



**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Монографія

За редакцією Елеонори Палихати, Ольги Петришиної



Тернопіль
Видавництво «Підручники і посібники»
2021

УДК 378.016:811.161.2'06
С83

Рекомендовано до друку Вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, протокол № 8 від 26 січня 2021 року

Рецензенти:

Станіслав Олександрович Караман — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Олена Миколаївна Горошкіна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України;

Олена Миколаївна Семенов — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Дизайн обкладинки: *Ірина Нападій*

С83 Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики : монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. 352 с.
ISBN 978-966-07-3861-4

У монографії проаналізовано теоретичні і практичні аспекти сучасної української лінгводидактики, оптимальні шляхи розвитку мовної освіти. Нинішній освітній простір осмислено як багатовимірне полікультурне динамічне середовище, яке вбирає когнітивні, емоційні, символічні та інші компоненти. Висвітлено особливості формування мовної особистості учня і студента, технологію сучасного уроку української мови з огляду на концепцію НУШ, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців, інноватику в організації занять у закладах освіти різних рівнів.

Для науковців, викладачів, магістрантів, аспірантів, докторантів і вчителів.

УДК 378.016:811.161.2'06

ISBN 978-966-07-3861-4

© Колектив авторів, 2021

© Підручники і посібники, 2021



*Світлій пам'яті
професора Володимира Ярославовича Мельничайка*

ПЕРЕДМОВА

Цьогоріч докторові педагогічних наук, професору Володимиру Ярославовичу Мельничайку виповнилося б 90. На пошану його світлої пам'яті колектив кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка зініціював створення колективної монографії. Відрадно, що цю ідею підтримали учні, вихідці з наукової школи професора В. Мельничайка, знані науковці, викладачі закладів вищої освіти України, колеги із факультету філології і журналістики. У монографії осмислено науковий доробок видатного вченого, а також сучасні погляди на актуальні проблеми української лінгводидактики.

Професор до певної міри був традиціоналістом і консерватором у сенсі збереження, плекання, відстоювання всього значущого рідного і критичного прийняття модних речей, концепцій, ідей, позбавлених сенсу. В. Я. Мельничайко вважав, що має бути логічна наступність, а також баланс між міцною, продуктивною традиційністю і доречною, обґрунтованою інноватикою. Особливу увагу вихованців звертав на осмислення досвіду української методики: основні етапи становлення й розвитку, роль інституцій, провідних лінгводидактичних шкіл у формуванні національної ідентичності через навчання рідної мови, кореляцію сучасних викликів, освітніх закордонних нововведень із питомими методичними традиціями.

Разом із тим професор В. Мельничайко великі надії покладав на мудру, обдаровану молодь. Гостро усвідомлював нові тенденції ХХІ ст., як-от: віртуалізацію освіти, особливий спосіб самоідентифікації сучасної української молоді, переосмислене поняття «пам'ять» у сприйнятті молодих людей, конфлікт авторитетів і псевдоавторитетів в освітній, соціокультурній площинах тощо.

Розповідаючи про особистість Володимира Ярославовича студентам, які не були знайомі з ним, особливу увагу звертаю на скромність і шляхетність, глибину його міркувань, вміння складні, суперечливі ситуації піддавати спокійному, розсудливому аналізу. Недарма протягом останніх років життя чимало праць професор присвятив лінгвоаналізу художніх текстів. Очевидно, методичні підходи до роботи з текстовим матеріалом, формування аналітичних здібностей здобувачів віднайшли синергію в цій діяльності і трансформувалися в оригінальні наукові дослідження.

Книжка, як зазначав професор, залишається найбільшою інтелектуальною цінністю. Навіть коли інтернет-видання почали витісняти паперові, Володимир Ярославович залишався активним відвідувачем нашої університетської бібліотеки. Щоразу після занять він йшов у зал періодики або на абонемент. То був такий собі ментальний ритуал із обговоренням згодом на кафедрі цікавинок або наукових неоднозначностей.

Людина живе доти, доки бережуть пам'ять про неї. Безумовно, цей вислів можна транслювати в царину науки. Значущість і цінність концепцій, теорій науковця засвідчує відтворюваність запропонованих ним ідей, їхнє продовження, розвиток у працях послідовників, молодих дослідників. Кафедра української мови та методики її навчання, заснована професором Володимиром Ярославовичем Мельничайком у далекому 1981, продовжує успішно працювати. Започаткована ним наукова школа лінгводидактики зростила не одне покоління вдячних учнів, які плекають традиції.

Улюблені фрази, професійні кліше, жарти професора оживають у фаховому педагогічному дискурсі і оживляють спогади, а разом з ними — тихий усміх і смуток.

Це і є пам'ять.

Вічна пам'ять

про Учителя, Професора, Людину

Володимира Ярославовича Мельничайка.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Ольга Петришина)	4
ЗАМІСТЬ ВСТУПУ. УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА: ДОСВІД, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (Елеонора Палихата, Ольга Петришина).....	8
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	12
РОЗВИТОК ШКОЛИ, ОСВІТИ І МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ У ПЕРІОД КНЯЖОЇ ДОБИ І СЛОВ'ЯНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ (X–XVII ст.) (Стефанія Яворська).....	12
НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ, КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА ПРОДУКТИВНІСТЬ (Олена Маленко).....	23
УРОК МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВНА ФОРМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Тетяна Котик).....	33
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Марія Пентиліук, Тетяна Окуневич, Світлана Мунтян)	43
НАСКРІЗНИЙ ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Галина Дідук–Ступ'як).....	57
БЕЗПЕКОВИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НОВІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (Галина Мацюк)	68
ОСВІТНІ ТРЕНДИ Й КОМУНІКАТИВНО-ВІЗУАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НОВИХ МЕДІА (Жанна Горіна)	77
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ З ФІЛОЛОГІЇ (Любов Струганець, Мар'яна Лановик)	87
РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	97
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Ольга Турко)	97
РОЛЬ СИНТЕТИЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (Іван Хом'як)	107
ПОДІЛ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПОХОДЖЕННЯМ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (Тетяна Гуцуляк)	116
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ (Лідія Мамчур)	126
ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МОВИ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ (Ірина Кучеренко)	139
ПОУРОЧНА РИТОРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (Елеонора Палихата)	154
РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА.....	163
СМИСЛ ЯК ОСЕРДЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВІСТИЧНА ГЕНОЛОГІЯ» (Марія Заоборна).....	163
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРЕННЯ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ СИНТАКСИСОМ (Мирослава Пігур).....	173
РОБОТА З ПЕРЕКЛАДНИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ЗАСІБ ВИФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (Олена Кульбабська).....	183

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СТИЛІСТИКА ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» (Тетяна Лісшгаба)	193
ГОТУЄМО МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ ДО НАПИСАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (Лариса Головата).....	201
ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (Олена Штонь)	209
ЛІНГВОАНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ / ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ (Ольга Петришина)	228
ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (Ганна Токмань)	237
БІЛІНГВАЛЬНА ЗДАТНІСТЬ ДО ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-УКРАЇНІСТІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ОРІЄНТУВАЛЬНО- ПОШУКОВОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ) (Сніжана Воробель)	249
АМЕРИКАНІЗМИ В МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІЯСПОРИ (Ірина Іванкович)	258
ТЕОРЕТИЧНІ МОВНО-МОВЛЕННЄВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (Лілія Штафірна).....	266
КОНЦЕПЦІЯ ПРАКТИКУМУ ДЛЯ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ (Марія Наливайко)	276
РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	287
ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (Надія Васильківська).....	287
ЕСЕ ЯК ПРИЙОМ РОЗВИТКУ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ (Катерина Климова)	297
ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ТЕКСТОТВОРЕННЯ У СТУДЕНТІВ- НЕФІЛОЛОГІВ (Оксана Орлова)	306
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ІСТОРИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» (Мирослава Криській).....	315
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ДИСКУРСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (Лариса Гуцул)	325
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСУ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (Тетяна Миколенко)	335
ПРО АВТОРІВ	349

ЗАМІСТЬ ВСТУПУ

УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА: ДОСВІД, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Палихата Елеонора Ярославівна, Петришина Ольга Ігорівна

На початку третього тисячоліття відбувається активна модернізація сучасної національної освіти через розвиток науково-дослідного потенціалу, адаптації інноваційних тенденцій і практик до українського освітнього простору. Це стосується й відносно молодого науки — методики навчання української мови, сучасний поступ якої опирається на попередній досвід педагогіки і лінгвістики, стаючи одночасно підґрунтям для майбутнього. Вона виробляє новітні стратегічні теорії, напрями досліджень, спрямовані на засвоєння лінгвістичних знань, формування відповідних умінь і навичок засобами традиційних та інноваційних освітніх технологій.

Основи методики навчання української мови сягають 20–30 рр. ХХ ст. Упродовж усього періоду становлення педагогічна думка активно працювала над: *класифікацією методів* навчання в школі (Г. Ващенко (1927, 1929), С. Іваницький, В. Дога (1928), В. Павловський (1929), С. Семко, А. Машкін (1930); М. Бернацький (1940), Я. Резнік (1941), С. Чавдаров, А. Алексюк (1962, 1973); О. Біляєв (1985); *типами уроків* з української мови: О. Петровська (1959), В. Горбачук (1959), О. Біляєв (1965, 1967, 1985), В. Онищук (1973), М. Сокирко (1983), Е. Палихата (2012, 2013, 2017). Враховуючи найновіші досягнення теорії і практики навчання мови, лінгводидакти того часу дослідили методику вивчення *фонетики* у 5–7 класах Л. Любимець (1954), М. Шкільник (1967), Т. Нелюбава (1968), Л. Симоненкова (1981), прийоми роботи з *орфоенії* Л. Симоненкова (1971), Н. Миронюк (1986). Роботи з *лексики* запропонували Л. Засядько (1958), з лексичними синонімами — В. Мельничайко (1975), з вивчення фразеології в середній школі — Л. Скрипник (1973), В. Ужченко (1990), лексикографії — Л. Паламарчук (1978), лексики і фразеології — Г. Передерій, Г. Смолянинова (1983). Словотворення та вивчення його в школі дослідила М. Плющ (1969, 1985). Методику *вивчення граматики* висвітлили Л. Булаховський (1931), В. Масальський (1953), А. Медушевський, (1954), М. Тищенко, (1956), М. Шкільник (1962), Л. Рожило (1966), С. Бондаренко (1968); викладання синтаксису української мови — К. Плиско (1978), П. Дудик (1981), вивчення морфології в умовах місцевих говорів — Л. Симоненкова (1981), проблемний підхід до вивчення частин мови — М. Шкільник (1986), організацію навчання синтаксису — К. Плиско (1990). Методику *орфографічної грамотності* учнів студіювали Ф. Ткаченко (1926), О. Тищенко, Г. Ващенко, А. Мостовий (1927), І. Кудкоцев, О. Діхтяр, Ю.Товстик (1928), Т. Гарбуз, С. Воскерч'ян, О. Правдюк (1929), І. Крушельницький (1932); М. Бернацький (1940), О. Біляєв (1955, 1958), М. Бардаш (1966), Н. Шкурятяна (1985), Г. Козачук(1995), І. Хом'як (1998), С. Яворська (2000). Творчий підхід до *методики вивчення пунктуації* описав Л. Булаховський (1923).

Розвитку зв'язного мовлення в середній школі присвятили свої праці такі науковці: Л. Булаховський (1923), Л. Самойлович, В. Андрущенко, В. Вінницька, (1958), А. Гамалія, І. Олійник (1964), Д. Кравчук (1971), П. Дудик (1973), В. Мельничайко (1984), розвитку усного мовлення — М. Стельмахович (1976), Т. Донченко

(1998), формуванню усного діалогічного мовлення — Е. Палихата (1991, 1995, 1998, 2003, 2005), методиці вивчення риторики — Е. Палихата (2002, 2016, 2020). Методику лінгвістичного аналізу тексту розгорнули І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ (1984), лінгвістику тексту в шкільному курсі української мови — В. Мельничайко (1986), роботу над текстом — Н. Грипас (1988), дидактичним текстом — Е. Палихата (2018). Над вивченням стилістики в середніх класах працювали П. Плющ (1936), Б. Кулик і О. Масюкевич (1957), П. Кордун (1977), М. Пентилюк (1984, 1989, 1994). Організацію і проведення самостійної роботи учнів на уроках української мови обґрунтували Т. Горбачук (1966), Г. Передерій, І. Варава (1967), А. Ліщук (1969), С. Бруєв (1970). Позакласна робота з мови висвітлена у посібнику Г. Передерій (1979).

Талановиті дослідники — автори і/та редактори підручників з методики навчання української мови в середній школі — своїм творчим доробком залишили помітний слід у методичній науці, зробивши вагомий внесок у її поступальний розвиток: С. Чавдаров (1939, 1941, 1946), С. Чавдаров, В. Масальський (1954, 1962), Є. Дмитровський (1965), О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Передерій, Л. Рожило (1987); І. Олійник (1989), М. Пентилюк (2000, 2005, 2009), Е. Палихата (2019).

Продовжили розвиток лінгводидактики як методичної науки учені — доктори педагогічних наук: А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Донченко, М. Вашуленко, О. Горошкіна, В. Мельничайко, С. Караман, Г. Онкович, Л. Паламар, Е. Палихата, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, С. Яворська та ін., які запропонували нові підходи до оптимізації змісту дисципліни, відповідно, навчальних програм, методу навчання української мови у дошкільних, загальноосвітніх, середніх спеціальних і вищих закладах освіти, зокрема проблем удосконалення писемної грамотності, формування комунікативних умінь і навичок, текстоцентрованого підходу та іншої важливої проблематики.

Осмислюючи еволюційні вимоги педагогічної науки, науковці-лінгводидакти створюють нові розвідки, що стосуються мовно-мовленнєвого розвитку особистості, інноваційних підходів до вивчення української мови, формування індивідуальної комунікативної компетентності тощо. Зокрема впродовж останнього часу З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, В. Дороз, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, В. Новосьолова, Л. Овсієнко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, А. Попович, Л. Попова, Л. Рускуліс, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін. вчені дослідили концептуальні засади компетентнісно орієнтованого навчання української мови, актуального нині на кожному рівні освіти в Україні.

Чимало талановитих лінгводидактів і серед кандидатів педагогічних наук, які своїми працями збагачують теоретичні і практичні проблеми методики навчання української мови, сприяють реалізації стандартизованої мовної освіти. Окремі з них — автори публікацій цієї монографії: Н. Васильківська, Л. Головата, Г. Дідук-Ступ'як, М. Криський, М. Пігур.

У 2015 році побачив світ «Словник-довідник з української лінгводидактики» (за ред. М. І. Пентилюк). Автори (М. Пентилюк, О. Горошкіна, Н. Мордовцева,

А. Нікітіна, Л. Попова) узагальнили і систематизували найважливіші поняття сучасної лінгводидактики, подали коротку характеристику кожного, дібрали матеріали про визначних лінгводидактів, які працювали і працюють у царині методики навчання мови і сприяють її розвитку.

Праці науковців-методистів окреслили вектори розвитку української лінгводидактики і нині сприймаються як наукове підгрунтя, своєрідна точка відліку для подальших методологічних напрацювань. Осердям лінгводидактичної освіти українського суспільства є організація наукових шкіл, лабораторій, методичних об'єднань учителів української мови, врешті, студій, покликаних оптимізувати її розвиток відповідно до сьогочасних євроінтеграційних та глобалізаційних викликів.

Основною формою організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти залишається урок. Однак концепція Нової української школи (НУШ) змушує по-новому підходити до його осмислення й організації, наблизити розвиток, навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії. Це явище називається дитиноцентризмом в освіті, що полягає в розбудові та функціонуванні системи забезпечення якості освіти, постійному та послідовному її підвищенні, використанні оптимальних методів і засобів навчання та об'єктивному оцінюванні результатів успішності. Досвід і підходи НУШ, що нині вже пройшла початкова школа, повноцінно готується прийняти середня ланка загальної освіти, що дозволить науковцям зробити логічні висновки і сприяти реформуванню навчання української мови в освітніх закладах усіх рівнів.

У контексті логічного, закономірного, обґрунтованого наукового поступу актуалізується важливість комп'ютерної лінгводидактики як перспективного самостійного напрямку методики навчання мови, що тісно пов'язаний із розвитком інформаційних технологій, досліджує теорію і практику використання цифрових засобів в освітньому процесі. Міжпредметна природа комп'ютерної лінгводидактики визначає різні аспекти досліджень. Використання інформаційних технологій у процесі вивчення мови розвивається у двох сферах: вивчення української (рідної) та іноземної (другої) мови в українському мовленнєвому середовищі. У теоретичних і прикладних аспектах комп'ютерної лінгводидактики можна виділити три напрями досліджень: 1) розробка теоретичних аспектів використання цифрових технологій у навчанні мови — методологічні, психолого-педагогічні проблеми, оцінки якості комп'ютерних засобів навчання, можливості розвитку комунікативних навичок у процесі навчання з використанням комп'ютерів; 2) експериментальна робота зі створення і використання у навчальному процесі цифрових матеріалів, призначених для різних мет, форм і профілів навчання; 3) навчання мови в цифровому освітньому середовищі, розробка ефективних прийомів використання інформаційних технологій в освітньому процесі. Водночас актуалізується проблема корелювання традиційних методів, прийомів, засобів навчання української мови із їхньою продуктивністю в цифровому освітньому середовищі. Вченим-методистам належить дати «постковідну» оцінку дієвості традиційних підходів та апробованих у період пандемії, систематизувати й узагальнити оригінальні педагогічні практики. Врешті, на часі написання нових підручників із методики навчання / викладання української мови, де окремий розділ, очевидно, буде присвячено лінгводидактичним розробкам та діяльностям у цифровому освітньому середовищі.

Якісне, ефективне навчання української мови залишається основним лінгводидактичним завданням учителя-словесника та викладача-філолога. Тож методика навчання / викладання української мови займає важливу нішу у становленні нових парадигм практичної реалізації ідей і концепцій сучасної педагогічної освіти.

Маючи півторастолітню історію, українська лінгводидактика нагромадила значний науковий досвід і сформувалася як самостійна галузь педагогічної науки. Водночас її зміст і практики зумовлюють постійний пошук, потребу систематичного вдосконалення технологій, методів, прийомів і засобів навчання.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

РОЗВИТОК ШКОЛИ, ОСВІТИ І МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ У ПЕРІОД КНЯЖОЇ ДОБИ І СЛОВ'ЯНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ (X–XVII ст.)

Яворська Стефанія Теодорівна

Без перебільшення можна стверджувати, що вчителі постійно шукають раціональні методи і прийоми роботи задля досягнення найвищої фахової мети — якомога повніших знань. Працюючи творчо, узагальнюючи сучасний досвід талановитих колег, вони разом із тим шанобливо враховують багатющу вітчизняну спадщину, залишену педагогами попередніх поколінь, і цей двоєдиний принцип — спираючись на здобутки минулого і сміливого прозираючись майбутнього — нині плідно живить перебудову нашої національної школи.

Так уже склалося в житті кожного народу, що його теперішнє і майбутнє тісно пов'язане з минулим, і без нього не можна створювати сучасне. Багато думок, викладених у працях лінгводидактів, забутих і напівзабутих, рекомендації, поради, відкриття вчених, творчих учителів актуальні і для сьогодення. Цей своєрідний погляд у минуле дає змогу переосмислити передові на той час методичні настанови, переконання і судження кожної окремої епохи.

Розвиток школи, освіти і педагогічної думки в період Давньоукраїнської держави і слов'янського Відродження частково розкрито в працях А. Арциховського, С. Бабишина, М. Євтуха, Л. Коби, О. Любара, Є. Мединського, Ф. Науменка, П. Плюща, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Д. Федоренка, М. Ярмаченка.

Зазначимо, що дослідження за хронологією охоплювали лише радянський період, від 20-х років XX ст. (О. Біляєв, Л. Коба, О. Любар, Є. Мединський, М. Стельмахович, Д. Федоренко, Ф. Науменко). Вперше Є. Дмитровський описує в часовому вимірі розвиток методики навчання української мови, починаючи з другої половини XVI ст., коли інтенсивно організовувалися в Україні і Білорусії братські школи [7]. Науковці наголошують, що творчу спадщину учених ще й досі глибоко не проаналізовано.

Предметом дисертаційних робіт були загальні проблеми навчання, як і аналіз вагомого доробку самих дослідників. Під таким кутом В. Волошина розглядає педагогічний спадок Т. Лубенця, теоретичним засадам навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Чепіги присвятила роботу Л. Ніколенко; З. Бакум — лінгводидактичній спадщині С. Чавдарова; А. Проников — питанням теорії та історії педагогіки у творчості С. Чавдарова. М. Кляп віддала належне педагогічній та освітньо-культурній діяльності А. Волошина в міжвоєнний час (1919–1939 рр.). У висвітленні дослідників вони постають в педагогіці, на освітянській ниві як визначні постаті.

На підставі аналізу монографій, методичних і навчальних посібників, дисертацій, статей можна стверджувати: в аналізованих працях превалує загальнопедагогічна тематика, теорія і практика навчання грамоти, української мови в історичному розвитку не була об'єктом цілісного і системного дослідження. З'ясування окремих питань — це, звісно, добре, але явно замало для нефрагментарного і послідовного викладу всього, що було зроблено педагогічною наукою. Певна річ, це невтішна констатація, яка разом із тим є своєрідним запрошенням науковцям виправити становище.

Все, як відомо, пізнається в порівнянні. І хоча ті часи для нас далекі, та нам не зайвим буде зазирнути в сиву давнину і увіч побачити, з чого і як виростала тодішня школа, дізнатися про її проблеми, ознайомитися з працями тих, хто покладав себе благородному служінню на ниві народної освіти. Зрозуміло, що не все там прийнятне як на теперішні уявлення і досягнення, проте цікавого і корисного для себе знайдемо чимало [16].

Недостатнє висвітлення в лінгводидактиці науково обґрунтованої концепції розвитку школи, методики навчання української мови, об'єктивне вивчення наукового доробку видатних педагогів минулого і сучасного у зв'язку з реформаційними процесами в освіті, власне, й визначили вибір теми дослідження.

Мета роботи: розкрити розвиток школи, освіти, педагогічних ідей у період княжої доби і слов'янського Відродження; показати, як, за яких умов формувалася писемність, змінювалися, вдосконалювалися, розширювалися або, навпаки, звужувалися складові компоненти: зміст, мета, форми, методи, прийоми і засоби навчання української мови; з позицій досягнень і перспектив у розвитку вітчизняної педагогічної науки, на основі історико-системного аналізу освітніх процесів узагальнити теоретичні надбання і практичний досвід навчання як соціально зумовлений процес із певними закономірностями, суперечностями, причинно-наслідковими зв'язками.

Завдання: 1) дослідити джерела української лінгвометодичної науки, здійснити науковий аналіз і дати теоретично обґрунтовану оцінку системі навчання в школах Давньоукраїнської держави і часів слов'янського Відродження; 2) показати процес зміни методичних ідей та ступінь реалізації їх у практиці роботи шкіл; 3) з'ясувати, що принципово нового було внесено в систему навчання; 4) для виразнішого окреслення основних рис княжої доби, їх об'єктивної характеристики та оцінки ретроспективний аналіз подати в поєднанні досягнень минулого із сучасними оцінними критеріями.

З тієї глибокої давнини до нас дійшло мало свідчень про розвиток освіти, писемності. Літописи історичних подій, писемні договори Русі з греками 912 р., 945 р., 974 р., знайдені написи на стінах старовинних храмів і споруд, зокрема в 1969 р. в Софійському соборі, архаїчна дохристиянська азбука, що складалася з 23 пристосованих букв грецького алфавіту і чотирьох слов'янських (*б, ж, ш, щ*), та інші документи підтверджують, що Київська держава одержала у спадок певну систему навчання, і це є підґрунтям для такого висновку: початки письма в Україні з'явилися ще до прийняття християнства, а вже у другій половині IX ст. наші предки мали свою писемність. Проте первісна азбука за браком букв звужувала можливості передачі письмом слов'янських слів, і тільки з винаходом азбуки Кирилом ці рамки значно розширилися [2; 8; 15].

На Русі, до офіційного запровадження християнства, набуває розвитку світська система індивідуального навчання грамоти, тобто система домашнього навчання. Наприкінці X ст. в Київській Русі виникли перші школи державного типу. Князь Володимир створював їх, маючи на меті підготовку людей до управління, також служителів церкви. Це і палацові школи вищого типу, що дали високу освіту Ярославу, його дочкам, митрополиту Іларіону (60-ті роки XI ст.) та ін. Уже в XI ст. в нас були свої письменники, які дбали про розвиток літературної мови: митрополит Іларіон, Лука Жидята, Феодосій Печерський і Нестор Літописець — автор відомого «Початкового літопису» (1111 р.) та ін. За часів Володимира і Ярослава в Київській державі створюється триступенева школа: 1) палацова вищого типу; 2) «книжного учения»; 3) школи домашнього навчання. За організаційними формами вони мало чим відрізнялися [1].

Історіографічний аналіз розвитку вітчизняних шкіл означеного періоду дає підстави стверджувати, що з X по XI ст. відкриваються монастирські школи, а приватні стають школами-дяківками, школами майстрів грамоти. Елементарну освіту на той час здобували у школах при церквах або з допомогою «майстрів грамоти», які заробляли собі на життя викладанням. Пізніше їх стали називати мандрівними дяками [13; 9].

З появою «шкіл грамоти» (кінець XI – початок XII ст.) у пам'ятках давньоруської писемності зафіксовано термін «навчання грамоти», в поняття якого входило письмо, читання, лічба та хоровий спів. За обсягом знань це було рівнозначно елементарній початковій освіті. Форма організації навчання була індивідуально-групою (кількість учнів не перевищувала 8–10 осіб) [13].

На практику навчання в школі впливали такі основні чинники, як внутрішні потреби держави, поширення християнства на Русі. Це й визначило два напрями в розвитку освіти — світський і церковний. Вивчати грамоту спонукало саме життя, оскільки потрібно було писати заповіді, оформлювати торгові документи, укладати договори, робити написи тощо. Традиції світського навчання грамоти продовжувалися і пізніше. У школі, крім рідної, практикувалося вивчення ще двох мов — грецької або німецької [12].

З плином часу зростає потреба у грамотних та освічених людях, «писальниках», «скорописцях», а отже, і в тих, які могли б навчати, тобто в учителях. Офіційно вчителями в Київській Русі називали дяків. Якщо вони займалися лише педагогічною роботою, то їх називали світськими (мировими) дяками [4].

Навчальних закладів, де готували б учителів, не було. Педагогічне самовдосконалення відбувалося у процесі роботи з дітьми. Багато порад містилося у збірнику «Пчела», працях «Повість про Акіра», «Девгенієве діяння», «Варлаам і Іосааф», у яких висвітлювався досвід навчання і виховання дітей у Візантії та країнах Близького Сходу [4; 14].

Як же здійснювався процес навчання? Якими методами послуговувалися вчителі? Зберігся один-єдиний у світі учнівський архів тих далеких часів. Ним є ціла в'язка берестяних грамот, що належали учневі XIII ст. — Онфіму. Винаходом завдячуємо А. Арциховському [2], який знайшов їх у 1954 р. в Новгороді. Грамоти є підґрунтям для висновків: початкове навчання здійснювалося буквоскладовим методом, який зафіксований і в інших учнівських грамотах. Суть методу така. Споча-

тку учні зачували важкі найменування букв (*а* — *аз*, *б* — *буки*, *в* — *веді*, *г* — *глаголь* і т. д.), а потім утворювали склади: *буки+аз* — *ба*, *веді+аз* — *ва*, *глаголь+аз* — *га* тощо [3; 4].

Слушно вважати, що проблема запам'ятовування, заучування залишалася на той час чи не найважливішою, оскільки сам процес запам'ятовування букв був складним. Труднощі полягали в тому, що для кожної букви церковнослов'янського алфавіту добиралося слово, що з неї починалося. *Аз* — це не тільки назва букви, а й особовий займенник *я*; *буки* — *буква*; *веді*, *глаголь* — наказовий спосіб давньоруських дієслів *ведати* (*знати*), *глаголити* (*говорити*) тощо.

Необхідно зазначити, що за такої методики дитині дуже важко було зрозуміти, що *аз* — звук *а*, *буки* — *б*, *глаголь* — *г* тощо. Лише заучуючи складові сполучення, дитина починала читати. Методика заучування була така: вчитель вимовляв букви, а учні за ним хором повторювали букви, склади, а потім — проказували їх самостійно, поки не запам'ятовували. Вчили дуже голосно, але це не був безладний крик, а співуче повторення з додержанням тонічних наголосів. Можна припустити, що приспівування азбуки в давньоруських школах полегшувало заучування букв. З тих часів до нас дійшло прислів'я: «Азбуку вчать — на всю вулицю кричать».

Архаїчна методика ускладнювала процес навчання. Діти механічно зачували напам'ять склади, не розуміючи механізму читання. Читання як процес було складним, відірваним від письма, слова читалися по «верхах», не надавалося значення системі роботи зі складами, а це не забезпечувало вироблення якостей читання, зокрема свідомого. Учні не здобували систематичних знань.

Механічне заучування беззмстовних слів і складів втомлювало і не зацікавлювало дітей. Штучно відірвані від реальних слів склади просто зазубрювалися. Слова не аналізувалися за звуковою будовою. Значні труднощі відчували і вчителі, оскільки треба було виготовлювати велику кількість карток зі складами. Вони послуговувалися різними методами і прийомами навчання, з яких не всі були ефективними, досконалыми.

Першим підручником у ті часи був дерев'яний буквар (буквиця), зовсім не схожий на сучасні книжки. Його знайшли археологи під час новгородських розкопок. На вигляд — це плоска дощечка у вигляді прямокутника. З одного боку надряпана азбука, з другого — чиста: на ній учні писали букви. Дерев'яні азбуки (буквиці) сприяли послідовному поновленню в пам'яті букв, привчали дітей запам'ятовувати їх у певному порядку [1].

