорієнтованості значної частини української культурної суспільності на відстоювання основ національної ідентичності, до яких належали передусім лексикографічне і граматичне представлення мовного простору, кодифікація системних рівнів мови, аналіз її функцій. Суб'єктивним було віднесення текстів ЗМІ до кола професійних зацікавлень журналістів, а не філологів, що, безумовно, не сприяло фаховому аналізу мовної дійсності в медійній сфері. Проте аналіз стильової специфіки масової комунікації та її мови повинен бути у полі зору фахових досліджень. До того ж, тривалий час мова масмедіа вважалася недосконалою крізь призму художньої літератури, яка була взірцем гуманітарної аури нації.

Поняття «медіалінгвістика» є інтертекстуальним продуктом достатньо пізнього опрацювання проблеми. Термінологія для медіалінгвістичної аспектології розвинулася від поняття «публіцистичний стиль» – до поняття «стиль масової інформації».

Масова інформація в її лінгвістичному аспекті розглядається як «мова ЗМІ», що є синонімом до англомовного поняття «Language media» [5]. Звідси й «медіалінгвістика» – термін, актуалізований у сучасній світовій науці.

У світлі медіалінгвістичних проблем як інтегрального гуманітарного знання важливо акцентувати увагу на мовознавчому аспекті. Його визначає один зі складників цього синкретичного поняття – йдеться про вербалізацію дійсності у ЗМІ. Вона передбачає загальний, рівневий і компонентний аналіз мовних засобів, які функціонують у цій комунікативній площині. Окремий аспект проблеми – «дослідження мови медіа як метатексту, з поясненням його інтралінгвальних сутностей та екстралінгвальних зумовленостей» [7, с. 8]. Мовознавчої аргументації та дефініцій потребують лінгвістичні поняття «літературна мова – розмовна мова», «літературна норма – стилістична норма», «масова мовна свідомість – індивідуальна мовна свідомість», «мовно-естетичний патерн – комунікативна (мовно-стильова) потреба» тощо.

Лінгвіст, який працює з медіатекстами, має відповісти на складні питання екстралінгвістичних мотивацій і реальних обставин творення тексту, комунікативної спеціалізації та перспективи розвитку жанрів літературної мови, зважаючи на особливості жанрів медіа, а також міжстильових жанрових модифікацій. До того ж, вербалізація є лише одним із компонентів метатексту, який належить до медійного мовного простору. Ці та інші напрямки є результативним шляхом до розробки та вирішення перспективної медіалінгвістичної проблематики в Україні.

Список використаних джерел

1. Валько І. Жанри публіцистики як специфічні форми відображення соціальної дійсності. *Журналістика. Преса. Радіо. Телебачення*. 1977. Вип. 2. С. 17–25.
2. Іванов В. Основні теорії масової комунікації і журналістики : навчальний посібник / за ред. В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси, 2010. 258 с.
3. Карпенко О. Троянські коні телереклами: мовні маніпуляції. Київ : Смолоскип, 2007. 114 с.
4. Лисиченко Л. А. Лексико-семантична система української мови. Харків : Видавництво Харківського університету, 1997. 129 с.

5. Реклама та PR у масово-інформаційному просторі. Одеса : Астропринт, 2009. 397 с.
6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрямки та проблеми : підручник. Полтава : Докілля-К, 2008. 712 с.
7. Шевченко Л. Медіалінгвістика в сучасній Україні: аналіз ситуації. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. 2013. Вип. 26. С. 3–12.

ОСЛОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕРСОНАЖІВ ПОВІСТІ «ДОКТОР КАЧІОНІ» ГАЛИНИ ЖУРБИ

Кость Ірина Ярославівна

*асистент, Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, kost_i@tnpu.edu.ua*

Поврозник Наталія Євгенівна

*вчитель, Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів № 24,
povroznyk_n@ukr.net*

У парадигмі антропоцентричного підходу до вивчення мовознавства цілком закономірно вписується дослідження ословлення емоційної сфери людини. Розгляд мовних засобів, які виражають переживання, у художньому тексті дозволяє зазирнути у свідомість, відтворити бачення і розуміння духовного життя етносу загалом, й окремого письменника особібно. Підґрунтя емотивних студій закладене у працях Бабенко Л., Бойко Н., Вежицької А., Ковечеса З., Романової Н., Шаховського В. та ін.

Прозовий доробок Галини Журби є маловідомим широкому загалу й потребує і заслуговує численних лінгвістичних студій, що й обумовлює актуальність нашого дослідження. Метою ж є аналіз лексичних засобів ословлення емоційного стану людини, який видається можливим у разі виконання таких завдань: з'ясування лексико-граматичних особливостей назв емоцій, їх сполучуваності, визначення мовного представлення інтенсивності та тривалості як одних з основоположних рис переживання. Матеріалом вивчення є повість Галини Журби «Доктор Качіоні» [2].

Лексика емоцій, тобто слова, що називають чи повідомляють про емоційний стан людини, слугує провідним засобом вербалізації чуттів. Семантична структура цих одиниць складається з денотативного макрокомпонента, до якого входять семи «емоція» і «почуття», й не містить конотативного емотивного значення [1, с. 65].

Морфологічне членування лексики емоцій, що вживається в досліджуваному тексті Галини Журби, дозволяє говорити про активне використання іменників, які називають почуття (*ляк, страх, кохання, захоплення, сум, смуток, жаль, розпука, пригноблення, приємність, туга, переляк*), які вказують на емотивну причину дії (*зі злості та досади, з переляку, з розчулення*) та супроводжують діяльність (*з жалем, з тугою, з насолодою, з приємністю*). Варто зазначити часте послуговування письменницею прикметниками і дієприкметниками (*радий, сердитий, розгнівана, втішена, вдоволені, весела, захоплені, огірчені, зворушений, схвилюваний, щасливий, безжурна*). Дієслова у тексті мають значення процесу переживання (*тужу, боліло, любили, дулася, лякатися, здивувався, засмутилися, заспокоїлася*) й емоційного впливу, наслідком якого є породження почуття (*тішиить, заспокойтеся, образив, вразив, втішило, розчулило, дошкулило, здивувало*). Прислівниками, як назвами стану людини, Галина Журба послуговується дещо рідше (*шкода, прикро, боляче, тужно, стидно, жаль*), частіше використовує їх, щоб вказати на емоційне забарвлення невербального вияву емоцій (*привітав приязно, крикнув радісно, губи розхилені печально*).

Іменникові та прислівникові назви емоцій поєднуються з дієсловами, що дозволяє говорити про виникнення переживання (*відчув щось ніби заздрість* [2, с. 176], *раптом зробилося її жаль* [2, с. 76]), тривале відчуття (*почув себе ніяково* [2, с. 56], *відчувають непоборну відразу* [2, с. 72]), провокування його появи (*завдаючи нову муку* [2, с. 160], *робити прикrostи* [2, с. 163]) чи зникання (*почуття ніяковості почало мене звільна покидати* [2, с. 67]).

У тексті трапляються слова, що слугують загальною назвою почуття, як-от: *сантимент, самопочуття, почування, переживання, зворушення*. Також письменниця звертає увагу на настрій персонажів. Для його конкретизації використовує прикметники *добрий,*

піднесений, святочний, безжурний, врочистий, невеселий, жалібний, поганий (настрій), добрий (гумор).

Одночасне відчуття кількох емоцій персонажами Галина Журба ословлює двома способами: за допомогою словосполучення, кожен компонент якого номінує інше почуття (*лякливий смуток* [2, с. 43], *радісна тривога* [2, с. 101], *розпучливо трагічна* [2, с. 201]), або вживанням лексики емоцій на позначення різних почуттів у межах одного чи суміжних речень (*такий приголомшений, зажурений та зніяковілий* [2, с. 11]; *мені було жаль її, хоч одночасно щось тішилося у мені* [2, с. 124]). Зрідка вербалізований перехід одного стану в інший (*огірчення моє вилилося в почуття безмежної вдячності й захвату* [2, с. 135]).

Як зазначають психологи, одними з фундаментальних рис емоцій є їх інтенсивність та тривалість [3, с. 118-119]. Найбільше уваги у тексті приділено силі переживання. Вона може бути закодованою в лексичному значенні назви емоції (*лють, очманілий, оскраженілий*), проте частіше висловлюється шляхом поєднання слів. Інтенсивність почуття вербалізовано прислівниками (*дуже боляче* [2, с. 174], *страшенно* люблю полювання [2, с. 68], *невимовно* прикро [2, с. 72], любив *найбільше, найдужче* [2, с. 176], *перечулені трохи* [2, с. 201]), прикметниками (*божесвільне* щастя [2, с. 133], *безмежної* вдячності [2, с. 135], з *подвійною* насолодою [2, с. 91]), дієсловами у складі метафор (*лють аж захлистує мене* [2, с. 44], *мої симпатії якось раптом зблідли* [2, с. 144]), сполуками іменників з прийменниками (*обурило до безтями* [2, с. 59-60], *зворушувало до сліз* [2, с. 146], *схвилюваний до глибини* [2, с. 167], *закоханий з чубом* [2, с. 131], *закоханий по самі вуха* [2, с. 197]). Щодо тривалості, то у тексті зацентровано на короткочасності чуттів. Письменниця звертається до образів диму, зірваної квітки, фантому, залучає прикметники *скороминущий* та *швидкоминущий* (*скороминущі [...] почування, навіть найпалкіші. Все щезає як дим [...]. Любов наша [...] сьогодні не більше як фантом* [2, с. 112], *щастя. Швидкоминуче, як зірвана квітка, що криє у собі зародок смерті* [2, с. 137]).

Отже, ословлення емоційного стану персонажів у повісті «Доктор Качіоні» Галини Журби здійснено іменниками, прикметниками й дієприкметниками, дієсловами та рідше прислівниками. Слова, які

сполучаються з лексикою емоцій, указують на виникнення, тривання, породження і зникання переживання, на одночасне протікання різних почуттів, на інтенсивність та тривалість емоцій. Перспективним видається подальше дослідження образної номінації емоцій у текстах Галини Журби.

Список використаних джерел

1. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти : монографія. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2005. 552 с.
2. Журба Г. Доктор Качіоні. Львів : Априорі, 2017. 248 с.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2007. 256 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ В УКРАЇНОМОВНОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Ладика Ольга Володимирівна

кандидат філологічних наук, викладач,

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка, olha.ladyka@tnpu.edu.ua

В умовах сучасного суспільства, де головною рушійною силою є інформація, ключовим видом дискурсу, що реалізує рух соціальної думки і формує концептуальну картину світу людини, є мас-медійний дискурс, який ще називають медіадискурсом. Мова ЗМІ, як найдинамічніший підстиль публіцистичного стилю, надзвичайно чутливо реагує на останні суспільно-політичні, економічні та інші зміни в державі, що зумовлено її тісним зв'язком із навколишньою дійсністю. Про це свідчить передусім словниковий фонд сучасних медіатекстів, який зазнав помітного оновлення в аналізований період. Зважаючи на проаналізований матеріал (тексти медійних ресурсів (радіо, телебачення, Інтернет, реклама, друковані ЗМІ та ін.) – орієнтовний обсяг матеріалу понад 250 ресурсів), стверджуємо, що у сучасному часопросторі відбуваються процеси перерозподілу активної і пасивної лексики мас-медіа, розширення сполучуваності слів, поповнення словника інноваціями іншомовного походження, детермінологізації спеціальної лексики на сторінках періодичних

видань, збагачення мови засобів масової інформації новотворами, активного використання розмовної лексики у сучасному журналістському тексті.

Поява запозичень пов'язана з історією українського народу. Протягом тривалого часу становлення України мова піддавалася впливу різних країн та культур. Лексичні запозичення з англійської мови проникли в українську пізніше, ніж з французької чи німецької, головним чином у XIX та XX ст. Особливо активно цей процес відбувається сьогодні, з доступом до мережі Інтернет, розвитком науки і техніки, великою мобільністю українців.

Поняття «англіцизм» охоплює «слова чи мовні звороти будь-якої мови, запозичені з англійської, або створені за їх прикладом слова чи словосполучення». Причиною такої популярності запозичень з англійської мови є беззаперечна першість США в усіх сферах людської діяльності. Весь світ наслідує американську культуру, систему освіти та економіки, стиль життя і навіть спосіб мислення, забуваючи про власну автентичність.

За останні роки дослідники відзначають збільшення рівня запозичуваності англіцизмів у ЗМІ. Причому лексеми, засвоєні кілька років тому, вже переходять на третій етап адаптації іншомовних одиниць у мові-реципієнті, коли носії мови не відчують чужомовного походження слова, що поступово втрачає жанрово-стилістичні, ситуативні і соціальні особливості; так званий етап стабілізації значення (за Л. Крисінім). Відбувається процес деривації, коли від новозапозиченого англіцизму починають утворювати похідні слова (наприклад, *GPRS-послуга*, *Push-повідомлення*, *VIP-інформ*, *Product-менеджер*, *QIP-менеджер контактів*, *ефективний промоушн*, *фешн індустрія*, *брифінг* (від англ. *Brief* – короткий), *сімка* (від англ. *SIM-card*), *стартаписти* (англ. *start-up* – запускати), *спойлерити* (англ. *spoiler* від *spoil* – псувати), тощо). Така тенденція характерна для ЗМІ, бо на цьому етапі більшість запозиченої лексики англomовного походження ще не зафіксовано у словниках іншомовних слів, не говорячи про похідні від цих одиниць утворення. Так, на сьогодні з'явилися десятки груп слів, на базі яких у мові ЗМІ відбулася активна продуктивна семантична деривація.