Учителі дбали, щоб учні швидше і краще запам'ятовували азбуку. Для цього використовували акровірші релігійного змісту, кожен новий рядок якого починався наступною буквою алфавіту. Акровірші називали ще азбуками-граничами (від давньоруського слова *гран* — вірш). Це були перші своєрідні зв'язні тексти, що їх учителі використовували на уроці. Найбільш давня популярна азбука-вірш відома у списку XI ст. під назвою «Алфавітар». Навчальними книгами (своєрідними хрестоматіями) були Часослов, Псалтир, тексти з яких школярі зачували напам'ять. Люстрації з Псалтиря на релігійні сюжети слугували наочністю [14].

Оскільки поділу учнів на класи ще не було, в одній кімнаті навчалися діти різного віку. З кожним із них учитель працював окремо. У навчанні використовували й «розрізну» азбуку. Нею служили денця горщиків з видряпаними буквами — ініці-

алами гончарів. Ці букви зберігалися на черепках. Коли горщики розбивалися, з них школярі утворювали склади. Така «розрізна» азбука була знайдена вченими під час розкопок у Волинській області. Використання керамічної «розрізної» азбуки відоме ще з часів Стародавньої Греції [4; 14].

Після засвоєння азбуки починався другий етап навчання — письмо букв. Письму навчали паралельно з читанням. Пером слугували так звані тесала — металеві або кістяні стержні, що мали згори вигляд лопатки, яка закінчувалася гострим кінцем. Ним писали на покритій воском дощечці (цері). Лопатка виконувала функцію теперішньої губки для шкільної дошки, оскільки нею згладжували написане [3; 4].

Учнівські берестяні грамоти дають змогу з'ясувати методику навчання письму. Написанню букв передували тренувальні вправи: спочатку дітей навчали писати палички, кружечки, поперечки. Букви, слова записували в лінію, стовпчиками. Для записування речень використовували березову кору — бересту, яку заздалегідь розгладжували. Спосіб письма, відображений на мініатюрах Євангелій XI–XIII ст., був дуже важким, оскільки дітям доводилося писати зігнувшись, поклавши бересту на коліна. Проте техніка письма, як видно з берестяних грамот, не була складною. У початковій школі письмо було спрощене, не ускладнене надрядковими знаками (титлами), виносними буквами, комбінаціями крапок у кінці речень, регламентацією переносів тощо. Ці елементи граматики вивчали у школах підвищеного типу [10; 4]. Ті часи залишили нам прислів'я: «Пише грамотки, та просить пам'ятки». Під грамоткою (грамотою) розуміли «всякое письмо или записку», пам'яткою називали урок, науку [1, с. 136].

Із листів берести виготовлювали перші «зошити» (XII ст.). Згодом вправи виконували не на бересті, а на пергаменті, яким слугувала оброблена шкіра телят, козенят. Перо використовували гусяче. Писали атраментом (чорнилом). Навчання письму на пергаменті на завершальному етапі було обов'язковим.

Учні, опанувавши грамоту, залишали на стінах приміщень та різних предметах «автографи»: написи дитячих прізвиськ, глузувань, що виявлено в Новгородському соборі Софії: «Кузьма — порося». «Якиме стоя усне, а рта и о камень не розстежпе» та ін. [4, с. 29].

У той час була вироблена і методика читання, про яку дізнаємося з першого руського педагогічного твору XI ст. «Слово якогось калугера про читання книг». Автор рекомендував під час читання не поспішати, вдумуватися у зміст; якщо текст складний, повторювати його двічі-тричі до усвідомлення прочитаного. Крім індивідуального, практикувався і колективний вид читання: один учень читав, решта стежила по книжці. Давньоруський автор зауважує, що таке читання мало бути схожим на в'язь, зіткану із золота. Учителі користувалися і методом «протолкованія», тобто тлумачення учням окремих місць із книжки [4; 14].

Здійснений аналіз наукової літератури дозволив визначити, що методичні підходи до вивчення нового матеріалу були такими. Учитель читав книжку, водночас коментуючи окремі речення, а то й розділи. Багато часу відводилося усній розповіді у формі повчань, притч. Учні брали активну участь в навчальному процесі. Для цього вчителі практикували діалоги, словесні змагання між учнями. У документах Великого Князівства Литовського 1388 р. зазначено, що вчителі прагнули, аби їх

учні «розуміли силу» книги, те, що читають, тобто домагалися свідомого засвоєння знань. У згаданому документі вперше зустрічається слово «школа» [12].

Цікаві рекомендації знаходимо в «Ізборнику Святослава» (1076 р.). У главі «Про книжне почитання» є поради, актуальні і для сьогодення: *«Коли читаєш книжки, то не поспішай, а подумай над тим, що говорять букви і слова. Переходячи до іншої глави, тричі повертайся до прочитаного, щоб, зосередившись таким чином, добре зрозуміти її зміст»*. Наголошується, що учні в процесі роботи над книжками мають здобувати глибокі знання, усвідомлювати вивчене. Тільки зрозумівши і засвоївши істини з книжки, ми можемо скористатися ними практично.

Отже, упорядник «Ізборника» 1076 р. — неабиякий педагог, оскільки ця вимога становить одне з начал сучасної дидактики. Наші предки-педагоги працювали над виробленням в учнів якостей читання: правильності, виразності, швидкості, свідомості, а також прагнули, щоб студіювали «книги і словеса», тобто наголошували на практичному значенні виучуваного. За нашого часу така робота одержала назву «зв'язок навчання з життям» і є одним із провідних принципів дидактики.

Як бачимо, педагогічна думка періоду Київської Русі розв'язувала основні питання дидактики з правильних позицій. У ті часи цей принцип не міг бути втілений у життя в такому широкому розумінні, як нині. Під виразом «істинне писання» тоді розуміли переважно теологічні знання, що жодного практичного сенсу не мали, за винятком вивчення елементарної грамоти та вміння писати.

Учителі намагалися в доступній формі, зрозуміло пояснити матеріал, полегшити його сприймання. Для цього вдавалися до текстів усної народної творчості — прислів'їв, приказок, порівнянь (їх наведено на берестяних грамотах). Образна мова вчителя викликала інтерес у дітей не тільки до животного джерела — фольклору, а й до навчання, що підкреслює вікодавнє прислів'я: *«Живе слово дорожче мертвої букви»* [4; 10].

Схоластика середньовічної школи потребувала дослівного запам'ятовування прочитаного, що зводилося нерідко до механічного зазубрювання. Проте не завжди учні були пасивними слухачами і виконавцями. Часто практикувалися активні методи навчання: списування текстів, диктанти, переказ прочитаного тощо.

Найпоширенішим методом доведення загальних положень був метод порівнянь. Широко користувалися ним автори текстів «Пчела» і «Толкова Палея». Це дає змогу припустити, що й педагоги використовували його в практичній роботі з учнями.

Основою методу порівнянь було слово й унаочнення (малюнки), які в поєднанні сприяли свідомому ґрунтовному засвоєнню матеріалу. У школу як засіб унаочнення потрапляли мініатюри — невеличкі ілюстровані малюнки на сторінках книжок (їх у списках літописців збереглося понад 20 тисяч) [1; 9; 14].

У процесі навчання використання наочності було обмежене, найбільш поширеним засобом інформації лишалося слово. Метод повторення був у той час універсальним і дуже поширеним способом, що допомагав закріпити вивчене. Однак нерідко це перетворювалося у механічне зазубрювання.

У системі навчання практикували і вправи — переважно звичайне переписування, диктанти. Зразок диктанту є в берестяних грамотах Онфіма [2; 12]. Учителі

намагалися внести у навчання творчі елементи [3; 15]. Серед письмових робіт багато часу відводилося вправам із каліграфії.

Учитель прагнув з'ясувати не лише, що засвоїли, а й як засвоїли учні матеріал. Однак проблема запам'ятовування, заучування залишалася на той час чи не найважливішою.

Уже в XII ст. серед методів, що активізували навчальну діяльність учнів, сприяли їхньому інтелектуальному розвитку, практикувалися шкільні диспути, «дебати розумних» («прения умных»). Письмо засвоювалося водночас із усним мовленням. З появою друкованих книжок, окрім усних методів навчання (лекція, бесіда), почала впроваджуватися робота з навчальним підручником.

У середині XIII ст. внаслідок нашествия монгольської орди Київська держава розпалася. Утворилися окремі князівства. Цей період роз'єднаності і взаємних удільних чвар негативно позначився на освіті, що знайшла притулок у монастирях, а згодом і зовсім занепала, полишивши нащадкам слов'янську книжну і церковну мову [15; 9; 10].

З початку XIV ст. терени України перебували під владою Литви, а згодом, внаслідок Люблінської унії 1569 р., майже всі вони опинились у складі Речі Посполитої. Головною силою, що протистояла цьому поневоленню, були релігійні організації — братства, які поступово переростали в могутні культурні й освітні осередки зі школами і друкарнями. Перша братська школа в Україні відкрилась у Львові в 1449 р., майже одночасно — в Білорусі (Брест, Мінськ, Могилів), пізніше у Луцьку, Києві, Вінниці та інших містах [10].

Братські школи мали свої статuti, з яких можна скласти уявлення про організацію занять, зміст, форми і методи навчання мови. У цих школах діти вивчали грецьку і слов'янську мови. В навчанні сповідувався принцип послідовності та систематичності. Наприкінці XVI – на початку XVII ст. братства швидко поширилися по всій тодішній Україні [11].

Братські школи зумовили появу не тільки початкових, середніх загальних, а й вищих навчальних закладів, зокрема Київської братської колегії (1632 р.), що за гетьмана І. Мазепи в 1694 р. отримала статус академії [10].

Статuti братських шкіл і підручники, за якими навчалися діти, допомагають нам визначити методи, що ними керувалися вчителі. Схематично програма навчання була такою: початкове навчання — буквоскладання, читання (розпізнавання букв, складів, пояснення прочитаного), письмо, вивчення граматики. Середнє навчання в братських школах передбачало засвоєння предметів: граматики, риторики, музики, мови (слов'янської, української («проста мова», грецької, латинської, польської) [1; 14].

Грамоти в братських школах навчали буквоскладовим методом: спочатку учні засвоювали назви букв, потім складали з них двобуквені і трибуквені склади, слова і заучували їх. Після засвоєння азбуки навчалися читати, багато заучували напам'ять. Для учнів старших класів завдання ускладнювалися: «учити читаючи наклапати, розсуджати і разумети», тобто прочитане школярі мали розуміти, пояснити і висловити певні міркування щодо змісту. Потім вивчалася граматика, навчали церковного чину — читання і «спевання» (богослужіння та церковного співу).

У п'ятій статті першого статуту Луцької школи зазначається, що учні зобов'язані сидіти тихо, уважно слухати, що вчитель читає, говорить, диктує, а потім усе почуте повторити. Для кращого засвоєння мови проводилися усні вправи у формі діалогу: «...абы дети один другого пытал по грецку, абы ему отповедал по словенску и тыж пытаются по словенску, абы им отповедано по простой мове...», тобто учні могли запитувати один одного грецькою мовою, а той, кого запитували, мав відповідати слов'янською; якщо ж запитували слов'янською мовою, то відповідати можна було «простою мовою» (тогочасною розмовною мовою в Україні). Спілкуватися між собою розмовною мовою учням заборонялося, вони повинні були розмовляти по-слов'янськи. Цією мовою читалися лекції, укладалися деякі підручники.

Заслуговує на увагу розвідка Є. Мединського, в якій розглянуто структуру уроку. Урок розпочинався з перевірки домашнього завдання, виконаної вправи. Нерідко застосовувався метод взаємоперевірки. Після цього учні вивчали новий матеріал. Після обідньої перерви відбувалося повторення і закріплення вивченого в цей день. Серед вправ було багато різних письмових робіт, зокрема складання віршів, підготовка виступів. На уроці вчителі використовували й наочність: ілюстрації, яскраві динамічні мініатюри, дошку, з якої діти списували у свої таблиці-чернетки, а вдома переписували начисто [11].

Учнів поділяли на три групи: перша вивчала азбуку, засвоювала букви і вчила-ся розпізнавати склади; друга — читала і вивчала напам'ять різні тексти; третя привчалася пояснювати прочитане, аналізувати його, розуміти (стаття 9 першого статуту Луцької братської школи) [15]. Імовірно, що така методика роботи з кількома групами водночас була прототипом сучасних класів-комплектів.

Від 1627 р. поряд зі слов'янською та грецькою учні почали вивчати також українську та білоруську мови, які тоді іменувалися руськими. Засвоєний матеріал постійно повторювався (кожної суботи повторювали все, що вивчили протягом тижня), вчитель щоденно перевіряв домашні завдання. Оскільки різні мови (слов'янська, яка була на першому місці, грецька, а згодом латинська і українська) вивчалися одночасно і паралельно, можна зробити висновок, що, очевидно, саме така форма вважалася найдоцільнішою і найбільш ефективною [15].

У школах України XV–XVII ст. викладачів старших класів називали професорами, молодших і середніх — дидасками (даскалами). Останнє поняття стало основою слова «дидактика», яким названа теорія навчання, один із розділів педагогіки. У Памви Беринди читаємо: «Дидагма — наука, яка робить ученими, знаменитими, мудрими» [15].

Вивчення нового матеріалу на уроках граматики розпочиналося з аналізу словниково-граматичних і орфографічних вправ. Учні у запропонованому вчителем тексті аналізували граматичні форми і пояснювали незрозумілі слова; в разі необхідності зверталися до лексиконів, що були навчальними посібниками. Часто замість вправ відбувалися діалоги, імпровізовані роздуми вголос із використанням цитат.

Крім заучування заданих уроків (домашніх завдань), у молодших класах проводилися екзерциції — класні письмові вправи та оккупації — домашні письмові роботи. Вихованці тих шкіл не тільки вчилися грамотно писати і розуміти написане, а й складати виступи, вправлялися в написанні віршів і «комедій».

Дидаскали надавали багато уваги учнівським творчим роботам, розуміючи їх роль і місце в навчанні, в розвитку усного і писемного мовлення. Сприяла цьому ораторська проза, а також «слави» — похвальні промови на чиюсь честь; учні вправлялись у складанні панегіриків. У 11 пункті статуту Львівської і Луцької братських шкіл зазначалося, що після обіду хлопчики «мают писати сами на таблицях каждый свою науку выданную им от дидаскала... а что учили того дне мают у вечер дома написати и до школы принести порану показати пред дидаскалом своим» [11; 15].

Викладачі Київської колегії, взявши за основу групову систему навчання в братських школах, внесли багато нового не лише у зміст навчання, а й в організацію навчального процесу; вони влаштовували своєрідні змагання на написання кращого твору, промови з тієї чи іншої нагоди або теми, а також, що високо цінувалося, на їх виголошення. Це активізувало навчальну діяльність учнів, кожен із них намагався показати свої вміння, відзначитися майстерністю. Педагоги були вимогливі й нерідко педантичні у прискіпливій оцінці творчих досягнень, ураховували не лише зміст і припущені помилки, а й старанність учнів під час виконання завдання, оформлення роботи тощо [14].

Заслуговує на увагу методика роботи учнів над самостійними творами. Проводилася вона в кілька етапів. На першому формувалося вміння відшукувати комплікативні слова на певну тематику, на другому — самостійно добирати потрібне слово та доречно використовувати його у творі. Метод самостійної роботи з книжкою поступово ускладнювався: учень обирав твір за своїм уподобанням і старанно студіював його. Робота з підручником у школах вищого типу була основним методом. Учитель читав текст, коментуючи незрозумілі слова, терміни або поняття.

Усними методами навчання були «слова» і повчання (зародкова форма лекційної системи). «Слова» ділилися на типи: про життя святих, панегірики на честь князів, святкові похвальні слова тощо.

У старших класах за змістом прочитаних упродовж тижня лекцій відбувалися диспути, а після закінчення навчального року — публічні диспути латиною. Це була особлива нетрадиційна форма перевірки знань. Як методичні компоненти (прийоми) застосовувалися порівняння, паралелі, а також цитування з творів різних авторів. Обов'язковим було послідовне вивчення навчального матеріалу напам'ять шляхом зазубрювання.

У піднесенні грамотності народу братські школи відіграли велику роль. На першому місці в навчальних закладах стояли розробка і викладання слов'янської мови, прагнення тримати високий рівень навчально-виховної роботи. Крім організації народної освіти, зокрема початкової, братства сприяли виданню букварів, граматики, словників.

На підставі теоретико-емпіричних досліджень встановлено, що за будь-якої історичної епохи школа, методика навчання не лишалися осторонь суспільних проблем. Зміни в суспільстві впливали на роботу школи, на зміст уроку, його дидактичну сутність. На роботі шкіл лишав свій відбиток час. Хоча в подальшому вчителі й учні братських шкіл багато зробили для розвитку рідної культури, вироблення літературної мови, але то були тільки перші унормовані спроби перших пошуків, і, ясна річ, було б неправильним оцінювати їхню діяльність, як і взагалі просвітителів XIV–XVII ст., за критеріями сучасних вимог.

Проведене теоретичне дослідження є підґрунтям для таких узагальнень. Осмилення шляху, пройденого школою, педагогікою і методикою навчання предмета, є важливим чинником, який підвищує рівень майстерності педагога, творчо розширює його фахові обрії, спонукає до самостійного продуктивного пошуку, що забезпечить високу пізнавальну активність учнів, студентів.

Той період перших кроків і пошуків, як і наступних, було б неправильним оцінювати за мірлами пізнішої або теперішньої доби, оскільки вимоги, як і можливості, приписані до конкретних умов, конкретних історичних реалій і не змінюють адреси залежно від наших бажань чи уявлень.

Час завжди накладає відбиток на світогляд і на результати наукових пошуків. Здобутки минулого, якими нам не здавалися б, належать певній епосі, пройшли своєрідний історичний процес розвитку в конкретних умовах, відповідно до яких розвивалася й школа. Їх проаналізовано в контексті конкретної доби, без накидання сумнівних інтерпретацій, утім, — не замовчуючи негативного, зокрема помилок, оскільки й вони, напевне, від чогось застерігають. Для практичного, активно дієвого вчителя, дослідника це також неабияка добра школа в ім'я творчого погляду не лише на минуле, а й прийдешнє.

Аналіз значної кількості джерел дає змогу зробити висновки, що наукові основи сучасної методики навчання мови своїм корінням сягають у далеке минуле і, безумовно, репрезентують розвиток спадщини, залишеної в численних спеціальних працях, посібниках, підручниках. У навчанні було чимало примітного й ефективного. Вчителі застосовували різні методи, прийоми і форми роботи, однак це не може бути підґрунтям для твердження, що освітяни мали вже розроблену систему дидактичних принципів, які спиралися б на більш-менш чітку методологічну основу. Педагогічна думка Київської Русі не піднеслася на щабель їх узагальнення. Це завдання було виконано пізніше зусиллями педагогів різних народів. Не сягнула вона і широких узагальнень та розуміння природи процесу засвоєння знань, хоч емпірично цей процес був розроблений досить кваліфіковано, принаймні не був таким примітивним, як це здається на перший погляд.

Загалом Давньоукраїнська держава заклала міцні підвалини розвитку школи й освіти на народній основі. Учням прищеплювали навички самостійної роботи з книжкою. Багато важило слово вчителя, нерідко у взаємодії з наочністю. Серед письмових робіт чимало часу відводилося вправам із каліграфії.

Статути братських шкіл свідчать, що в школах застосовували різні методи навчання: самостійну роботу з підручником, публічні диспути як особливу форму перевірки знань, систематичне повторення вивченого, прийом порівняння, роботу з розвитку усного і писемного мовлення, заучування напам'ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи тощо. Кожен із названих методів, прийомів втілювався у школах, проте педагогічна думка того часу не створила зафіксованої в якихось свідченнях дидактичної системи.

Через віки ми заглядаємо в те далеке минуле і переконуємося, що досвід навчання, кращі здобутки його покладено в основу організації роботи школи й освіти в Україні. Як для свого часу, педагогічна думка означеного періоду сягнула високого рівня розвитку і посіяла перші зерна методики навчання загалом і мови зокрема.

Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVI вв. Москва : Педагогика, 1985. 365 с.
2. Арциховский А. В. Берестяные грамоты мальчика Онфима. *Советская археология*. 1957. № 3. С. 24–31.
3. Арциховский А. В., Борковский В. И. Новгородские грамоты на бересте (Из раскопок 1956–1957 гг.). Москва : Изд-во АН СССР, 1963. 328 с.
4. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі. Київ : Вища школа, 1973. 84 с.
5. Біляев О. М. Становлення і розвиток методики мови. *Українська мова і література в школі*. 1977. № 11. С. 51–63.
6. Біляев О. Методика мови як наука. *Дивослово*. 2002. № 11. С. 20–24; 49–50.
7. Дмитровський Є. М. Методика мови на Україні в дожовтневий період. *Методика викладання української мови і літератури* : республіканський науково методичний збірник Вип. 3. Київ : Рад. школа, 1968. С. 160–175.
8. Духнович А. В. Народная педагогія. *Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки* / за заг. ред. Литвинова. Київ : Рад. школа, 1961. С. 517–519.
9. Коба Л. А. Розвиток освіти в Київській Русі. *Початкова школа*. 1994. № 2. С. 51–54.
10. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання, 2003. 356 с.
11. Мединський Є. М. Братські школи України і Білорусії в 16–17 століттях. Київ : Рад. школа, 1958. 210 с.
12. Науменко Ф. І. Школа Київської Русі : лекції з історії педагогіки. Львів : ЛДУ ім. І. Франка, 1965. 215 с.
13. Плющ П. П. Нариси з історії української літературної мови. Київ : Рад. школа, 1958. 292 с.
14. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Рад. школа, 1991. 379 с.
15. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С. А. Литвинова. Київ : Рад. школа, 1961. 654 с.
16. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки в середній школі (XVI ст. – 20-ті роки XX ст.) : монографія. Слов'янськ : Вид-во ПП «Канцлер», 2004. 250 с.

НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ, КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА ПРОДУКТИВНІСТЬ

Маленко Олена Олегівна

Лінгводидактика як теоретико-практичний досвід опанування мовою ще донедавна апелювала насамперед до традиційних методів навчання, які є базовими в освітній діяльності, оскільки завдяки ним здобувач освіти отримує знання на уроці чи занятті, формує мовні та мовленнєві компетентності, здійснює навчальну взаємодію і комунікацію. Трансформаційні процеси в сьогоденному освітньому просторі стали певним професійним викликом для вчителя і викладача, адже постала нагальна потреба оновлювати традиційну дидактичну базу сучасними 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, попри те, що академізм уже не відповідає новітнім уявленням про стратегії якісної освіти, яка дедалі більше апелює не лише до знаннєвої парадигми, а й до комунікативної. «Традиційна для нашого минулого освіта як система, спрямована на пасивне отримання та відтворення знань, — зазначає М. Кляп, — відстає на сьогоднішній день від реальних вимог ринку праці», через що маємо суспільну вимогу переходу до інноваційної освіти, зумовлену «викликами сьогодення, особливо в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового освітнього простору» [5, с. 222]. Тож неминучим є осучаснення форм освітньої діяльності, залучення в навчальний процес багатьох незвичних, інноваційних, але вже популярних технологійно-методичних засобів навчання мови й мовних дисциплін у школах, коледжах, вишах. Особливо гострою є необхідність активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів та студентів, формування в них здатностей бути учасником професійної комунікації, породжувати логічні, аналітичні й оцінювальні судження, вести діалог, вступати в дискусію, формулювати тези, добирати аргументи, відстоювати власну позицію, робити висновки й узагальнення.

Ця проблема зазнає розв'язання не тільки на практичному рівні, тобто безпосередньо на уроці чи занятті, а й осмислюється науковцями — педагогами, психологами, методистами, мовознавцями, які прагнуть зосередитися на механізмах дії тих чи тих новітніх методів і прийомів, їхній доцільності й врешті навчальній результативності. Питання інноваційних зрушень в українській освіті (загальній і вищій) є предметом аналізу в працях Ф. Вашука, О. Горошкіної, І. Дичківської, О. Дубягіна, М. Кляп, О. Маленко, В. Морозова, А. Нікітіної, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Семенов та багатьох інших науковців, хто усвідомлює пріоритети оновлення форми й змісту національного освітнього простору.

Розвиток усіх форм мислення, комунікативної активності, творчих здібностей здобувача освіти, його соціально-адаптивних ресурсів — це основна стратегія інноваційного навчання [3], що визначає тактики професійної діяльності вчителя й викладача. Упровадження освітніх інновацій сприятиме тому, що учень / студент усе ж таки зможе наблизитися до статусу суб'єкта навчання, а це передбачає освітню

замотивованість і самостійність у здобутті знань, вільний доступ до цифрових джерел знань, вибір тих чи тих форм навчання відповідно до власної освітньої траєкторії. Тож найбільшої ваги в арсеналі дидактичних інновацій набули ті форми навчальної взаємодії, які працюють на розвиток мисленнєвої й творчої діяльності, діалогічності, предметної комунікації між суб'єктами освітнього процесу.

Серед новітніх методів і прийомів навчання мови є власне дидактичні й такі, що прийшли в освіту зі сфери психології, точних наук, реклами, бізнесу, творчості, соціальної (професійної) комунікації, цілком органічно адаптуючись до вимог сьогоденного навчання. З-поміж них виокремлюємо найбільш популярні й частотні:

- *афірмація, рефлексія, сторителінг* (психологія / психотерапія);
- *брейнстормінг, метод кейса* (сфера бізнесу);
- *воркшоп, коучинг, фішбоун* (професійна освіта);
- *фанфік, буктрейлер* (творчість);
- *скрабінг, лепбук* (мистецтво візуалізації);
- *кластер-метод* (аналіз);
- *«діаграма Венна»* (наукові методології);
- *ділова гра, рольова гра, плейбек, кроссенс* (ігрові технології).

Спостереження над перебігом навчального процесу й аналіз конкретних ситуацій на уроці / занятті засвідчили, що не завжди вчителі і викладачі коректно, компетентно й тому продуктивно застосовують ці форми активізації пізнавально-комунікативних і творчих ресурсів учнів / студентів, враховуючи природу й сутність того чи того дидактичного засобу, його специфіку, спрямованість і функційність. Тобто сутність методу чи прийому хибно інтерпретується педагогом, і як наслідок — задіяна форма навчальної діяльності не працює на прогнозований результат.

Спробуємо розібратися, що саме не враховує вчитель чи викладач, працюючи з новітніми дидактичними ресурсами, і як зробити їх продуктивними на уроці чи занятті з огляду на основні аспекти методичної уваги в сучасному освітньому середовищі:

- психоемоційне (позитивне) налаштування на навчання, успіх;
- долання психологічних і комунікативних комплексів учня / студента;
- навчальна (предметна) комунікація (взаємодія суб'єктів навчання);
- командна (групова) навчальна діяльність (інтерактив);
- розвиток логічного, аналітичного, критичного, асоціативного, творчого мислення;
- візуалізація (унаочнення) змісту навчального матеріалу;
- здійснення рефлексії як осмислення змісту пізнавальної діяльності й сприймання навчального матеріалу;
- пошук навчальної інформації, її обробка, переробка.

Почнемо з психоемоційного налаштування учня/студента на навчальний процес. Початок уроку чи заняття — досить важливий етап його організації, адже педагогові треба налаштувати аудиторію на роботу, створити продуктивну емоційну атмосферу й головне — замотивувати здобувачів освіти на навчання (саме на процес пізнання, а не лише на вивчення конкретної теми). Дедалі більшої популярності набуває тактика розпочинати урок / заняття з кількахвилинної установки учнів /

студентів на успіх, що втілюється в самонавіюванні з використанням певних фраз, як-от: *я хочу вчитися; я хочу знати; я хочу бути успішним, я йду до перемоги* та ін. Ці фрази отримали назву афірмація.

Афірмація (лат. *affirmatio, affirmo* — підкріплюю, стверджую) — запевнення, утвердження, установлення [3, с. 62]. У сучасному трактуванні афірмація — це «позитивно сформульована фраза-твердження, що працює як самонавіювання із завданням змінити звичний образ думок і сформувати те майбутнє, до якого хочеться прийти» [2].

Термін не новий, був зафіксований ще у відомому «Енциклопедичному словнику Е. Брокгауза» (90-ті роки) й означав позитивне твердження. Активного застосування позитивні твердження, тобто афірмації, набули в практичній діяльності французького фармацевта, лікаря-психолога Е. Куе (1857–1926), якого вважають автором методу психотерапії, заснованого на самонавіюванні. Він пропонував хворим пацієнтам щоденно повторювати прості мантроподібні фрази (*я вже видужую; мені стає краще; я здолаю свою хворобу*), змінюючи тим самим сферу несвідомого у хворих, адже ці фрази, повторювані як мантра в стані медитації (не менше 10–15 хвилин щодня), ставали частиною внутрішнього буття людини, спрямовуючи її до бажаної мети (одужання) [6].

Із часом афірмації почали застосовувати інші психологи, котрі працювали з клієнтами, націленими на персональний та суспільний успіх — бізнесменами, політиками, спортсменами, акторами, а також з жінками, які потребували внутрішнього підтвердження своєї краси й жіночої сили. У психотерапії афірмацію розглядають як коротку фразу, вербальну формулу, що при багаторазовому повторенні закріплює установку в підсвідомості людини, сприяє поліпшенню її психоемоційного фону і стимулює позитивні зміни в її житті. Активація власного духу й уяви допомогла й допомагає багатьом людям, так що метод самонавіювання з використанням афірмацій є затребуваним і продуктивним у психотерапії.

Як же діють афірмації в навчанні, зокрема в межах кількох хвилин уроку / заняття, і чи так вони ефективні, як у психотерапії? Спочатку вчителю / викладачеві варто визначитися, на досягнення чого він хоче спрямувати афірмації: створення позитивної атмосфери, відчуття командності, налаштування учнів / студентів на навчання та його гарні результати.