Процес міжкультурної комунікації настільки багатогранний та різноманітний, як і причини запозичення іншомовних слів (розрізняють екстралінгвальні (позамовні) та внутрішньолінгвальні (власне мовні) причин запозичень з англійської мови) [3]. Так, у складі англійських запозичень у сучасному дискурсі прийнято виділяти дві основні групи, що розрізняються підставою запозичень:

1) термінологія (мова комп'ютерної справи, політика, сучасна економіка та торгівля, фінансова справа, менеджмент, освіта, медицина, побут, спорт, культура, музика, кіноіндустрія, модна індустрія, туризм, сфера харчування;

2) «данина моді» (*презентація, рейтинг, консенсус, брифінг, шоп-тур, кілер, коучинг, кейс-метод, шоколадьє, білборд, кежуал, мейк ап, шопінг тур* та інші).

Чіткої межі між цими групами не існує, оскільки багато запозичень, будучи термінами, в той же час мотивовані і престижністю іншомовних номінацій (*ток-шоу, шоумен, брейн-ринг, автокорекція, дантист*, тощо).

Робимо висновок, що на початку ХХІ ст. нові іншомовні одиниці, передусім завдяки мас-медійному дискурсу, є продуктивним шляхом збагачення словникового складу української мови. Особливо інтенсивно в цей період поповнюються різні терміносистеми та певні тематичні групи слів – науково-технічна економічна, суспільно-політична, мистецька, туристична галузі, сфера фізичної культури і спорту, моди та ін. Безумовно, лексика іншомовного походження, коли нею користуватись без перекручень і зловживань, є одним із засобів збагачення словникового складу мови. Проте варто пам'ятати, що чужі слова – важливий, але не єдиний засіб позначення нових явищ, речей та процесів, і надмірне їх використання може призводити до засмічення мови.

Список використаних джерел

1. Крысин Л. П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово». *Развитие лексики русского литературного языка*. 1965. С. 104–116.
2. Майструк Т. С. Англійські запозичення у функціонально-стильових різновидах української мови кінця ХХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 01. 2010. С. 12–13.
3. Селігей П. О. Що нам робити із запозиченнями? *Українська мова*. 2007. № 3. С. 3–15.

НАРАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО РОМАНУ ГЕО ШКУРУПІЯ «ДВЕРІ В ДЕНЬ»

Любінецька Марія Ігорівна

*кандидат філологічних наук, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
liubinetska@tnpu.edu.ua*

Гео Шкурупій – один із зачинателів української експериментальної прози. Світогляд письменника знайшов своє вираження в специфічному наративному дискурсі, в основі якого – рецептивна гра, порушення традиційних канонів письма. Українська критика досить позитивно оцінює прозовий доробок Г. Шкурупія загалом, та роман «Двері в день» зокрема. На перший погляд, твір наповнений протиріччями, неспівпадіннями різного порядку. Це дало підстави окремим літературознавцям назвати такий експеримент штучним і механічним (Л. Старинкевич, Ів. Теліга, Л. Смілянський), а авторський задум – незрозумілим. Неоднозначність сприйняття спровокувала подальші пошуки шляхів досягнення творчості короля футуропрерій.

За допомогою детального наративного аналізу вдалося визначити, що у романі «Двері в день» реалізована жанрова традиція меніппеї, а інстанція наратора є визначальною. У творі актуалізуються такі ознаки метажанру: наявність сміхового елемента; неоднорідність нарації, умисне порушення зовнішньої правдоподібності; нелінійне розгортання подій, аналепсиси, гра з читачем; різкі переходи від високого до низького (наприклад, оспівування кохання різко змінюється сценою фізичного потягу Гая до Оксани Совз); фантастичні елементи (сни, мрії, видіння наратора-персонажа) внутрішньо мотивуються пошуком правди; Теодор Гай перебуває у стані зміненої свідомості, мрійливості, нав'язливого бажання до змін, яке він моделює в своїй уяві; еkleктично поєднані такі жанри, як детектив, публіцистична стаття, репортаж, нарис, нотатки, лекція (псевдонаукового стилю), гумореска, елементи любовної повісті, вірші, що зумовлює полістилістичність та політональність роману; наявні елементи соціальної утопії (оспівування Дніпрельстану). У

романі паралельно простежуємо кілька сюжетних ліній, що синхронізуються в площині художнього тексту: 1) еволюція Теодора Гая від простого обивателя до працівника Дніпрельстану; 2) альтернативна історія дикуна Гая; 3) Теодор Гай як ненадійний наратор та автор роману про самого себе. Важливо розуміти, яка з наративних історій є домінантною в системі наративного дискурсу. За умов ненадійної нарації та жанру меніппеї, первиною є історія Теодора Гая, який пише роман про самого себе. Граматична форма третьої особи викликає рецептивну ілюзію об'єктизованої розповіді. Проте чітко відстежуємо особисту причетність суб'єкта викладу до перипетій художнього твору. Тому можемо стверджувати, що наратор-персонаж і є центральним рушієм наративної історії. У тексті неодноразово акцентується, що Гай знаходиться у стані зміненої свідомості (сп'яніння, опіум), а більшість тексту становлять сни, марення і мрії персонажа-наратора.

За допомогою прийомів містифікації та кінематографу відбуваються маніпуляції з читацькою свідомістю. Також важливо досягнути те, що маємо справу з романом у романі – свою творчість випробовує сам персонаж. Спостерігаємо його вправління у письмі, використання різних стилістичних прийомів у межах жанру есе. Крім того, знаходимо тут інтертекстуальність (згадано проєкт роззброєння та Женевську конвенцію (очевидно, 1927 р.); палац у стилі Растреллі; кінофабрику ВУФКУ; анахтемську експедицію; хмарочоси Нью Йорка, школу голландського живопису, «Фауста» Й. Гете, «Декамерона» Дж. Боккаччо), іронію («Спереду на обрії виростають чорні хребти гір, це, звичайно, не гори, це кручі, але, не маючи інших, ми скажемо трохи гіперболічно, за самим Тарасом Григоровичем, що це гори, це наші українські гори, бо, крім них, – рівнина й степ» [3, с. 616]), цитування (уривок із «Заповіту» Т. Шевченка), кумедні порівняння, оксюморони («... лицарі, натягнувши кашкета на самий ніс, героїчно тремтять у жартівливих, але холодних пазурах ранкового вітру» [3, с. 618]), метафори («... українські прерії (рівнини) відрізняються від мексиканських лише тим, що в Мексиці ростуть кактуси, а в нас – верба. Індійці відрізняються од наших селян-рибалок тим, що плавають у пірогах, а наші рибалки в човнах, що

нічим не відрізняються од поріг» [3, с. 619]; «Гора наїжилась лісом і цей лісок на горі – це грива потворної тварюки» [3, с. 619]).

Вище перелічені ознаки експериментального тексту дозволяють стверджувати, що наратор-персонаж за допомогою хитросплетіння художніх засобів та стилів творить особливу манеру викладу, якій властива ненадійність. Такий інтелектуальний діалог розрахований на освіченого читача, здатного до співтворчості.

Список використаних джерел

1. Журба С. «Гра в діалог»: авторська інтенція в українській прозі 20-х років XX століття. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 20. С. 114–125.
2. Шерех Ю. Віктор Петров, як я його бачив // Шерех Ю. Поза книжками із книжок. Київ : Час, 1998. С. 115–124.
3. Шкурупій Г. Вибрані твори. Київ : Смолоскип, 2013. 872 с.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОДУКУВАННЯ ТА СПОЖИВАННЯ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Марків Олександра Тимофіївна

*кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова, Oleksandra, markiv@gmail.com*

Сучасне суспільство характеризується переходом інформації до розряду найважливіших універсальних категорій, невинним зростанням її обсягів і постійним розвитком інформаційних технологій. Одночасно збільшуються масштаби створення і поширення інформації, а також кількість інформаційного споживання. Серед об'ємних інформаційних потоків важко знайти головне, зрозуміти основне та усвідомити правду. Тому виникає потреба формувати інформаційно грамотне суспільство, починаючи з інформаційної культури особистості, яка здатна виявити, розмістити, оцінити інформацію і найбільш ефективно її використовувати.

Поняття «інформаційна грамотність» трансформувалось у термін «інформаційна культура» [2], що характеризується такими критеріями: вміння адекватно формулювати свою потребу в інформації; ефективно здійснювати пошук потрібної інформації в усій

сукупності інформаційних ресурсів; переробляти інформацію і створювати якісно нову; адекватно відбирати та оцінювати інформацію; розвивати свої комунікативні здібності й комп'ютерну грамотність [3]. Термін «інформаційна культура» трактують по-різному: інформаційні якості особистості (М. Вохришева, Ю. Зубов); інформаційна діяльність (І. Хангельдієва); певний рівень знань (Є. Медведєва, Л. Нагорна (Філіпова), О. Щербініна, В. Грамма); рівень системи навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних потоків та інформації (В. Кравець, В. Кухаренко). Нас цікавить педагогічний аспект цього питання.

Зауважимо, що процес формування культури роботи з інформацією двосторонній. Адже, журналісти повинні завжди дотримуватися правил професійної етики під час висвітлення навіть контроверсійних питань та проблем; перевіряти факти й не примножувати фальшивої деструктивної інформації; вміти й хотіти публічно викривати пропагандистський наратив, а також створювати контент, який здатен зняти соціальну напругу серед людей. Тут варто формувати в майбутніх журналістів навички культури роботи з інформацією, яку ми розуміємо як свідоме, гуманне й чесне використання системи стійких ціннісних орієнтацій, переконань і якісних характеристик професійних стандартів у роботі з інформацією. З іншого боку, потрібно викликати в громадськості потребу перевіряти інформацію в декількох джерелах, найбільш референтних. Тобто, перш ніж поділитися інформацією з іншими, треба переконатися в її правдивості, щоб не примножувати плітки, чутки, неперевірені факти. Психологи радять людям відстежувати свій психоемоційний стан після контакту зі ЗМІ, соцмережами, і якщо спостерігається підвищена емоційність, немотивована агресія, роздратування, навала деструктивних думок або апатія, депресія, пригніченість, то намагатися зрозуміти, що «це не мої думки, це – навіювання».

Отже, важливо формувати «гурманне» ставлення до інформації. Саме тому, напрям «медіаосвіта» набуває популярності в нашому суспільстві. Адже, на наше переконання, велике значення у формуванні інформаційної культури має освіта, яка повинна розвивати нового фахівця інформаційного співтовариства, що володіє

такими вміннями та навичками: диференціація інформації; виділення значущої інформації; вироблення критеріїв оцінки інформації; вироблення інформації і використання її [3].

Основи таких компетентностей необхідно закладати ще зі школи. У студентських аудиторіях із молоддю з уже майже сформованим світоглядом важливо цілеспрямовано працювати, адже від того, як під час навчання вони засвоять моделі роботи з інформацією, залежатиме їхня професійна діяльність. Йдеться про операції пошуку, відбирання, аналізування, перевіряння, підтвердження чи спростування, оформлення відповідно до сучасних вимог, публікування й поширення інформації. На факультетах журналістики цьому вчать. Прогалина є у формуванні інформаційної компетентності – вміння протидіяти пропаганді, дезінформації, створювати ефективний авторитетний національний інформаційний продукт [3].

Педагогічна модель може виглядати так: 1) Визначити цілі – зробити перелік компетентностей, умінь і навичок, що обґрунтовують систему саме культури роботи з інформацією. 2) Створити педагогічні умови: мотивувати навчальну діяльність студентів до формування культури роботи з інформацією; інтегрувати в структуру навчального контенту змістове наповнення про засоби, способи і технології створення інформації та споживання її населенням саме так, щоб навчити не тільки основ і стандартів журналістської діяльності, а й навиків протидіяти маніпуляціям та протистояти інформаційній агресії чи зомбуванню тощо; підбрати для цього відповідні методи навчання і виховання. 3) Застосувати критерії сформованості компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та інші.

Бути інформаційно грамотним – бути озброєним і захищеним від згубного маніпулятивного впливу.

Список використаних джерел

1. Дачковська М. Для танго потрібні двоє: чи є взаємодія між освітянами та медіаіндустрією? URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/education/dlya_tango_potribni_dvoe_chi_e_vzaemodiya_mizh_osvityanami_ta_mediaindustryu/ (дата звернення: 26.10.2020).
2. Інформаційна культура. URL: <http://ube.nlu.org.ua/article/> (дата звернення: 27.10.2020).
3. Марків О. Т. Формування в майбутніх журналістів культури роботи з інформацією в умовах гібридної війни. *Гібридна війна і журналістика*.

ІНВЕКТИВНІСТЬ ЯК ФУНКЦІЙНО-СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ ХУДОЖНЬОГО МОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ

Марчук Людмила Миколаївна

*доктор філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський
національний університет імені Івана Огієнка,
lyudmylamarchuk60@gmail.com*

Проблема функціонування ненормативної лексики є міждисциплінарною і посідає помітне місце в працях лінгвістів, психологів, психолінгвістів, педагогів. Питанням функціонування мови і мовним нормам, а також проблемам побудови та розуміння міжособистісних стосунків присвячені, зокрема, дослідження Н. Арутюнової, Б. Баєвої, Л. Долинської, М. Жинкіна, Е. Носенко, Г. Сагач. Літературознавці В. Жельвіс, Д. Лихачов, Б. Успенський, психологи А. Бондаренко, І. Кон, В. Леві, Л. Широкоградюк розглядали проблему лихослів'я як соціокультурний феномен.

У контексті дослідження індивідуально-стильових особливостей використання ненормативних мовленнєвих конструктів особливе місце посідає розуміння інвективної лексики в різних її типологіях. Інвективна лексика – це мова лайок та образ, що відображає семантику статевого символізму. За останні десятиліття в низці культур спостерігається тенденція до вживання грубої, вульгарної лексики. Популярною є така мова в Росії та Америці. Певною мірою це стосується й української культури. У цих країнах, як і в багатьох інших, завжди широко практикувалися грубі висловлювання, але, як правило, користувалися ними чоловіки і переважно в емоційно насиченій ситуації (напруга, ризик, фрустрація). Але нині й жінки опановують цей словник. Чимало з них використовує грубу мову, практично не звертаючи уваги на мат, що звучить у їх присутності, від кого б він не виходив – від чоловіка, жінки чи й дитини. Жінки

здебільш вдаються до грубої лайки зовсім не від слабкості. Очевидно, це пов'язується зі зміною ролі жінки в сучасному суспільстві, її зростаючим впливом, прагненням домінувати. Отже, інвективні образи виконують роль своєрідного емоційного модулятора міжособистісних стосунків: вони дозволяють індивідові показати свою агресивність, не вдаючись до рукоприкладства.