Ключовими в значенневому наповненні поняття «афірмація» (як коротка фраза, вербальна формула) є такі семантичні компоненти: *позитивний стан, позитивні зміни, успішний результат*. Тож афірмація найперше торкається нашої емоційної сфери, налаштовуючи її на позитивність. Тут доречно згадати теорію емоцій Джеймса-Ланге (кінець XIX ст.), у якій ідеться про можливість людини керувати внутрішніми почуттями та емоціями: за допомогою дій, що властиві для того чи того почуття, ми можемо викликати в собі те саме почуття та емоцію [9]. Тобто проговорювання фрази, яка містить позитивне емоційне навантаження у своєму змісті, сприяє появі в нас реальних позитивних емоцій. Отже, перше, на що спрямовані афірмації на етапі налаштування учнів / студентів на заняття, — це створення позитивної атмосфери, яка важлива, щоб їхня свідомість без зайвих емоційних перешкод сприймала, осмислювала й усвідомлювала навчальний матеріал. Для цього вчи-

телі / викладачі найчастіше використовують такі афірмації: *Сьогодні гарний день. Я радію життю. У мене гарний настрій.*

Однак не завжди ця настанова і цей прийом мають успіх, оскільки в такій ситуації може бути певний дисонанс між тим, що відчуває учень / студент насправді, і тим, що проговорює. Складно, мабуть, щиро радіти життю й мати гарний настрій на першому уроці чи першій парі, тому пропозиція сказати те, чого не відчуваєш, не досягає очікуваного результату. Можливо, учителям / викладачам варто враховувати ці нюанси й чутливіше реагувати на внутрішній стан аудиторії, якщо він хоче прогнозованої ситуації.

Психологи вважають: за умов колективного проговорювання афірмації виникає командний дух, створюється відчуття корпоративності, єдності. У психологічно проблемному колективі колективне озвучення афірмацій може сприяти нейтралізації психологічного дискомфорту, налаштувати учнів / студентів на спільність у вирішенні навчальних задач. У такому разі доречно використати такі афірмації: *Я не один, один + один. Мій клас — мій гурт. Ми разом — нас багато. І нас не подолати. Один за всіх — і всі за одного!*

Дещо складнішим є налаштування колективу на навчальну діяльність. Адже навчання — це вже сфера раціональної свідомості, це робота мозку, інтелекту, уваги, пам'яті (у кожного свій потенціал цих ресурсів). І головне, це наявність чи відсутність мотивації до навчання. Якщо вона є в учня / студента, він націлений на отримання, обробку й переробку навчальної інформації. Якщо ж ні, то хвилинна, механічна афірмація навряд чи налаштує його на цей процес. Тому, якщо ви формально впродовж хвилини проговорите з учнями: *Я хочу вчитися* або *Я хочу знати*, це не стане рівнозначним стимулом для кожного в учнівському / студентському колективі активізувати роботу мозку, інтелекту, свідомості на отримання нової інформації, потім на результат, далі на успішність.

Ці зусилля мають відкладатися на підсвідомому рівні, що досягається хоча б 10–15 хвилинним, зосередженим (не механічним!) щоденним повторюванням відповідних фраз, наприклад: *я готовий учитися; я можу це вивчити; мені цікавий цей предмет; мені потрібні ці знання; я вивчу цю тему; я зрозумію це правило; я напишу контрольну, бо я це знаю* та ін. Так мозок запам'ятовує цю інформацію як сигнал до її реалізації, тобто налаштовується на певні дії, що дадуть бажаний результат. Але знов-таки, на це потрібний час і персональні внутрішні зусилля кожного, а не загалу. Тож афірмація — дієва сила, здатна допомогти людині досягти успіху в певній сфері свого життя. Головне, правильно використовувати її силу й можливості.

Одне з важливих завдань сучасного навчального процесу — активувати суб'єкта навчання на власну розумову діяльність, інтенсивне продукування нових рішень у розв'язанні поставлених завдань. Ці здатності й уміння є частиною загальних і фахових компетентностей здобувача освіти, прогножуючи йому подальшу особистісну й соціальну успішність. Тому останнім часом помітної популярності в учителів та викладачів набув метод брейнстормінг, або мозкова атака / мозковий штурм.

Поняття брейнстормінгу (англ. *brainstorming*) як мозкової атаки було запущено в комунікацію відомим американським рекламистом А. Осборном в 1953 р. Відомо, що вирішення певних задач у діловій сфері потребує нестандартного творчого мислення, креативних ідей і думок. Якщо відбувається колективне обговорення

проблеми, то шансів віднайти потрібне рішення або продуктивну ідею стає більше, адже в цю інтеракцію залучено декілька людей і кожен з них генерує думки, аналіз і обговорення яких допомагає обрати оптимальний варіант для розв'язання поставленого завдання.

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 потрібна в цій ситуації рішення. Зазвичай цим методом послуговуються в обговоренні конкретної ділової ситуації, яка потребує колективного прийняття ефективного рішення. Наприклад, у видавництвах метод мозкової атаки використовують, коли йдеться про започаткування нових книжкових або журнальних проєктів. Колективно обговорюють потребу в цьому проєкті, визначають його стратегії, обирають влучні назви, коментують економічні перспективи.

Сьогодні цей метод є однією з новітніх технологій інтерактивного навчання. Учителі / викладачі часто застосовують брейнстормінг для посилення розумової діяльності, розвитку мислення й мовлення учня / студента, ставлячи питання, відповідь на яке здобувачі освіти шукають шляхом колективного обговорення. Але подекуди виникають навчальні ситуації, коли немає мотиваційних підстав використовувати брейнстормінг, тобто не завжди пропонується ситуація, яку потребує активних мозкових зусиль щодо віднайдіння потрібної відповіді або правильного рішення. Інколи в цих питаннях немає проблеми, а відповіді прописані як правило.

Наприклад, на етапі підсумкової рефлексії вчитель / викладач ставить питання, пов'язане з теоретичним аспектом мовної проблеми (правилом), і пропонує працювати методом брейнстормінгу для пошуку відповіді: *Які ознаки властиві складному реченню? Назвіть та охарактеризуйте фонетичні явища української мови. Назвіть граматичні категорії, властиві дієслову. Назвіть та охарактеризуйте розряди слів за значенням. Яка різниця між складносурядним і складнопідрядним реченням? Які риси притаманні науковому стилю?* Але ж відповіді на ці питання прописані й зумовлені правилом, тож ніякої нової ідеї або навіть думки учень не продукує, а просто згадує теорію й відповідає. Те ж саме можна спостерігати й на уроці / занятті з літератури в процесі обговорення біографії письменника, змісту художнього тексту, його проблематики, в аналізові образної системи. У таких ситуаціях має місце звичайний репродуктивний формат пізнавальної діяльності, тобто відтворення уже наявної інформації (метод бесіди або традиційного опитування).

Існують ситуації, коли пошук відповіді набуває ознак дискусії, полеміки, у ході якої учні / студенти висловлюють власне ставлення до порушеного питання чи проблеми, демонструють уміння аналітично й критично мислити, мають певну позицію. Тож і називаймо це дискусією. Або вчитель / викладач наприкінці уроку / заняття пропонує обмінятися думками щодо отриманої інформації, складності чи доступності теми, нерозв'язаних питань. Ця ситуація вповні узгоджується з використанням прийому «вільний мікрофон».

Брейнстормінг більшою мірою ефективний у бізнесовій сфері, де нова думка чи ідея дасть очікуваний економічний результат, спрацює на якість чи успішність справи. У дидактиці ж це *імітаційний метод*, який дозволяє вирішити віртуальну ситуацію завдяки запропонованим ідеям. Застосування методу мозкового штурму

на занятті можливе за умов такого сценарію, де йдеться про умовність обговорюваної ситуації. Тобто вчитель / викладач формулює проблему й пропонує учням / студентам створити певну віртуальну реальність, висловивши ідеї та пропозиції щодо розв'язання цієї проблеми. Наприклад, ситуаціями для генерації ідей методом брейнстормінгу можуть бути такі:

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.

Яким має бути шкільний підручник з мови? Запропонуйте свої моделі сучасного підручника, щоб він був пізнавальний, доступний у сприйманні й цікавий.

Як відомо, після школи люди не дуже читають українську літературу. Що треба зробити суспільству, щоб після школи люди читали українську книжку? Запропонуйте власне рішення цієї проблеми.

За допомогою брейнстормінгу учні / студенти індивідуально або колективно висловлюють ідеї, обговорюють їх доцільність, можливість і результативність. Після цього зазвичай узагальнюють усі міркування, ідеї, пропозиції, віднаходять оптимальні, аргументують їхню доречність і продуктивність. Які здатності будуть формуватися в учнів / студентів у процесі мозкового штурму? Аналітично осмислити ситуацію й висловити власну думку, систематизувати почуту від інших інформацію й синтезувати її в певну модель рішення; дійти спільної згоди з учасниками обговорення; чітко й грамотно формулювати свої тези. І, що дуже важливо, учні / студенти в цей час перебирають на себе ролі соціально активних людей, які можуть долучитися до моделювання комфортного суспільного буття. Щодо вікових пріоритетів брейнстормінгу, то він розрахований на учнів старших класів і студентів, у яких уже сформоване вміння аналізувати інформацію, висловлювати оцінювальні судження.

Націлений на інтенсивну розумову діяльність та генерування ідей і метод кейса (*кейс-метод*), який ідентифікують як метод ситуаційного аналізу. Case-Study — це навчальна технологія, що була ініційована в Гарвардській школі бізнесу в 1924 р. й умовами якої було обов'язкове дослідження майбутніми бізнесменами конкретних економічних ситуацій, наявних проблем, викликів, ризиків. Після глибокої та ретельної аналітики треба було запропонувати рішення, що допоможуть уникнути проблем і спрогнозувати перспективи. Ці рішення записували й вони становили спеціальний кейс, який містив виклад ситуації, її опис з конкретними цифрами, обчислюваннями, прогностикою.

У дидактику метод кейса ввійшов як інтерактивна технологія, спрямована на командне (колективне) вирішення поставлених завдань. Узвичаєним є такий формат роботи методом кейса: клас або студентську групу розподіляють на команди, кожна з яких обирає свого спікера й розподіляє між учасниками конкретні завдання. Далі отримує завдання з теми й починає обдумувати проблемну ситуацію, шукати варіанти її розв'язання. Після цього відбувається презентація рішень кейса: виступи всіх спікерів, які озвучують ідеї команди щодо розв'язання проблеми. Усі інші слухають, у разі потреби додають інформацію, опоненти з інших груп ставлять питання, обмінюються думками, роблять висновки. Вищий бал за роботу команди отримує спікер, решта балів на розсуд учителя / викладача. Також оцінюють тих, хто ставлять питання.

У процесі такого командного розв'язання поставлених проблем формуються й виробляються вміння працювати в команді, сміливо висловлювати свої думки, долати комунікативні й психологічні комплекси, чути свою й чужу думку, обирати оптимальне рішення. Умовами коректного (продуктивного) використання методу кейса на уроці чи занятті є такі чинники:

1) завдання (проблема) аналітичного характеру, що передбачає наявність варіантів рішення (тобто є підстави для різних пропозицій, поглядів, думок);

2) мотиваційний аспект завдання (тобто завдання має бути цікавим і пізнавальним, активувати мисленнєву діяльність);

3) відповідність поставленої проблеми розумовому потенціалу учнів / студентів (тобто їхня здатність виконати це завдання);

4) комунікативні вміння учнів / студентів презентувати рішення кейса (тобто наявність у команді людини, здатної бути спікером).

Формування логічного, аналітичного й критичного мислення передбачає виконання завдань на зіставлення і порівняння декількох об'єктів з метою віднайти в них спільні й відмінні риси. Для цього вчителі й викладачі часто використовують на заняттях прийом «діаграма Венна» («кола Венна»), що полягає в заповненні двох чи трьох кіл, які перетинаються, характеристиками (властивостями) досліджуваного об'єкта. Цю діаграму запропонував англійський логік і філософ Д. Венн наприкінці ХІХ ст. для вивчення теорії множин й візуалізації простих співвідношень між класами об'єктів, тобто унаочнення всіх можливих логічних зв'язків цих класів. Інформація, що закладається в ці кола та їхнє перетинання, є різною: зовнішні частини кіл містять елементи, які не є членами заданої множини, а внутрішня частина (те, що формує спільний локус) містить елементи цієї множини. Тому між тим, що зіставляється й порівнюється, обов'язково мають бути насамперед логічні зв'язки, актуальні для певної системи (системою може бути будь-яка парадигма).

У дидактиці «кола Венна» використовують для пошуків спільних і відмінних сутностей, властивих тому чи іншому об'єктові вивчення. Наприклад: знайти спільне й відмінне між самостійними й службовими частинами мови; знайти спільне й відмінне між словом у прямому й переносному значеннях; знайти спільне й відмінне між простим і складним реченням; знайти спільне й відмінне між ССР та СПР; знайти спільне й відмінне тощо. Пошуки спільного й відмінного спрямовані на виявлення тих властивостей об'єктів, що забезпечують формування заданої множини (частини мови; значення слова; речення як граматична конструкція, складне речення). Результати, отримані в ході таких зіставлень, мають бути суттєвими для характеристики об'єктів, виходити на рівень тих їхніх сутностей, що є визначальними для певної системи (усе перебуває в системних зв'язках). Тож у виборі об'єктів для порівняння важливо розуміти, чи становлять вони певну множину (парадигму), якщо ж ні, то немає потреби зіставляти ці явища.

На заняттях з мови та мовних дисциплін менше таких небажаних ситуацій, оскільки між мовними явищами наявні глибинні зв'язки, реалізовані на рівнях мови як структури (системи). Складніше й неоднозначніше порівнювати й зіставляти літературні явища, адже кожний художній твір або образ реалізує сукупність тих чи інших визначальних властивостей, які не завжди можуть формувати множини з

іншими творами чи образами. Це залежить від історичного та культурного контексту доби створення тексту, художньо-естетичного напрямку, авторських інтенцій та ін.

Якщо учні / студенти працюють з «діаграмою Венна», то важливо навчити їх робити відповідні узагальнення й здійснювати рефлексію як кінцевий акт цього аналітичного процесу (міркування, судження, оцінки). Тобто порівняння / зіставлення не заради процесу, а для розвитку логічного мислення, здатності віднаходити системні елементи в класах об'єктів, робити висновки.

У зону дидактичної уваги сьогодення потрапили не тільки методи й прийоми активізації розумових ресурсів учнів та студентів, а й технології розвитку так званого емоційного інтелекту, тобто вмінь людини керувати своїми емоціями й почуттями, дотримуючись етики й культури. Емоційний інтелект передбачає цю культуру на кількох рівнях: здатність співчувати (емпатія), уміння цивілізовано виявляти позитивні й негативні емоції (зовнішні прояви), здійснювати емоційно комфортну комунікацію.

Відомо, що люди люблять розповідати й переповідати одне одному цікаві історії й сюжети, чи то з життя, чи то з прочитаної книжки або переглянутого фільму, чи взагалі вигадані, і в момент такого спілкування оповідач і слухачі перебувають у стані активних емоцій і переживань. У разі вигаданих сюжетів оповідач прагне створити альтернативну історію, позитивну для себе, закладаючи в її змісті бажані перспективи. Таким чином людина отримує «можливість відчувати себе здатною впливати на перебіг власного життя, стати безпосереднім учасником своєї історії й утілити її, залучаючи «своїх» персонажів» [8]. Розповідання історій з прагматичною метою отримало назву сторителінг (від англ. *storytelling*), що означає спосіб передачі інформації й знаходження смислів через переповідання історій. У психотерапії сторителінг отримав назву «наративної психотерапії», а основними компонентами історії стали сюжет і наративи, тобто форми розгортання сюжету з його учасниками й подіями [8].

З психотерапії термін «сторителінг» успішно інтегрувався в рекламу та маркетинг. Наприклад, у роликах з рекламування ліків з нами «розмовляє» серце, печінка, шлунок, доступно й емоційно розповідаючи про свої проблеми зі здоров'ям та шляхи їх подолання. І людині ці розповіді більш зрозумілі, ніж читання в інтернеті діагнозів і медичних коментарів.

Через потужний рецептивний потенціал сторителінг потрапив до інструментарію дидактики. Так в освітній комунікації з'явився прийом сторителінгу — емоційне розповідання історій з навчальною метою, адже інформація, подана в емоційно наснаженій формі, краще сприймається, усвідомлюється й запам'ятовується, ніж в нейтральному, сухому викладі. У дидактичному сторителінгу розповідь зазвичай ведеться від першої особи, якою може стати будь-який об'єкт вивчення: звук, буква, частина мови, речення, письменник чи герой літературного твору; навіть клітина, бактерія, рослина й тварина, геометрична фігура, природна реалія та багато інших речей, предметів, істот. І виявилось, що розповідаючи «від себе», можна доступно й зрозуміло пояснити суть почасти складного явища, адже в природному мовленні ми послуговуємося зовсім іншими словами, ніж у науковому чи навчальному повідомленні (тобто правилах і теоретичних положеннях).

Важливою умовою таких розповідей є цікавий сюжет і захопливий наратив (форма оповіді), що притягує увагу слухачів. Тож історії більш виразні, захопливі,

цікаві й легше асоціюються з особистим досвідом, ніж правила або директиви; краще запам'ятовуються, їм надають більшого значення; загалом — це найпростіший спосіб донести зміст питання, інформації, завдання, проєкту. Проте є певні вимоги до тих історій, що задіяні в навчальному процесі.

У дидактичній сторителінг закладають насамперед сутнісні властивості й характеристики об'єкта, який вивчають. І саме на пошук такого «сюжету» і мають спрямувати свої інтелектуальні зусилля оповідачі. Наприклад, у вивченні прислівника учням / студентам важливо зрозуміти, що ця частина мови суттєво відрізняється від інших, хоч самостійних, хоч службових. Прислівник не змінює своєї граматичної форми (окрім ступінювання), не має числа, роду, часу та інших категорій, що властиві самостійним частинам мови, але як і вони виконує синтаксичну функцію в реченні. І це відрізняє його від службових частин мови. Тож маємо певну окремішність прислівника в системі всіх частин мови. Про це йдеться в сторителінгу про прислівник.

Ні в сих, ні в тих

Доброго всім дня. Якщо він, звісно, добрий. Спитаєте, чому ж так? Адже на дворі гарна погода й незабаром вихідні! Та це мене не тішить. Адже я зовсім самотній і мені навіть ні з ким гуляти, ходити в кіно, їсти морозиво й взагалі радіти життю. Я як та біла ворона, ніхто зі мною не товаришує. Іменник, Прикметник, Числівник, Займенник і Дієслово не беруть мене у свою компанію, адже я не такий, як вони. У мене немає роду (безродний я), немає часу (як же вони помиляються, на друзів у мене б знайшовся час!), я не здатний змінюватися... На їхню думку, я взагалі ні на що я не здатний. Хотів подружитися із Прийменником (начебто трохи схожі зовні), Сполучником, Часткою — не вийшло. Ці, навпаки, сказали: ти не нашого гурту тому, що можеш жити в реченні окремо, а ми всі — тільки вкупі з кимось. Навіть Вигук відвернувся (хоча, як він жаліється: «Ой сумно», я завжди йому співчуваю, підтримую). Так і живу — ні в сих, ні в тих! [7].

Автор цього сторителінгу дотримався вимог до створення дидактичної історії: виявити сутнісні характеристики мовного об'єкта в розгортанні сюжетної лінії, зробити розповідь простою, доступною в сприйманні, емоційно наснаженою (нарратив). Після таких історій варто здійснити рефлексію й систематизувати отриману інформацію (мінібесіда, прийоми «мікрофон», «незакінчене речення»). Особливо ваги набуває в сторителінгу комунікативний аспект, насамперед уміння захопити аудиторію сюжетом, цікаво розповідати, тримати увагу й інтригу. Для цього потрібні певні акторські здібності, гарне й правильне мовлення, емоційність.

Сучасна дидактика містить різноманітний методичний арсенал, у якому поєднані традиція і модерн, звичне й новітнє, закріплене досвідом і ще не опановане. Час вимагає від освітян адаптації до сьогоденних дидактичних пропозицій, а це — вихід із зони узвичаєності й комфорту в зону ризиків і викликів. Тож, обираючи для аудиторної роботи той чи інший новий 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. Афірмації. Психологіс : енциклопедія практичної психології. URL : <http://psychologis.com.ua/2-10.htm>
2. Бирик С. П., Сютя Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення, слововживання / за заг. ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Діаграми Ейлера-Венна: Математика: логіка, теорія множин і комбінаторика. URL : https://stud.com.ua/119336/prirodnavstvo/diagrami_eйлера_венна
5. Кляп М. І. Імплементация інноваційних методів у навчальний процес ВНЗ як ознака інноваційного університету. Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2015. Вип. 1 (6). С. 221–232. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/-jspui/handle/lib/5179>
6. Куэ Э. Самовнушение. Харьков : Litera Nova, 2018. 164 с.
7. Маленко О. О. Дидактичний лексикон. Брейнстормінг. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. № 28–29. С. 58–59.
8. Скрупник Р. Приемы сторителлинга: нарратив и сюжет, без которых не бывает историй. URL : <https://madcats.ru/content-marketing/storytelling/>
9. Теорія емоцій Джеймса-Ланге. URL : http://psychologis.com.ua/teoriya_emociy_dzheyma-lange.htm

УРОК МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВНА ФОРМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Котик Тетяна Миколаївна

Переорієнтація сучасної української школи зі знанневої на компетентнісну має на меті формування в учнів життєвого досвіду, необхідних знань і умінь та цінностей, потрібних для успішної реалізації особистості в швидко змінюваному суспільстві.

Концепція Нової української школи проголошує особистісно зорієнтоване навчання, тобто зорієнтоване не на звичайне засвоєння знань, а на формування особистості самої дитини, її характеру, ставлення до світу. Мета модернізації системи освіти — переведення вектора пізнання із зовнішнього світу дитини, створеного природою та людиною, на засвоєння процесів взаємодії з цим світом, розуміння смислів власної діяльності [10].

У Державному стандарті загальної початкової освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості учня початкової школи і сформульовано їх як наскрізні уміння, що є загальними для всіх освітніх галузей і обов'язковими для формування в учнів [4]. Передбачено, що на кінець навчання в початковій школі учень або учениця розв'язує проблеми, критично і творчо мислить, співпрацює, ефективно спілкується, розвиває власний емоційний інтелект, досліджує, організовує свою діяльність, рефлексує, читає вдумливо. Такі орієнтири відображають збалансовану взаємодію основних структурних компонентів особистості: емоційного («Відчуваю»), мисленнєвого («Думаю») та діяльнісного («Дію»).

Отже, завдання з розвитку емоційного інтелекту є важливим компонентом змісту початкової освіти. Оволодіння ним учнями початкової школи як засобом успішної суспільної взаємодії та пізнання себе та інших має стати найважливішим надбанням дитини в молодшому шкільному віці, який вирізняється особливою чутливістю до засвоєння норм і правил суспільної комунікації. Якщо ж дитина не досягне достатнього рівня емоційного розвитку до 10-11-річного віку, якому властиві пластичність кори головного мозку, а відтак майже необмежені інтелектуальні можливості, то на більш пізніх вікових етапах життєвий шлях людини не може бути успішним і комфортним через численні непорозуміння із собою та іншими близькими й чужими людьми.

Учителі початкової школи покликані не лише навчити малих дітей читати й писати, а й закласти підґрунтя для становлення в підлітковому віці цілісної особистості, що розуміє себе та інших і може досягати успіху як у самостійній, так і груповій та колективній діяльності.

Ефективність роботи з розвитку емоційного інтелекту залежить як від чітко визначених змістового та діяльнісного компонентів освіти і від системи педагогічного впливу, емоційної компетентності вчителя. На педагогічних факультетах вишів така підготовка ще не здійснюється, тому проблема теоретичного обґрунтування змісту й методики розвитку емоційного інтелекту є актуальною для сучасної педагогічної науки та освітньої практики загалом. Адже на цьогорічному міжнарод-

дному економічному форумі в Давосі до 10 основних навичок, які будуть найбільш необхідними для роботи через 5 років, увійшли лідерство та соціальний вплив, критичне мислення та аналіз, стресостійкість та гнучкість, тобто саме те, за що відповідає емоційний інтелект. Формування і розвиток таких навичок суспільство покладає на освіту.

Науково-теоретичне підґрунтя для дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту молодших школярів міститься у фундаментальних працях як зарубіжних (І. Андреева, Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Люсін, М. Манойлова, Дж. Меєр, О. Олпорт, П. Селовей, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Н. Холл та ін.), так і українських науковців (Т. Березовська, С. Дерев'янка, М. Журавльова, В. Зарицька, Є. Карпенко, Н. Коврига, О. Лящ, Е. Носенко, Л. Савчук, Л. Ракітянська, М. Шпак й ін.), працях нейрофізіологів (М. Даймонд, Д. Левітін), що досліджували мозок як центр керування емоційною поведінкою людини; теоретичних та експериментальних надбань психологічних досліджень Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Тихомирова, педагогічній спадщині всесвітньо відомого українського педагога В. Сухомлинського тощо.

Узагальнений висновок щодо сутності і структурних компонентів поняття «емоційний інтелект» вітчизняна психологиня М. Шпак сформулювала так: емоційний інтелект, або EQ, — це показник здатності до спілкування, вміння усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших людей; це взаємодія емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей особистості, спрямованих на розуміння власних емоцій і емоційних переживань інших людей, підпорядкування емоцій розуму, що сприяє самопізнанню й самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду [11].

Науковці не лише встановили факт залежності життєвого благополуччя від емоційного світосприйняття, а й визначили якості і характеристики, які безпосередньо впливають на рівень розвитку емоційного інтелекту. Так, Д. Гоулман описав такі особистісні характеристики для людей з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту: здатність розуміти й виражати власні почуття (самосвідомість); знаходити спільну мову з іншими людьми (самоконтроль), висловлюватися зрозуміло і з емпатією до слухача (керування стосунками); позитивно й чутливо реагувати на нові ситуації (соціальна чутливість) [3].

Проблема розвитку емоційного інтелекту набула міждисциплінарного характеру. Науковці й практики в галузі психології, педагогіки, соціології активно працюють над дослідженням ефективних умов розвитку здібностей до розуміння, контролю та регулювання емоцій власних та інших людей, створення комфортних умов суспільної діяльності та досягнення ефективної міжособистісної взаємодії. Відтак освіту визнано пріоритетною галуззю у забезпеченні розвитку емоційного інтелекту людства, що й спонукало до переосмислення освітніх результатів та реформування всіх ланок освіти, у тому числі початкової школи. Варто зазначити, що позиції науковців щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту різняться, оскільки єдності в думці щодо його компонентів немає. Натомість Є. Карпенко, як і більшість дослідників, розглядає емоційний інтелект як сукупність емоційних здібностей, що зближує його з емоційною компетентністю, яку можна та потрібно розвивати [5].

Згідно з дослідженням М. Шпак, для дітей молодшого шкільного віку оптимальний рівень розвитку емоційного інтелекту характеризується такими показниками:

- самостійно ідентифікує власний емоційний стан у знайомих та незнайомих ситуаціях;
- намагається зрозуміти емоційний стан інших близьких людей;
- має розвинуті рефлексивні здібності;
- вміє аналізувати мотиви вчинків інших людей;
- самостійно контролює власний емоційний стан;
- використовує різні способи досягнення мети відповідно до ситуації;
- виявляє наполегливість у досягненні мети;
- використовує отриману інформацію про емоції інших людей у спілкуванні з ними;
- має стабільний позитивний настрій незалежно від того, є труднощі чи їх немає;
- має стійку внутрішню настанову на комунікацію;
- виявляє стійке емпатійне ставлення до людей довкола себе [12].

Отже, розуміння власних та чужих емоцій, вираження емоцій та керування ними зумовлює високу адаптивність до середовища й ефективність у суспільній діяльності. Кінцевим продуктом формування емоційного інтелекту стає самостійне прийняття рішення через осмислення емоцій, що є оцінним відображенням подій особистісного сенсу.

Зазначимо, що цілісного аналізу щодо можливостей Нової української школи загалом та уроків мовно-літературної освітньої галузі зокрема впливати на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів ще не здійснювалося.

Цілісний освітній процес розвитку емоційного інтелекту молодших школярів складається з ланцюга етапів, що утворюють систему навчально-виховної роботи. Конкретний етап освітнього процесу детермінують вік учнів, базисний рівень емоційного розвитку, що визначається відповідно до результатів попереднього етапу, характер і обсяг нового матеріалу та способи досягнення мети навчання. Кожний етап навчання завершується діагностуванням досягнення мети навчання. За таких умов процес освіти набуває технологічних ознак, що якнайкраще сприяє досягненню запланованих результатів.

Науково обґрунтовану систему поетапного формування емоційного інтелекту молодших школярів запропонувала І. Андреева, яка зазначала, що емоційний інтелект розвивається впродовж життя, але особливої важливості цей процес набуває в період активного розвитку в дитини емоційного ставлення до себе та інших, тобто в молодшому шкільному віці [1]. Досліджуючи розвиток емоційного інтелекту учнів впродовж систематичного навчання, тренування та набуття емоційного досвіду, науковець визначила 5 послідовних етапів його розвитку:

1. Мотиваційно-ціннісний, мета якого — формування усвідомлення впливу емоцій на життєдіяльність людини, відповідальності за власні емоційні переживання.
2. Пізнавальний, що передбачає ознайомлення з видами, функціями емоцій, причинами їх виникнення та рівнями прояву, способами керування ними.

3. Навчальний, що має на меті формування усвідомлення емоційних станів та навичок регулювання власної емоційно-почуттєвої сфери в умовах освітнього процесу.