На нашому матеріалі подибуємо інвективну лексику як в художньому мовленні авторок-жінок, так і в мовленні героїнь збірника «Декамерон». Наприклад, ненормована лексика передає враження від фотографії чоловіка в уяві жінки: *«Зоран майже на всіх фото був напівголий і на пляжі...Принц, блін»* (С. Пиркало).

За лексико-семантичною класифікацією виділимо такі пласти лексем-інвектив: 1) на визначення поняття **нерозумного / -ої**: *«-Дурепа! – загорлав – і цех наче вибухнув від його гарчання»* (С. Андрухович); *«Вона плела дівчинці якісь дурниці (певно, геть вижила з розуму)...Певно, точно, стара здуріла»* (А. Дністровський); *«Справедливості ради треба сказати, що і ми з братом Юрою грішили попхитами в Галіному безневинно-дурному віці»* (І. Карпа); *«Ну й жирна ти дура ...»* (С. Пиркало); 2) на визначення поняття **ненормального / нормального (звичайного)**: *«Псих ненормальний»* (С. Андрухович); *«Пітер високий, але не надто, і ви поруч виглядаєте, як нормальна пара, а не як два гуманоїди з антропологічного музею, що демонструють припустиму різницю в розмірі гомо сапієнс»* (С. Пиркало); *«Маріо підманув тебе, прикинувшись знаючим італійцем, а сам – звичайний панєвропейський жлоб без смаку і тонкощів»* (С. Пиркало); *«Маріо постає для вдячної аудиторії, якій є нарешті з чого посміятися, ідіотом, педофілом і чомусь лікарем-убивцею»* (С. Пиркало). Нормативна мораль, як свідчить практика спілкування, не може розповсюджуватися на всі можливі прояви життєдіяльності індивіда й групи. Саме через таке обмеження вбачається походження випадків ненормативної мовленнєвої поведінки залежно, зазвичай, від рівня культурного розвитку особистості й групи, з якою відбувається контакт за таких обставин: згадка про різні сили: *«- Fuck, я не знаю, що робити!»* (Л. Дереш).

Спостереження над текстом художньої літератури дозволяють стверджувати про зв'язок прагматичних та функційних ознак інвективної лексики. Так, в групі лексем на визначення «нерозумного» при ідентичності денотативних та конотативних (інтенсивність, емоційність, образність) компонентів значення можуть бути і лексеми презирливих номінацій з просторічної лексики або розмовної: *«Ти вперто женеш із голови слова **казліни** Зорана про коротке життя і крокодилів»* (С. Пиркало).

Дослідження засобів реалізації комунікативних намірів є одним з центральних завдань сучасної лінгвістики, який аналізує прояви мовленнєвої агресії у різних сферах комунікації [2; 3]. Глобальними завданнями спілкування в умовах конфлікту є грубе (часто неаргументоване) змушування до певних дій, які ведуть до реалізації бажань адресанта; висловлення свого незадоволення з приводу деяких рис або вчинків адресата; моральна перемога над суперником і зниження рівня його самооцінки тощо. Наприклад: *«Знічев'я ти розповідаєш, як налякала Пітера своїми балачками про ножі. Тобі смішно і трохи соромно, що ти намагалася закохатися в таке **сцикло**. Звісно, тільки за два дні до того всі газети писали про тітку, яка відрізала **хрін** своєму чуваку, але, по-перше, за діло, а по-друге, у тебе ж у руках не було жодних ножів!»* (С. Пиркало).

Вплив емоційних реакцій середньої сили на поведінку людини добре контролюється її свідомістю. Ситуації, коли емоційна реакція носить особливо інтенсивний характер і спричиняє у людини часткову втрату контролю над собою, що виражається в лементі, вживанні нецензурних виразів, а іноді в незапрограмованих нею заздалегідь, мало обміркованих, імпульсивних учинках, називають афектом.

Існує велика й різноманітна група емоційних станів, які спричиняють уживання інвектив. Це стани роздратованості, невдоволення, тривоги, страху, радості, зворушеності, суму. Інші дві групи емоційних станів – порушення або напруга. У першому випадку маємо на увазі хвилювання, занепокоєння, тривогу, а в другому – стрес. Стан напруги похідний від порушення: він настає тоді, коли порушення доводиться стримувати. Дуже часто саме в стані порушення, частково втрачаючи над собою контроль, людина

може дозволити собі вживання нецензурних виразів. Наприклад, роздратування жінки, коли вона визнає про те, що чоловік її зрадив з іншою: «**Манала** ти цих балканських мачо. Всіх цих іноземців – іспанців, італійців, французів. **Якого трясця** тебе тягне на них?» (С. Пиркало). Незадоволення чоловіка жінкою, коли вона від нього тікає: «**Фригідна синя панчоха!**» (С. Пиркало).

У результаті цього знімається емоційна напруга, відбувається запобігання емоційного стресу, про шкідливість якого існують безперечні докази. Аналізуючи сказане вище припускаємо, що іноді вживання ненормативної лексики може навіть відігравати позитивну роль. Як правило, це вживання у більшості випадків властиве людям більш емоційним, експресивним, і допомагає їм уникнути захворювань, пов'язаних з розладом нервової системи.

Список використаних джерел

1. Жельвис В. И. Слово и дело: юридический аспект сквернословия. *Юрислингвистика – 2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии* : межвузовский сборник научных трудов. Барнаул : Издательство Алтайского университета, 2000. С. 194–205.
2. Коваленко Б. О. Стилiстично знижена лексика в мові сучасної української публіцистики : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2003. 19 с.
3. Махній М. Інвектива: лихослів'я як етнокультурний феномен. *Етноеволюція: науково-пізнавальні нариси*. Київ : Blox.ua, 2009. URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1687> (дата звернення: 11.10.2020).

ПРИЗВИСЬКО ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ОПИСУ

Наливайко Марія Ярославівна

кандидат філологічних наук, викладач, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
nalyvaiko_m@tnpu.edu.ua

Кожна власна назва ідентифікує та індивідуалізує номінований об'єкт у лексичному складі української мови. Неофіційні іменування – це додаткові імена, на основі яких ідентифікується та характеризується особа. Прізвиська людей становлять особливий клас пропріальної лексики, оскільки виявляють специфіку на рівні

212

виникнення, функціонування і взаємозв'язку з екстралінгвальними й інтерлінгвальними чинниками. Під **прізвищем** розуміємо неофіційне іменування, яке дають номінатори особі чи колективові людей за індивідуальними ознаками, а також за спорідненістю і свояцтвом між носієм і членами родини для ідентифікації і конкретизації.

У побуті українців для ідентифікації особи використовуються різні види антропонімів. Важливою проблемою є чітке визначення компонентів, які творять неофіційну систему іменування. Неофіційна система відрізняється від урядово-адміністративної передусім тим, що вона є продовженням так званої однойменної системи, характерною ознакою якої є принцип індивідуального іменування [1, с. 3].

До неофіційних іменувань належать насамперед прізвища, однак цей клас антропонімів ономасти трактують по-різному. У сучасній антропоніміці термін «прізвишко» часто вживають стосовно широкого кола неофіційних іменувань, у тому числі відіменних та відпрізвищевих утворень. Проте відомий ономаст М. Худаш дещо звужує це коло, не вважаючи прізвишками прямі найменування по батькові, матері тощо, а також апелювативні назви, різні атрибутивні окреслення на зразок: *Іван гуменний, Петро подвірний* [7, с. 100]. Він визначає «прізвишко» як додаткове неофіційне ім'я, дане людині іншими людьми відповідно до її характерних рис, обставин, що супроводять її у житті, за якоюсь аналогією, за походженням й іншими мотивами [7, с. 83].

На думку І. Сухомлина, неофіційне прізвище (прізвишко) відбиває реальні риси зовнішності, характеру носія або свідчить про ступінь родинних стосунків його з іншими членами сім'ї [6, с. 37]. П. Чучка зараховує до прізвищ усі неофіційні назви людей [8, с. 13].

Сучасні прізвища – це клас мовних одиниць словесного чи синтаксично подільного характеру, які служать неофіційними назвами, характеристиками різних реалій, що відрізняються своєрідними принципами номінацій, обмеженою сферою вживання, і виконують специфічну функцію в мовленні [2, с. 296-297]. Кожне прізвишко є «лінгвальним фактом» антропонімії. Для антропоніміста важливо, як прізвишко називає носія, тобто яке його синхронне антропонімне функціонування [3, с. 15].

Прізвиська – це додаткові, неофіційні (другі) назви (усталені чи неусталені), що передаються або не передаються спадково [4, с. 37].

У «Словнику української мови» подається таке трактування: «Прізвисько – це найменування, яке іноді дається людині (крім справжнього прізвища та імені) і вказує на яку-небудь рису її характеру, зовнішності, діяльності, звичок» [5, с. 108]. В енциклопедії «Українська мова» подано таке значення лексеми «**прізвисько**»: «вид антропоніма, неофіційне особове іменування, яким середовище індивідуалізує або характеризує особу» [9, с. 494].

Прізвишкам притаманні індивідуальність, конотативне забарвлення і вмотивованість.

Список використаних джерел

1. Бучко Г. Є. Народно-побутова антропонімія Бойківщини. *Linguistica slavica* : Ювілейний збірник на пошану І. М. Желізняк. Київ : Кий, 2002. С. 3–14.
2. Данилина Е. Ф. Прозвища в современном русском языке. *Восточно-славянская ономастика. Материалы и исследования*. Москва : Наука, 1979. С. 281–297.
3. Ковалик І. І. Типологія системи словотвору прізвищ жителів села Млинів Жешівської області ПНР. *Повідомлення української ономастичної комісії*. Київ, 1967. Вип. 4. С. 15–30.
4. Німчук В. В. Українська ономастична термінологія (Проект). *Повідомлення української ономастичної комісії*. Вип. І. Київ : Наукова думка, 1966. С. 24–43.
5. Словник української мови / уклад. І. К. Білодід та ін. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т. 1–11.
6. Сухомлин І. Д. Українські прізвища людей як власні родові назви (Лексико-семантична характеристика процесу творення відіменних чоловічих прізвищ у народних говорах Середньої Наддніпрянщини). *Говори і ономастика Наддніпрянщини*. Дніпропетровськ, 1970. С. 30–58.
7. Худаш М. Л. З історії української антропонімії. Київ : Наукова думка, 1977. 236 с.
8. Чучка П. П. Антропонимия Закарпатья : автореф. дисс. ... доктора филол. наук : 10.661. Київ, 1970. 42 с.
9. Українська мова : енциклопедія / авт.-уклад. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.

ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ

Павлова Інна Андріївна

*кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
pavlovainna2005@gmail.com*

Дослідження ідіостилістичних особливостей мови окремих письменників є традиційними для українського мовознавчого простору і не втрачають своєї актуальності. Вивченню поетичної мови, зокрема поетичного мовлення шістдесятників, присвячені праці Г. Губаревої, К. Голобородька, С. Єрмоленко, В. Калашника, Л. Лисиченко, Л. Мацько, О. Маленко, А. Мойсієнка, Л. Пустовіт, Г. Сюти, В. Чабаненка та ін.

Простежуємо помітну увагу мовознавців власне до питань особливостей функціонування окремих частин мови в художньому дискурсі, їхніх стилістичних функцій, експресивної своєрідності, образного використання.

Числівник, як один засобів збагачення поетичного мовлення шістдесятників, містить значний прагматичний потенціал. Творчий доробок Л. Костенко, І. Драча, Б. Олійника, В. Стуса та М. Вінграновського – це поєднання різножанрових творів, у яких максимально використано можливості числівника. Числівник та його похідні у текстах шістдесятників стали виразним засобом створення яскравих, несподіваних смислів і образів.

Грунтовне дослідження числівникової палітри творів шістдесятників підтверджує факт впливу числівника на оригінальність стилю поетів, високий інтелектуалізм та асоціативну образність їх поетичного мовлення, орієнтацію на новизну, нестандартний мовно-естетичний пошук.

Числівники та їхні деривати у поетичному тексті створюють символічний простір. На думку А. Лосєва, символ – це «ідейна, образна чи ідейно-образна структура, що містить у собі вказівки на ті чи ті відмінні від неї предмети, для яких вона є узагальненням і нерозгорнутим знаком» [3, с. 26]. Відображення символіки числа в

семантиці і прагматиці сучасного числівника є наслідком його сакралізації і міфологізації.

Дослідження мови художньої літератури характеризується «детермінантним підходом, пошуком провідних, домінантних мовленнєвих засобів, що дозволяють виділити головні, «ключові» слова, семантичні текстові поля й т. ін.» [1, с. 278]. З-поміж способів вираження текстової домінанти на мовленнєвому рівні називають такі: 1. Оформлення смислу специфічними лексико-синтаксичними засобами, актуалізація смислу через його уведення в сильні позиції – позиції заголовка та епіграфа. 2. Повторюваність у тексті, висока частота вживання: поширеність певних граматичних явищ, переважання лексики конкретних словотвірних типів, тематичних груп, категорій (синоніми, антоніми), домінування функціонально-стилістичного забарвлення лексики, певного типу значення вживаних слів (пряме, метафоричне, метонімічне). 3. Нестандартне використання мовних одиниць, що досягається незвичним сполученням морфем, слів, речень [1, с. 280–281].

На думку Л. Гливінської, «кількісний, зокрема домінантний, аналіз поетичної лексики – це необхідна складова комплексного дослідження» [2, с. 18], оскільки він унаочнює закономірність у способах використання певних мовних одиниць письменником. Такою домінантною одиницею у поетичній мові шістдесятників є числівник і відчислівникові деривати.

Числівник та його форми у мові творів шістдесятників репрезентовані у різних позиціях, а саме: як одиниці художнього тексту, що є основною позицією, і як одиниці заголовку, що вважається сильною позицією.

Дослідження ідіостилю кожного поета як системи домінантних принципів вербалізації індивідуального художнього світу засвідчує, що числівники відзначаються частотою вживання, формують зони текстової статистичної напруженості (за визначенням Ю. Караулова статистична напруженість – «підвищена концентрація» у художньому тексті «навіть найбільш стандартних одиниць» [4, с. 123]) і є ядреними елементами авторського стилю. Висока частотність уживання, вагома кількісна характеристика виокремлюють ці одиниці на тлі інших частин мови.

На базі числівників породжується розмаїття стилістичних фігур та тропів, що надають тексту відповідної стильової тональності. Числівник мотивує широкий спектр метафоричних типів, моделює порівняння, є базою для створення синекдохи і метонімії, перифрази, типової для числівникових форм гіперболи.

Отже, всупереч обмеженій семантиці числівника, абстрагованому лексичному значенню, звернення до поетичної мови репрезентує додаткові конотації, переносні значення, поширеність певних числівників, дає можливість виявити інформацію щодо характерних рис ідіостилю кожного окремого поета. Дослідження функціонування мовних одиниць у поетичному тексті є актуальним і перспективним, уможливорює комплексний аналіз ідіостилю письменника, розкриття авторського задуму.

Список використаних джерел

1. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е, Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология». Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. 534 с.
2. Гливінська Л. К. Актуальні аспекти вивчення поетичної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2012. Вип. 8. С. 14–19.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
4. Лосев А. Ф. Проблемы символа и реалистическое искусство. Москва : Искусство, 1976. 367 с.

СЛОВОТВІРНЕ ГНІЗДО СЛОВА **ХАБАР**

Поповський Анатолій Михайлович

доктор філологічних наук, професор, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, popovsaki@i.ua

У час реформаторських заходів суверенного суспільства України в засобах масової комунікації як в усному, так і писемному мовленні активізувалося слово **хабар**, яке в лексикографічних працях тлумачиться так: **хабар** «гроші або речі, що даються службовій особі як підкуп» [1, VI, с. 146]; **хабар** (плата службовій особі за якусь послугу як підкуп) [2, II, с. 832].

В українську мову це слово запозичене з арабської за посередництвом турецької – *habar* «повідомлення, вістка, новина»; значення «підкуп», як зазначають дослідники, могло розвинутися на підставі значення «плата за повідомлення».

За час функціонування розширився значно його синонімічний ряд зі своєрідною специфікою використання в сучасних комунікаційних сферах: *мзда ірон.*, *калим розм.*, *піднос заст.*, *підношення заст.*, *базаринка / басаринка заст.*, *бакшиш розм.*, *заст.*, *хавтур*, *хавтура заст.*, *хаптура діал.* [2, II, с. 832]. Застарілі слова здебільшого використовуються в художніх творах з метою відтворення реалій певних історичних епох.

На основі цієї лексики виникли такі мовні одиниці, які набули своєї активності в сучасній затяжній боротьбі з корупцією різних суспільних прошарків: *хабарник* (особа, що бере хабарі), *хануга розм.*, *ханун розм.*, *ханко розм.*, *здирник заст.*, *здириця заст.*, *хаптурник діал.*, *кропив'яне сім'я зневажл. заст.* (про чиновників, канцеляристів, які брали хабарі), *хабарництво*. Рідше використовується запозичення з німецької мови – *маклер* [3, с. 612].

Користуючись нестабільністю суспільного устрою незалежної України, хабарний промисел знадобився службовим ділкам не чистим на руки. І хоч для боротьби з цим соціальним злом задіяні спеціальні державні підрозділи і в засобах масової інформації висвітлюється хабарництво посадових осіб, проте про результати викорінення цього явища поки що говорити рано.

Останнім часом (очевидно, що пов'язано з тривалим і незадовільним станом щодо судової реформи) певного резонансу набуло в суспільстві викриття хабарництва серед працівників судочинства. Внаслідок цього в ЗМІ ожили інформація про злочини посадових осіб, а отже, і поповнився словотвірний арсенал юридичної лексики: *суддя-колядник*, *суддя-хабарник*, *прокурор-хабарник* та ін., які використовуються в інформаційних заголовках: «*Судді-хабарнику з Одещини оголосили заочний вирок*» і текстах з вказівкою персони, як-от: «*Вищий антикорупційний суд визнав винним в отриманні хабаря суддю Господарського суду Одеської області Павла Меденцева і призначив йому 9 років в'язниці з повною конфіскацією майна. Оскільки Меденцев переховується, судовий*

розгляд оголошення вироку у справі відбулося без нього, повідомляє канал Zero Corruption.

У 2014 році суддю Меденцева викрили на вимаганні та одержанні 570 тис. грн. від директора приватного підприємства за задоволенні позовних вимог у господарській справі, що перебувала у нього на розгляді. Гроші він отримав у три етапи, двічі – безпосередньо у службовому кабінеті» [4].

«Викидав гроші з вікна: під Дніпром «шишку» з прокуратури ефективно піймали на хабарі», (фото).

На Дніпропетровщині СБУ викрили прокурора однієї з місцевих прокуратур у **хабарництві**. Про це інформує Politeka, посилаючись на повідомлення прес-служби відомства у Фейсбуці. Так, повідомляється, що прокурор займався вимаганням грошей, а коли його спіймали на гарячому – хотів позбутися їх.

За попередньою версією слідства місцева жителька звернулася до прокурора із заявою щодо незаконного заволодіння її присадибною територією біля заміського приватного будинку [5].

Прикладів таких на сьогодні предостатньо. Тож і не дивно, що зарясніли такі відомості про аморальність певної частини таких «стражів правоохоронних органів», для яких не діють ні клятви, ні Закони Конституції України, хоч, як кажуть в народі: закони то є, а діє беззаконня ...

Вищенаведені факти не є поодинокими, бо до них щоденно додаються нові й нові, що тривожить українську громадськість таке уповільнення і байдужість в реорганізації судової системи України. Вже давно настав час переходити від обіцянок і заспокійливих гасел до реальних дій, виголошених Президентом України Володимиром Зеленським: **«Традиційно корупційного «якщо зайшов на посаду, то можеш трохи брати в кишеню державного, вона не обідніє» більше не буде. Може, дехто не почув? Наголошую ще раз. Кожний чиновник, міністр і депутат мусить великими літерами де-небудь для себе зафіксувати просту істину: якщо украв – сядеш, якщо брав хабар – сядеш»** [5]. І тут дійсними мають бути жорстокі закони правосуддя і покарання за вчинені злочини перед трудовим народом тим, хто їх вчинив.

Список використаних джерел

1. Етимологічний словник української мови : у 7-и томах. Київ : Наукова думка, 1982-2012.
2. Словник синонімів української мови : у 2-х томах. Київ : Наукова думка, 2000.
3. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Л. О. Пустовіт та ін.; Бібліотека державного службовця. Державна мова і діловодство. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
4. Судді-хабарнику з Одещини оголосили заочний вирок. *UA. NEWS*. URL: [about:reader?url=https://ua.news/ua.suddi-habarnyku-z-odesh](https://ua.news/ua.suddi-habarnyku-z-odesh) (дата звернення: 07.10.2020).
5. Вадим Ткаченко. Выбрасывал деньги из окна : под Днепром «шишку» из прокуратуры эффективно поймали на взятке, фото. URL: [about:reader?url=https://dnepr.politeka.net/287861vybrasoval](https://dnepr.politeka.net/287861vybrasoval) (дата звернення : 28.09.2020).

ПОЕТИКА ПІСЕНЬ ЛІТЕРАТУРНОГО ПОХОДЖЕННЯ

Стецик Марія Степанівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
stetsykmariast@gmail.com*

Ціздин Ольга Юріївна

*магістр, Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

Українська пісня, народна пісенна культура як органічний сегмент світової культурної спадщини належить до унікальних духовних надбань етносу. Пісні літературного походження – це особливі фольклоризовані твори, які максимально наближені за світорецептивними параметрами і за поетикою до народної творчості і витримали випробування часом у вітчизняному просторі та за його межами.

Досвід інтерпретації літературних та фольклорних текстів, а також їхніх жанрових та поетичних систем дає підстави для твердження про те, що між ними багато відмінного, і навіть спільні риси часто позірні (на рівні зовнішніх сходжень і формальних збігів);

за глибинним внутрішнім змістом і з огляду на концептуальну поетику й естетику вони суттєво різняться.

Доступність і зрозумілість художньої форми літературних творів, що акцептується народом, головню залежить від рівня поетичної майстерності автора та дару органічного занурення у фольклорну стихію та злиття з нею. Ф. Колесса резонує: «Щоби ж книжний твір міг перейти в усну традицію і стати народною піснею, мусить він змістом і формою достроюватися до творів усної словесності, і, що найважливіше, він мусить, неначе прищеплена галузка, прийнятися на дереві народної поезії, втягти в себе його животворні соки та зростися з ним в одно, мусить перейти довгий процес асиміляції та вигладжування, а цього ніяк не можна заступити штучним способом» [4, с. 45].

Ліричний герой авторського дискурсу (за визначенням Івана Франка – індивідуальної лірики) образно експлікує власну суб'єктивну світорцепцію, яка може не збігатися з колективною. Спектр особистісних емоцій ускладнюється, вихлюпується за межі народної психології, що передовсім тяжіє до простоти, зрозумілості. Авторські почуття драматизуються, поетизуються, експлікуються як щось особливе, небуденне, почасти – унікальне за своїми проявами.

У фольклоризованих пісенних дискурсах фіксуються не лише окремі явища народного буття (це притаманне й народній уяві), а й складні ментальні рефлексії, артикулюється індивідуальне ставлення до зображуваного, що інспірує моменти трансформації та переосмислення тематики традиційної пісенної лірики, акценти зміщуються з побутових тем і колізій у внутрішню сферу, посилюється й поглиблюється психологізм. Пісенний дискурс стає елегійним, медитативним. Останнє зумовлює відповідні образно-естетичні очікування.

Для передачі розмаїтого спектру синкретичної емотивно-ідейної сфери в піснях літературного походження актуалізується дещо відмінний від фольклорних дискурсів арсенал художньо-поетичних засобів. Поряд з усталеними прийомами й образними зворотами (тропами) з'являються й оригінальні, авторські. Це – високохудожні нетрадиційні компаративи й епітети та епітетні конструкції, ускладнена асоціативна метафорика, подекуди – лексичні новації,

вишуканість образного моделювання та символізації, довершені інтонаційно-синтаксичні синтагми. Скажімо, на прикладі пісень літературного походження можемо простежити семантичну еволюцію епітета, що загалом розширює його образні функції в тексті й збагачує лексико-семантичні поля, надаючи пісенним текстам неповторного рецептивного шарму. Характеризуються пісенні тексти літературного походження й специфічною синтаксичною організацією. З одного боку, відчувається визначальний вплив фольклору (паралелізми, повтори, риторичні запитання), з іншого – над ними тяжіє і літературна архітектонічна традиція (складні речення, анжамбемани, ампліфікації, градації тощо).

Своєрідна естетична домінанта пісень літературного походження – це поетизація рослинного світу, що увиразнює моменти народнопоетичного бачення. Так, якщо в народних піснях традиційні символи **калина, явір, дуб, терен** є лише одним із компонентів психологічного паралелізму і слугують засобом введення слухача у світ фольклору, то в піснях літературного походження – це естетично значущі філософські й психологічно акцентовані перифрази авторського внутрішнього світу, а в текстах з актуалізованими патріотично-громадянськими мотивами – знакові експліканти етносвідомості.

Поетика пісень літературного якісно й концептуально еволюціонувала – від родинно-побутовго спрямування із залученням традиційного семантико-символічного спектру художніх засобів та передбачуваних асоціатів до актуалізації патріотичних, громадянських і націєтвірних мотивів (стрілецькі та повстанські пісні). Фольклоризовані тексти також зазнають впливу модерністичних тенденцій, поглиблюється філософська й психологічна мотивація образів, відчутнішим стає суб'єктивний первень

Авторська пісенна творчість другої половини ХХ ст. розмаїта за жанровими різновидами, настроєвою шкалою й тематичними розгалуженнями. Вона більше позначена індивідуальністю їхнього творця, психологічною заглибленістю та витонченою настроєвістю. У ній органічно переплелися сокровенні душевні переживання й патріотичні мотиви, філософська ускладненість думки й простота

великого та вічного. Вона – про звичайне, зрозуміле, близьке, іноді буденне, і водночас – піднесене, одухотворене, вічне, невмируще й незнищенне, а ще ці пісні огорнуті неповторним національним флером – тим, що робить нас, українців, особливими, духовними, гармонійними в очах світу.

Список використаних джерел

1. Дей О. І. Поетика української народної пісні. Київ : Наукова думка, 1978. 250 с.
2. Дмитренко М. Символи українського фольклору : монографія. Київ : УЦКД, 2011. 400 с.
3. Колесса Ф. Українська народна словесність. Едмонтон, 1983. С. 94–113.
4. Колесса Ф. Українська народна пісня в найновішій фазі свого розвитку. *Фольклористичні праці*. Київ, 1970. С. 34–59.
5. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість : підручник. Київ : Знання-Прес, 2001. 591 с.
6. Пісні літературного походження / упор., вступ. стаття В. Г. Бойко, А. Ф. Омельченко. Київ : Наукова думка, 1978. 494 с.

ЕПІТЕТ ЯК ЗАСІБ МОВНОГО ПОРТРЕТУВАННЯ ЛЮДИНИ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОЗИ ЛЮКО ДАШВАР)

Ткаченко Тетяна Василівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова, t.v.tkachenko@npu.edu.ua*

Дослідження епітетів у структурі художнього тексту дає змогу глибше пізнати національномовну картину світу і з'ясувати особливості мовомислення та характерні риси ідіостилю автора.