4. Практичний, що орієнтує на реалізацію набутих знань та умінь для зміни поведінки в реальних життєвих ситуаціях.

5. Творчий — спрямовує на креативне застосування емоційного інтелекту в життєвих ситуаціях (там само).

Під час мотиваційно-ціннісного етапу необхідно практично ознайомити учнів з ознаками різних емоцій, закономірностями їх виникнення та особливостями впливу на життєдіяльність людини; сформулювати розуміння відповідальності за наслідки емоційних вчинків.

Пізнавальний етап — це етап самопізнання дитиною власного внутрішнього світу, в якому панують емоції та почуття. Діти досліджують причини виникнення та наслідки дії різних емоцій, опановують способи керування різними власними та чужими емоціями. Метою навчального етапу розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів є вправлення в набутті навичок регуляції власних емоцій.

Під час практичного етапу створюються умови для активного застосування молодшими школярами під час уроків та в позаурочній діяльності набутих навичок саморегуляції емоцій і поведінки та спостереження за змінами, що відбуваються внаслідок цього в реальному житті.

На прикінцевому етапі учні творчо застосовують набуті навички емоційної саморегуляції в різних компетентісно орієнтованих ситуаціях.

Загальну модель цілеспрямованого поетапного розвитку емоційного інтелекту молодших школярів апробувала педагог-практик, учителька початкової школи О. Вайпан. Роботу у формі циклу уроків було проведено в позаурочний час і складалася вона з трьох взаємопов'язаних етапів:

1. Підготовчий етап мав на меті знайомство учнів, установлення первинних доброзичливих взаємин, створення комфортної атмосфери міжособистісної взаємодії, введення правил поведінки в класі.

2. Основний етап передбачав розвиток емоційної регуляції поведінки учнів, підвищення самооцінки молодших школярів, формування соціально адаптованих поведінкових стратегій у взаємодії та спілкуванні з однокласниками та вчителем.

3. Під час заключного етапу роботи відбувалося закріплення навичок групової взаємодії та самоконтролю поведінки учнів [1].

За результатами роботи, як зазначила О. Вайпан, учні почали адекватно виражати почуття, стали більш впевненими в собі через вміння позитивно себе оцінювати й регулювати власні емоційні дії; підвищився рівень емпатійних проявів та ефективної взаємодії під час пізнавальної навчальної діяльності.

У початковій школі існують можливості для реалізації різних напрямів цілеспрямованої поетапної роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, а саме:

- у процесі соціально-психологічного навчання за допомогою тренінгів, що мають на меті розвиток здатності розуміти емоції та управляти ними;
- у процесі загальної навчальної діяльності учнів на уроках та в позаурочній роботі через забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов для

розвитку емоційного інтелекту, які передбачають добір емоціогенного змісту навчального матеріалу, відповідних методів організації навчальної діяльності учнів та забезпечення емоційно-позитивної атмосфери в школі та сім'ї, застосування суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та особистісно зорієнтованого спілкування. Варто зазначити, що в початковій школі не передбачено спеціальних уроків для розвитку емоційного інтелекту учнів, оскільки це проблема міжпредметна й реалізується засобами всіх навчальних дисциплін;

- у процесі соціально-педагогічного супроводу, що допомагає самовизначенню, самоактуалізації, самоствердженню й саморозвитку дитини і складається з підтримки, допомоги, забезпечення та захисту.

Провідною формою навчання в початковій школі є урок в класі. Це спеціально організована діяльність вчителя та учнів, що передбачає певний порядок її проведення залежно від кількості учнів, місця та часу організації навчальної діяльності.

Класно-урочна система, теоретичне обґрунтування якої вперше було зроблено Я.-А. Коменським, існує більше 300 років, що засвідчує величезні можливості такої форми організації навчальної роботи, як урок, змінюватися відповідно до потреб освітнього процесу, адаптуватися до вимог часу. Вимоги сьогодення до організації процесу освіти найменших школярів задекларовано в Державному стандарті початкової загальної освіти (2018 р.), де ідеї компетентнісного підходу тісно переплітаються з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, що передбачає необхідність здійснювати індивідуальноорієнтовану роботу педагога, спрямовану на розвиток особистості дитини в діяльності. В аспекті формування емоційного інтелекту школярів це передбачає врахування рівня інтелектуального розвитку та емоційних здібностей, намірів, бажань, індивідуальних особливостей кожного учня. За таких умов планування уроку та добір методики навчання повинні відображати індивідуальні можливості кожної дитини, що передбачає не передачу та засвоєння знань, а здобуття їх кожною дитиною самостійно та застосування в практичній діяльності для збагачення досвіду емоційно доцільної поведінки.

Потреба модернізації, оновлення основної форми навчання, центром якої має бути увага до розвитку особистості кожного учня, породила інноваційні процеси, що спостерігаємо в останні роки в школах України. У їхній основі — масове прагнення вчительства до впровадження в шкільну практику таких форм організації навчання, які не є правилом, традицією чи звичаєм. Головне, що спонукає вчителя до обрання нетрадиційної форми навчання, — потреба активізувати учнів, домогтися включення їх в роботу на всіх етапах діяльності, змусити школярів працювати здобувати знання всі 45 хвилин уроку. Це стає можливим лише за умов високого ступеня піднесення пізнавального інтересу учнів до подій і діяльності, що відбуваються під час уроку.

Для формування емоційного інтелекту, що складається з внутрішньоособистісного та міжособистісного компонентів, доцільно використовувати різні форми роботи.

Міжособистісний інтелект добре розвиватиметься у взаємодії, інтерактивних формах навчання, у парних видах роботи, мікрогрупах, командній роботі, виконанні групових проєктів, під час взаємонавчання тощо. Натомість розвиток таких ком-

понентів внутрішньоособистісного інтелекту, як самоконтроль, самооцінювання, рефлексія, саморегуляція, потребують індивідуалізованих методів навчання.

Навички міжособистісної взаємодії є необхідними для забезпечення ефективної співпраці й досягнення найкращих результатів у вирішенні завдань. Такі навички ще називають «м'якими» або навичками соціальної взаємодії, що передбачають навчання на основі комунікації у співпраці. Вони зменшують ймовірність непорозумінь, допомагають впоратися з болісними переживаннями від невдач, уникнути деструктивних чи прихованих конфліктів.

У Новій українській школі для формування навичок міжособистісної взаємодії використовують парні, індивідуально-групові (3-6 учнів) та групові (до 15 учнів) форми роботи. Для ефективної командної роботи, під час якої учні злагоджено працюють разом для досягнення високих результатів, необхідно забезпечити відчуття психологічної безпеки, що передбачає таке:

- можливість висловлювати свою думку без страху бути неприйнятним. Для цього учні повинні знати, що кожен член команди має рівноцінне право голосу, завдяки чому збільшується колективний інтелект;
- відчуття атмосфери поваги та взаємодовіри, що ґрунтується на виявленні одне до одного емпатії. Для цього учнів потрібно навчити виявляти соціальну чутливість, тобто розуміти за невербальними підказками, що відчувають інші.

Найважливішими навичками міжособистісної взаємодії, які забезпечують ефективну роботу в команді, групі, є такі:

- *підтримування постійного зв'язку із самим собою*, що ґрунтується на вмінні визначати емоції та передбачати їх наслідки. Коли виникає відчуття небезпеки — запускається базова реакція страху або гніву, що заважає правильно відреагувати на користь посилення співпраці. Оволодіння засобами саморегуляції емоційного стану надає більше можливостей для встановлення зв'язку з іншими членами команди;
- *емпатійне слухання*, яке формує довіру між учнями, забезпечує відчуття психологічної безпеки. Це не просто уважне слухання, а вміння зрозуміти, яку потребу намагається задовольнити людина під час спілкування, й уточнити, за необхідності, наміри такої взаємодії. Якщо люди знають, що їх почули і зрозуміли правильно, то можуть висловлювати навіть те, про що важко говорити, але з впевненістю, що це спрацює на загальний результат і не викличе особистих негативних наслідків;
- *формулювання чітких завдань та дотримання домовленостей*, що сприяє рівноцінному розумінню ситуації та виховує відповідальне ставлення до виконання завдань в усіх членів команди;
- *ведення складних переговорів* для задоволення власних потреб і потреб команди. Коли люди працюють разом, завжди є ймовірність суперечки через різні погляди й думки щодо спільної справи. Учнів потрібно вчити не приймати рішення відразу, а спочатку проаналізувати власні емоції й віднайти способи їх відкоригувати; не приставати на чийсь бік під час суперечки, а спонукати всіх до проведення «мозкового штурму» і вироблення

стратегії подальшої співпраці без некоректних висловлювань та образ. Оскільки «під час суперечки народжується істина», то такі конфліктні робочі ситуації в командній роботі є необхідними та бажаними для вироблення оптимальних результативних рішень. Часто така можливість не реалізується або через страх перед конфліктом, або через неспроможність вести складні розмови для мирного вирішення конфліктів. Щоб підготувати молодших школярів до командної взаємодії, потрібно їх навчити:

- *готуватися до розмови*, гіпотетично передбачаючи різні судження стосовно пропозиції, ситуації та власні відповіді та реакції на них;
- *вести розмову* так, щоб постійно тримати зв'язок із самим собою та підтримувати емпатійне слухання, навіть коли емоційна напруга зростає;
- *підводити підсумки* щодо досягнення потрібних результатів, не вдаючись до критики, а лише до побажань і підсумовування набутого досвіду.

Так, до прикладу, підготувати до командної взаємодії можна на уроках літературного читання, зміст роботи яких передбачає формування уявлення про діалог, його будову (репліка-спонукання та репліка-реакція-спонукання) та види: діалог-домовленість; діалог-розпитування; діалог-обмін враженнями. На таких уроках доцільно послуговуватися такими дидактичними та ігровими методами опрацювання теми уроку, як зустріч і розмова з казковими героями, вправління в побудові діалогів-домовленостей стосовно спільних дій; діалогів-розпитувань казкових героїв; діалогів-обміном враженнями щодо казкових подій. Нетрадиційна фантазійно-ігрова форма проведення уроку завжди усуває напруження й страх дітей перед відповіддю, спонукає до творчих висловлювань, підвищує впевненість у власних творчих можливостях.

Гарну настанову на доброзичливе спілкування з казковими чи фантастичними істотами можна побудувати на основі збірки дитячих казок В. Королів-Старого, героями яких є домовики і мавки, русалки і потерчата [6]. Письменник-казкар наділив їх рисами доброзичливості до людей. Ці фантастичні істоти не шкодять, не заважають людям, а всіма силами допомагають їм у скрутних ситуаціях. Їхня допомога й знадобиться учням під час добору різноманітних реплік до діалогів різних функціональних типів.

Під час подорожування у світ казкових героїв діти зустрічаються з проблемами-перешкодами на шляху, усунути які можна лише на основі домовленості щодо спільних дій у певній ситуації. Учні, об'єднані в малі групи, вправляються у створенні діалогів-домовленостей, діалогів-розпитувань казкових героїв, які зустрічаються під час подорожі, обмінюються враженнями щодо казкових подій, висловлюють думки, спільно роблять певні висновки, зіставляють їх відповідність із позначками на карті подорожі, що надає їм можливість просуватися далі.

Під час роботи в малих групах кожен учень має можливість обрати для себе посильне завдання, вирішення якого призводить до спільного успіху. Такі завдання охоплюють як підготовчу до зустрічі роботу, так і безпосередньо комунікативного втілення колективного задуму, до прикладу, під час підготовки до зустрічі:

- кожен учень пропонує і записує свій варіант початку розмови-умовляння;

- кожен учень створює власний варіант запитань учневі від імені казкового героя;
- учні знайомляться з усіма варіантами домовленості та розпитування і, звичай, не приходять до згоди щодо одного оптимального варіанта побудови розмови з казковим героєм.

Учитель пропонує учням визначитися з роллю, яку будуть виконувати учасники групи під час зустрічі, і перейти до виконання отриманої ролі:

- виконання ролі казкового героя, з яким необхідно домовитися і який не дуже хоче це робити;
- виконання ролі учня, який повинен домовитися про надання допомоги для подальшої подорожі;
- виконання ролі товариша учня, що підказує різні інші варіанти домовленості відповідно до ситуації спілкування;
- виконання ролі товариша казкового героя, що критично ставиться до можливості домовитися й своїми репліками висловлює недовіру;
- виконання ролі миротворця, що допомагає дійти згоди між казковими героями та учнями.

Після розігрування всіх діалогів відбувається обговорення ефективності проведених переговорів: учні кожної групи формулюють і записують побажання учасникам інших груп щодо удосконалення діалогів-домовленостей та підвищення їх ефективності, а також висловлюються щодо того, чи дотримувалися таких побажань під час роботи у своїй групі.

Для закріплення набутих знань та умінь працювати в команді можна на наступних уроках пропонувати учням попрацювати в уже створених командних групах над редагуванням діалогів літературних героїв задля зміни негативних наслідків подій, що відбулися з героями творів.

Під час часто повторювальної міжособистісної взаємодії, коли такі розмови стають нормою для групи, забезпечується психологічна безпека, налагоджуються довірливі зв'язки, розвивається соціальна чутливість, коли учні налаштовані чути й розуміти те, що стоїть за словами та вчинками. З кожною наступною розмовою ефективність роботи команди зростає.

Висловлення вдячності також відіграє важливу роль як у розвитку емоційного інтелекту, так і початкових елементів корпоративної культури, завдяки чому люди і злагоджено працюють, і засвідчують вражаючі результати. Той, чію роботу поцінують і визнають, прагне докласти ще більших зусиль для спільної справи. Визнання інших за їхній внесок та святкування після успішного завершення колективної справи створює особливу командну чутливість, підвищує взаємоповагу та довіру.

До прикладу, на уроках української мови, інтегрованих з освітньою галуззю «Я досліджую світ», для розвитку навичок міжособистісної взаємодії в команді доцільним буде використання методу уявного переміщення в просторі та часі, під час якого учні розповідатимуть про те, що побачили в певному місці світу чи України, з ким з видатних людей, що жили в різні історичні епохи, зустрілися в тому місці, за який внесок в культуру людства подякували і якими словами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації та співрозмовника. Одночасно відбуватиметься

збагачення словникового запасу словами вдячності, а також вправління у використанні реплік привітання-привітання, прощання-прощання, висловлювання вдячності реакції на вдячність. Набутий досвід дарувати вербальні приємності необхідно закріплювати під час завершення роботи в групі, всього класу, в кінці робочого дня, що й сприятиме створенню духу командної чутливості.

Бути частиною команди означає прийняти командну мету і зосередитися на її досягненні, а для цього потрібно бути в контакті з собою, тобто розуміти свої емоції та потреби й вчасно керувати ними, що сприятиме стресостійкості й налагодженню дружніх стосунків. Рефлексія всередині команди збільшує колективний інтелект, сприяючи креативності та інноваційності рішень.

У молодших школярів під час роботи в групах саме відсутність сформованих навичок комунікації створює проблемні ситуації та дискомфорт у міжособистісній взаємодії, тому в Новій українській школі особлива увага звертається на розвиток комунікативних навичок, що є невід'ємним компонентом емоційного інтелекту та вміння вирішувати конфлікти для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях. Про це йдеться в Державному стандарті загальної початкової освіти й задекларовано в меті мовно-літературної освітньої галузі. Зрозуміло, що емоційний інтелект не може бути розвинутим засобами лише одного або декількох навчальних предметів. Отже, необхідно проектувати освітній процес так, щоб на уроках кожної навчальної дисципліни був задіяний емоційний інтелект учнів та вчителя, звертати особливу увагу на розвиток таких внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту, як самооцінювання, самоконтроль, рефлексія, саморегуляція, самомотивація.

Розвиток внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту потребує застосування індивідуалізованих форм навчання. Так, для вироблення вміння адекватного самооцінювання потрібно під час уроків звертати увагу учнів на здібності та потенційні можливості дітей, їхні сильні сторони, частіше хвалити; не наголошувати на нездатності до виконання якихось дій; оцінювати не лише результат роботи, а й позитивні наміри, зусилля; демонструвати результати успішної роботи не окремих сильних учнів, а знаходити позитивні моменти в роботі кожного. Тоді поступово складатиметься атмосфера взаємоповаги кожного до всіх і розуміння того, що кращих результатів можна досягти лише через докладання зусиль.

У практику роботи учнів на уроках обов'язково повинні ввійти елементи самоконтролю, коли школярам дозволено самостійно оцінювати результати власної роботи, дії та вчинки. Спочатку це відбувається з орієнтацією на зразок з поступовим переходом на застосування та оцінювання індивідуальних стилів виконання роботи.

Самоконтроль та самооцінювання тісно пов'язані із застосуванням саморефлексії, що допомагає виробити адекватну, реалістичну оцінку власних позитивних та негативних емоцій, дій та вчинків. Уміння вести внутрішній діалог й оцінювати результати власної праці сприяє концентрації уваги, більш ефективному виконанню завдань. Навичка саморефлексії та колективної рефлексії на кожному уроці виробляють звичку співвідносити наміри та результати діяльності, закладають підґрунтя для реалістичного, критичного мислення.

Формування навичок саморегуляції поведінки — процес довготривалий, потребує систематичного вправління для автоматизації умінь, тому під час уроків учи-

тель повинен демонструвати різні моделі позитивної поведінки та ставлення як власним зразком, так і моделюючи відповідні комунікативні ситуації, що привчати будуть слухати і розуміти одне одного, розповідати про свої емоції та почуття, застосовувати елементи гумору для налагодження стосунків та врегулювання конфлікту.

Мотивація — це ентузіазм, що допомагає в навчанні реалізовувати власні цілі й робити це наполегливо і з радістю. Самомотивація до навчання в молодших школярів виникає за умов панування на уроці атмосфери оптимізму та віри у власні здібності та можливості, чому добре прислуговується вихована здібність до само-рефлексії та реалістичного мислення. Учитель повинен заряджати учнів оптимістичним ставленням до інших. Важливо також висувати перед дітьми реалістичні цілі та завдання, забезпечувати проблемне навчання і правильно моделювати освітній процес, спрямований на успішне досягнення мети.

В освітньому процесі початкової школи є всі можливості для розвитку емоційного інтелекту на тлі здобуття інших знань, формування умінь, навичок, здібностей, необхідних кожній особистості. Відтак цілісний освітній процес передбачає єдність розвитку емоційного та інтелектуального в дитини, без чого неможливо підготувати її до викликів сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Вайпан О. В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. URL : <https://osvita.ua/doc/files/news/462/46238/Robota.doc>
2. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. URL : http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20_3_.pdf
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2018. 512 с. URL : <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51983>
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. 2018. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>
5. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 50-63. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2017_30_7
6. Королів-Старий В. Казки для дітей. URL : <https://mala.storinka.org/%D0%B2%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C>
7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-hkola-compressed.pdf>
8. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-4 клас), розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. URL : <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>
9. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-4 клас), розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL : <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/>
10. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
11. Шпак М. Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282–288. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2011_1_36
12. Шпак М. М. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 29. С. 234–244. URL : <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЇМАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Пентилюк Марія Іванівна, Окуневич Тетяна Григорівна,
Мунтян Світлана Віталіївна

Основне стратегічне завдання сучасної вищої школи — забезпечити ефективний освітній процес, навчання й виховання, духовне збагачення дітей, розвиток їхньої активності, таланту, креативних здібностей. Цьому процесові в умовах інтеграції освіти сприяють дидактичні підходи, спрямовані на формування високого рівня професійної компетентності, подальший розвиток й удосконалення мовної особистості майбутнього вчителя-словесника. Саме ці якості фахівця мають стати провідними в реалізації ідей Нової української школи

Проблема підходів до навчання мови в різних освітніх закладах, хоч і має давню традицію, перебуває в полі зору сучасних дидактів і лінгводидактів (О. Біляєв, А. Алексюк, І. Бех, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Ковтун, І. Кучеренко, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) і лежить в основі Державних стандартів середньої і вищої школи. Упровадження в освітній процес вищої школи сучасних підходів до навчання — одне зі стратегічних завдань, покликане підготувати вчителя-філолога, здатного до новаторства, саморозвитку й самовдосконалення, спроможного реалізувати виклики суспільства, ідеї Нової української школи.

Застосування в практиці навчання ефективних дидактичних підходів потребує від студентів-філологів осмислення сутності підходів як наукової категорії, орієнтації в класифікаційних родах їх і вмінь вибору та використання в майбутній професійній діяльності.

Розглянемо термінологічну сутність поняття «підхід». Його ототожнюють з терміном «аспект». Зауважимо, що хоча лексикографічні праці потрактовують їх як спосіб реалізації і напрям розвитку подій; кут зору, під яким розглядаються певні явища, по суті «аспекти навчання мови — це підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання» [26, с. 20]. Цю думку поділяє Л. Мамчур, стверджуючи: «У нашому дослідженні вживаємо дефініції «аспект» і «підхід» як синонімічні, оскільки визначаємо їхню роль — розглядати явище, поняття в окресленому вимірі, у певній площині» [12, с. 117].

Тривалий час дослідники віддавали перевагу термінові «аспект» як своєрідному спрямуванню навчальної діяльності. Останнім часом саме дефініція «підхід» стала предметом дослідження багатьох учених (Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Попова, Л. Рускуліс, Г. Шелехова й ін.). З'явилися праці, в яких учені з'ясовують сутність поняття «підхід», досліджують його генеалогію, класифікаційні ряди, потрактовують зміст і місце кожного з них у навчальному процесі освітніх закладів різних рівнів.

Нашою метою є спроба визначити найбільш ефективні підходи до навчання мови, що сприяють якісній підготовці сучасного філолога, насамперед учителя-словесника. Відзначимо цікаві аргументовані тлумачення сутності терміна «підхід»

сучасними лінгводидактами. Так, на думку С. Омельчука, «підхід до навчання мови — це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість і дієвість» [16, с. 36]. Подібне тлумачення пропонує Л. Рускуліс, розглядаючи підхід як «інтегративно-системну архітектоніку лінгвістичної теорії, лінгводидактики, здобуття практичних навичок й основ наукової діяльності, що базуються на принципах, методах, прийомах, засобах і формах навчання відповідно до конкретних освітніх цілей» [23, с. 184].

На системності й концентричності підходу до навчання мови наголошує Г. Дідук-Ступ'як і визначає такі його особливості: динамізм, дієвість, функційність, поліваріативність [6].

Звичайно, визначень поняття «підхід до навчання мови» є значно більше (І. Дроздова, В. Загороднова, Л. Мацько, О. Семенов й ін.). Підсумовуючи і сприймаючи думки вчених, додамо, що системність у навчальному процесі зумовлює поліфункційність, багатомірність цієї дефініції та розмаїття класифікаційних різновидів її. У вишівській теорії та практиці, в організації освітнього процесу й підготовці майбутніх філологів підхід становить провідну наукову ідею, навколо якої групуються всі лінгвометодичні категорії, різноманітні способи й форми навчальної діяльності. Створюється своєрідна методологічна піраміда, що об'єднує закономірності, принципи, методи, прийоми, засоби і форми навчання мови, вершину якої вінчає підхід до навчання мови. Як вважає С. Омельчук, створюється ієрархія лінгводидактичних категорій, що підпорядковані цьому поняттю [16, с. 35].

Підхід до навчання мови визначає вихідні наукові позиції проектування й моделювання змісту й методики освітнього процесу, особливості діяльності викладача і студента. Він є стратегічним напрямом, що визначає компоненти системи навчання мови: його цілі, завдання, зміст і структуру, шляхи і способи реалізації їх.

Отже, констатуємо, що підхід до навчання студентів-філологів становить теорію і практику освітнього процесу, який включає методичну систему закономірностей, принципів, методів, прийомів, засобів і форм навчання, забезпечує виконання основних цілей цього процесу і сприяє підготовці комунікативно і професійно компетентного вчителя-словесника.

Аналіз наукових праць і власні дослідження засвідчують, що до нині немає єдиної класифікації підходів до навчання. Складність проблеми полягає в тому, що групують підходи з позицій різних наук — педагогіки й дидактики, відповідно до типів освітніх закладів — навчання мови в школі й ЗВО, до спеціалізації — філологів чи нефілологів, активності учасників освітнього процесу тощо.

Найбільш поширений у лінгводидактиці поділ підходів на традиційні та інноваційні представлено в підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» [13, с. 23-27]. До традиційних підходів належать лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний; до інноваційних — народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований та ін. Додамо, що інноваційними вони вважалися на початку ХХІ ст., нині ж звично ляг-

ли в основу шкільної та вишівської методики навчання мови і втратили свою новизну.

У сучасних лексикографічних працях, зокрема в «Словнику-довіднику з української лінгводидактики», виділено ще й такі підходи: когнітивно-комунікативний, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, функційно-стилістичний [26]. Поява значної кількості нових підходів свідчить про стрімкий розвиток сучасної методики навчання мови. Цілком погоджуємося з Л. Рускуліс, яка стверджує, що спільною ознакою всіх інноваційних підходів є переосмислення освітньої парадигми, за якої можливим стає цілеспрямований перехід від накопичення знань, умінь і навичок до практичної діяльності [23, с. 185].

За таких умов активно реалізуються суб'єкт-суб'єктне навчання, студент стає суб'єктом освітньої діяльності, учасником нових технологій навчання і набуває таких професійних компетентностей, які роблять його спроможним конкурувати на ринку праці й відповідати запитам сучасного суспільства та Нової української школи.

Відзначимо, що традиційні підходи не втратили свого значення як для шкільної, так і вишівської мовної освіти. Вони широко застосовуються в шкільному навчанні мови, відображені в змісті підручників і посібників та впливають на виховання компетентної культуромовної особистості учня середньої школи. На них спираються викладачі вишів, використовуючи потенційні можливості своїх дисциплін. Традиційні підходи до навчання мови в сучасній школі по-новому переосмислюються і трактуються крізь призму сучасної лінгводидактики та ідей Нової української школи на основі Законів «Про освіту» й «Про функціонування української мови як державної» [9].

Так, лінгвістичний підхід зорієнтований на осмислення функцій рідної мови в суспільстві, ознайомлення з мовою як цілісною системою, збагачення активного словника учнів, продукування мовлення тощо. Педагогічний підхід вимагає враховувати значення мови для пізнавальної діяльності індивіда, виховання й розвитку учнів, підготовки їх до життя, що є однією з ідей Нової української школи.

Не будемо вдаватися до аналізу інших традиційних підходів у навчанні мови, оскільки це відображено в підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» [13], зазначимо лише їхню актуальність. Щодо таких підходів, як народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований, комунікативний, то вони формувалися в 90-х роках ХХ ст. й лягли в основу нової методики української мови, що сформувалася в часи незалежності України й успішно продовжує розвиватися. Кожен із цих підходів реалізується в шкільних програмах, підручниках і посібниках. Учені-лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, Р. Дружененко, Т. Окунович, М. Пентилюк й ін.) досліджують і теоретично обґрунтовують їх.

Стандартизована освіта спричинила появу так званих засадничих підходів, ідеї яких давно визрівали в шкільній, а пізніше і вишівській освіті. Це особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи до навчання мови. Обґрунтовані вони у працях педагогів, психологів та лінгводидактів (І. Бех, А. Богуш, Н. Голуб, М. Вашуленко, О. Горошкіна, М. Пентилюк та ін.). Коротко охарактеризуємо під-

ходи, що лягли в основу нової методики й успішно використовуються у вишівській лінгводидактиці.

Народознавчий (українознавчий) підхід визначений концепціями мовної освіти в Україні як один з основних. Його суть виявляється в тому, що саме рідна мова є засобом самопізнання і самоідентифікації кожного українця, а українська мова як державна і як основа освітнього процесу активно впливає на виховання громадянськості й патріотизму в молодого покоління.

Етнографічний підхід містить значний потенціал у вихованні учнів на традиціях і звичаях нашого народу. Нині він забезпечує кроскультурне навчання української мови у школах з мовами навчання національних меншин. Цей підхід тісно пов'язаний з культурологічним, що сприяє в процесі навчання мови ознайомленню з національною та загальнолюдською культурою.

Діяльнісно-орієнтований підхід ґрунтується на мовленнєвій діяльності і впливає на розвиток пізнавальних (когнітивних), емоційно-вольових здібностей учня, на його здатність до різних видів і ситуацій спілкування.

Серед перелічених підходів пріоритетне місце посідає комунікативний. За стандартом, започаткованим у 90-х роках ХХ ст. і широко пропагованим авторами концепцій мовної освіти, набувши різних модифікацій (діяльнісний, діяльнісно-орієнтований, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-орієнтований, когнітивно-комунікативний), цей підхід залишається одним з основних у шкільній і вишівській лінгводидактиці. Його вважають одним із засадничих у системі стандартизованої мовної освіти. В основі його лежить теорія мовленнєвої діяльності — науки про спілкування, породження мовлення, мовленнєву взаємодію, виховання мовної особистості комуніканта. В останні десятиліття особливого значення набуло комунікативне спрямування навчання мови, що активно вплинуло на перебудову навчального процесу, зокрема змісту і структури уроків та системи мовленнєвого розвитку учнів.

Аналізуючи засадничі для стандартизованої мовної освіти підходи, Г. Шелехова, зокрема, пише: «Третій із сучасних підходів — діяльнісний (*комунікативний*). — Авт.) ставить орієнтиром формування й розвиток різних видів мовленнєвої діяльності». І далі продовжує: «У центрі уваги цього підходу лежать механізми, що забезпечують процес формування й розвитку соціокультурних навичок із подальшою реалізацією їх у процесі комунікації» [27, с. 3]. Це стосується насамперед учнів, однак до процесу самовдосконалення й саморозвитку причетні і студенти, які набувають у вищій професійній комунікативної компетентності.

Загальновідомо, що головним чинником мовленнєвого розвитку особистості є її діяльність. Отже, діяльнісний підхід (за стандартом) зумовлює включення учнів / студентів у різноманітні види діяльності й насамперед мовленнєву, яка спрямована на формування і формулювання думки та вираження її в процесі спілкування. Звідси комунікативний підхід, що пізніше оформився як комунікативно-діяльнісний — це процес навчання мови на основі моделювання мовленнєвих ситуацій, які спонукають мовця створювати комунікативний акт — вступати в спілкування.