На думку С. Єрмоленко, саме «завдяки характеристикам, вербалізованим у логічно-описових та образно-емоційних епітетах, окреслюється прикметниково-означальне поле зовнішності людини, оцінюваної українцями» [4, с. 8].

У мові прози Люко Дашвар епітет є ефективним образно-оцінним засобом, тому вкрай важливо здійснити лексико-семантичний і стилістичний опис художніх означень та схарактеризувати типи їх актуалізації в аспекті мовного портретування людини.

Семантико-стилістичний потенціал епітетів як складників опису зовнішнього портрету персонажа реалізують прикметники, що

актуалізують ознаки 'загальний вигляд, візуальне враження': *«Коротке чорняве волосся вихором над чолом, під густими чорними бровами насмішуваті примружені дорослі очі...»* [3, с. 108]. Стереотипними формулами портретування зовнішності людини є також епітетні конструкції, що формують асоціативно-семантичне поле «краса»: *«І як тій ворожці пояснити, що сонце має ім'я, чорні брови, густі вії й такі сині очі, що душа плаче від щастя, варто лише їх згадати?»* [3, с. 8].

Функційно вагомими і стилістично потужними в мовному портретуванні людини є й епітети з семантикою почуття, психологічного сприйняття, представлені двома групами означень, що перебувають в опозиції за ознаками «позитивні, приємні / негативні, неприємні» з виразною перевагою останніх.

Епітетні вербалізатори позитивних почуттів – це головно прикметникові означення з семами 'добро', 'кохання, любов', 'радість', 'щастя': *«Я відчувала: ти милосердна й добра дівчинка»* [1, с. 207]; *«Я знаю твоє світле романтичне серце, але навіть я трохи збентежена...»* [1, с. 196]; *«Щасливі дитячі оченята оповили її світлою наївною швидкоплинною радістю»* [1, с. 134].

Актуальними негативно-оцінними семами в моделюванні внутрішнього портрета людини є 'злість, гнів', 'неспокій, тривога', 'сум', 'печаль', 'біль', 'страждання': *«Міліціанти найжачені, злі – добра не жди, щити, палиці»* [3, с. 221]; *«А вона вже з божевільною, збудженою усмішкою силувалася підвестися, показувала тремтячим пальцем в екран»* [1, с. 309]; *«Замовк, скосив очі на засмучену Мар'яну»* [3, с. 86].

Мотив болю реалізують і сполуки номінації серце з означеннями неспокою або байдужості, холодності: *«З неспокійним серцем Перпетуя дісталася маєтку під Катеринославом за тиждень»* [3, с. 23]; *«Ні, уже не змерзла, геть замерзла... Тобто... Крижане серце. Ніяких емоцій»* [1, с. 187].

Семантичною місткістю і стилістичною виразністю в прозі Люко Дашвар характеризуються епітетні характеристики дистрибута очі: *«Мар'яна згадала беззахисні татові очі, відкриту посмішку»* [3, с. 81]. Образні означення є виразниками статичних і динамічних ознак, настрою і психологічного стану людини, що проєктуються у

виразі очей. Переважно ці епітети виконують характеристичну та оцінно-експресивну функції: «*Майка дивилася на невисокого товстенького хлопа з розгубленими добрими очима*» [2, с. 113]; «*Лице таке... правильне, а очі неправильні, ні! Владні, іронічні, зухвалі, ніжні очі*» [1, с. 156].

Частотним у аналізованих текстах є вживання дистрибута *лице*, значно меншою активністю характеризується лексема *обличчя*, подибуємо у письменниці й синонім-варваризм *фейс*: «*Дівки, точно, божеволіють, бо от зелений, розхристаний, **фейс мужній – обвітрений, засмаглий, вуста – принада, а магніт у чомусь іншому***» [1, с. 109]. Прикметно, що епітети на позначення денотата *лице* переважно слугують не для зовнішнього портретування персонажа, а задля розкриття його внутрішнього психологічного стану: «*Матінка з **кам'яним лицем**: зрадниця підла...*» [3, с. 168].

Отже, у мові прози Люко Дашвар епітет є продуктивним засобом мовного портретування людини. Як образний компонент текстотворення, художні означення поєднують точність зображення людини з авторськими оцінками персонажа й засвідчують відкритість рядів епітетів, уживаних у функції зовнішньопортретних і психоемоційних характеристик. У оцінно-епітетних конструкціях реалізується загальномовна лексична семантика, зокрема й образна, переносна.

Список використаних джерел

1. Дашвар Люко. Мати все : роман. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 336 с.
2. Дашвар Люко. На запах м'яса : роман. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 368 с.
3. Дашвар Люко. Покров : роман. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 384 с.
4. Єрмоленко С. Я. Епітет в індивідуальній мовній картині світу. *Незгасимий Словосвіт* : збірник наукових праць на пошану В. С. Калашника. Харків, 2011. С. 365–374.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Триюда Лілія Орестівна

*аспірантка кафедри української мови та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, liliya.tryiuda@gmail.com*

Реальною професійною необхідністю учителів української мови і літератури є оволодіння публічним мовленням. Для формування у майбутніх учителів-філологів умінь і навичок публічного мовленнєвої комунікації потрібно враховувати її фундаментальні теоретичні лінгвістичні особливості.

У законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) йдеться про те, що випускник ЗВО повинен зуміти зробити аргументований виклад у логічній, послідовній формі, а також висловлюватися спонтанно, швидко і точно, передаючи найтонші відтінки смислу навіть у складних ситуаціях.

Мета дослідження – висвітлення лінгвістичних основ українського усного публічного мовлення, актуальних для майбутніх учителів-філологів.

У Концепції публічного мовлення термін «публічне мовлення» розглядається як особливий вид тексту, створюваний за законами риторики, орієнтований на переконання. Цей вид тексту може виступати в різних жанрах та орієнтуватися на різну кількість слухачів. Публічне мовлення реалізується в різних формах – монологічній, діалогічній і полілогічній, вони є предметом дослідження навчальної дисципліни «Риторика», що вивчає теорію ораторського мистецтва, науки про красномовство. Поняття про «ораторське мистецтво», або «красномовство» має визначення як «високий ступінь майстерності публічного виступу, мистецьке володіння словом» [2, с. 180]. Риторика вивчає різні види красномовства – судове (юридичне), політичне (дорадче, агітаційне), епідейктичне (похвальне), гомілетичне (церковне), євхаристійне (вираження подяка), дипломатичне, педагогічне (шкільне) та багато інших.

Особливим жанровим різновидом усної публічної мовленнєвої діяльності, що характеризується своєрідною природою і місцем серед інших видів мовлення, а також відповідними якісними ознаками є публічний виступ. У риторичі розрізняють жанри публічного педагогічного (шкільного) красномовства, що тісно пов'язані з: 1) проведенням уроку; 2) роботою у педагогічному колективі; 3) роботою з батьками учнів.

Жанри публічного **монологічного красномовства, зумовлені вивченням учнями мовно-мовленнєвого матеріалу:** 1) пояснення учителя на уроці; 2) лекція (міні-лекція) інформаційного характеру; 3) інформаційна розповідь учителя під час проведення екскурсії з метою розвитку мовлення школярів; 4) виступи учителя на позакласних заходах; 5) повідомлення вчителя на факультативних заняттях з української мови; 6) презентація. Навчальна лекція спрямована на виклад наукової інформації. Пояснення учителя і розповідь учителя пояснюються – як жанри публічного монологічного мовлення, спрямовані на вивчення мовно-мовленнєвого матеріалу.

Жанри публічного **монологічного красномовства, зумовлені роботою в педагогічному колективі:** 1) наукова доповідь під час проведення засідання науково-методичної комісії в школі; 2) промова учителя-філолога на шкільній лінійці, присвяченій певній події; 3) доповідь на районній чи обласній учительській конференції; 4) доповідь на педагогічних читаннях; 5) виступ на зборах працівників школи; 6) презентація; 7) звітна доповідь. Наукова доповідь тлумачиться як жанр монологічного публічного мовлення на спеціальну тему, що виголошується перед науковцями певного профілю. Презентація також вважається жанром публічного мовлення, який за допомогою електронних засобів сприяє реалізації комунікативного завдання: переконання і спонукання слухацької аудиторії до дій, спланованих оратором. Під науковим виступом варто розуміти публічне виголошення промови з актуального питання.

Жанри публічного монологічного красномовства, зумовлені роботою з батьками учнів: 1) виступ на загальношкільних

батьківських зборах; 2) виступ на класних батьківських зборах; 3) огляд педагогічної літератури для батьків.

Жанри публічного діалогічного і полілогічного педагогічного красномовства продукуються не одним, а двома чи декількома мовцями, співрозмовниками, які по чергово стають то мовцями, то слухачами і таким способом обмінюються репліками. До цих жанрів належать: бесіда, дискусія, суперечка, диспут, нарада, прес-конференція, інтерв'ю, ділова гра, вечір запитань і відповідей, вікторина, «круглий стіл» та інші.

Бесіда як жанр публічного діалогічного мовлення (розмова, обмін думками) і монологічного публічного мовлення (доповідь з участю слухачів в обмінюванні думками, співбесіда) має вкраплення полілогу в монолог. Під обговоренням розуміють зіставлення думок двох чи більшої кількості людей з метою розв'язання певної проблеми. Інтерв'ю, як і обговорення, це жанр публічного мовлення, в якому «беруть участь дві особи, думки яких є цікавими для слухачів» [1, с. 182]. Дискусію вважають жанром полілогічного публічного мовлення з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних думок з обговорюваного питання. Диспут зараховують до жанру публічного полілогічного мовлення, що є дієвим засобом морального виховання і розвитку логічного мовлення. Полеміка як жанр полілогічного публічного мовлення тлумачиться як гостра суперечка з метою захистити свою думку і спростувати погляди опонента [1, с. 185]. Дебати є чітко структурованими і спеціально організованими жанрами публічного обміну думками між двома сторонами з актуальної теми, спрямованими на переконання третьої сторони з метою сформуванню у слухачів позитивне враження від власної позиції [1].

Знання лінгвістичних основ про жанри кожної форми усномовленнєвої комунікації – монологічної, діалогічної і полілогічної – сприятиме продукуванню переконливого успішного публічного мовлення.

Список використаних джерел

1. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : монографія. Тернопіль : ТДПУ імені Володимира Гнатюка. 2002. 271 с.

2. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 4-те вид., виправ. і доповн. Київ : Алерта, 2014. 696 с.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ «ОКО» У СКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

Чайківська Вероніка Іванівна

*магістрантка факультету філології і журналістики, Тернопільський
національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
veronika.chaykivska@gmail.com*

В епоху бурхливого розвитку міжкультурної комунікації ідіоетнічний колорит конкретної національної мови являє собою невичерпний інтерес для лінгвістів. Особливого значення в цьому зв'язку набуває вивчення фразеологічного фонду мови. У фразеології, як зазначає Н. Щербакова, «чи не найяскравіше відбивається досвід народу, своєрідність його світобачення» [3, с. 1]. Тому фразеологізми стали своєрідним етнокодом нації, її концептом.

В українській та англійській фразеологіях найбільший кількісний сегмент становлять фразеологічні одиниці з компонентами-соматизмами, найпоширенішим із яких є «око». Безперечно, тілесний (соматичний) код культури є найдавнішим та найважливішим в усіх національно-мовних картинах світу, бо, як відомо, пізнання світу людина розпочинає із себе.

Сучасні лінгвістичні студії з окресленої проблеми засвідчують невичерпні можливості обраного об'єкта дослідження, дають підґрунтя для його нового осмислення в науковій парадигмі, насамперед у зіставному аспекті, що й зумовлює актуальність запропонованого повідомлення. Мета розвідки – охарактеризувати з погляду функціонування фразеологічні одиниці із соматизмом *око* в українській та англійській етнолінгвотрадиціях.

В уявленнях українців *око* – це глибинне поняття, що містить фізіологічну та культурологічну інформацію. Первинне значення лексеми *око* – це «орган зору в людини, усіх хребетних тварин та

деяких безхребетних», крім того «погляд, зір»; «догляд, піклування»; «сутність людини»; «риси характеру»; «врода»; «зурочення» тощо [2, с. 665]. Англійці також із-поміж усіх органів сприймання очі розуміють як такі, що виконують одну з найважливіших функцій – зорову: «eye – an organ of sight in human or other animals» (око – це зоровий орган людини або тварини) [4, с. 506], та усвідомлюють їх як фізичний об'єкт: «the organ of sight in vertebrate, one of a pair of spherical bodies contained in an orbit of the skull, along with its associated structures» (орган зору у хребетних, пара сферичних тіл, що містяться в орбіті черепа) [6, с. 238].

У семантико-стилістичному сприйнятті фразеологічних одиниць із соматизмом *око* спостерігається обігрування буквального лексичного змісту і фразеологічного значення: *впасти в око* «потрапила в око порошина» (букв.) і «сподобатися» (фразеол.); *намилювати очі* «користуватися милом при умиванні» (букв.) і «брехати» (фразеол.). В англійській мові: *get a black eye* «отримати синець під оком» (букв.) і «зазнати поразки» (фразеол.); *eagle eye* «орлине око» (букв.) і «помічати важливі деталі» (фразеол.) [1; 5].

Фразеологічні одиниці зі структурним компонентом *око* мають надзвичайно широку семантику, що простежується в інтелектуальній сфері, моральних якостях та фізіологічних процесах в обох мовах: інтелектуальна сфера: «професіоналізм»: *набите око*; *have keep eye*; «дурний»: *дивитися риб'ячими очима*; *кліпати очима*; *stupid eyes*; моральні якості: «чесний»: *сказав як в око вліпив*; *honest eyes*; «брехливий»: *замилювати очі*; «осоромитися»: *не знати, де очі подіти*; «залицятися»: *стріляти очима*; «хитрий»: *make sheep's eyes at someone*; «жадібний»: *greedy eyes*; «злий»: *to give sb the evil eye*; фізіологічні процеси: «спати»: *очі злипаються*; «не спати»: *очей не стулити*; «прокинутися»: *очі продерти*; «плакати»: *очі на мокрому місці*; *cry one's eyes out*; «хворий»: *темно в очах*.