Комунікативний підхід до навчання орієнтує вчителя / викладача на формування комунікативно компетентної особистості, що здійснюється шляхом застосу-

вання комунікативної методики, концепція якої впроваджена в освітній процес навчання мови в школі і виші [21, с. 226-237]. Теоретичною базою такої методики є комунікативна лінгвістика — наука про процеси спілкування з використанням природної мови [1, с. 64]. Комунікативна методика спирається на мовленнєву діяльність особистості й забезпечує формування її комунікативної компетентності.

Комунікативний підхід, реалізований у комунікативній методиці, зорієнтований на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету мовленнєвій діяльності в усіх її видах і формах, формування вмінь спілкуватися в різних сферах суспільного життя.

Створення нової методики навчання української мови вимагає трансформації технологій навчання, а отже, спричиняє появу нових підходів, зокрема когнітивного. Основується він на когнітивній лінгвістиці — науці про пізнавальну діяльність людини і суспільства.

Формується антропологічно орієнтована когнітивна методика, «під якою розуміємо сукупність взаємопов'язаних взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня» [21, с. 71]. Ця ідея закріплена в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, згідно з яким пізнавальна діяльність є однією з провідних у навчанні мови. Як орієнтують Загальноєвропейські рекомендації з питань мовної освіти, для когнітивної методики важливо, щоб учні набули таких компетентностей: обізнаності із завданнями, уміннями використовувати завдання, уміння справлятися з вимогами процесуального характеру, що залежить від індивідуальних пізнавальних здібностей, складності завдань тощо [8]. Когнітивний підхід як напрям реалізації когнітивної методики дає можливість спрямувати навчання мови на розвиток мовної особистості, обирати методи і прийоми, що дають змогу розкрити мовну, лінгвістичну природу мовних явищ (граматичних норм мови, лексичних одиниць та їхню семантику, структуру тексту, різні його модифікації тощо), використовувати засоби і форми навчального процесу з опорою на знання особливостей когнітивних процесів та пізнавальної діяльності.

Сутність когнітивної методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів — носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу. А тому метою когнітивної методики є опанування учнями глибинних значень змістових структур тексту, що втілюють мотиви й інтенції автора, задля формування вмінь адекватного сприймання текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Організація навчання мови на засадах когнітивного підходу спирається на дослідження когнітивістами пізнавальних можливостей людини.

Пізнавальний процес, сукупність психічних (ментальних, мисленнєвих) процесів, або когніція, є основним об'єктом досліджень когнітології. Під когніцією розуміють сукупність психічних структур і процесів, які охоплюють усю людську пі-

знавальну діяльність. Сприйняття світу, спостереження за довкіллям, мислення, мовлення, що забезпечують сприйняття, розуміння та засвоєння інформації з різних джерел, — це складники когніції й одночасно процеси, від яких залежить успіх в оволодінні мовою.

Вивчення мови відіграє велике значення в когнітивному розвитку людини, бо саме завдяки мові можна об'єктивувати розумову (ментальну, мисленнєву) діяльність, тобто вербалізувати («висловити») її. З іншого боку, вивчення мови — це опосередкований шлях дослідження пізнання, оскільки когнітивні й мовні структури перебувають у певних взаємозв'язках і співвідношеннях.

Когнітивна методика спирається на педагогічні інновації, пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання, під якими розуміємо методи, що спонукають учнів до взаємодії, діалогу з іншими суб'єктами навчального процесу (учителем, учнями) та засобами навчання, зокрема комп'ютером.

Основним засобом навчання мови в когнітивній методиці є текст. Він розглядається в умовах сучасного педагогічного дискурсу як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвістичне й позалінгвістичне. Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом і адресатом.

Когнітивний підхід зумовлює посилення практичної спрямованості навчання, моделювання різних навчальних ситуацій, що забезпечують інтелектуальний розвиток учнів. Він спрямований на застосування різних способів пізнавальної і творчої діяльності: здобуття інформації з різних джерел, аналіз, порівняння, оцінювання власного й чужого мовлення відповідно до норм культури мовлення.

Таким чином, когнітивний підхід є невід'ємним компонентом у сучасній лінгводидактиці, адже увесь процес навчання пов'язаний з пізнавальною діяльністю, тому організація навчання мови на засадах когнітивного підходу спирається на дослідження когнітивістами пізнавальних можливостей людини, а це сприяє вдосконаленню всього освітнього процесу. Когнітивний підхід тісно взаємодіє з комунікативним підходом. Останнім часом вони інтегрувалися в один — когнітивно-комунікативний, що став предметом наукових досліджень і широко впроваджується в практику навчання мови в середній і вищій школі.

Когнітивно-комунікативний підхід досліджують О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Л. Рускуліс та ін. Зафіксований він у сучасному словникові лінгводидактичних термінів, де пропонується досить розлоге його визначення: «Когнітивно-комунікативний підхід полягає в реалізації когнітивної та комунікативної методик навчання української мови». І далі: «...він передбачає використання різних способів засвоєння мовних одиниць, посилення практичної спрямованості змісту шкільного курсу української мови, інтелектуального розвитку мовної особистості, переакцентацію мети мовної освіти з лінгвістичної на комунікативну компетентність і надання пріоритету формування в учнів умінь спілкуватися в різних сферах суспільного життя» [26, с. 110].

Як бачимо, цей підхід забезпечує, з одного боку, засвоєння знань про мову та її одиниці, а з другого — комунікативних умінь і навичок, які є основою формування мовної особистості та її виховання. Відзначимо, що сучасна школа спрямована на підготовку саме такого мовця (комуніканта), який володіє вміннями в процесі спіл-

кування впливати на співрозмовника приймати власні виважені рішення, міняти ситуацію в мовленнєвому середовищі на краще й ін.

Цими вміннями і навичками має оволодіти майбутній учитель-філолог, якого нині важко уявити без когнітивно-комунікативної компетентності, що є основою його фахової підготовки, навчання професійного мовлення.

Найбільш доцільна реалізація цього підходу виявляється в когнітивно-комунікативній моделі, яка спирається на вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності студентів, але на вищому, професійному рівні. Когнітивно-комунікативний підхід у вищій школі спрямований на навчання фахового мовлення, удосконалення професійної культуромовної компетентності студента [18].

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання мови, що сформувався на основі провідних ідей означених методик, є одним з найпріоритетнішим у реалізації Стандарту мовної освіти в Україні. Він трактується і розвинений у багатьох працях сучасних лінгводидактів. Реалізація його зумовлена потребами сучасного суспільства в компетентних особистостях з творчим мисленням, високою мовленнєвою культурою, здатністю реалізувати комунікативний намір у життєвій, а згодом і професійній діяльності. Підвищення уваги до цього підходу зумовлене завданнями мовної освіти та сучасними вимогами до встановлення різнобічно розвиненої особистості.

Таким чином, запровадження когнітивно-комунікативного підходу під час навчання мови є одним із важливих завдань викладача, оскільки дає змогу підготувати таку мовну особистість, яка не лише вміє правильно користуватися засобами мови, а й є розвинутою, культурною та національно свідомою.

В умовах Нової української школи навчання мови на засадах когнітивно-комунікативного підходу означає широке застосування когнітивної й комунікативної методик, зорієнтованих на гармонійне поєднання одержаних знань з мови і мовлення й умінь та навичок використання їх у мовленнєвій діяльності. Дотримання цього підходу в результаті забезпечує формування й розвиток повноцінної мовної особистості.

Оскільки одним із чинників реалізації цього підходу є текст, у методиці навчання сформувався текстоцентричний підхід до навчання, або текстоцентризм, що ліг в основу шкільного навчання мови на текстовій основі й активно використовується в ЗВО.

Ідеї текстоцентризму представлено в шкільних програмах, підручниках і посібниках. Текст став основою засвоєння мовних явищ, їхніх функцій, а робота з ним — засобом мовленнєвого розвитку учнів. Проблема вказаного підходу цікавить багатьох сучасних дослідників (О. Божко, О. Горошкіна, С. Караман, В. Нищета, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, М. Пентилюк, Л. Шиянюк та ін.). Більшість із них, спираючись на когнітивну й комунікативну методики, розглядають текст як базовий засіб навчання мови. Цікаву думку висловлює Л. Рускуліс: «Той інтерес до текстоцентричного підходу навчання мови, тексту зокрема, який спостерігається нині, можна пояснити прагненням осмислити роль цієї мовної одиниці в здійсненні мовної комунікації у різних сферах людської діяльності» [24, с. 317].

Цей підхід зумовлює осмислення тексту як продукту мовлення, в якому функціують усі мовні одиниці і який репрезентує єдність мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей мовця — особистості, що його творить і продукує.

Текстоцентричний підхід дає змогу реалізувати завдання навчання в комплексі, а саме:

- формування вмій і навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань;
- удосконалення вмій обговорювати різні моделі висловлювань, визначати їхні позитивні сторони та недоліки;
- розвиток культури ведення дискусії, полеміки, диспуту, дотримуючись правил спілкування та культури мовлення;
- формування мовленнєвої компетентності в єдності усного та писемного мовлення.

Під час дослідження цього підходу з'явилися нові в лінгводидактиці терміни: «текстоцентризм», «текстотворення», «текстотвірний аналіз».

Додамо, що текстоцентричний підхід до навчання мови реалізується на всіх рівнях мовної освіти, хоча сформувався на базі середньої школи. Нині маємо цікаві дослідження, присвячені роботі з текстом у ЗВО (Л. Шиянюк, Т. Гульчук та ін. (I–II рівні акредитації); І. Дроздова, А. Попович, Л. Рускуліс та ін. (III–IV рівні акредитації)). Сьогодні текстоцентричний підхід до навчання вийшов за межі філологічних ЗВО й успішно практикується у вищих нефілологічного профілю. Маємо низку цікавих досліджень (О. Гридчук, І. Дроздова, О. Ковтун, Л. Субота, Л. Шиянюк та ін.).

Органічно пов'язаний з означеним підходом функційно-стилістичний, що сформувався ще в середині минулого століття і успішно розвивається й нині (М. Пентилюк, В. Луценко, А. Попович, Л. Сугейко, І. Кучеренко). Щоправда, у зв'язку з розвитком нових підходів, змінами в технології навчання він зазнав певних модифікацій.

Зароджувався функційно-стилістичний підхід на основі методики стилістики, що набрала обертів у 60–70 роки ХХ ст., і був спрямований на визначення функцій певних мовних одиниць у текстах різних стилів. Такий підхід вимагав знань мовної системи, її виражальних засобів та стилістичного забарвлення їх у різних текстах. Це давало змогу розширити коло знань про мову як засобу комунікації, підготувати підґрунтя для сприйняття тексту як продукту мовленнєвої діяльності.

Назва цього підходу ввійшла в реєстр лінгводидактичних термінів. У «Словникові-довіднику з української лінгводидактики» запропоновано таку його характеристику: «Функційно-стилістичний аспект (підхід) до навчання мови полягає в навчанні не тільки наукових відомостей про мову, а й у засвоєнні виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей їх функціонування» [26, с. 257].

Таким чином, мовні засоби розглядають умовному контексті (у тексті) з урахуванням стилю, типу, жанру. А в сучасних умовах, коли йдеться про дискурсне мовлення, — то з урахуванням й автора та його співрозмовника. Як бачимо, текстоцентричний і функційно-стилістичний підходи органічно пов'язані з когнітивно-комунікативним, оскільки мають спільну мету — формування комунікативної ком-

петентності мовної особистості — і використовують спільний засіб — текст у всій його різноманітності й багатстві виражальних засобів.

Серед засадничих підходів, визначених Державним стандартом базової і повної середньої освіти, виділимо особистісно зорієнтований підхід, що «забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів» [4, с. 3]. Він спрямований на формування й розвиток мовної особистості як учня, так і студента. Щодо останнього, то тут особистісна орієнтація виявляється в самопізнанні, саморозвиткові, самовдосконаленні й самооцінюванні. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» дають таке визначення особистісно орієнтованому підходові: «послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії» [26, с. 178].

Використання цього підходу зумовлене спрямуванням освітнього процесу на взаємодію викладача / учителя-словесника й студентів / учнів на основі рівності, паритету в спілкуванні та партнерства в навчанні, що забезпечить їхній особистісний розвиток. Завдяки цьому підходові в сучасній освіті набули поширення суб'єкт-суб'єктні стосунки в процесі навчання. Активно розвивається й досліджується проблема виховання мовної особистості учня / студента, розробляються інтерактивні технології різних форм навчання в школі та виші.

Особистісно зорієнтований підхід поєднує виховання й освіту в єдиний процес, покликаний у центрі навчання поставити учня / студента як особистість, його інтереси й запити, при цьому основна мета цього процесу спрямована на розвиток кожного індивіда. І отже, способи репрезентації теоретичного матеріалу, добір дидактичних засобів, вибір методів і прийомів відбувається крізь призму особистості учня / студента.

Цей підхід тісно взаємодіє з іншими, особливо з когнітивно-комунікативним підходом, оскільки в комплексі вони забезпечують комунікативну компетентність учнів і студентів, а для останніх ще й професійну компетентність.

Один із провідних підходів, визначених стандартизованою освітою, є компетентнісний. Він настільки популярний у сучасній педагогічній теорії та практиці, що став предметом досліджень багатьох сучасних наук — педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгводидактики (З. Бакум, А. Богуш, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семенов та ін.).

Для розуміння цього підходу необхідно з'ясувати сутність поняття «компетентність». За Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, «компетентність — набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці» [4, с. 2]. Це необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дають змогу ефективно здійснювати діяльність або певну функцію.

Для майбутнього вчителя-словесника важливим є оволодіння мовною, мовленнєвою, комунікативною компетентністю, що реалізується в освітньому процесі компетентнісним підходом до навчання. Розвиваючи ідею цього підходу до навчання мови в школі й ЗВО, сучасні лінгводидакти намагаються конкретизувати поняття «комунікативна компетентність» і глибше розкрити його сутність. Так, О. Горошкіна вважає, що комунікативна компетентність учнів як уміння спілкува-

тися з метою обміну інформацією спрямована на розв'язання таких основних завдань: ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети, переконуючи й спонукаючи співрозмовника до дії, отримуючи додаткову інформацію; здійснювати ефективну самопрезентацію. Авторка прагне розкрити функції комунікативної компетентності, що реалізуються в процесі спілкування [3].

Як стверджують автори «Словника-довідника з української лінгводидактики», «компетентнісний підхід — своєрідний орієнтир, що спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти — виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечить їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [26, с. 113].

Формування комунікативної компетентності справді нагальна проблема сучасної мовної освіти, а компетентнісний підхід до навчання української мови є одним з актуальних поряд з особистісно зорієнтованим, когнітивно-комунікативним, функційно-стилістичним та ін. Ці підходи повинні реалізовуватися насамперед на шкільному етапі оволодіння українською мовою як рідною і державною. Саме там закладаються основи й розгортається процес формування мовної особистості — людини, яка не тільки знає українську мову, а й постійно використовує її в повсякденному спілкуванні, а головне — любить, шанує і дбає про її збагачення й розвиток; людини, для якої стає престижним користуватися мовою, що має давню історію й належить до найрозвиненіших мов світу.

Компетентнісний підхід до навчання мови включає низку понять, на яких ґрунтується мовленнєва діяльність учнів середніх освітніх закладів та студентів вищої школи й відбувається формування їхньої комунікативної компетентності. Це текст (контекст), мовленнєва діяльність та її види, сфера й ситуації спілкування й ін. Більшість цих понять функціонує в професійному мовленні вчителів-словесників, засвоюється учнями й забезпечує формування їхньої комунікативної компетентності, а далі розвивається у вищій школі. Деякі з них потребують коментарів й уточнення, зокрема *контекст*. За словником, контекст — 1) закінчений за змістом уривок тексту, що дає змогу висловити значення слова або речення, які входять до його складу; 2) те, що розглядають як ціле, яке пов'язує та пояснює які-небудь явища, факти й ін. У Загальноєвропейських рекомендаціях він трактується як «скупчення подій або ситуаційних чинників (фізичних або іншого роду), внутрішніх чи зовнішніх відносно особистості, у лоні яких відбуваються акти спілкування» [8, с. 9]. Інакше кажучи, це середовище спілкування, що включає мотиви, наміри співрозмовників і ситуації, в яких вони взаємодіють. У цьому сенсі контекст можна вважати частиною дискурсу як будь-якого висловлювання, у якому наявні мовець і слухач і намір першого певним чином впливати на другого. Термін «контекст» тісно пов'язаний з терміном «текст», що більш точно й прозоро розкривається в сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних працях та шкільних підручниках.

Будь-який комунікативний акт здійснюється у контексті певної ситуації в межах однієї зі сфер діяльності людини. В учнів необхідно формувати розуміння мотивів спілкування і сфер, у яких вони відбуватиметься. Удосконалення й подальший розвиток мовної особистості продовжується у вищій школі, де студенти оволодівають українським професійним мовленням, готуючись до практичної діяльності.

Як висновок, можемо стверджувати, що визначення різних видів компетентностей та усвідомлення їхньої сутності дозволяє вчителю глибше осмислити головні завдання стандартизованої мовної освіти в Україні, сприймати їх у контексті європейських підходів до навчання мови й реалізовувати, спираючись на основні положення когнітивної та комунікативної методик.

Останнім часом у процес навчання мови в різних типах освітніх закладів запроваджують нові підходи — дослідницький, технологічний, інтегративний та ін. Застосування їх потребує теоретичного обґрунтування й апробації. Деякі з них увійшли в практику вищої школи, а в середній ще на стадії апробації; інші, навпаки, активно використовуються на уроках української мови.

Для прикладу візьмемо дослідницький підхід до навчання мови. У вищій школі його широко використовують на заняттях в аудиторії (проблемні лекції, семінарські, практичні й лабораторні заняття). Теоретично обґрунтував й експериментально перевіряв застосування дослідницького підходу на уроках морфології С. Омельчук [16]. Автор стверджує: «Дослідницьким підходом називаємо складне лінгводидактичне інтеграційне явище, в основу якого покладено реалізацію продуктивних методів навчання мови, спрямованих на формування в учня дослідницької компетентності, підвищення рівня його пізнавальної активності й самостійності, творчих мисленневих здібностей» [16, с. 45-46]. І хоч автор вважає цей підхід не новим (справді, українські лінгводидакти О. Біляев, В. Мельничайко, М. Пентилюк торкалися окремих прийомів формування дослідницьких умінь учнів), теоретичне обґрунтування його використання в шкільній лінгводидактиці здійснено вперше. Проведене С. Омельчуком дослідження започаткувало широку апробацію цього підходу, що цілком відповідає ідеям Нової української школи. Автор розробив методичну систему його застосування в середній школі (принципи, продуктивні методи і прийоми, технології, види дослідницьких завдань тощо). Сподіваємося, що й у вищій школі дослідницький підхід набуде подальшого розвитку, модернізації технології.

Інтегрований підхід до навчання мови зароджувався в надрах минулого століття: активно розроблялися теорія й практика міжпредметних зв'язків української мови з іншими шкільними дисциплінами. Проблема інтегрованості в навчанні активно розв'язувалася на базі середньої школи. Визначаючи можливі напрями зв'язків української мови та інших предметів з метою стимулювання пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхньої комунікативної компетентності, важливо встановити форми й види цих зв'язків, виділити з них ті, що найкраще допоможуть у засвоєнні мови, підвищать ефективність освітнього процесу. Інтерес до цієї проблеми виявляють Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Нікітіна, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Л. Рускуліс та ін. [13, с.40–46].

Розглядаючи міжпредметні зв'язки як цільові й змістові збіги, автори шкільних програм і підручників виділили їх як елемент навчального процесу, його дидактичну умову, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок.

Зазначена проблема стала предметом дослідження й вишівської лінгводидактики (Н. Голуб, І. Гайдаєнко, М. Пентилюк, Л. Рускуліс). Останнім часом у навчан-

ні мови сформувався інтегративний підхід, що ліг в основу Державного стандарту базової середньої освіти [5] і широко використовується як один з основних в сучасній мовній освіті.

Інтегративний підхід можна розглядати як засіб формування комунікативної компетентності, оскільки він урахує взаємозв'язок когнітивно-комунікативних компонентів змісту й технології навчання мови. В основі цього підходу лежить інтеграція, що становить складний процес поєднання окремих компонентів у логічно вибудовану систему, в єдине ціле.

Інтеграція буває внутрішня — взаємозв'язок між спорідненими дисциплінами (мова і література в школі, цикл мовознавчих і літературознавчих дисциплін у ЗВО) і зовнішня — взаємозв'язок з різними за змістом і функціями науками.

Інтегративний підхід, на нашу думку, є комплексним явищем, головними ознаками якого вважаємо єдність загального й часткового; цілісний розгляд елементів різних предметів і виділення в них основного чинника, що й формує інтегроване уявлення про нього; а також цілісність, багатогранність і загальну дидактичну спрямованість методів і прийомів навчання.

Головне в застосуванні цього підходу — формування сприйняття картини світу через мову в школярів і формування комплексної наукової ерудиції в студентів.

Цей підхід забезпечує вихід за межі власне мовних фактів, залучення до вивчення мови матеріалів інших предметів, суміжних і несуміжних наук, що становить сутність інтегрованого навчання, сприяє поглибленню знань, розширює світогляд учнів / студентів, розвиває ерудицію та мовленнєву культуру і в результаті комунікативну компетентність учнів і професійно-комунікативну компетентність студентів.

Насамкінець відзначимо, що процес навчання мови й формування мовної особистості тих, хто вивчає мову, складний і багатогранний. Саме він викликає до життя нові підходи, серед яких активно розвивається технологічний. Виник він на основі технологізації освіти, зокрема й навчання мови. Педагогічна технологія привертає увагу дослідників дидактики та лінгводидактики (І. Кучеренко, О. Кучерук, М. Пентилюк, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.). З'ясовуючи сутність технологічного підходу, І. Кучеренко констатує, що він є «складником сутності новочасної освітньої парадигми, у межах якої впроваджується певна технологія чи сукупність їх» [11, с. 3].

На нашу думку, технологічний підхід до навчання мови дає змогу конструювати такий навчальний процес, що відповідав би змістові, меті й навчальним цілям, які ставлять перед собою суб'єкти цього процесу (учитель — учень, викладач — студент), і забезпечував системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову й реалізацію навчально-виховних цілей [20, с. 47-49].

Технологічний підхід до навчання мови спирається на поняття «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія», що дуже широко інтерпретовані в дидактиці.

Для лінгводидактики базовим є поняття «технологія навчання української мови» як «системна лінгводидактична концептуальна організація навчального процесу, побудованого на основі активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів»

[11, с. 4]. І далі: «Технологія проектує, планує, моделює, організовує цю взаємодію, з'ясовує та чітко передбачає її особливості» [11, с. 5].

Технологічний підхід забезпечує індивідуалізацію вибору методів, приймів і засобів навчання, варіантність форм навчального процесу й обов'язково включає рефлексію та спрямований на результативність. Конструювання процесу навчання із застосуванням технологічного підходу передбачає врахування суб'єктивного чинника та застосування інтерактивного методу.

Як бачимо, конгломерат підходів до навчання мови в середній і вищій школі дуже широкий і різноманітний. Кожний з підходів виконує свої конкретні функції та дає змогу вчителю / викладачеві організувати й реалізувати освітній процес цікаво, ефективно й результативно. Головне — щоб майбутній учитель-філолог осмислив сутність кожного підходу, його роль і місце в цьому процесі, усвідомлюючи при цьому перспективи реформування освіти взагалі й мовної зокрема. Адже вся лінгводидактична система спрямована на кінцевий результат — підготовку висококультурної, комунікативно компетентної особистості, здатної самовдосконалюватися, саморозвиватися й розбудовувати нашу державу Україну.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
2. Голуб Н. Б. Інтегровані підходи до викладання мови у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін : збірник наукових праць*. Херсон, 2003. С. 118–123.
3. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі МОН молоді та спорту України*. 2012. № 4-5. С. 3–32.
5. Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.). URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
6. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методичні орієнтири лінгвометодичної технології «Інтераціярізнотипових підходів» до вивчення української мови. *Педагогічний дискурс*. 2011. № 9. С. 96–102.
7. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. Харків : ХНАНІ, 2010. 320 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL : [Zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text)
10. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в середній школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.
11. Кучеренко І. А. Технологічний аспект вивчення української мови. *Дивослово*. 2018. № 6. С. 2–7.
12. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.
13. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

14. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови : монографія. Херсон, 2016. 310 с.
15. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 338 с.
16. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2014. 368 с.
17. Пентиліук М. І. Інтегруючий характер фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. «Філологічні науки»*. 2002. № 4. С. 165–170.
18. Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культури мовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог, 2013. Вип. 40. С. 157–163.
19. Пентиліук М. І., Мельник Т. В. Інтегративно-гуманітарний підхід до формування мислення і мовлення п'ятикласників. *Українська мова і література в школі*. 2000. № 6. С. 4–5.
20. Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків : Основа, 2007. 176 с.
21. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
22. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя. Миколаїв : Гліон, 2005. 272 с.
23. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія. Миколаїв : ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
24. Рускуліс Л. В. Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки учителя української мови. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2013. Вип. 63. С. 317–323.
25. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури. Суми : ВВП «Мрія-І» ТОВ, 2005. 404 с.
26. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
27. Шелехова Г. Т. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8–9 класів ЗНЗ. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 2–7.

НАСКРІЗНИЙ ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна

Основні засади реформи шкільної освіти та орієнтовний графік упровадження реформи викладено у концепції Нової української школи (НУШ). Саме там можна ознайомитися з інформацією про цінності реформи (як-от, орієнтація на учня, педагогіка партнерства, формувальне оцінювання тощо), основні компетентності та емоційно-інтелектуальну модель, яким має бути випускник НУШ [8].

Потреба у спілкуванні державною українською мовою, розвитку логічного і креативного мислення, бездоганного володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (в усній і письмових формах) мають стати наскрізними складниками лінгвометодичного процесу формування основ світосприйняття на уроках української мови в середній загальноосвітній школі. Особливо на сучасному етапі розвитку українського суспільства, коли переглянуто пріоритети освіти і відбувся переоблік освітньої системи від знаннєвої на компетентністну. Цей процес вимагає переорієнтації змісту, методів, прийомів, форм і оцінки результатів навчально-виховної діяльності у рамках компетентнісного підходу. Як свідчать опрацьовані нами джерела, спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [4; 6; 7].

Щоб набувати ключових і предметних компетентностей, вважаємо, що учні базової школи на уроках української мови та під час проведення позакласних заходів мають навчатися на основі взаємодії п'яти засадничих підходів: компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, дискурсно-текстоцентричного, соціокультурного. Мається на увазі, що лінгвометодичний процес формування ключових і предметних компетентностей повинен бути наскрізним, дієвим, ефективним і оптимальним. Тобто слід навчати учнів самостійній діяльності опановувати мовну, мовленнєву, прагматичну і соціокультурну компетенції. Концепція НУШ пропонує також упроваджувати інтегроване та проєктне навчання. Це, на нашу думку, сприятиме реалізації гіпотези про те, що учні під час інтеракції (взаємодії) компетентнісного, соціокультурного, особистісно-зорієнтованого, дискурсно-текстоцентричного і комунікативно-діяльнісного підходів отримуватимуть цілісне уявлення про світ, навколишнє середовище, турбуватимуться про соціум, адже вивчатимуть мовні явища з погляду різних наук і вчитимуться вирішувати реальні проблеми за допомогою знання державної української мови.

Також важливим положенням для нашої наукової розвідки є інформація МОН України про розроблену нову модель оцінювання учнів у межах НУШ та у контексті стандартів PISA (Програми міжнародного оцінювання учнів). Оновлена модель

ґрунтується на формувальному оцінюванні, яке дає можливість зробити висновки щодо процесу навчання, а не тільки результату (кількості помилок) та поступу.

У наскрізній лінгвометодичній парадигмі навчання української мови базової школи ми опираємося на постулати НУШ про зміну освітнього середовища: повага, увага до особистості учня та прагнення знайти оптимальний спосіб для його ефективного навчання.

Відповідно до розглянутих вище параграфів концепції НУШ і Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної політики [8] посилилася увага до антропоцентричної моделі вивчення мов, яка у своїй основі орієнтує не на абстрактну систему мови, а на людину як носія та інтерпретатора дискурсів мови, тобто першочерговим завданням навчання мов у всьому світі є формування мовнокомунікативної особистості. Це потребує переходу від формули «мова + культура» до формули «мова через соціокультуру і соціокультура через мову». На це і фокусує увагу вчителів-словесників розроблена нами наскрізна лінгвометодична система навчання основ світосприйняття школярами середнього контрцентру на уроках української мови.

Сьогоднішня лінгвометодика робить опертя на два аспекти до вивчення мови:

- *традиційно-інструментальний* або *прагматично-раціональний*, що маніфестує тріаду опанування мови: вивчення мови як системи різних рівнів + вивчення мови як інструменту комунікації + вивчення мови як засобу пізнання довкілля та розвитку мислення;

- *культурно-філософський*, який передбачає поступове занурення дитини у мову як у «сміслову царство» та «духовний храм».

У зв'язку з цим у межах компетентнісного навчання вчені-лінгводидакти, лінгвісти та психолінгвісти виокремлюють поряд з мовною, лінгвістичною, прагматичною компетенціями компетенцію соціокультурологічну (міжкультурну), що, з одного боку, сприяє усвідомленню етномовної картини світу, а з іншого — розвиває міжнаціональну культуру спілкування.