Досліджувані фразеологічні одиниці української та англійської мови з компонентом *око* ми систематизували з точки зору еквівалентності, що дало змогу окреслити в їхніх межах повні еквіваленти, які здебільшого трапляються у так званих інтернаціональних фразеологізмах, при цьому переклад англійської одиниці зазвичай збігається з українським, наприклад: *have the big eye*

– *мати великі очі* (дивуватися), *cry eyes out* – *виплакати всі очі* (дуже довго плакати); аналоги (відповідники за змістом): *make sheep's eyes at someone* – *робити котячі очі* (викликати жалість, співчуття; *eyes are bigger than one's stomach* – *все, що на очі попало* (брати (робити) щось у великій кількості) та безеквівалентні одиниці: *apple of someone's eye* (особлива, рідна людина), *eye to the main chance*, *have an* (амбіціозна людина, яка шукає постійні можливості для самореалізації) та в українській мові: *як в око вліпити* (точно, безпомилково визначити); *аж очі рогом* (хтось має насуплений, сердитий вигляд) тощо.

Встановлено також, що фразеологізми з компонентом *око* (англ. «eye») в українській та англійській етнолінгвотрадиціях здебільшого реалізують негативну семантику (необдуманість, неухважність), рідше – позитивну (ухважність, чесність).

Проведені спостереження засвідчили, що фразеологічні одиниці із соматизмом *око* є універсальними як для української, так й англійської етнолінгвокультур. Це підтверджує значна кількість еквівалентних одиниць. Водночас констатуємо, що виявлено фразеологізми, які не мають відповідників в обох мовах, що яскраво демонструє світоглядні пріоритети й орієнтири українців та англійців, органічний зв'язок соматичного коду з давніми традиціями цих народів. Подібні дослідження активізують дослідницький інтерес до інших соматизмів, інших кодів культури, що й визначає його перспективність.

Список використаних джерел

1. Білоноженко В., Винник В. Фразеологічний словник української мови. Київ : Наукова думка, 2003. 1098 с.
2. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1974. Т. 5. 840 с.
3. Щербакова Н. Фразеологізми з назвами людей у лексичному наповненні : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2002. 18 с.
4. Concise Oxford English Dictionary. Tenth Edition, revised. USA : Oxford University Press, 2003. 1696 с.
5. John Ayto. Oxford Dictionary of English Idioms. USA : Oxford University Press, 2010. 408 с.
6. The New Webster Encyclopedic Dictionary of The English Language. New York : Consolidated Book, 1997. 1008 с.

MODERN LINGUISTIC CLASSIFICATIONS OF MEDICAL TERMS

Sheremeta Liudmyla Pavlivna

Candidate of Pedagogical Science, Docent,

I. Horbachevsky Ternopil National Medical University,

sheremeta@tdmu.edu.ua

In modern linguistic science there are different classifications of medical terms. Among them it is reasonable to distinguish the following ones.

I. Classification of medical terms by origin. Terminological units of medicine are divided from etymological point of view (*marrow* – *кістковий мозок*) and borrowed (*diagnosis* – *діагноз*, *cartilage* – *хрящ*, *nitrate* – *нітрат*) [3, p. 69].

II. Classification of medical terms by structure and form. Medical terms are divided into simple (consisting of one word: *allergy*, *splenic*, *liver*), complex (consisting of two words and spelled together or through a hyphen: *nurse-technician*, *energy-saving*, *postthrombotic*, *hyperthyroidism*) and word-phrases (consisting of several components: *internal cardiac massage*, *respiratory tract*, *blood system*) [3].

III. Classification of medical terms by nomination of a professional concept. English medical terminology includes numerous word-phrases that, due to their complex, multi-component structure, provide the optimum nomination of a professional term. Terms are divided into three types: 1) terms that are components of independent words that can be used individually and retain their meaning, such as *ischemic heart disease*, *liver abscess*, *viral proteins*; 2) terms that are a component of which is a medical term and the other is a common vocabulary, such as *X-ray viewing box*, *fallopian tube*, *blood test*; 3) terms are phrases whose components are words of common vocabulary, and only the combination of these words is the term: *Gram-positive*, *foreign matter*, *wedge-shaped implementation*, *3-D printer for human bones*) [3].

IV. Classification of medical terms by the method of creation. The English medical vocabulary is characterized by the following methods of term formation: non-fixed, affixal, basics and terminological word

formation [1, p. 97]. Accordingly, medical terms can be divided into four types, depending on what language means are involved in creating the term. 1. Simple terms (non-fixed) – terms consisting of only one word: *adsorb, cell, realm, hormone*.

2. Derived terms (affixes) – created using affixes, suffixes and prefixes: a) suffixes: *cardiac, corneal, acidic*; b) prefix-suffixes: *microscopic, hypertension, reactant, degenerate*; c) prefixes: *dialysis, malfunction, dissolve, antibody, anemia*.

3. Difficult terms i.e. terms consisting of two words and written together or through a hyphen: *wheelchair, bloodstream, alphacarotene, atherosclerosis*.

4. Terms-phrase i.e. terms consisting of several components: *amino acid, artery hardening, arterial plaque, blood clotting, detached retina, heart palpitations, tympanic membrane, ulcerative colitis, colorectal cancer, glycemic index, visual acuity, unsaturated fat* [2].

V. The classification of medical terms according to their degree of specialization implies the division of terms into three groups: general medical, anatomical medical and proper medical.

Medical terms are used in almost every field of medicine. These words are known to all people. Everyone can understand the general medical term, such as: *ache, dentist, doctor, drug, ear, eye, fever, flue, hand, head, heart, hospital, leg, liver, patient, pharmacist, stomach*, etc. Within certain terminology, such lexical units may indicate their meanings: *doctor-gastroenterologist, doctor-gynecologist, doctor-oncologist, doctor-ophthalmologist*.

References

1. Арнольд І. В. Лексикологія сучасної англійської мови. Москва : Просвещение, 1995. 244 с.
2. Застріжна Л. В. Лексико-семантичні та структурно-граматичні особливості англійської медичної термінології. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : збірник статей III Міжнародної науково-практичної конференції. Полтава : Астроя, 2018. С. 87–91.
3. Косенко А. В. Основні характеристики англійської медичної термінології. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2015. № 18. Т. 2. С. 68–70.

КОМПОЗИЦІЙНА МЕТАФОРА У ПРОЗІ ВАСИЛЯ СЛАПЧУКА

Штонь Олена Петрівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
shton@tnpu.edu.ua*

Вараніцька Анастасія Володимирівна

*магістрантка факультету філології і журналістики,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, asya.varanitska@gmail.com*

Індивідуальна естетика слова, як відомо, набуває різних мовно-виражальних форм в ідіостилі кожного митця, який має свій словник, стиль мовлення, манеру комбінування мовних засобів, осмислюючи довкілля і буття загалом через притаманну лише йому систему мовних знаків. Цікавою із цього погляду видається творчість яскравого представника сучасного літературного процесу ХХІ століття Василя Слапчука, у якому уродженець Волині виступає то поетом, то прозаїком, то літературним критиком.

Творчість Василя Слапчука передусім цікавить літературознавців, які відзначають виразний метафоризм його поезії і прози.

Вивчення метафор в україністиці представлене працями таких учених: С. Єрмоленко, Т. Єщенко, В. Калашник, Л. Кравець, Л. Мацько, Л. Пустовіт, Н. Слухай, Г. Сюта, О. Тищенко, Л. Шевченко та ін. Наукове опрацювання особливостей метафоричних конструкцій у доробку сучасного українського письменника Василя Слапчука предметом окремого лінгвістичного дослідження ще не було, що і зумовлює актуальність нашої наукової розвідки, мета якої – виявити й описати композиційні метафори у прозі письменника. Джерело дослідження: збірка повістей «Клітка для неба», а також роман «Кохання, Дао і марципани».

Проза митця сповнена психологізму та символізму, часто має суб'єктивно-іронічну модальність (основні мовні засоби вираження іронії, серед яких активно функціонують також метафоричні конструкції, ми описали в окремій публікації [4]).

За структурою метафору поділяють на просту (складається із двох-трьох слів, які характеризують предмет лише з одного боку) і розгорнуту (явище, предмет, поняття тощо змальовується цілою низкою метафор, що дозволяє найбільш повно розкрити суть зображуваного предмета або явища). Метафору, яка виражається цілим реченням, абзацом і виходить на рівень тексту, називають композиційною (термін запропоновано І. Арнольд [1, с. 85]).

У досліджуваних повістях та романі використання традиційної простої та розгорнутої метафор іноді є недостатнім для досягнення авторських цілей. Тоді В. Слапчук вдається до своєрідної над-метафори, коли метафоричні вживання відрізняються окремими компонентами, зберігаючи за іншими складниками спільну семантику. Проаналізуємо найбільш виразні зразки композиційних метафор.

Апелюючи до теми щастя, автор, наприклад, спонукає читача замислитись над тим, що не завжди істинним щастям є те, чого очікує людина: *«Виглядало так, наче **щастя увірвалося в мій дім, заповнивши його дощенту...**»* [2, с. 79]; *«**Щастя виштовхало мене з мого дому, витіснило мене з мене**»* [2, с. 79]. Потрібно радіти кожній миті, брати усе можливе, аби потім не чекати міфічного щастя, коли буде надто пізно.

За допомогою композиційної метафори автор розмиває межі між довкіллям і людиною, роблячи її частиною одного органічно поєднаного механізму: *«**Пипка на його береті, похнюпившись, обм'якла й зігнулася гачечком**»* [2, с. 172]; *«Правду кажете, – кивнув Вапліч, і **пипка на його береті найжачилася**»* [2, с. 172]. «Пипка на береті» виступає виразником почуттів персонажа. Завдяки метафорі-оживленню створюється і комічна ситуація, що додає експресії та дещо гіперболізує емоції.

Схоже спостерігаємо також і в таких композиційних метафорах: *«Ця подивовано вилупила очі, її руді **брови стрибнули на маківку**»* [3, с. 12]; *« – У тебе є дід у Канаді!!! – **брови у Цієї впали на комірцець блузки**»* [3, с. 12].

Композиційна метафора дозволяє письменнику урізноманітнити й увиразнити способи опису емоцій та фізіологічних характеристик персонажа, особливості його світовідчуття: *«По стелі **стрибали***

сонячні коники» [2, с. 237]; *«Сонячні коники веселилися»* [2, с. 237]; *«Сонячні коники зникли»* [2, с. 238].

Отже, композиційні метафори у прозі В. Слапчука слугують не просто інформативною прикрасою тексту, а часто корелюють зі змістом, поглиблюючи та конкретизуючи його. Зображувально-оцінна та стилістично-описова функції таких тропів увиразнюють роль метафори в репрезентації індивідуально-авторської мовної картини світу митця. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні композиційних метафор у поетичному доробку письменника.

Список використаних джерел

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Москва : Просвещение, 1990. 301 с.
2. Слапчук В. Д. Клітка для неба. Київ : Видавництво «Факт», 2007. 280 с.
3. Слапчук В. Д. Кохання, Дао і марципани: проза. Київ : Видавництво «Український пріоритет», 2018. 224 с.
4. Штонь О. П. Мовні засоби вираження суб'єктивно-іронічної модальності у прозі Василя Слапчука. *Лінгвістичні дослідження* : збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. Вип. 48. С. 264–269.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ СТИЛІЗАЦІЇ РОЗМОВНОСТІ У ПРОЗОВИХ ТВОРАХ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА

Штонь Олена Петрівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
shton@tnpu.edu.ua*

Ковалишин Зоряна Олегівна

*магістрантка факультету філології і журналістики,
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка, soranik123@gmail.com*

Специфіка мови художнього твору, як відомо, відображає складний жанрово-стильовий механізм перетворення повсякденності в мовно-естетичний образ реального життя. Із цим пов'язане використання певних мовних одиниць, відбір яких зумовлений

глибоким розумінням особливостей описуваної дійсності, відповідного періоду життя суспільства, мовою, культурою та побутом зображуваної епохи. Це перш за все експресивно забарвлена, темпорально маркована лексика, яка співвідноситься у нашій свідомості із певною соціальною сферою, місцевістю тощо, а сам процес уведення її у мовну тканину твору в лінгвостилістиці позначають терміном «стилізація».

Найчастіше митці вдаються до стилізації розмовності, за визначенням Т. Ткаченка, – свідомого «... переймання письменником характерних ознак розмовного стилю, яке полягає в увиразненні різнорівневих засобів живої народної мови та їх естетичної модифікації з метою досягнення в художній мові необхідних авторові стилістичних ефектів. Метою стилізації розмовності є відтворення в художньому тексті часового й локального колоритів, соціального типу зображуваного середовища, характерних особливостей мовлення персонажів» [4].

Дослідження стилістичного потенціалу елементів розмовного стилю в художньому творі постійно привертає увагу українських учених, серед яких: С. Бирик, І. Білодід, Л. Бурківська, В. Ващенко, Т. Должикова, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, Л. Мацько, Л. Науменко, О. Переломова, М. Пилинський, В. Русанівський, Н. Сологуб, Т. Ткаченко, Л. Шевченко та ін. Проте не всі засоби стилізації розмовності у мові художньої літератури, особливо сучасної, вивчено достатньо повно. Це й зумовлює актуальність дослідження фразеологічного багатства творів Володимира Даниленка.

Мета наукової розвідки – визначити й описати семантико-стилістичні особливості фразеологізмів розмовного походження у прозі В. Даниленка.

Серед основних засобів стилізації розмовності Т. Ткаченко виділяє, крім розмовно маркованих, емоційно-експресивних, оцінних слів; розмовних значень полісемічних лексем; діалектизмів; просторічних слів (деформованих, позанормативних; вульгаризмів; елементів суржикового мовлення; інвективів), також фразеологізми розмовного походження [4].