Як свідчить пілотажне опитування учнів 5–9 класів та учителів-словесників, однією з актуальних проблем сучасної школи є соціалізація учнів, адже вміння жити у суспільстві потребує спеціального навчання. Допомогати школяреві швидко адаптуватися у соціумі, стати справжнім громадянином своєї країни мають уроки української мови. Задля формування стресостійкості, основ світосприйняття, емоційної стабільності учнів 5–9 класів необхідно здійснювати активізацію мовних елементів у вправах, наближених до природного дискурсу.

Наш багаторічний досвід вказує на те, що за умови актуалізації основ світосприйняття під час опанування мовним матеріалом у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, забезпечення цілосності його як системи, а також підвищення значущості суб'єктних позицій особистості вчителя та учня найбільш виваженою і ефективною є наскрізна соціометрична методика навчання мови. Це методика, яка спрямована на засвоєння школярами та студентами концептів національної (у нашому випадку української) культури та концептів іншомовних культур, що допоможе формувати білінгвів і полілінгвів.

У цьому контексті пояснюється тенденція переходу від монолінгвокраїнознавства до компаративної (зіставної) методики вивчення мов, започаткованої авторкою статті в Україні ще 18 років тому. Пропонується у процесі опрацювання граматич-

ного матеріалу явища мови і культури різних націй зіставляти, порівнювати з аналогічними явищами у рідній мові та культурі, шукати споріднене та відмінне. Типологічний принцип навчання мові у всьому світі є найбільш продуктивним, він будується на зіставному аналізі й ураховує вплив соціальних, психологічних, релігійних, освітніх та інших чинників на формування як окремої мовнокомунікативної особистості, так і нації загалом. Зарубіжні дослідники (Хамер, Спітцеберг, Кайконен, Ліотар, Рікер та ін.) довели, що успіх спілкування та взаємодія комунікантів під час акту комунікації залежить від рівня знань концептів культури, правил переходу від концептосфери до лексико-семантичної системи із оволодіння нормами її реалізації і на основі такого синтезу розвивається третя полілінгвальна міжкультурна особистість, яка характеризується новим поглядом на своє існування у мультинаціональному середовищі, є толерантною і терпимою, усвідомлює особливості іншої мови і культури, проявляє гнучкість в умінні використовувати варіативні стратегії і тактики, корегувати свою мовленнєву поведінку з урахуванням ситуації спілкування.

Аналіз власної педагогічної практики переконує, що сформувати й розвивати систему світосприйняття учнів 5–9 допоможе наскрізний лінгвометодичний процес використання технології інтеракції різнотипових підходів до вивчення мови, яка розглядає національний та міжнаціональний концепти як вербально виражену семантично-змістову одиницю національної й мультинаціональної свідомості. Також зазначена методика навчить школярів базової школи варіативно виражати реальний смисл певного дискурсу, сприяти розвитку загальнолюдських цінностей. У результаті чого виникають мультикультурні, транслінгводидактичні зв'язки, що допомагають в оволодінні державної та іноземними мовами.

У межах теми нашого дослідження розкриємо сутність соціокультурного підходу до вивчення української мови як рідної і як державної в основній ланці середньої загальноосвітньої школи.

Загальновідомий вислів: «Культура кожного народу закодована у його мові» [3, с. 21] останнім часом набуває великого значення. Мова кожної нації та її культура є взаємозалежним органічним цілим. Із розвитком і збереженням мови починається розвиток і збереження національної культури. Утримуючи в одній духовній площині всіх представників певної нації як на етнічній території, так і поза її межами, мова скріплює всі сфери національної культури.

Доведено, що навколишній світ люди різних культур сприймають по-своєму, а культурні явища оцінюють неоднаково. Психолінгвісти пояснюють це тим, що мислення має національну специфіку, обумовлену характером мови. Відображаючи ту саму дійність, різні мови по-різному акцентують у ній неоднакові ознаки, користуються неоднаковими формами та матеріальними засобами. Колорит, своєрідність і специфічний національний характер тієї чи іншої культури забезпечується особливістю мови певного народу.

Будучи мовою корінного етносу, українська мова водночас є духовним національним кодом, який об'єднує всіх громадян України незалежно від їх національності й згуртовує у народ. Це зумовлює важливість проблеми вивчення української мови і як державної, адже процеси українотворення потребують збереження ціліс-

ності нації, об'єднання зусиль її громадян, їхньої консолідації на засадах громадянського патріотизму.

Соціокультурний підхід до мовної освіти продиктований саме тим, що престижність будь-якої нації визначається рівнем її культури, а остання — культурою мови, яка є формою збереження і творення національної культури.

Як свідчать дослідження останніх років у царині лінгводидактики (З. Бакум, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Н. Голуб, О. Глазова, Л. Головата, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, С. Караман, П. Литвиненко, В. Макаренко, Л. Паламар, І. Хом'як, Г. Шелехова, Л. Скуратівський та ін.) гармонійне поєднання української та загальнонародської культур реалізується через вивчення мови як культурознавчої дисципліни, взаємозв'язок з культурними надбаннями народів, що живуть поруч, їх полілог культур, інтеграцію в українську культуру і разом з нею — у світову. Саме цьому у школі сприяє формування в учнів комунікативної компетентності + мовної, мовленнєвої, прагматичної і соціокультурної компетенцій. Окремо години на реалізацію вказаних основних показників (знаннєвий, оцінний і діяльнісний) навчання української мови не виділяються. Вони є складовими реалізації мовної і мовленнєвої змістових ліній у контексті основного змісту Програми навчання української мови для 5–9 класів (2017 р.). Ми вважаємо, що вивчати окремі розділи мови слід на основі текстів різних дискурсів, які формуватимуть картину учнівського світосприйняття. В основу цього наскрізного процесу нами покладено новітні навчальні технології розвитку аналітичного та критичного мислення, креативності, розвивального навчання; методи і прийоми (метод передкомунікативних, мовленнєвих, творчих, фонетико-граматичних, лексико-граматичних, лексико-стилістичних, аналітичних, конструктивних, трансформативних, репродуктивних, комунікативно-ситуативних і подібних вправ), які побудовані на добірних високохудожніх текстах відповідної тематики, що використовується як дидактичний матеріал для опанування учнями мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також створення спеціальних систем для особистісно зорієнтованих завдань, котрі передбачають опрацювання цих текстів, що сприятимуть формуванню основ світосприйняття українського соціуму.

Аналіз мети, змісту і структури соціокультурного компонента, критеріїв його засвоєння засвідчує, що його основою є тексти або система тематично об'єднаних текстів українознавчого спрямування. Адже українська мова — це феноменальний витвір народу. В результаті цього в основу її методики першим покладено принцип народності — репрезентації української мови як геніального творіння розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, котрі берегли традиції сім'ї, роду й свого народу [5, с. 10]. Цей принцип немислимо реалізувати, не звертаючись до широкого використання всіх видів і жанрів українського фольклору, Біблії, творів красного письменства, прилучення до збирання скарбів народної мудрості, які мають відображення у фольклорних та художніх текстах. Згідно з етнопедagogічними дослідженнями, саме вони є основою оволодіння лінгвістичними знаннями та виробленням мовних умінь, що позначаються особливою увагою до національно орієнтованих засобів рідної мови, тобто таких, «що відбивають умови життя, особливості світобачення й світосприйняття українців, відтворюють загальну картину їхніх поведінкових стереотипів» [4, с. 13].

Навчання учнів на основі національних текстів етнопедагогічного змісту зумовлює, з одного боку, переймання ними культурного досвіду етносу, цінностей, ідеалів, традицій, тобто формування етнокультурної компетенції, а з іншого — на базі отримання етнознань про реалії матеріальної та духовної культури українців, правила мовленнєвого етикету, засвоєння національно орієнтованих мовних одиниць, у школярів формуються мовленнєві вміння і навички, серед яких: створювати національно-культурні тексти, добирати матеріали для усного виступу, складати діалоги, дотримуючись етноетикету мовлення, виражати і відстоювати громадянську позицію та інші [7, с. 82].

Як переконують дослідження етнопедагогіки, основою формування мовлення є духовне становлення особистості.

Поділяємо думку вчених-методистів, дидактів, психологів, що соціокультурний підхід до вивчення мовно-мовленнєвого матеріалу варто розпочинати з перших уроків української мови у школі, особливо тоді, коли у дітей починає розвиватися фантазія, креативне мислення, оцінює ставлення до навколишнього світу й себе. Це властиво всім віковим цензам учнів основної школи. Вважаємо, якщо словесник приділятиме належну увагу реалізації положень концепції НУШ на уроках української мови, то зможе відкрити їм великий і глибокий духовний світ. Нерозуміння або поверхове потрактування цих особливостей веде до помилок у навчально-виховній роботі і особливо у такій складній сфері діяльності, як формування вмінь висловлювати свої думки, переживання, почуття, емоції у відповідному стилі та згідно з умовами спілкування, використовуючи при цьому свої знання та навички. Такими помилками є, зокрема, недооцінка сил і можливостей підлітка, його свідомості, прагнення до самостійності, бажання проявити свої здібності, неповага до його запитів, інтересів.

Соціокультурний підхід оволодіння українською мовою як рідною і як державною слід втілювати шляхом поступового засвоєння школярами системи понять, моральних і етичних норм українців, залученням поетичної, народнопісенної творчості, образотворчого мистецтва тощо.

Головними завданнями при цьому є:

- створення навчальних текстів, дидактичного матеріалу інформаційно-пізнавального характеру для розуміння української культури через залучення до неї дітей, широке ознайомлення з життєвими реаліями українського народу, виховання глибокої поваги до нього;
- виховання любові до України;
- формування основи досконалого оволодіння українською мовою та поваги до неї, інтересу до представленої нею культури;
- становлення мовленнєвих здібностей (оволодіння грамотою — читанням і письмом, аудіюванням, дотриманням орфоепічних норм, а також розвиток монологічного та діалогічного мовлення тощо);
- інтелектуальний (розумовий і мовленнєвий) розвиток, формування вмінь висловлювати власні міркування;
- формування вмінь і навичок самоконтролю.

На нашу думку, їх вирішення лежить у наскрізній лінгвометодичній системі, яка сприятиме взаємодії різнотипових підходів до вивчення української мови.

Малоефективною буде методика української мови, яка не враховує у зазначеному аспекті положення емотивності, детально дослідженому нами у кандидатській роботі [6]. Емотивність дає змогу забезпечити мовно-мовленнєвий розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає школяра сприйняти мову щиро, як найбільш потрібну, рідну. Провідним лейтмотивом функції емотивності постає розвиток духовної сфери особистості, зокрема виховання патріотизму, моральних переконань, активізація пізнавальної діяльності учнів, відчуття прекрасного, збагачення словникового запасу, формування вмінь висловлювати особистісні переконання, знати і розуміти власний етнодуховний світ. Важливими є також професійні дії вчителя прищеплювати любов до уроків української мови, прихильно ставитися до школярів, своїм мовним взірцем, щирою любов'ю до українського слова, методичною майстерністю поетапно заохочувати їх з радістю опановувати азами української мови як материнської і як державної. Напевне, ніхто не залишиться байдужим, коли вчитель-словесник як зразок запропонує на уроках вивчення мовного матеріалу тексти наскрізних ліній, у яких реалізується інформація на теми: «Історія писанки», «Що я знаю про герб України?», «Не хлібом єдиним живе людина», «Я — українець (українка)», «Ліс — легені природи», «Які природні багатства має мій рідний край?», «Мед — основа людського здоров'я» і т. д. Вони складені для п'ятикласників, і діти охоче висловлюють свої думки, вступають в дискусії. Таким чином, ми пропонуємо поєднувати компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, дискурсно-текстоцентричний, особистісно-зорієнтований та соціокультурний підходи на уроках української мови.

Важливий вплив на навчання та виховання дітей має те середовище, в якому проживає учень. Саме тому корисним буде використання на уроках мови краєзнавчого матеріалу, місцевого діалекту, адже це теж надзвичайно цінні історичні пам'ятки української мови, джерело збагачення і відображення місцевого колориту життя українців, барвистості й розмаїтості рідного слова. Якщо доручити учням зібрати фольклорні матеріали від своїх старших рідних, родичів, то вони залюбки це зроблять. На таких уроках варто прослухати записи українських народних пісень. У процесі, організованого за допомогою комунікативно-ситуативних, лінгвостилістичних, когнітивно-креативних завдань, реалізується інтеракція соціокультурного підходу із особистісно зорієтованим, комунікативно-діялісним, що входять у компетентнісний, аспектами сприймання та відтворення різножанрових і різностильових зв'язних висловлювань школярами. Осмислюючи цікаві щодо змісту й багаті на колоритні мовні засоби тексти, діти духовно збагачуються, вчать аналітично мислити, при цьому формується їхня самосвідомість.

Суттєвим для соціокультурного підходу є використання комплексу форм, навчальних технологій, методів, прийомів та інформаційно-цифрових засобів навчання. Їх різноманітність зумовлена методичними етапами уроків: презентацією мовного матеріалу й засобів оперування ним; поясненням учителя; організацією самостійного пошуку учнів; осмисленням нових мовно-мовленнєвих явищ шляхом розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); проведенням мовно-

мовленнєвих тренінгів; використанням засвоєного матеріалу у процесі побудови власних висловлювань та їх екстраполяцією.

Враховуючи названі етапи, пропонуємо наступну таксонімію методів і прийомів реалізації інтеракції соціокультурного, компетентнісного та інших підходів на уроках української мови: бесіда (підготовча, повідомлювана, відтворювана, евристична, узагальнювальна, повторювальна, катехизисна); метод розповіді (пояснення); спостереження, трансформації, конструювання, реконструювання, тестів, різножанрових вправ, вебінару, клоуз-тесту, різноманітних інтерактивних методів і прийомів діалогування, диспуту, дискусії тощо у форматах дистанційного і змішаного навчання, дуальної освіти. Культурологічний компонент неможливо застосувати без комунікативно-діяльнісного, дискурсно-текстоцентричного, особистісно зорієнтованого підходів, які відповідно опираються на мовленнєве спрямування, комунікації у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (усної і письмової форм), індивідуалізацію навчання, його функціональність, ситуативність і емотивність.

Дуже важливим під час використання у наскрізному лінгвометодичному процесі формування основ світосприйняття в учнів 5–9 класів буде той урок, на якому, крім попередніх, враховано положення розвивально-виховуючого навчання.

Погоджуємося із міркуваннями зарубіжних та українських науковців-методистів, що за умови, коли словесник користується авторитетом, усвідомлює свою суспільну роль і знає, якими варто виховувати своїх учнів, то у процесі викладання української мови реалізувати можливості соціокультурного підходу можна завжди. Це і дидактичний матеріал, зокрема фольклор, який сприяє засвоєнню шляхетних традицій, норм християнської моралі, забезпечує духовне, моральне, національно-патріотичне, трудове й інтелектуальне виховання. Крім того, художня творчість українського письменства, завдяки якій ми виховуємо найкращі загальнолюдські якості. Думки, до яких учитель хоче прихилити дитячі душі, мають бути прийнятними для них. Так, патріотичні ідеї варто опредмечувати у такі зрозумілі для дітей поняття, як «материнська мова», «рідний край», «наймиліший куточок», «материнська колисанка» [7, с. 85].

Контекст основ світосприйняття школярами під час оволодіння мовою створюється шляхом поступового засвоєння втіленої у ній системи понять, моральних і етичних норм, залучення поетичної, народнопісенної творчості. Робота за новими програмами потребуватиме докорінної перебудови методичної свідомості вчителя. Адже запропонована система спонукає замислитись не тільки над тим, що потрібно робити з мовою, що вже стала доступною дитині, але й над тим, які умови необхідно створити дитині, які механізми пам'яті й резерви організму задіяти, щоб навчання стало цікавим і увага зосереджувалась над тим, що вчитель хоче навчити і щоб це впливало на емоційну сферу учня з метою запам'ятовування.

Увесь освітній процес слід підпорядковувати ставленню до учня як цікавого, бажаного співрозмовника і неповторної особистості. Цьому сприятиме передусім диференціація ще не зовсім традиційних для вітчизняної методики підходів до організації освітнього простору на уроках української мови.

Саме тут має панувати оптимістична атмосфера взаємоповаги, невимушеності, доброзичливості, тактовності, рівноправного партнерства, довіри до учня і віри в його можливості, уваги до неординарності мислення. Тільки за цієї умови можна

сподіватися на оптимальний вияв інтелектуальних і мовленнєвих здібностей дитини як особистості. Як свідчить апробація створеної нами компаративної методики (авт. право Г. Д.-С.), навчання української мови, інноваційність забезпечує інтенсивніший порівняно з традиційним розвиток мовнокомунікативної особистості лише за умови системно-цілісного підходу до реалізації триєдиної поурочної мети. Остання істотно впливає на мотивацію навчальної діяльності, оскільки сприяє урізноманітненню навчальних дій, що відповідно запобігає втомі, викликає інтерес, активізує діяльність учнів і, як показує проведений формувальний експеримент, підвищує ефективність навчальної діяльності.

Визначальним стає ставлення вчителя до учнів. Педагог перестає бути викладачем. Він опікується мовою, співпрацює з кожною дитиною і на скільки можливо намагається створити максимально сприятливі умови для розвитку, самореалізації, самовираження кожного через мовлення.

Найпромовистішими, найвиразнішими у людини є очі, обличчя. Тому дітей доцільно розмістити в класі півколом (за наявності звичайно одномісних парт), щоб вони мали можливість бачити не лише вчителя, але й усіх своїх однолітків, відчувати на свої дії реакцію, слова і вчинки, звикати до аудиторії. Усе це сприятиме формуванню в учнів зовнішньої культури: мати завжди охайний, красивий вигляд, контролювати власну поведінку, позбутися початкових звичок і негативних рис. Зайве нагадувати, що приклад подає сам учитель, який повинен вміти керувати своєю поведінкою, приділяючи належну увагу таким її компонентам, як міміка, емоції, настрої, техніка мовлення, постановка голосу, дикція тощо. Отже, закладений у навчальному плані поділ класів на групи у процесі вивчення мов робить можливим розташування півколом, яке слід розглядати не як примху чи просту формальність, а обов'язкову умову повноцінної реалізації пропонованої системи, необхідну інфраструктуру нової технології, що несе великий психологічний і емоційний заряд. Необхідно передбачити також наявність або можливість організації сценічного простору для проведення атракційного навчання [6, с. 117].

Кімната, в якій проводиться урок, повинна бути провітреною, світлою, чистою, затишною. Дуже позитивно на процес навчання впливають квіти, музика, гарні картини (технологія сугестопедії, описана нами в кандидатській роботі [6]), яскравий килимок посеред кімнати, зручні меблі. Усе це сприятиме активізації правої півкулі мозку, яка за традиційної організації навчання залишається пасивною.

Нова методика передбачає активне використання можливостей так званого периферичного зору, завдяки якому людина сприймає значний обсяг інформації. Тому на стіні варто періодично вивішувати схеми, таблиці, цікаві повідомлення, стінгазети соціокультурного спрямування, що виготовляють учні власноруч, які теж матимуть значний вплив на їх мовнокомунікативний розвиток і соціалізацію.

Шкільний дзвінок (чи то на урок, чи з уроку) теж має викликати позитивні емоції. Його можна замінити приємними музичними акордами-закликами, час звучання яких збігатиметься з початком і кінцем перерви. Моментом релаксації та продовженням дії технології сугестопедії у наскрізному лінгвометодичному процесі формування основ світосприйняття на уроках української мови в учнів НУШ буде і неголосна мелодія української пісні (народної або сучасної), яка може звучати впродовж усієї перерви.

Наведемо фрагмент уроку застосування елементів компаративної методики на основі поєднання різнотипових підходів у 9 класі спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов під час вивчення безсполучникового складного речення на уроках української мови як першої.

Тема уроку: *Безсполучникове складне речення. Смислові відношення між частинами БСР.*

Мета: навчити учнів знаходити у тексті безсполучникові складні речення; визначати їхні основні ознаки, смислові відношення між частинами БСР; правильно інтонувати БСР; розвивати уміння й навички аналізувати, зіставляти мовні факти, робити висновки; виховувати повагу до звичаїв і традицій рідного народу, інших народів.

Тип уроку: формування нових знань (за метою та типами різновекторних підходів до навчання) [Авторка Г. Д.-С.].

Наскрізна лінія 2 «Громадянська позиція».

Обладнання уроку: підручник «Українська мова». 9 клас. (за ред. проф. М.І. Пентилюк), 2017 р.; гаджети; тексти соціокультурного спрямування, таблиці, роздатковий матеріал.

Технології, методи й прийоми: вступне слово вчителя, авторська технологія «Інтерація різнотипових підходів до вивчення мов», робота з підручником, інтерактивні методи й прийоми, метод вправ, рефлексії, інфомедіаграмотності й ін.

Хід уроку

1. Організаційний момент.

2. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

2.1. Вступне слово вчителя. Застосовуємо взаємодію компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного та дискурсно-текстоцентричного підходів для проведення першого ознайомлювального лінгвістичного дослідження.

— Сьогодні ми вивчатимемо безсполучникове складне речення та смислові відношення між його частинами. У цьому нам допоможе інформаційно-цифрова техніка.

2.2. Інтерактивний метод «вебквест» із використанням інформаційно-цифрових засобів.

Завдання 1. Прочитайте текст у ваших гаджетах, айфонах тощо, який вам надіслано. Знайдіть у ньому складні безсполучникові речення. Визначте, чому в них ставляться різні розділові знаки, хоч за будовою речення подібні. Яку роль відіграє в них інтонація? Чи зустрічали ви подібні речення у текстах іноземних мов, що вивчаєте? Як ці речення називаються у їхньому синтаксисі? Чи схожі між собою народні звичаї білих хорватів і українців? Що вам про це відомо?

Текст 1.

Великодня Субота

У Хорватії етнічні українці печуть паски; варяться шинки і ковбаси; викопують з городу хрін; витягають буряки з ями, в якій берегли їх протягом зими; збивають масло в масничці; наривають свіжого барвінку. Під вечір господарі, що живуть ближче церкви, обстежують пильно свої обійстя — у цю ніч сільські хлопці

недалеко церкви розпалюють великий вогонь. Для підтримання ватри згодиться будь-який дерев'яний господарський предмет, ніхто не сміє гніватися, якщо ця річ раптом потрапить у вогонь.

(За П. Головчуком).

3. Вивчення нового матеріалу.

Використовуючи інтеракційний метод «Взаємне навчання» (робота в парах), пропонуємо самостійно опрацювати теоретичний матеріал про складне безсполучникове речення, дати відповіді у навчально-науковому стилі на питання в кінці параграфа та скласти схеми до речень попереднього тексту.

Також з'ясувати, якою буде соціокультурна тема наскрізної лінії 2 «Громадянська відповідальність» цього уроку («Свята і звичаї української громади»).

4. Закріплення отриманих знань, застосування набутих умінь і навичок.

4.1. Робота з текстом 2.

Текст 2.

День святого Андрія Первозванного

День святого Андрія Первозванного випадає на 13 грудня.

Стародавня християнська легенда розповідає: апостол Андрій проповідував християнство у самому Царгороді, на берегах Чорного моря та в околицях нашої столиці — Києві.

В Україні свято Андрія за традицією відзначається вечорницями, на них готують вареники з пісною начинкою і калиту. Це — корж, змащений медом. Його чіпляють до волока і розпочинають гру: хлопець чи дівчина повинна вкусити калиту без допомоги рук та ще й при цьому не засміятися. Якщо це комусь вдалося зробити, то вважалось: він у шлюбі буде щасливим.

(О. Воронай).

4.2. Граматико-стилістичне завдання 1.

Прочитайте текст 2. До якого стилю він належить? Доберіть заголовки до нього. Знайдіть у цьому тексті безсполучникові складні речення з однорідними частинами. Які смислові відношення між цими реченнями? (*Одночасність дій, явищ*).

Використовуючи інтерактивний прийом «Синтез думок», виконуємо другу вправу.

Завдання 2. Самостійно опрацюйте інформацію у підручнику на с. 94, вправа 179. З'ясуйте, які ще є смислові відношення в таких реченнях? (*Послідовність дій, явищ; зіставлення і протиставлення*). Знайдіть у тексті БСР з неоднорідними смисловими відношеннями (2, 5, 6 речення).

Всі групи, на які був поділений клас, у зошитах записують спільні думки про опрацьований матеріал, формулюють висновок. Після цього вчитель проводить рефлексію.

5. Підсумкова рефлексія.

В умовах компетентнісного й особистісно зорієнтованого вивчення складного безсполучникового речення учні і вчитель аналізують власну діяльність на уроці.

5.1. Інтерактивний метод «кластер» (графічна форма створення інформації, систематизації набутих знань).

Що нового дізналися на уроці? Що сподобалося? Що запам'яталось? Для чого потрібно знати народні звичаї та обряди?

Отже, соціокультурний підхід у взаємодії з компетентнісним, особистісно зорієнтованим, комунікативно-діяльним, дискурсно-текстоцентричним аспектами вивчення української мови передбачає формування у школярів основи світосприйняття культурної соціальної позиції, вільного прояву своєї індивідуальності, створення культурного середовища своєї життєдіяльності, прилучення до цінностей загальнолюдської і національної культур, включення в навчально-виховний діалог та культурну співтворчість в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Біляев О. М. Культура мовлення вчителя-словесника. *Дивослово*. 1995. № 1. С. 37.
2. Варзацька Л. О., Янчук О. М. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 9. С. 13–18.
3. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, вихователів і батьків. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.
4. Галаєвська Л. Реалізація соціокультурної лінії на уроках рідної (української) мови в 5-му класі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 8. С. 12–18.
5. Дашко В. Структура і зміст духовної культури особистості. *Рідна школа*. 2003. № 6. С. 17–19
6. Дідук Г. І. Формування в учнів 5–7 класів уміння використовувати засоби емотивності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 1998. 220 с.
7. Макаренко В. Практично на кожному уроці. Реалізація культурологічного принципу навчання на уроках української мови в 5–7 класах. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та коледжах*. 2003. № 5. С. 81–86.
8. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

БЕЗПЕКОВИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НОВІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мацюк Галина Петрівна

Проблема модернізації освіти як засобу формування національної безпеки сьогодні вже стала об'єктом міждисциплінарного аналізу. Його розпочали праці «Безпеківі виміри освітньої політики: світовий досвід та українські реалії» [2] і «Гуманітарна політика в Україні: виклики та перспективи (Біла книга)» [3] фахівців Національного інституту стратегічних досліджень, роботи науковців кафедр педагогіки та психології [10], політологів [8] та мовознавців [1; 4; 12; 13; 16]. Усі дослідження можна об'єднати під таким спільним радикалом, як гуманітарний аспект протидії російській агресії. Він включає освітній та науковий компоненти і сьогодні є одним з пріоритетів безпекової політики в країні.

Мета дослідження — обґрунтувати потребу оновлення змісту мовознавчих дисциплін на філологічних факультетах як відповідь на формування безпекового виміру професійної підготовки студента-філолога. Низка питань вимагає аналізу: які нормативно-правові акти регламентують зв'язки між національною безпекою і філологічною освітою; який набір мовознавчих категорій актуалізує ця взаємодія; які мовознавчі дисципліни насамперед потрібно впроваджувати у відповідь на вимоги законодавчих приписів та ін. Вивчення цих та подібних завдань сприятиме розвитку методики викладання мовознавчих дисциплін у період модернізації філологічної освіти в умовах, коли Стратегія національної безпеки України 2020 р. визнає Російську Федерацію (РФ) як державу-агресора і «джерело довгострокових системних загроз національній безпеці Україні» [18].

Щоб отримати результати та висновки щодо сформульованої мети і завдань, в основу теоретичного підґрунтя аналізу покладено положення: про інституційно-правові засади політики національної безпеки в гуманітарній сфері [8], методологію створення освітніх програм на основі компетентнісного підходу [19] та формування готовності випускника вишу зі спеціальності «Українська мова та література» (як самостійної або в поєднанні з іншими) здійснювати в майбутній діяльності педагога проєктувальну, гностичну, дослідницьку, інформаційну чи спонукальну функції [15]. Джерельною базою для аналізу послужили нормативно-правові акти за 2015–2020 рр., які розкривають роль освіти у формуванні національної безпеки в період російсько-української війни [17; 6; 5; 7; 18], а також навчальні програми та програма спеціалізації із соціолінгвістики для студентів філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, які ілюструють досвід оновлення змісту мовознавчих дисциплін у професійній підготовці філологів [11].

Нормативно правові акти 2015–2017 рр. і визначення ролі безпекового виміру освіти. На підставі ознак дійсності та стану українського суспільства Стратегія національної безпеки України, затверджена Указом Президента України 26 травня 2015 р. [17], зафіксувала загрози гуманітарній складовій національної безпеки: «інформаційно-психологічну війну, приниження української мови і культури, фальшування української історії, формування російськими засобами масової комунікації

альтернативної до дійсності викривленої інформаційної картини світу» (п. 3.1), недостатній рівень розвитку медіакультури в умовах інформаційної війни (п. 3.6). Документ сформулював потребу протидіяти маніпуляціям суспільною свідомістю й актуалізував потребу знань про громадську думку та пропаганду (п. 4.1). Пріоритетним напрямом стало зміцнення гуманітарної складової у контексті зовнішніх загроз шляхом покращання викладання суспільних дисциплін та медіаосвіти як обов'язкових складових навчальних програм.

Закон України «Про освіту» затверджений Указом Президента України 5 вересня 2017 р. [6]. Серед засад державної політики у сфері освіти визнано «людиноцентризм», «забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності», зв'язок «з національною історією, культурою та національними традиціями», «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання» (ст. 6, п. 1), а педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані «виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього середовища» (ст. 54, п. 2).