У творах В. Даниленка (джерелом дослідження був роман «Кохання в стилі бароко», збірка повістей «Тіні в маєтку Тарновських» та родинна хроніка «Грози над Туровцем») можна виділити кілька груп фразеологічних одиниць (ФО): 1. ФО зі значенням якісної характеристики особи; 2. ФО зі значенням якісної характеристики предмета; 3. ФО зі значенням фізичного і психічного стану людини; 4. ФО на позначення поведінки чи реакції особи; 5. ФО на позначення зовнішнього вигляду, портретної характеристики особи; 6. ФО зі значенням дії, занять особи; 7. ФО зі значенням обставинної характеристики дії; 8. ФО зі значенням кількісної характеристики предметів; 9. ФО зі значенням місця або напрямку дії; 10. ФО з яскравим емоційним забарвленням.

Тематична група «*фразеологізми зі значенням дії, занять особи*» – найчисельніша з-поміж усіх інших. У її межах варто виділити ФО на позначення кохання, залицяння, симпатії та любові. Це почуття передають кілька фразем, як-от: «– Тут на тебе **поклав око** один заможний чоловік ...» [3, с. 150]; «Він аж тремтів від обурення, що ця жінка, яка **увійшла в його серце** і стала його частиною, безцеремонно використовувала його ...» [2, с. 168].

Часто вживаними є ФО зі значенням якісної характеристики особи. На позначення жорстокості, бездушності, незворушності людини, наприклад, у їх складі нерідко фіксуємо лексему *серце*, що асоціюється з каменем: «Хіба в мене **камінне серце**? – подумала вона» [2, с. 172]; «Сміх хльоскав і гнав їх у Дике поле, проникав у **зачерствілі в насильстві серця**, звивав там гнізда ...» [3, с. 241]. Про жалюгідну на вигляд людину кажуть: як мокра курка; якщо ж вона зовсім незграбна – то має дві лівих руки: «Але жінка відреагувала по-своєму. Почіпала рукою його плоть і єхидно зауважила: – **Як змокла курка**» [3, с. 124]; «– У твого Луня **дві ліві руки**, – погодилась Цицалюк» [3, с. 32].

Найменш часто у творах функціонують фразеологізми на позначення зовнішнього вигляду, портретної характеристики особи, як-от: «Колись я приятелював із диригентом «Ореї» Олександром Вацеком, – сказав їй. – Маленький, **сухенький, як хрущ**, а коли бере диригентську паличку, стає демоном» [2, с. 114].

Насамкінець зауважимо, що групування ФО в окремі тематичні класи за семантикою дозволяє простежити різноматнітні характеристики як істот, та і неістот у досліджуваних творах.

Список використаних джерел

1. Даниленко В. Грози над Туровцем: родинні хроніки. Львів : Піраміда, 2014. 370 с.
2. Даниленко В. Кохання в стилі бароко. Львів : Піраміда, 2011. 254 с.
3. Даниленко В. Тіні в маєтку Тарновських : повісті. Львів : Піраміда, 2012. 180 с.
4. Ткаченко Т. В. Засоби стилізації розмовності в прозі Михайла Стельмаха : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1848/3/Tkachenko.pdf> (дата звернення: 28.10.2020).

ПОВІСТЬ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ «ТОВАРИШКИ»: НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ

Яблонська Ольга Василівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний
університет імені Лесі Українки, o_jabl@ukr.net*

Н. Кобченко в дослідженні «Освіта жінок як форма емансипації: приклад Наддніпрянської України (середина XIX – початок XX століття)» зауважує про Цюрих як центр «зосередження жіночого студентства з Російської імперії» [1, с. 64]. Радикальні політичні ідеї Цюриха, центру російської політичної еміграції, поширювалися і «в середовищі першої хвилі студенток з Російської імперії», тому існувала висока ймовірність їхнього експортування на батьківщину. Для попередження цього з 1874 р. заборонено «навчання жінок у Цюріху під загрозою неможливості надалі отримувати освіту в межах імперії» [1, с. 64]. «... з черговою хвилею політичної реакції наприкінці 1880-х років» в імперській Росії уродженки Наддніпрянщини «становили не менше третини усіх тамтешніх студенток», перевага надавалася студіюванню медицини [1, с. 64].

Героїні соціально-психологічної повісті Олени Пчілки «Товаришки», вперше опублікованої в жіночому альманасі «Перший

вінок» (1887), яскраво презентують гендерний простір духу часу. Традиційно образи Люби Калиновської та Раїси Брагової розглядають як соціально антитезні способи професійної реалізації, коріння яких – у родинній традиції.

Доречно також виокремити вагомість національного виміру гендерного аспекту, що скеровує до бачення антиколоніального характеру твору.

Так, Калиновська і Брагова, Корнієвич і Кузьменко презентують Наддніпрянську Україну. Українофільських переконань Корнієвич і Кузьменко походять із рубежу «гетьманської Полтавщини і Слободської України»; *«я з полтавського боку, – розказує Кузьменко, – а він з харківського. Ну, що, Корнієвичу, як там? Швидко вже перекацається ваша Слободська Україна? Га?»*

– Ти помиляєшся! – одповів Корнієвич. – Ще ми українізуєм!

– От як! Дай, боже, нашому теляті вовка спіймати! – мовив Кузьменко, засміявшись» [2]. І Раїса, і Люба, як і авторка, родом із Полтавщини.

Образ Люби покликаний донести ідею єдності українців Галичини та Наддніпрянщини, розмежованих кордонами імперій. Мовний критерій доводить єдину національну ідентичність. Сцена у віденському ресторані презентує її відчуття єдності з галицькими українцями, діалектні відмінності не завадили зрозуміти їхню певність у спілкуванні українською.

Дівчина пригадувала, як *«часом, було, говорять з Кузьменком або й з Корнієвичем по-своєму, але й то так, у жартливій звичайній бесіді, а як тільки, було, переходять на поважніші речі, так зараз і мова міняється – переходить на російську...»* [2]. Бесіди з галичанином Бучинським присоромили її, бо *«вона... мусить добре подумати, перше налагодитись, а тоді вже казати, ніби перше переложити в думці з російського, та й то се далеко не завжди зуміє переложити – не стає слів, і виходить щось таке перісте!»* [2]. Люба, усвідомлюючи, яким сильним був вплив російської книжки і школи, водночас зіставляє на користь галичан, адже і в них була чужа німецька школа. *«Тут чується міцна тенденція, міцніша, ніж оте полтавське українофільство, котрого відгомін доходив до Люби*

перед виїздом у Цюріх, котре кинуло якесь проміння на Кузьменка з Корнієвичем» [2], – робить висновок Калиновська.

Кузьменко ж вважає мовлення галичан літературщиною, він шанує «саму тільки народну мову» [2]. Люба розцінює таку позицію як «узьку народність», «узкий націоналізм», адже національне треба розвивати і в мові, і в музиці, і в науці: *«бери елементи народні, не цурайся їх, але утворюй з них якомога ширшу, кращу будову – і се піде на користь тому ж самому народові! Нащо ж одрізнять його непереступною лінією від інтелігенції, котра пішла вперед? Ні, той кузьменківський націоналізм в найліпшій разі може привести лиш до плачу над лихою долею [...]» [2].*

Знаючи вподобання Люби, Корнієвич підготував особливий гостинець – декілька номерів львівського часопису «Правда».

У внутрішньому світі Калиновської важливою є любов до рідної природи: защеміло серце Люби у просторі садка вишневого коло хати, цьому ідилічному українському універсумі. Можна припустити, що й прізвище героїні має таке ж смислове навантаження.

Впадає у вічі етнічно маркований портрет росіянки Песцової, зауваження письменниці про те, що «вигляд Бучинського був далеко елегантніший, ніж російських студентів» [2], а також упереджене бачення Любиної мами німця як пройдисвіта.

Історія наймички Меланки, скривдженої москалем, – варіант Шевченкової Катерини, на чому й наголошує письменниця, подавши епізод емоційного сприйняття однойменної поеми покриткою та зіставивши поскрибовані долі літературних героїв.

Отже, гендерний аспект повісті Олени Пчілки «Товаришки» органічно поєднаний із антиколоніальними акцентами (ідея єдності українських земель; мова як критерій національної ідентичності; етнопсихологічні та імагологічні спостереження; інтертекстуальні зв'язки).

Список використаних джерел

1. Кобченко Н. Освіта жінок як форма емансипації: приклад Наддніпрянської України (середина XIX – початок XX століття). *Українські жінки у горнілі модернізації* / за заг. ред. О. Кісь. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. С. 52–77.
2. Пчілка Олена. Товаришки. URL: <http://www.ukrcenter.com> (дата звернення: 23.10.2020).

МОВНИЙ АСПЕКТ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ "ЗДОРОВ'Я І БЕЗПЕКА"

Хом'як Іван Миколайович

*доктор педагогічних наук, професор, Національний університет
"Острозька академія" i.m.khomiak@gmail.com*

Наскрізнi змістові лінії є засобом інтегрування навчального змісту, корелюються з окремими ключовими компетентностями, сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій школяра, що визначають його поведінку в різних життєвих ситуаціях. У нині чинних програмах з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів виокремлено такі наскрізнi лінії: 1) здоров'я і безпека, 2) громадянська відповідальність, 3) екологічна безпека і сталий розвиток, 4) підприємливість і фінансова грамотність.

Наскрізна лінія "Здоров'я і безпека" сприяє реалізації здоров'язбережувальної ключової компетентности, спрямована на формування учня як духовно, емоційно, соціально й фізично повноцінного громадянина, який дотримується здорового способу життя, а також активно долучається до облаштування безпечного для життя й діяльності навколишнього середовища. Включає в себе: взаємозв'язок мовної практики і здоров'я людини; мову й безпеку країни; повагу до себе та свого здоров'я; вплив продуктів харчування на здоров'я людини; небезпечні вчинки та їх наслідки; заборону й несприйняття насилля, мародерства, обману, святотатства і т. ін. *Мета* нашої доповіді полягає в мотивуванні важливості дотримання культури мовлення в аспекті безпечної життєдіяльності.

У своїх дослідженнях В. В. Березуцький, С. П. Гвоздiй, О. І. Запорожець, Т. Г. Кириченко О. В. Кобилянський, О. П. М'ягченко, Т. В. Ткаченко та ін., серед яких і доповідач, наголошують на тому, що сьогодні людині загрожує значно більше небезпек, ніж у попередні роки. Проблема *безпеки* – складна, комплексна, становить сферу інтересів різних галузей науки, зокрема й педагогіки. Людина, як біосоціальна істота, з'явилася на світ із потенційними якостями безпечного існування, у процесі соціалізації знаходить середовище, яке містить різні варіанти безпечної і

небезпечної життєдіяльності залежно від ідеології суспільства, його цінностей і рівня розвитку.

Під здоров'язбережувальною технологією навчання української мови розуміємо поетапне формування в учнів особистісних якостей, які сприяють становленню уявлень про цінність нормативного мовлення й мовленнєвого етикету, виробленню комунікативної компетентності, утвердженню мотивації культурномовного спілкування в будь-яких життєвих ситуаціях, підвищенню відповідальності за збереження й розвиток рідної мови – державної мови України.

Основний еволюційний принцип – вивищення людини над собою – здійснюється, на тверде переконання Л. І. Мацько, переважною мірою саме завдяки рідній мові як носієві духовних начал людськості, як вербальній можливості усвідомлення людиною своєї вищості у природному світі; "недбале мовлення, брутальні лайки, примітивний і бідний словник, незграбні, обірвані синтаксичні конструкції, надмірні інтер'єктиви, невиразна дикція засвідчують душевну ущербність мовця, понижують не тільки естетичне враження, а й духовний вплив від такого спілкування" [1, с. 21].

Як відомо, ідеологія життєтворення в нас, українців, – це культ батька, матері і свого роду. Діти шанобливо зверталися на "Ви" до батьків, усіх старших родичів, знайомих. З покоління в покоління передавалося знання української мови дітям і глибоко поважалося. У таких умовах нецензурщину не вживали, бо більшість українців володіли величезним запасом слів, прислів'їв і приказок, гумористичних зворотів, якими висміювали й знеславлювали любителів крутих словечок. Важко стверджувати, що всі українці були шляхетними й не вживали міцних висловів, однак словесні покручі не набували поширення.

Як свідчить аналіз літератури, дія брудних слів рівносильна радіаційному опроміненню, у зв'язку з чим в організмі людини відбуваються незворотні процеси, що зумовлюють різні хвороби. Це ж стосується й поганих думок, які теж згубно впливають на генетичний код людини, стають бідою нащадків, бо наші гени "чують" і адекватно реагують. Лайка – це вияв вербальної агресії, симптом внутрішньої кризи, розладу психіки, емоційного

неблагополуччя. Вражаючими стали результати спостережень українського психолога Л.О. Шкловцової: у лайливих батьків народжуються діти з фізичними вадами.

Учені на чолі з І. Б. Білявським дійшли висновку, що люди, які вживають матюкливі слова, живуть набагато менше, ніж ті, хто не вдається до них. У їхніх клітинах швидко настають вікові зміни, пов'язані з розвитком таких хвороб, як: інсульт, інфаркт міокарда, пухлинні захворювання різноманітної локалізації. Психотехніки підтвердили думку біологів: ті, хто вживає нецензурні слова, на 13-15 років швидше старіють, на їхніх рідних і близьких сиплюється негаразди.

Отже, школярі повинні досягнути основні функції безпеки життєдіяльності людини, сформувані свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої цінності, навчитися помічати позитивні й негативні зміни в стані власного здоров'я і здоров'я навколишніх, що значною мірою залежить від рівня мовленнєвої культури кожного з нас.

Список використаних джерел

1. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навч. посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 607 с.
2. Методичні рекомендації щодо викладання української мови і літератури у 2020/2021 навчальному році. *Дивослово*. 2020. №7-8. С.2-9.
3. М'ягченко О. П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 384 с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. пос. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
5. 3w.ldufk.edu.ua/files/kafedry/zdorov_lyudyny.