Документ підкреслив, що «мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова». Закон передбачив навчання мовами національних меншин та корінних народів. Особам, які належать до національних меншин, держава гарантувала право «на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини», а особам, які належать до корінних народів України, — право «на вивчення мови відповідних корінного народу чи національної меншини в комунальних закладах загальної середньої освіти або через національні культурні товариства» (ст. 7, п. 1). Повна загальна середня освіта дозволяє сформуванню ключові компетентності, необхідні кожній людині, серед них і вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (якщо вона відмінна від державної) та іноземною мовами та ін. Спільними для всіх компетентностей визначено вміння «читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» (ст. 12, п. 1).

Розглянуті документи об'єднали людський капітал, якість освіти з питаннями національної безпеки, а на рівні лінгвістичної абстракції безпосередньо та опосередковано актуалізували зміст низки мовознавчих категорій: «державна мова», «мова національних меншин», «мова корінних народів України», «мовна ситуація», «мовна політика», «національна ідентичність», «гуманітарна політика» та ін.

Як наукове середовище відреагувало на потребу відповідності освіти новим вимогам безпеки? Чи не вперше в 2017 р. це питання системно обґрунтувала вже вище згадана аналітична доповідь «Безпекові виміри освітньої політики: світовий досвід та українські реалії» [2]. У той час критерії національної безпеки не були розроблені попри очевидний зв'язок стану системи освіти з безпековою сферою [2, с. 5]. Результати аналізу викликів і загроз суспільству в умовах російсько-української війни дозволили сформулювати завдання освіти: забезпечити знання

процесів та перспектив, які відбуваються в РФ як країні-агресорі, поглиблення знань з історії та національних цінностей України (оскільки їх єдине розуміння забезпечувало б суспільну єдність та консолідацію [2, с. 10]). Ця аналітична записка підкреслювала важливість виконання: 1) нового Закону «Про освіту» 2017 р., ключового інструменту в оновленні освітньої системи, який передбачав розширення сфери функціонування державної мови й усунення «можливості дискримінації громадян України за мовною ознакою через забезпечення доступу до вищої освіти»; 2) поетапного переходу шкіл з навчанням мовами національних меншин на українську мову (правда, всі пам'ятаємо, що цей закон викликав критику з боку окремих держав-сусідів, зокрема Угорщини та Румунії, хоча документ відповідав положенням Конституції України та «Європейської Хартії регіональних мов та мов меншин») [2, с. 14–15]; 3) інтеграції науки й освіти, зокрема науки та вищої школи, як ще одного важливого безпекового чинника і засобу підвищення ефективності освітньої сфери [2, с. 25].

У 2017 р. в Інституті мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України відбулася конференція «Мовне законодавство і мовна політика: Україна, Європа, світ», яка засвідчила про зв'язок мовознавчих досліджень із новими викликами та загрозами, визнала питання національної єдності і національної безпеки запорукою виживання українського етносу і відзначила роль освіти в цих процесах (для прикладу, див.: доповіді Б. Ажнюка «Критерії оцінювання мовної політики» [1], О. Данилевської «Мовна ситуація і мовна політика у сфері освіти за оцінками респондентів масового опитування» [4], Г. Мацюк «Статус і функції російської мови в Російській Федерації, на пострадянському просторі й у світі: стан і перспективи розвитку» [12] та ін.).

Е. Лузік та Л. Хоменко-Семенова у статті «Модернізація вищої освіти України в контексті національної безпеки» сформулювали завдання змін в освітній сфері з урахуванням вимог Стратегії національної безпеки України 2015 р. [10]. На думку дослідників, освітній процес виконує різні функції. Так, для учня середньої школи, де працює вчитель-україніст, — це функція формування і розвитку здатності до навчання, для студента філолога в університеті — функція формування і розвитку навченості, вона з часом переходить у самонавчання і самовиховання, що постає як результат навченості, післяуніверситетська освіта — це усвідомлена потреба в професійному розвитку навченості. Логічно поставало питання про необхідність зміни парадигм: старої освітньої, яка вже втратила свою дієздатність, на нову, адекватну вимогам реалізації національних інтересів України.

Проблему зв'язку освіти й національної безпеки почали обговорювати з площини євроатлантичної інтеграції України, а також у зв'язку із прикладними проблемами забезпечення національної безпеки в інформаційно-правовому вимірі та в освіті (див.: питання міжнародної конференції «Освіта і наука у сфері національної безпеки: проблеми та пріоритети розвитку» (Острог, 2018) [14]).

Сферу освіти як ресурс національної безпеки на підставі стратегічного, модернізаційного та інтеграційного вимірів виокремило політологічне дослідження «Інституційно-правові засади політики національної безпеки в гуманітарній сфері» І. Каріха.: якісна освіта зумовлює потенціал розвитку нації, «вимагає високого рівня кваліфікації кадрів та їх освітньої мобільності, готовності отримувати та відтворювати нові знання» і як соціокультурний продукт сприяє розбудові політичної нації [8, с. 149].

Спеціалізований підхід до зв'язку освіти та національної безпеки в мовознавстві, зокрема в соціолінгвістиці, розпочали дві міжнародні конференції «Соціолінгвістичне знання як засіб формування нової культури безпеки: Україна і світ» у Львівському національному університеті імені Івана Франка. На конференції 2016 р. відбулося обговорення дисциплін спеціалізації із соціолінгвістики, які відповідали викликам часу [11], 2018 р. — розмова про безпековий рівень філологічної освіти стала об'єктом міждисциплінарного аналізу [16].

Нові нормативно-правові акти з питань безпеки та освіти 2019–2020 рр. як орієнтири в модернізації професійної підготовки філолога. Динаміку змін програмує Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [5], який Верховна Рада України ухвалила 25 квітня 2019 р. Закон почав діяти з 16 липня 2019 р. У преамбулі зазначено про стратегію подолання «деформацій національного мовно-культурного і мовно-інформаційного простору», про вимогу «повноцінного функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території держави» як гарантію «збереження ідентичності української нації та зміцнення державної єдності України», стверджено, що українська мова є «визначальним чинником і головною ознакою ідентичності української нації, яка історично сформувалася і протягом багатьох століть безперервно проживає на власній етнічній території, становить переважну більшість населення країни і дала офіційну назву державі, а також є базовим системотвірним складником української громадянської нації».

Документ обґрунтовує статус української мови як єдиної державної в Україні. Цей статус, зумовлений державотворчим самовизначенням української нації, є «невіддільним елементом конституційного ладу України як унітарної держави» (ст. 1, п. 3) і визначений Конституцією України (ст. 1, п. 4). «Статус української мови як єдиної державної мови передбачає обов'язковість її використання на всій території України при здійсненні повноважень органами державної влади та органами місцевого самоврядування, а також в інших публічних сферах суспільного життя, які визначені цим Законом» (ст. 1, п. 7).

Крім статусу державної мови, Закон фіксує нову функцію української мови як мови міжетнічного спілкування (ст. 1, п. 8). Він також регулює функції української мови в усіх сферах суспільного життя (ст. 2, п. 1).

Завдання Закону полягає в захисті державного статусу української мови, в утвердженні її нової функції як мови міжетнічного спілкування, як «інструмента об'єднання українського суспільства, засобу зміцнення державної єдності та територіальної цілісності України, її незалежної державності і національної безпеки» (ст. 3, п. 1–3).

Обов'язок громадянина України — володіти державною мовою (ст. 6, п. 1). «Держава забезпечує кожному громадянину України можливості для опанування державної мови через систему закладів дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти, освіти дорослих, а також через підтримку неформальної та інформальної освіти, спрямованої на вивчення державної мови» (ст. 6, п. 2).

Новий Закон України «Про повну загальну середню освіту» був прийнятий 16 січня 2020 р. [7]. Стаття 5 фіксує норму про українську мову освіти в закладах

загальної середньої освіти. Держава гарантує право на здобуття цього виду освіти державною мовою в державних, комунальних та корпоративних закладах. Особам, які належать до корінних народів або національних меншин, «забезпечується право вивчати мову відповідного корінного народу або національної меншини в державних, комунальних і корпоративних закладах загальної середньої освіти або через національні культурні товариства» (ст. 5, п. 3). Особи, які належать до корінних народів України, мають право на повну загальну середню в державному, комунальному чи корпоративному закладі мовою корінного народу і державною мовою (ст. 5, п. 4).

Розмежовано функції мов національних меншин. Особи, які належать до національних меншин України, мають право здобувати початкову освіту в зазначених закладах мовою відповідної меншини разом із державною мовою (ст. 5, п. 5). Якщо йдеться про мови національних меншин України, які є мовами ЄС, то в цих закладах такі особи можуть здобувати базову середню освіту державною мовою (її обсяг не менше 20 % річного обсягу навчального часу в 5 класі аж до не менше 40 % в 9 класі), а також профільну середню освіту державною мовою в обсязі, не меншому, ніж 60 % від річного обсягу навчального часу (ст. 5, п. 6). Держава гарантує здійснення базової та профільної середньої освіти державною мовою особам, які належать до інших національних меншин, в обсязі, не меншому за 80 % від обсягу всього навчального часу. Приватні навчальні заклади отримали право вільного вибору мови навчального процесу.

Нову Стратегію національної безпеки України затверджено Указом Президента України 14 вересня 2020 р. [18]. Вона має в основі засадничий принцип *безпека людини — безпека України* (на підставі Конституції України та Закону України «Про національну безпеку України»).

Згідно з цим документом, кожен громадянин повинен «протистояти гуманітарній агресії, розвивати українську культуру як основу консолідації української нації та зміцнення її ідентичності» (п. 46). Враховано, що людський капітал — запорука майбутнього України, тому сформульовано завдання «модернізувати систему дошкільної та повної загальної середньої освіти, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, привести освітні стандарти до потреб суспільного розвитку та до найкращих світових зразків» (п. 57).

Стратегія пов'язує національні інтереси України із забезпеченням національної безпеки через модернізацію освіти як одного із напрямів реалізації державної політики національної безпеки (п. 5 і 6).

Отже, і нові законодавчі акти 2019–2020 рр. актуалізують зв'язок національна безпека — проблеми гуманітарного життя суспільства в умовах російсько-української війни — модернізація освіти.

Як здійснити імплементацію завдань цих документів у професійну підготовку студента - філолога? Насамперед нормативно-законодавчі акти дають поштовх для окреслення сфер гуманітарної політики і доносять інформацію, яка знову (безпосередньо чи опосередковано) має стосунок до змісту вже раніше згаданих мовознавчих категорій.

Гуманітарна політика постає як єдність завдань і перспектив культурної, освітньої, наукової, мовної та церковно-релігійної сфер, — про це йдеться в новій ана-

літичній доповіді 2020 р. фахівців Національного інституту стратегічних досліджень [3]. Науковці чітко окреслюють проблеми, на які потрібно відреагувати: *формування ідентичності* (обґрунтовують виклики перед національною та громадянською ідентичностями, формулюють потребу спільної громадянської ідентичності, виявляють ієрархію ідентичностей) [3, с. 13]; *ідеологія «ууского міра»* (ідеологія не зникла з теренів України, кількість прихильників не зменшилася) [3, с. 15]; *небезпека загострення конкуренції панросійської імперської та європейської української ідентичностей* (небезпека конкуренції полягає в здатності заміни української національної ідентичності, оскільки механізми конструювання формують ілюзію «нерозрізнення» цих ідентичностей через спільний спосіб буття, спільні життєві практики в побуті й освіті) [3, с. 16]; *труднощі формування української ідентичності, яка постає як «незавершений проєкт»* [3, с. 16]; *агресивна пропаганда з боку РФ; формування наукової сфери, що дасть можливість зміцнити національну безпеку України»* [3, с. 62]; *розвиток функцій української мови як державної, мовні права корінних народів та національних меншин* [3, с. 62]; *питання етнонаціональної політики* [3, с. 87]; *питання релігійного середовища* (зазначаючи про «певні лінії напруги, котрі першочергово виникають унаслідок цілеспрямованої діяльності РПЦ та впливу на українське суспільство інструментами гібридної війни Росії проти України, зокрема засобами УПЦ (МП), що є структурною складовою частиною РПЦ») [3, с. 99]; *на гуманітарні аспекти в молодіжній політиці України* (ця політика містить аксіологічне ядро на основі державних цінностей) [3, с. 105]; *і поширення історичних знань* [3, с. 106] та ін.

Набір мовознавчих категорій, які актуалізують ці документи на рівні лінгвістичної абстракції, пов'язаний із безпековим виміром освіти загалом і філологічної зокрема і за своєю природою ілюструє взаємодію мови та суспільства в контексті соціолінгвістичного знання. Воно розширює розуміння статусу і функцій української мови як державної в історії та в незалежній державі, відмінних від інших етнічних мов, а також вперше привертає увагу до мов корінних народів і мов національних меншин, які є мовами ЄС, актуалізуючи низку питань про універсальні та ідіоетнічні компоненти в мовному облаштуванні світу чи про демографічно-комунікативні потужності мов і заходи для їх підтримки в Європі та інших державах світу. Звичайно, крім конституційно-правового поля аналізу статусу української мови як державної, крім широкого контексту аналізу питання про статус мов у законодавстві інших країн, обов'язковим є історичний екскурс, зокрема питання про те, чи були законодавчі акти, наприклад, у ХХст., які би фіксували статус української мови як державної? Як і коли вони виникали? Ці та подібні питання історичного зрізу асоціюються із вимогою законодавчо-правових актів знати власну історію і національні цінності, враховуючи різні види зв'язків між мовою та суспільством, тобто між мовою та ідеологією, політикою, владою, державою чи Церквою тощов історії та сьогоденні. Студент-філолог може про це почути на заняттях із таких дисциплін, як «Соціолінгвістика» чи «Вступ до соціолінгвістики», «Мовна політика і мовна ситуація: Україна і світ» та ін.

Законодавчі приписи стверджують про роль державної мови у формуванні національної ідентичності. Це ще одне із наскрізних завдань національної безпеки, яке (у зв'язку із роллю української мови) вимагає лінгвістичного аналізу й своєї

реалізації на спеціалізованих дисциплінах. Увага до зв'язків між мовою та національною ідентичністю, які сьогодні загрожені ідеологією «руського міра» та змішаною антиукраїнською пропагандою, вимагає самостійного аналізу на лекціях та практичних заняттях з дисциплін «Мова та ідентичність», «Мова та ідеологія» чи «Мова, громадська думка і пропаганда».

Перелік категорій і зв'язків між ними, які потрібно знати студентів філологічного факультету, розширюється до: «мовна політика», «мовна ситуація», «статус мов в Україні», «мови корінних народів», «функції мов в Україні», «багатомовність» (в Україні, Європі та світі), «мовлення соціогруп» тощо, а також до зв'язків понять «мова — держава», «мова — влада», «мова — політика», «мова — ідеологія», «мова — ідентичність», «мова — культура», «мова — Церква» і, звичайно, «мова — війна». Ці та інші питання, як правило, лише частково виносяться або зовсім не потрапляють у навчальні плани філологічних факультетів.

Досвід викладання дисциплін соціолінгвістичного циклу студентам-бакалаврам та магістрам Львівського національного університету імені Івана Франка розпочався в 2004 р. Досьогодні студенти слухають такі предмети: «Соціолінгвістика» (2 курс), «Вступ до соціолінгвістики» (3 курс), «Теорія і методи аналізу соціолінгвістики» (4 курс), «Прикладна соціолінгвістика: питання мовної політики» (5 курс, магістри), «Мовна політика і мовна ситуація: Україна і світ» (3 курс), «Політична комунікація» (5 курс, магістри); «Соціолінгвістичний практикум» (5 курс, магістри), «Знання про мову та суспільство в середній школі» (2 курс, 5 курс, магістри) [11]. Крім нових знань, дисципліни формують нові вміння, навички та компетентності. Студенти розкривають зв'язки мови та суспільства на прикладі комунікації на матеріалі різних творів з української літератури (за шкільною програмою), у міжособистісному спілкуванні чи різних дискурсивних практиках та ін., між різними соціальними групами, а також дізнаються про те, що відбувається в інтернет-дискурсі, як розрізнити фейкові новини, зрозуміти орієнтацію (наприклад, проросійську чи проукраїнську) нового медіаресурсу чи якоїсь нової програми. Сьогодні фейки є не тільки ознакою комунікативного середовища, а й різновидом психологічної зброї, новим типом загроз. Студент-філолог мав би знати хоча б основи медіаграмоти заради захисту індивідуальної свідомості. (Лише знання може захистити його від фейків; питання полягає лише в тому, як студент до них ставиться, чи може розрізнити правду від неправди).

Нові знання із соціолінгвістики дозволяють студентам реалізовувати свою комунікативну компетентність під час проведення «круглих столів», присвячених різним питанням взаємодії мови та суспільства, на Всеукраїнському конкурсі студентських досліджень із соціолінгвістики, який щороку відбувається в університеті як базовому з вивчення питань соціолінгвістики, на науковій міжуніверситетській конференції «Vivat academia», в періодичних виданнях та ін., де актуалізується потреба породження текстів щодо соціокультурних чи політичних питань, пов'язаних із мовним життям. Звідси предмети соціолінгвістичного циклу дають змогу розвинути дискурсивний підвид комунікативної компетентності, про який вже є перші дослідження [9]. Дискурсивна компетентність як структурний компонент комунікативної постає в здатності студентів як адресантів породжувати нові тексти різних типів для досягнення своїх намірів.

Досвід викладання дисциплін соціолінгвістики показує, що модернізація навчальних програм за рахунок впровадження дисциплін соціолінгвістичного циклу дозволяє студентам: 1) покращити сприймання і розуміння текстів, 2) творити власний дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації в суспільстві, за якою постають учасники, умови перебігу та сфера спілкування, 3) знати і використовувати найбільш оптимальні способи досягнення комунікативного наміру, опанувавши для цього жанрово-стилістичні канони обраного дискурсу, 4) краще формувати зв'язний текст з його категоріями — цілісності, зв'язку, інформативності, композиції, аргументації та ін., 5) інтерпретувати (у письмовій та усній формах) тексти і формувати щодо них власну оцінку.

Таким чином, безпековий вимір гуманітарної освіти загалом і філологічної зокрема сьогодні вже став об'єктом міждисциплінарного аналізу. Нормативно-правові акти 2015–2020 рр. в Україні, трактуючи освіту як один із засобів національної безпеки в умовах російсько-української війни, формують потребу модернізації фахової підготовки студента-філолога щодо розширення його знань про мову та суспільство і передбачають оновлення змісту мовознавчих дисциплін соціолінгвістичним компонентом. Соціолінгвістичні знання найповніше і найширше з усіх інших підвидів знань у мовознавстві відображають проблеми сучасної дійсності.

Зміст предметів соціолінгвістики (на прикладі впроваджених у навчальні плани Львівського національного університету імені Івана Франка нормативних і вибіркового дисциплін): «Соціолінгвістика», «Вступ до соціолінгвістики», «Теорія і методи аналізу соціолінгвістики», «Прикладна соціолінгвістика: питання мовної політики», «Мовна політика і мовна ситуація: Україна і світ», «Мова та ідеологія», «Мова та ідентичність», «Знання про мову та суспільство в середній школі», «Мова, громадська думка і пропаганда» реагує на завдання перед філологічною освітою, сформульовані в нових нормативно-правових актах 2015–2020 рр.

Знання та вміння, які отримує студент-філолог на цих дисциплінах, формують його ціннісну україноцентричну парадигму та зумовлюють динаміку вербально-семантичного, лінгво-когнітивного, мотиваційно-прагматичного рівнів його мовної особистості, дозволяючи виявляти причинно-наслідкову взаємодію в обговоренні питань, пов'язаних із мовою / мовами в суспільстві чи суспільствах в умовах мирного часу і війни. Знання, навички та компетентності разом з критичним мисленням уможливають не тільки реакцію студента на запити різних середовищ і насамперед шкільного, а й вплинуть на його здатність виконувати свої функції в педагогічній діяльності.

Оновлення у професійній підготовці студента-філолога переліку мовознавчих дисциплін новими предметами соціолінгвістики пришвидшить реалізацію такої важливої функції філологічної освіти, як функції захисту національної безпеки.

Список використаних джерел

1. Ажнюк Б. Критерії оцінювання мовної політики. *Мовне законодавство і мовна політика: Україна, Європа, світ*: збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 6–14.
2. Безпекові виміри освітньої політики: світовий досвід та українські реалії : аналітична доповідь Київ : Національний інститут стратегічних досліджень, 2017. URL : https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-10/AD_Vymiry-polityky_druk-1a7fe.pdf

3. Гуманітарна політика в Україні: виклики та перспективи (Біла книга) : аналітична доповідь / Сінайко О. О. (кер. авт. кол.), Тищенко Ю. А., Каплан Ю. Б. та ін.; за заг. ред. Ю. Б. Каплан, Ю. А. Тищенко. Київ : НІСД, 2020. 126 с.
4. Данилевська О. Мовна ситуація і мовна політика у сфері освіти за оцінками респондентів масового опитування. *Мовне законодавство і мовна політика: Україна, Європа, світ*: збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 328–343.
5. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
6. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Закон України «Про повну загальну середню освіту» був прийнятий 16 січня 2020 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
8. Каріх І. В. Інституційно-правові засади політики національної безпеки в гуманітарній сфері : дис. ... канд. політ. наук. Суми, 2018. 218 с.
9. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2008. 21 с.
10. Лузік Е. В., Хоменко-Семенова Л. О. Модернізація вищої освіти України в контексті національної безпеки. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія : Педагогіка, психологія. 2017. № 10. С. 81–87.
11. Мацюк Г. Програма спеціалізації із соціолінгвістики «Політична комунікація». Львів, 2015. 65 с.
12. Мацюк Г. Статус і функції російської мови в Російській Федерації, на пострадянському просторі й у світі: стан і перспективи розвитку». *Мовне законодавство і мовна політика: Україна, Європа, світ* : збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 213–240.
13. Мовне законодавство і мовна політика: Україна, Європа, світ : збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 688 с.
14. Освіта і наука у сфері національної безпеки: проблеми та пріоритети розвитку : збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (8 червня 2018 р., м. Острого) / за заг. ред. д. ю. н. Романова М. С. Острого : Вид-во НУ «Острозька академія», 2018. 326 с. URL : http://ippi.org.ua/sites/default/files/osvita_i_nauka_u_sferi_nacionalnoyi_bezpeki_materiali_ii_konf_veb.pdf
15. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум та ін.; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
16. Соціолінгвістичне знання як засіб формування нової культури безпеки: Україна і світ: матеріали міжнародної конференції (Львів, 22–23 листопада 2018 р.) / за ред. Г. Мацюк. Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2018. 126 с.
17. Стратегія національної безпеки України. URL : <https://mva.gov.ua/storage/app/sites/1/uploaded-files/rishennya-rnbou-vid-26052015-2872015-pro-strategiyu-natsionalnoi-bezpeki-ukraini.pdf>
18. Стратегія національної безпеки України. Безпека людини — безпека країни. URL : <https://www.president.gov.ua/documents/3922020-35037>
19. Сучасні підходи до побудови освітніх програм: методичні матеріали / уклад. : Ю. В. Холін, С. О. Кравцов, Т. О. Маркова. Харків, 2014. 36 с.

ОСВІТНІ ТРЕНДИ Й КОМУНІКАТИВНО-ВІЗУАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НОВИХ МЕДІА

Горіна Жанна Дмитрівна

Потреба вивчення феномена «комунікативно-візуальне середовище» зумовлена тим фактором, щомовний або ширше — комунікативний — простір неабияк впливає на формування мовної особистості студента, так і на процес загальнофілологічної освіти чи підготовку майбутніх фахівців з реклами та PR. Дійсно, сучасна мовна особистість студента, на нашу думку, ніби вмонтована в інформаційний контекст символів, образів, міфів, перфомансу, створюваних мас-медіа, що фіксують реальні події, швидко змінювані соціокультурні умови життя в Україні. Не випадково в останнє десятиліття помічаємо зростання наукового інтересу не лише з боку прикладної лінгвістики, а й вітчизняної лінгвометодики до вивчення текстів масової комунікації і масової культури.

Запозичений із сучасної філософії освіти термін «простір», очевидно, є одним із таких, яким дослідники чи не найбільше зловживають, відтак одним із найбільш заплутаних понять у лексиконі сучасних наукових студій. Спершу визначимося із поняттями «мовний» і/або «комунікативний» простір, що неоднозначно витлумачені в сучасній освітній парадигмі. Мозаїчність поняття комунікативного простору складається із найрізноманітнішого кола явищ, що, за спостереженнями Б. Гаспарова, утворюють «цілісне комунікативне середовище, в яке мовці ніби занурюються в процесі комунікативної діяльності ... нібито готову «сцену», з декораціями й освітленням, на якій розігрується переживане в цей момент смислове дійство» [1, с. 297]. Випадки його використання доволі поширені, але презентують, на нашу думку, радше наукову метафору, ніж логічно обґрунтований термін. Дослідники часто вдаються і до створення різноманітних гібридних терміносполучень типу: «мовно-культурний простір» (Л. Масенко, Т. Метельова, М. Собуцький), «комунікативно-прагматичний простір» (І. Сусов, Н. Формановська), «полі(мовно)-культурний простір» (А. Богущ, Л. Казанцева, А. Чувакін), «лінгво(соціо)-культурний простір» (Є. Степанов, С. Тер-Мінасова, М. Урбанська), «культурно-освітній простір» (Б. Гершунський, Л. Мацько, В. Слободчиков), «інформаційно-комунікативний простір» (В. Андрущенко, Н. Гендіна, Р. Сеник), наповнюючи різноманітними сенсами запропоновані терміни, але позаяк тлумачачи їх як один із сегментів так званого соціального простору поряд із політичним, економічним, освітнім, духовним, інформаційним та ін. Типовими є випадки синонімічної заміни терміна «простір» на поняття «середовище»: «культурно-мовленнєве середовище», «лінгвосоціокультурне середовище», «полілінгвокультурне середовище», «культурно-освітнє середовище», «інформаційно-комунікаційне середовище», «освітньо-комунікативне середовище» або ж тлумачення означених термінів як родо-видових з акцентом на тому, що середовище переважно є тією частиною простору, яке позначає найбільш сприятливі умови. Така неузгодженість термінології, а почасти і зайва деталізація окремих термінів виглядає дещо штучною, хоча, певним чином, засвідчує динаміку соціокультурних контекстів.

З останнього десятиліття ХХ ст. віртуальний простір і/або віртуальна реальність, як сукупність інформаційно-телекомунікаційних технологій, так само стали доволі популярним концептом сучасної гуманітарної науки, предметом дослідницького інтересу й аналізу з боку філософів, лінгвістів, соціологів і політологів, культурологів і представників психолого-педагогічного напрямку. По суті, соціокультурний простір сучасного студента переважно формують різноманітні засоби масової інформації, а Інтернет й інтерактивне ТБ, віртуальна реальність комп'ютерних (відео) ігор, мобільних додатків, 3D- технологій фактично витіснили з культурних потреб студента реальні театри, музеї, бібліотеки. Феномен «кліпового мислення» полягає в тому, що, дивлячись на екран телевізора, смартфона або монітора комп'ютера, молода людина не здатна тривалий час затримувати свою увагу на чомусь одному, оскільки в неї спрацьовує так званий «синдром перемикавання каналів», внаслідок якого людина ніби ковзає по соціокультурному простору, перемикаючи свою свідомість і пірнаючи з одного фрагмента соціокультурного калейдоскопа в інший. Водночас не лише вдосконалені нові технічні засоби і технології, що самі по собі є нейтральними, а й сучасні соціокультурні умови життя складають те підґрунтя, на якому формується явище, що отримало назву «нові медіа» як система «культурно-інформаційних монополій, що сьогодні стає головною опорою будь-якої держави» [4, с. 27]. Зазвичай цим терміном позначають процес розвитку цифрових, мережевих технологій та комунікацій у галузі мас-медіа, які максимально інтегровані в мережу Інтернет.

Очевидне збільшення нових інформаційних потоків і стрімкий розвиток нових мас-медіа з домінуванням візуального антуражу часто занурюють молоду людину в дуже токсичну, агресивну атмосферу, яка насичена негативними новинами, нав'язливою політичною, комерційною чи соціальною рекламою, інтенсивною масованою пропагандою, різними сугестіями. Комунікативно-візуальне середовище нових мас-медіа передовсім зорієнтоване на соціально інертну, усереднену аудиторію, в якій знівельовані всі риси індивідуальності, натомість посилені ознаки натовпу, уніфікованості; воно конструюється за спеціальним замовленням відповідно до цілей і вимог замовника (провладні структури, комерційні або політичні кола, власники ЗМІ тощо). Медійні сюжетні схеми, образи, стандартизовані шаблони і клішеблогосфери, «телевізійні новини чи проекти соціальної реклами рясніють шокуючими злочинами ідеологічних суперників, діяннями монстрів (фантастичних чудовиськ, вампірів, потойбічних сил), новинами про смерть, трагедії, страшними фото, відео» [2, с. 17]. Як, наприклад, соціальні проекти «Розкажіть дітям про безпеку в Інтернеті!» від компанії «Київстар», що мають на меті убезпечити дітей від злодіїв, шахраїв, маніакально налаштованих або психічно хворих людей, що використовують мережу для задоволення своїх хворобливих потреб. Скажімо, доволі лякаючим і зухвалим виглядає молодий, неголений, напівроздягнений чоловік із численним татуванням, який тримає в руках папірець з невинною пропозицією «Додати друга», а чиясь наївна рука вже навела курсор комп'ютерної миші, очевидно, погоджуючись мати такого друга. Стилістика цього плаката виконана за відомим шаблоном картотеки з фотографіями потенційних злочинців «Їх розшукує міліція», багато разів тиражованим в інтернет-мемах, демотиваторах, коміксах, карикатурах та ін.



Психологічна медійна обробка людей шляхом залякування, естетизація жахливого, потворного, патологічного працює не лише на відволікання чи перемикання уваги на інші контексти, а й «формує ставлення до реальних жахів як до чогось буденного, звичного, знижуючи таким чином поріг чутливості, оскільки людина з часом настільки звикає до подібних інформаційних потоків, що реальні події, відображені у віртуальному світі медіа, згодом для неї перестають бути реальними» [2, с. 17].