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Дерев'янка Марія Петрівнай

*заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель
української мови та літератури Наквашанської загальноосвітньої
школи I–III ступенів Бродівського району Львівської області,
yasniymaria@gmail.com*

Сучасна українська освіта – одна із пріоритетних складових суспільства. Вона впливає на всі аспекти життя суспільства, готує фахівців для різноманітних галузей, розвиває особистість, формує певні погляди на життя. Тому проблемам і перспективам впровадження інноваційних технологій в освіті, зокрема тестовим технологіям, приділено особливу увагу.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови у школі не завжди відображає реальні знання, які мають школярі, а сама система оцінювання не зовсім досконала, оскільки на неї впливають різні суб'єктивні чинники. Тому необхідним вбачався такий контроль, який давав би об'єктивну інформацію про рівень та якість знань учнів у досягненні певного стандарту. Із 2006 року в Україні освітні вимірювання знань учнів стали здійснювати у вигляді зовнішнього незалежного оцінювання – тестування [1]. Тести передбачають систему завдань специфічної форми і певного змісту, а також і відповідають умовам, що висуваються до контролю навчальних досягнень учнів: об'єктивності, систематичності, надійності, економічності, цілеспрямованості та легкості оцінювання.

У методиці навчання української мови розробка, впровадження і вдосконалення тестових технологій для вимірювання рівня і якості знань учнів залишається однією з найактуальніших. Об'єктивізація процесу просування саме тестових технологій забезпечує не тільки зворотний зв'язок, але й дає можливість координувати його розвиток. Тому в процесі зовнішнього незалежного оцінювання використовуються тестові технології як об'єктивні та точні методи вимірювання та оцінювання учнів.

Метод тестування почали запроваджувати наприкінці ХІХ століття як експериментальний метод для вивчення явищ психіки. Засновником методики тестування вважається англійський учений Френсіс Гальтон. Дослідження тестування як методу педагогічної діагностики знайшло своє відображення у працях таких відомих учених як В. Аванесова, В. Беспалька, К. Інгенкампа, П. Клайна, А. Майорова, Л. Долінера тощо.

На сьогодні у навчальному процесі використовуються лише правильно складені тести, які відповідають освітнім вимогам. Багато учителів самі розробляють тести до лінгвістичних розділів курсу української мови, використовуючи необхідні рекомендації. Пропонуємо тести, розроблені вчителями Наквашанської ЗОШ, які ми використовуємо у сьомому класі. Для прикладу: тести, що передбачають кілька правильних відповідей:

Підкресліть рядки, у яких усі речення містять відокремлені члени:

1. У ті квітневі дні було відчуття, що от-от має настати справжня весна, і, здавалося, що цього разу ми таки їдемо їй назустріч (О. Вільчинський);

2. Готельчик на вулиці Мубеж, по-європейському компактний та чистенький, нагадував іграшкову вежку з кількох поверхів-кубиків, поставлених один на один (Г. Вдовиченко);

3. Інколи ворони та галки і справді щось пишуть на снігу, але вітер, знявши снігову завію, швидко відновлює чистоту і незайманість снігової ковдри (За Ю. Винничуком);

4. Раптом Стефан згадав, що забув погодувати Лізу, свого собачку, і швиденько поніс їй їсти (За В. Габором);

5. Роман посовався на сидінні, обіперся ліктем об наплічник і влаштувався зручніше, ніби збирався дивитись якийсь фільм (М. Іванцова);

2) тести на встановлення відповідності:

Установіть відповідність між фразеологізмами та їх значенням:

- | | |
|-----------------------------|------------------|
| 1) за царя Гороха; | а) бути лідером; |
| 2) пускати червоного півня; | б) дуже давно; |
| 3) Химині кури розводити; | в) відставати; |
| 4) пасти задніх; | г) перемога; |

CURRICULUM DEVELOPMENT SEMINAR QUALITY EVALUATION

Iryna Zadorozhna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
irynazadorozhnai@gmail.com*

Olha Datskiv

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
olhadatskiv@gmail.com*

In the framework of the Erasmus + (CBHE) project “MultiEd / Development of foreign language teachers' training potential in Ukraine European Integration Foreign Language Teacher Training Capacity Development as a Way to Ukraine’s Multilingual Education and European Integration (610427-EPP-1-2019-1-EE-EPPKA2-CBHE-JP)” (further referred to as the Project) faculty members of the Department of English Philology and Methods of Teaching English I. Zadorozhna, O. Datskiv and the Dean of the Faculty of Foreign Languages M. Kebalo participated in an online curriculum development seminar organized by the Project coordinator – the University of Tartu (Estonia). During the seminar participants studied the experience of foreign partners (University of Tartu, Estonia, University of Heidelberg, Germany, Aston University, the United Kingdom) with the prospect of improving educational programs offered by the Department of English Philology and English Language Teaching Methods at the first (bachelor's), second (master's) and third (PhD) levels of higher education. This publication is an attempt to analyse the quality of the seminar using quality indicators outlined in the Project Quality Assurance Plan.

The seminar’s learning outcomes state that participants will have good understanding and knowledge of standards and approaches in foreign language teaching and learning in different European contexts, acquire the skills to analyse the quality of their own curricula vis-a-vis good practices and principles from around the world, have good knowledge and skills about the processes of curricula development and curricula reform. have

good knowledge and skills about the curricula quality management and quality assurance, knowledge about good practices, among them communicative, task based, CLIL oriented, and variety of approaches in foreign language teaching among European and Ukrainian universities.

The Project Quality Assurance Plan includes quality indicators, items to be evaluated and tools for conducting such evaluation, which we will use to evaluate curriculum development seminar quality. According to The Project Quality Assurance Plan, quality indicators for a seminar include: quality of information and communication prior to the event; quality of information and communication at the event; objectives achieved; participation and contribution at the event; respecting the agenda; working environment; participants have a clear plan of actions.

All the participants received detailed information about online curriculum development seminar well in advance via email. The brief contained short instructions for individual work and assignments that needed to be fulfilled by the participants in order to finish the seminar successfully. The information was also provided during the webinar during the first learning session.

The information and communication at the seminar can be evaluated as outstanding. The presenters used the latest research to demonstrate the importance of good curricula design for any country. The objectives of the seminar have been achieved, all presenters equally contributed to the event, respected the agenda of every session, created effective working environment. The same can be said about the participants, who, due to explicitly presented learning tasks, had a clear plan for upcoming activities.

Among items to be evaluated the Quality Assurance Plan lists materials presented; tools used; speakers' efficiency. Curriculum development seminar materials reflected its objective and demonstrated a variety of approaches to curricula design across the Europe. The University of Tartu kindly granted the presenters from Germany, the UK and the participants from Ukraine guest access to its MOODLE. The use of this educational platform as well as an open source web conferencing solution BigBlueButton integrated within MOODLE facilitated the exchange of materials before the session, enabled presentations and communication during each presentation, submitting homework after the seminar sessions. BigBlueButton provided real-time sharing of audio, video, slides, chat and

screen, allowed participants to join learning sessions with their webcams. As a recommendation for future seminars, we would suggest the organisers to find out (in a short online survey via Google Forms) what experience the participants had in using MOODLE and BigBlueButton. After that, an introductory video or a set of instructions about using the tool could be sent to the participants.

All the speakers at the seminar were efficient in their delivery of the subject matter and proficient in both the English language and educational technology, however the sessions by S. Garton, E. Wielander, Ch. Wilson, K. Kallas were considered the most memorable by both authors. The Project Quality Assurance Plan recognises participants' feedback as an important project quality evaluation tool. As a part of final assignment participants were asked to conduct short self-reflection of their learning experience and acquired knowledge and skills. The reflection had descriptive, analytical and practical parts.

The results of our participation in Curriculum development seminar were disseminated by I. Zadorozhna and L. Struhanets on Ternopil Volodymyr Hnatiuk website and discussed at the Department of English Philology and English Language Teaching Methods meeting. Over the next two years the department staff will implement new courses and update existing ones in order to improve the quality and strengthen the competitiveness of educational programs at different levels of higher education.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В ПАРДИГМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ліоненко Марія Юрївна

*аспірантка II курсу, Тернопільський національний
педагогічний університет ім. В.Гнатюка, marlionenko@gmail.com*

Гузар Олена Володимирівна

*кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний
педагогічний університет ім. В.Гнатюка, olena.huzar@gmail.com*

З 2016 року шкільна освіта вступила в новий законодавчий та концептуальний етап розвитку, який передбачав системні зміни. Так, початкова освіта стала найпершим об'єктом оновлення (модернізації): розроблення та затвердження Державного стандарту початкової освіти, освітніх програм НУШ, запровадження формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти та ін.

У Державному стандарті початкової освіти визначено 11 ключових компетентностей. Разом з тим зазначено, що «спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [2].

Варто зазначити, що жодне з визначених умінь неможливо сформулювати у повній мірі, не працюючи над розвитком критичного мислення. Мислити критично – це означає бути відкритим для сумнівів, проявляти самостійність та гнучкість, шукати докази та перевіряти обґрунтованість будь-яких знань, оцінювати ризики та приймати рішення. Для розвитку критичного мислення молодших школярів вчителі можуть застосовувати окремі методи, стратегії, техніки чи конструювати уроки з розвитку критичного мислення. Разом з тим важливо розуміти, що вибір технології проведення уроку з розвитку критичного мислення залежить від його предметного наповнення і дидактичних завдань, від типу уроку (набуття нових

знань чи формування вмінь), від навчального предмету, і навіть класного колективу, у якому проводиться.

Окрім технології розвитку критичного мислення А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер, циклічної моделі Д. Колба, існують інші цінні, доступні, універсальні моделі та схеми, які можна використовувати щодня як основу для розвитку критичного мислення школярів. Зокрема такою стратегією є розроблена у 2006 році п'ятикрокова модель розвитку критичного мислення (5-Step Model to Move Students Toward Critical Thinking), яку можуть у своїй роботі застосовувати учителі будь-якої навчальної дисципліни. Авторами цієї моделі є американські науковці Роберт Дюран (Robert Duron, Husson College), Барбара Лімбах та Венді Вуг (Barbara Limbach and Wendy Waugh, Chadron State College) [4, с. 160-166].

Самі дослідники називають цю модель міждисциплінарною, адже її можна застосовувати на будь-яких навчальних предметах. Побудована вона на існуючій теорії та передових методах когнітивного розвитку дітей, що дуже важливо в наш час. Крім того, використання цієї моделі передбачає створення ефективного навчального середовища. Вона працює добре у випадку, коли вчитель готовий бути активним та спонукати до цього своїх вихованців. Тут передбачається багато зворотнього зв'язку та оцінювання на основі результатів.

Отже, крок перший передбачає визначення навчальних цілей. На цьому етапі важливо визначити навички розвитку критичного мислення, якими мають оволодіти школярі, та окреслити план дій (американські колеги це називають бажана поведінка під час роботи). Для етапу «Навчання через опитування» (крок 2) педагог має розробити відповідні запитання, застосовувати різні методи опитування, заохочувати активне обговорення. Третій крок передбачає активне навчання – практику. Для цього вчителям пропонується обирати методи активного навчання та використовувати всі його компоненти. Крок четвертий «Огляд, уточнення, вдосконалення» потребує активної діяльності та уваги учителя. На цьому етапі педагог має стежити за активністю класу, здійснювати зворотній зв'язок з учнями, а також проаналізувати, чи доцільно були підібрані форми роботи, чи забезпечується досягнення

поставленої мети. Для цього дослідники пропонують вести журнал спостережень, що значно полегшить учителю подальшу роботу з учнями. П'ятий крок передбачає здійснення зворотнього зв'язку та оцінки. Учитель на цьому етапі надає учням відгуки про їхню роботу, але не заради контролю, а з метою інформування: що вдалося, над чим ще потрібно працювати і т.д. Важливе місце на цьому етапі роботи займає самооцінка дітьми їх діяльності, і педагог має створити для цього усі можливості (якщо це молодші школярі, то навчити їх це робити).

Модель є циклічною, адже не замикається на п'ятому етапі. Це означає, що вчитель має використовувати результати рефлексії для вдосконалення роботи та планування подальшої діяльності. Проста в застосуванні, дана модель є досить практичною і заслуговує на увагу педагогів. Варто відзначити, що ідея визначення цілей поведінки та дій учнів при плануванні заняття з розвитку критичного мислення особливо корисна, оскільки дає можливість педагогу врахувати та передбачити можливі результати роботи. Це ніби своєрідна проекція у майбутнє. Обираючи певні стандарти навчання, визначаючи пріоритети, учитель разом з тим визначає певний рівень розвитку мислення, якого б мали досягти учні під час навчання.

Загалом критичне мислення є важливим елементом численних процесів, необхідних для ефективного навчання, які формуються і розвиваються через комплексне, системне та систематичне застосування певних стратегій, моделей, методів, прийомів.

Список використаних джерел

1. Закон України про освіту. Верховна Рада України. Київ: Вісник Верховної Ради України (ВВР), 2017. №38-39. С.380. (Бібліотека офіційних видань).
2. Концепція нової української школи. Упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян. Київ, 2016. С.40.
3. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
4. Duron R. Critical Thinking Framework For Any Discipline. R.Duron, B.Limbach, W. Waugh. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2006. Volume 17. Number 2. P. 160-166. URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE55.pdf>.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
(з міжнародною участю)*

*6 листопада 2020 р.
Тернопіль*

Підписано до друку 06.11.2020.
Формат 60х 84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 70 г/м². Друк електрографічний.
Умов.-друк. арк. 14,76. Обл.-вид. арк. 12,05
Тираж 100 примірників. Замовлення № 11/20/2-6.

Видавець та виготувач:

ФОП Осадца Ю.В
м. Тернопіль, вул. 15 Квітня, 2Д/10
тел. (097) 988-53-23



*Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.*