Особисті блоги, як форма віртуального діалогу, зокрема в мережі Instagram, набули неабиякої популярності серед молоді саме завдяки можливості без обмежень подавати розгорнуті описи, коментарі до світлин, оскільки використання хештегів автоматично вводить повідомлення до єдиного реєстру структурування інформації, пов'язаної із хештегом: *olenagrubchak* *надихаюсь людьми* 🤔 *які саме мене приваблюють люди?! в першу чергу — це сміливі, в плані самовираження, в плані не ставлення себе в рамки, люди яким начхати на думку оточуючих, які перевертають своє життя з ніг на голову* 🤔 *люди, які коли їм чогось хочеться, вони беруть і роблять це, не думаючи, а як я виглядатиму зі сторони «!» Я часто заздрю вам, бо я не завжди така. Коротше, я від вас в кайфі* 🤔 *#ленканевмирущафєя #eyes #girl #people #kicks #sun #tatoogirl*. Як бачимо, блогер, додаючи хештег до посту, наприклад, *#література, #мода і стиль, #мистецтво, #лайфстайл*, таким чином пов'язує свою фотографію із певним ключовим словом або тематикою, завдяки чому спрощується пошук потрібної інформації або світлини: Саша Пустовіт *@sashaabo*, яка часто публікує на сторінці світлини своєї малечі з хештегом *#розу-мне материнство*): *Моя найбільша радість♥Данчі і Женюх* 😊 *А як пахне волоссячко у них... Здуріти можна:-!!!, або інстаблогерка Анастасія Стадник (@n.stadnyk, яка ділиться лайфхаками про особисте: Ніколи не говорила, що я свята*, адже у мене є також свої скелети у шафіці* 😊😊😊 *Мстила хлопцям, до мене залицялися одружені чоловіки((((Я зрозуміла, чоловіки ще ті «хижаки», лапшу вішають таку* 😊 *, що потім важко з вух знімати. Але я тримала френдзону:))) Я ще той маніпулятор (була) 😊* *Ваша Анастасія Стадник♥*).

Посилання на членів відкритого публіку, їх миттєві репости і вподобання так само свідчать про наявність зворотного віртуального зв'язку, залучення активних учасників мережевої спільноти до дискусії щодо обговорення нагальної проблеми або обміну цікавими ідеями: *svyatboyko* Хей, друзі, я тут балакаю з *@sashaalexaa* та *@blogmaysteri* вони мені радять створити навігацію по профілю, як у всіх «нормальних» блогерів 😊. Як ви думаєте, варто це зробити? Щоб були рубрики про стосунки, про заклади, про вечірки, тренування, харчування і т. д.? завтра напишу продовження історії нашого з Любашею знайомства і давайте придумаємо хештег наших стосунків 😊 За фото вдячний *@mary23land* 😎

Корпоративні профілі організацій, компаній, орієнтовані на масову віртуальну аудиторію, мають на меті й комерційні інтереси, як, наприклад, публіки відомих українських видавництв «Старий лев» (*@stary_lev*) та А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА (*@ababahalamaga*) з активним хештегом **#Repost**, що розміщують на офіційних сторінках мережевих спільнот читацькі відгуки щодо якості книг, ілюстративного матеріалу, перекладів українською мовою або змісту художніх творів: **ababahalamaha #Repost @maple_flame_of_silence**: Маю щастя бути однією із найперших власниць неймовірної «Антології молоді української поезії III тисячоліття» від *@ababahalamaha* 📖 😊 Ба більше — в цій антології серед 74 поетичних добірок на 467 сторінці можна знайти і мої вірші 😊 Величезна подяка упорядникам Мирославу Лаюку та Івану Малковичу, адже ця книга — свідчення неабиякої сміливості та результат колосальної роботи 🙏

Нескінченні потоки аудіовізуальної реклами диктують людині, що вона повинна споживати, який одяг або прикраси носити, в яких будинках жити і з яким дизайном, якою косметикою, побутовою технікою користуватися тощо. Таким чином, для стимулювання споживача створюється культ моди на речі, як на еталони для наслідування. Наприклад, комерційна реклама ресторану «РУККОЛА. Італійська кухня. Літо. Простір гарного смаку» створена у вигляді ланцюжка номінативних речень із дрібним приписом, що це ресторан мережі «Козирна карта», який є уособленням модного бренду в Україні. Очевидно, власники цієї мережі із залученням фахівців з рекламного менеджменту намагаються опосередковано вплинути на потенційних клієнтів через актуалізацію потреби людини стати успішною, популярною, щасливою завдяки правильному вибору фешенебельного закладу, а отже, викликати в інших людей захоплення чи навіть заздрощі.

Позаяк саме комерційна реклама компенсує банальне бажання бути затребуваним, модним, сучасним, виформовує моделі споживацької психології і поведінки, нав'язує переваги «стильного способу життя», то такі тексти легко сприймаються, запам'ятовуються, а інколи виглядають і занадто примітивними («*Sorbex*. Збираєтесь у відпустку? Харчове отруєння? Діарея? Токсини? *Sorbex* долає отруєння, повертає до здорового життя! Зручно, Швидко, Дієво»; «*Pampers*. Маяяяяя! Бііііі-біііііі! Дзишшшш! Ніщо не повинно завадити твоєму сну вночі, навіть відчуття вологи. *Pampers*. Спокійні ночі. Грайливі дні»). Отож, «людина повинна споживати те, що їй пропонують, тобто стати пасивною, некритичною до будь-якої інформації або продукції: косметики, медикаментів, модного одягу або послуги. Виникає відо-

мий у соціальній психології феномен соціального конструювання ідентичності, тобто приналежності до тієї чи іншої групи. Таке конструювання становить процес використання одягу, продуктів харчування, популярної музики або занять певними видами спорту для маркування себе як члена тієї чи іншої групи або, навпаки, для підкреслення своєї відокремленості від неї» [2, с. 18].

Одночасно з цим відбувається поступове нав'язування широкій глядацькій аудиторії одноманітних телесеріалів («Слуга народу», «Свати», «Доктор Хаус», «Анатомія пристрасі»), культурно-розважальних програм, типу американських реаліті-шоу, в ефірі рейтингових українських телеканалів «СТБ», «Інтер», «1+1», «Україна» («Від пацанки до панянки», «Міняю жінку», «Оголена красуня», «Супер Няня»), комедійних програм («Вечірній Київ», «Квартал-95», «Вар'яти-шоу») або політичних ток-шоу зі чварами й обливанням брудом опонентів («Шустер Live», «Чорне дзеркало», «Право на владу»), що так чи інакше виформовують певні правила і моделі поведінки, ціннісні настанови, необхідні для подальшого маніпулювання масовою свідомістю шляхом спрощення й апелювання до базових людських інстинктів, до потреб релаксації, відпочинку та яскравих видовищ. «Продукція медіакультури, а особливо ТБ, поп-індустрія, масова література з акцентом на розважальності, формує стереотипи масової свідомості, погляди і смаки, часто за допомогою медіа люди потрапляють у світ псевдореальності, примітивної картини дійсності, що розраховані на низький інтелектуальний і духовний рівні», — робить висновок Н. Зражевська [4, с. 169].

Отже, в процесі осягнення сучасної масової, або популярної культури зростає роль візуального складника, який засвідчує пріоритет візуального над словесним у загальній системі інформативно-виражальних засобів, що, відповідно, впливає на подальше сприйняття й інтерпретацію дійсності. Візуальні образи — спілкування з використанням зображальних засобів (рух, контрастне поєднання тексту і кольору чи ілюстрацій, тексту і легко розпізнаваних кліше, символів, особливе графічне оформлення чи розташування), що мають вплив на зорове сприймання інформації. Потік візуальних образів переробляється свідомістю настільки швидко, що фактично не залишає часу ні на аналіз, ні на синтез інформації, що надходить; крім того, активно стимулюється й уява. Звідси впливає чи не найважливіша функція нових медіа, яка полягає у структуризації мислення, ментальній організації довкілля. Скажімо, контекстна реклама (гіперпосилання на поштових, пошукових та інших ресурсах) або банери інтернет-реклами — ті жанри медіакультури, що постійно тиражують свої тексти за рахунок іконічних запозичень з різних соціальних мереж.



Утім користувачі нададуть перевагу тим написам на банерах в інтернет-рекламі, де є зображення, а не тільки використана ігрова тканина оповідічи контрастне поєднання шрифту й кольору. Наявність фотографії дозволяє мінімізувати вербальну інформацію, і багато що стає зрозумілим без зайвих слів, адже іконічний

компонент спонукає до потрібних асоціацій, натякаючи на прихований смисл, розкриває задум означеного рекламного слогану. До того ж візуалізація тут є повновагомим елементом текстотворення.

Зміщення акцентів з того, про ЩО говориться, на те, ЯК про це говориться, цілком передбачуване в умовах загальної комерціалізації масової культури: наприклад, поліграфічні видання (хоча й залучені у процес поступової віртуалізації) чи зовнішня реклама не можуть конкурувати з аудіовізуальними медіа щодо швидкості передавання інформації, тому частіше з текстового фрагмента обирається добре відома сентенція або рекламний слоган, оформлені у вигляді простого односкладного номінативного речення: «Довершене втілення вишуканості. Davidoff cigarettes. Настрій твого життя! LD». Тоді як телевізійна реклама може собі дозволити використання всього розмаїття синтаксичних конструкцій чи елементів експресивного синтаксису з послідовною аргументацією переваг рекламованого товару: «*Рожевий грейпфрут + лимонник = імунітет. Природа відкриває тобі нову формулу здоров'я в унікальному соковому продукті «Сандора Мультиактив»! Відчуй себе здоровим! Незважаючи на сніг та дощ ... Легко долаючи нервову напругу... Нехтуючи фізичною втомою ... Живи на всі 100 %*». Часом вони змушені «подавати» вже знайоме в більш привабливій, епатажній чи навіть брутальній формі, як приміром, у випадку розкріпачення особистісного начала й поширення ігрового компонента, які спостерігаємо в текстах зі зниженою експресією типу «*Халява, please!*» (назва одного із міськихсеконд-хендів), «*Fanta*» лісова ягода. *Відірвись із друзями!*», «*SVICE*» — крута фішка», «*Отримай безкоштовний доступ до прикольного контенту*» (приклади іміджевих слоганів).



Згадаймо у зв'язку з цим гучний резонанс у суспільстві, пов'язаний із епатажним проектом молодого художника-ілюстратора О. Грехова «Квантовий стрибок Шевченка. Метро», який мав на меті розповісти про іншого Т. Шевченка, так би мовити, осучаснити класика, зображаючи його в іпостасях Че Гевари, Гаррі Поттера, Джека Горобця, Фріди Кало, М. Гоголя, О. Пушкіна, Дарта Вейдера, Людини-павука, Бетмена та інших популярних особистостей, супергероїв або персонажів глобалізованого світу масової культури. Про те, як зрозуміти еkleктичний стиль художника щодо переосмислення образу Кобзаря й куди веде цей «квантовий стрибок», на каналі YouTube з'явилося кілька проектів, присвячених цій культурній події, як наприклад, «Суспільне. Культура». Сам автор на своїй сторінці у Facebook написав, що так він хотів донести до широкої аудиторії, що «Шевченко був не старий дідуган з вічно сумним поглядом кріпака, а був прогресивною, навіть авантюрою, людиною для свого часу і так само, як зараз ми, ходив на вечірки,

випивав, жартував і сміявся». У такий зрозумілий спосіб О. Грехов нібито намагався привернути увагу молоді до читання творів класичної української літератури.

Натомість художник і його роботи стали об'єктом цькування з боку вандалів й ультраправих активістів, а заплановані виставки «Квантового стрибка Шевченка» в деяких регіонах країни скасовувалися. Розгорнулася широка громадська полеміка в соціальних мережах серед тих, хто висловлювався «проти» приниження Кобзаря й національної гідності українців і тих, хто виступив на захист вернісажу художника. Зокрема, на підтримку О. Грехова, за аналогією до кітчєвого Шевченка, ілюстратора інтернет-проекту «The Devochki» Л. Мазаник створила серію Телеграм-стікерів із відомими цитатами і зображеннями Л. Українки. В. Корнюк — ілюстрації з І. Франком, стилізовані під кліше масової культури.

Як бачимо, максимальна концентрація уваги на формі подання текстового матеріалу пов'язана, на нашу думку, з розв'язанням не стільки комерційного завдання, скільки з демонстрацією проявів свободи слова, довільністю у формі вербального вираження, специфікою авторської стилістики у висвітленні соціально значущого факту, принад рекламованого товару чи події великої політики. Тому їх мовне оформлення передовсім спричинене тією чи іншою стратегічною метою або прагматичною настановою — емотивною (викликати емоційну реакцію чи мотивувати), естетичною (презентувати об'єкт як витвір мистецтва), інформативною (подати головні характеристики, показати переваги), сугестивною (вплинути й спонукати до дії) або переконувальною (навести аргументи). Як зазначає А. Дедюхін, «функціональна єдність мети й стратегії рекламної комунікації лежить в основі задуму як смислового утворення ... «згорнута» модель ситуації, яка лежить в основі задуму, визначає основний предмет повідомлення» [3, с. 11].

Візьмімо для прикладу рекламу жіночих колготок «Sanpellegrino» зі слоганом «Міцні, як справжні почуття», де найважливішим каналом є невербальний код, який розкриває взаємини закоханого чоловіка (художній образ у виконанні Антоніо Бандераса) і привабливої жінки в супроводі мелодії чаруючого танго, а сюжетний хід — колготки зачепилися за запонку, але не порвалися — є, відповідно, згорнутою моделлю ситуації, що лежить в основі цієї творчої рекламної ідеї. Або ж інший приклад вітчизняної торговельної компанії «Чумақ», яка, як символ бренду, тривалий час використовувала стилізовану під колесо возу емблему, а також ігрові елементи оповіді в рекламних пропозиціях «Чумақ. З лану до столу!» з навмисним порушенням граматичних норм, як, скажімо, у випадку з найвищим ступенем порівняння відносного прикметника «помідорний»: «Найпомідорніша томатна паста надасть стравам смаку стиглих, налитих сонцем, херсонських помідорів». Чи рекламний радіоспот жартівливої розмови двох рибалок «ні про що» з динамічним сюжетом і звуковими ефектами й згадуванням торгової марки «Вдала»: «З Вдалою» і рибалка «Вдала». «Вдалої» вам рибалки!» («РадіоШансон»).

Нам імпонує теза Н. Зражевської, яка, досліджуючи феномен медіакультури у сфері соціальних комунікацій, дійшла висновку про «головне, що об'єднує поетику нового медіатексту, — це суміш документального і художнього дискурсу: реальне трансформується, умовне втручається в контекст, і такий контекст стає цікавішим за саме повідомлення» [3, с. 192]. Згадаймо ребрендинг українського мобільного оператора «Київстар» зі зміною основного логотипу, але за збереження уже відомої

кольорової гама перед запуском 3G технологій у 2015 р. Таким чином, компанія намагалася привернути увагу й утримати позиції серед конкурентів, використовуючи слогани «Якісний 3G в найбільшій мережі», «Якісний 3G, перевірений людьми». Словосполучення «найбільша мережа» не було художньою гіперболою чи відвертою неправдою, адже дійсно це мобільний оператор, що мав на той час найширшу мережу покриття на території України. Основним маркетинговим завданням було підтримання вже існуючого іміджу великої компанії в умовах запровадження нового продукту шляхом креативної комунікації з потенційними користувачами. Наступний крок — меморизувати новий логотип, оновити застарілу стилістику і додати національну айдентику через увиразнення української літери «І».

У великих містах, які є туристичними центрами України, на центральних площах, де щодня проходять тисячі людей, установили великі рекламні конструкції — фотозони з написами «Я — логотип Київстар — назва міста». Люди фотографувалися на тлі патріотичної жовто-блакитної зони, а мобільний оператор, отже, привертав увагу своїх потенційних споживачів. Документальним є той факт, що новий стиль і бренд розробляла іспанська рекламна компанія, створивши іміджевий проморолик, який просто не міг не привернути уваги молодіжної аудиторії: високі будівлі мегаполісу, пара повітряних гімнастів, які виконують неймовірні трюки й своїми рухами нагадують оновлений логотип — усе це під драйвів саундтрек популярного молодіжного гурту «TheHARDKISS», пісні якого не сходять із хвиль топових радіостанцій та музичних телеканалів. У такому контексті, як бачимо, медіатекст не лише розповідав про реальне, а й створював цю нову реальність, коли дійсність лише виступала фактологічним матеріалом, з якого створювачі конструювали потрібний відеосюжет.



Візуалізація інтернет-новин, значущих соціально-політичних подій, тих чи інших промоакцій з метою привернення уваги цільової аудиторії завдяки втручанням елементів художнього дискурсу, так само перетворюється на розвагу, елемент піару чи популярного флешмобу, на гру зі змістами, коли «не зовсім зрозумілі метонімічні зв'язки між ситуаціями і явищами в такому тексті раптом стають очевидними чи вірогідними. Але й сама умовність, фантазмагоричність, надуманість починають відігравати роль нових, художніх засобів пізнання світу» [4, с. 193]. Як, наприклад, у випадку з рекламною послугою від страхової компанії «ВУСО», де візуалізовані образи Т. Шевченка, Л. Українки і Г. Сковороди, а точніше їхніх зображень, які відомі нам з купюр української валюти, було використано задля повідомлення вкладникам про нову фінансову послугу «Швидкі виплати за 7 днів». Кожному зі згадуваних персонажів «надягли» шолом пілота, ймовірно, космонавта, що мав би яскраво символізувати «швидкий політ» або «космічну швидкість» виплат за сім днів. Зрозуміло, що культові українські персоналії одразу ж зорієнтовують нас на

те, що йдеться про платіжні операції, оскільки ці зображення стійко асоціюються в українського споживача із грошима. А наявність умовного шолома, нашарованого на ці реальні образи, по-перше, неодмінно приверне увагу цільової аудиторії й зацікавить креативною рекламною ідеєю, і, по-друге, додатково наголосить саме на швидкості запропонованої послуги. Так само і будь-який первинний художній твір може стати джерелом для конструювання нового змісту: наприклад, коли реальним особам надають рис літературних персонажів, особливо героїв чарівних казок, як у випадку з гламурним образом Котигорошка з-поміж звичайних підлітків на афіші однієї з танцювальних студій. Так, «унаслідок зіткнення різних культурних дискурсів з'являються принципово нові змісти, непередбачувані й парадоксальні» [4, с. 200], що відображають здатність медійного дискурсу активно залучати інші культурні контексти за принципом інтертекстуальності й гіпертексту, активно тиражуючи їх у вигляді стандартів і шаблонів маскульту.

Інтеграційні процеси і тренди в освіті на часі всезагальної глобалізації відкривають перед українськими студентами безмежні можливості віртуалізації реальності й перспективи розв'язання багатьох проблем сьогодення, пов'язаних із умінням спілкуватися, домовлятися, переконувати чигенерувати нові ідеї. Рівень довіри до візуальної інформації набагато вищий, ніж до словесної, до того ж вона довше зберігається в пам'яті. Дійсно, обсяги інформації збільшуються щороку, з'являються нові інформаційні канали, з-поміж яких найбільш популярними є комп'ютерна система Інтернет, мобільні і flash-додатки, електронні газети і науково-популярна чи художня література на планшетних комп'ютерах, розгалужена система соціальних мереж. Завдяки цьому кожен студент може увійти до будь-якої бібліотеки, здійснити віртуальний 3D-тур у будь-який музей світу, відвідати той чи інший освітній портал або онлайн-курс, отримати корисну інформацію й дізнатися про останні новинки з будь-якого каналу електронних мас-медіа, підключитися до різних джерел інформації й у подальшому скористатися набутими фаховими компетентностями. Нині активна студентська молодь створює свої мережеві системи комунікації і технології передавання знань у дистанційному форматі вигляді чатів, форумів, блогів, подкастів, відеодзвінків із прямою трансляцією, можливостей відеосервісу YouTube або різноманітних застосунків типу Skype, Hangouts, Zoom й ін. Усе це разом утворює так званий віртуальний інтегрований простір знань з очевидним домінуванням комунікативно-візуального середовища.

Оскільки рушійною силою у формуванні масової свідомості стали нові медіа, то масштаб їхнього впливу на соціокультурний простір не можна порівняти з жодним іншим чинником. Цей простір, переломлюючись у комунікативно-візуальному середовищі нових медіа, трансформуючись у цій віртуальній інформаційно-комунікаційній системі, так чи інакше регулює колективні норми і цінності суспільства, демонструє еталони і зразки для наслідування, стереотипи поведінки і способу життя. Дискурс нових медіа дозволяє залучити «цитату» з чужого тексту, елементи піару, кітчу, реклами, гламуру, пропаганди, тролінгу, фото, відео, флешу. Водночас молода людина губиться в надлишку цієї інформації, перестає розуміти, яка реальність є справжньою, а яка сконструйованою, адже нові медіа дедалі частіше не відображають реальність, а намагаються самі її створювати.

Список використаних джерел

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. Москва : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
2. Горіна Ж. Д. Трансформація масової культури в сучасних медіатекстах. *Вісник Одеського національного університету*. Т. 24. Вип. 1(19). Серія : Філологія. 2019. С. 14–20.
3. Дедюхин А. А. Модели организации вербальной и визуальной информации в тексте рекламы (на материале английских и русских текстов рекламы автомобилей : автореф. дис ... канд. филол. наук : 10.02.19. Краснодар, 2006. 25 с.
4. Зражевська Н. І. Феномен медіакультури у сфері соціальних комунікацій : дис. док. наук із соціальних комунікацій. 27.00.01. Київ, 2012. 427 с.
5. Trollingthe Web : <http://www.urban75.com/Mag/troll.html>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ З ФІЛОЛОГІЇ

Струганець Любов Василівна, Лановик Мар'яна Богданівна

У сучасних умовах в Україні здійснюється модернізація освітніх і професійних стандартів, формування відповідної законодавчо-нормативної бази, реалізація Національної системи кваліфікацій за сприяння Європейського фонду освіти та зацікавлених сторін (стейкхолдерів). Підготовка аспірантів відбувається згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. Кваліфікація доктора філософії відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій та третьому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [3]. Як зазначає О. Панич, цілком очевидно, що «для покращення якості підготовки науковців слід зробити все можливе для формування якісних програм..., підвищення якості наукового керівництва, покращення необхідної інфраструктури та розвитку якісного дослідницького середовища» [7].

Попри актуальність та важливість проблеми у системі вищої освіти, про підготовку докторів філософії є ще небагато досліджень. Виокремимо праці І. Регейло, І. Ніколаєва та М. Винницького. Так, І. Регейло висвітлила провідні тенденції докторської підготовки в європейському освітньому просторі, здійснила теоретичний аналіз забезпечення якості такого навчання у країнах Західної Європи, вказала, що проєкція європейського досвіду дає підстави для удосконалення та (у разі необхідності) реформування української моделі навчання в аспірантурі [9; 10]. Є. Ніколаєв окреслив, як в Україні створити сучасну систему підготовки докторів філософії [4]. М. Винницький звертає увагу на специфіку впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії [1]. Однак сучасна практика побудови освітнього процесу в аспірантурі потребує нових студій, зокрема в ракурсі різних спеціальностей. Проаналізуємо особливості формування траєкторії розвитку здобувачів ступеня доктора філософії з філології у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (далі — ТНПУ).

Освітньо-наукова програма (далі — ОНП) зі спеціальності «Філологія» спрямована на таку підготовку докторів філософії, що відповідає сучасному ринку праці в умовах реформування освітньої галузі, потребам підсилення ролі гуманітарного компонента у державотворчих процесах. Необхідно сформувати у здобувача ступеня доктора філософії компетентності, що дають змогу розв'язувати комплексні проблеми в галузі гуманітарних наук на основі глибокого переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики; здійснювати самостійну науково-дослідницьку, науково-організаційну, педагогічно-організаційну та практичну діяльність у закладах вищої освіти (далі ЗВО) і науково-дослідній сфері; підготувати власне дослідження з проблем філології, результати якого матимуть наукову новизну, практичне значення, з публічним його захистом [6]. Особливість програми зумовлена підготовкою викладача-науковця з урахуванням регіонального, всеукраїнського і міжнародного вимірів. Унікальність ОНП полягає в тому, що формування компетентностей, філологічні дослідження здійснюються через участь

здобувачів вищої освіти у проєктній діяльності (робота у науково-дослідній лабораторії «Стилістика і культура мови в сучасній науковій парадигмі», Західноукраїнському ономастичному центрі ім. В. Сімовича, реалізація фундаментальних досліджень із бюджетним фінансуванням, участь у міжнародних та регіональних проєктах під керівництвом професорів факультету), співпраці з академічними установами (Інститутом української мови НАН України, Українським мовно-інформаційним фондом НАН України), що відповідає пріоритетним напрямкам розвитку науки і техніки, а також Указу Президента України № 156/2018 «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України».

Цілі ОНП корелюють із суспільною місією закладу: готувати майбутніх фахівців, здатних ефективно працювати й навчатися упродовж життя шляхом органічного поєднання своєї навчальної, пошуково-дослідницької, громадської діяльності; забезпечувати особистісний розвиток усіх суб'єктів освітнього процесу з урахуванням їх індивідуальних потреб та здібностей; зберігати, поширювати й розвивати цінності української та світової культури. ОНП «Філологія» відповідає Стратегії розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності ТНПУ на 2015–2025 роки, згідно з якою місія університету полягає в тому, щоби створювати умови для здобуття конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог ринку праці. ОНП відповідає обраному ТНПУ курсу перетворення університету в інтелектуальний, культурний педагогічно-освітній центр регіону [11]. Здобувачі, які навчаються за ОНП, залучаються до науково-дослідницької, культурно-освітньої роботи, що сприяє формуванню загальнонаціонального мовного еталону і врегулюванню мовної комунікації відповідно до «Програми розвитку української мови і розширення сфери її функціонування у ТНПУ ім. В. Гнатюка на 2018–2028 рр.» [8].

У ТНПУ є значний досвід підготовки фахівців із філологічних спеціальностей під час навчання в аспірантурі ще з 1991 р. Здійснювалась підготовка за такими спеціальностями: 10.02.01 — українська мова, 10.01.01 — українська література, 10.01.05 — порівняльне літературознавство, 10.01.06 — теорія літератури. Діяли спеціалізовані вчені ради К 12.03.01, К 58.053.01, К 58.053.02 з відповідних спеціальностей. Постановою КМУ № 266 від 29.04.2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» виокремлено спеціальність 035 Філологія. У 2016 р. для підготовки докторів філософії (PhD) зі спеціальності 035 Філологія створено ОНП «Філологія». До розробки ОНП було залучено провідних фахівців факультету філології і журналістики ТНПУ. ОНП затверджена рішенням вченої ради ТНПУ, пройшла ліцензування та акредитацію. Щорічно ОНП зазнає змін і доповнень відповідно до нових вимог і рекомендацій стейкхолдерів, зокрема у 2019 р. ОНП оновлено на основі проєкту Стандарту вищої освіти України для спеціальності 035 Філологія; у 2020 р. — відповідно до змін у Національній рамці кваліфікацій.

На факультеті філології і журналістики у 2019 р. було створено програмну раду. До складу робочої групи ОНП традиційно входять внутрішні стейкхолдери — аспіранти факультету, що навчаються за цією програмою. До роботи над удосконаленням ОНП були залучені зовнішні стейкхолдери із Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського і Тернопільського національно-

го економічного університету (тепер ЗУНУ). Враховано також побажання роботодавців із цих ЗВО. У процесі вдосконалення ОНП було взято до уваги ОНП та навчальні плани європейських ЗВО, зокрема Русенського університету «Ангел Кънчев» (Болгарія), Університету Масарика у Брно (Чехія), Університету імені Адама Міцкевича у Познані (Польща), Університету імені Яна Кохановського в Кельцах (Польща). Орієнтиром у процесі розробки ОНП стали також програми спорідненого спрямування ЗВО України: Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, Львівського національного університету імені Івана Франка.

У результаті вивчення та порівняння досвіду інших ЗВО вдалося уникнути використання неактуальних дисциплін та зроблено висновки щодо розширення курсів. У зв'язку з цим було прийнято рішення щодо впровадження дисциплін, які забезпечують засвоєння сучасного філологічного знання, що співвідноситься із досвідом європейських наукових шкіл; проведення тренінгів, які дозволяють використовувати та застосовувати сучасні філософські та філологічні теорії для інтерпретації та поглибленого аналізу філологічних проблем та явищ. Під час удосконалення ОНП 2019 р. було вилучено 11 навчальних дисциплін і додано 13 нових.

Програмні результати навчання ОНП «Філологія» відповідають вимогам Національної рамки кваліфікацій, які висуваються до здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: здатність особи розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики. Зокрема в ОНП передбачено такі програмні результати:

- знати основні класичні та новітні філологічні концепції, глибоко розуміти теоретичні й практичні проблеми в галузі дослідження;
- уміти проводити критичний аналіз, оцінку й узагальнення різних наукових поглядів у галузі дослідження, формулювати й обґрунтовувати власну наукову концепцію;
- обирати адекватну предметові філологічного дослідження методологію, запроваджувати сучасні методи наукових досліджень для розв'язання широкого кола проблем і завдань у галузі філології;
- використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній науково-інноваційній діяльності;
- ефективно спілкуватися і взаємодіяти в науковому просторі, зокрема й міжнародному, для розв'язання різноманітних фахових вузькоспеціальних і загальних завдань у галузі філології та міждисциплінарних досліджень;
- презентувати результати власних оригінальних наукових досліджень державною та іноземною мовами в усній та писемній формі;
- організовувати викладання філологічних дисциплін відповідно до завдань та принципів сучасної вищої освіти [6].

Передбаченим ОНП об'єктам вивчення та діяльності відповідають такі освітні компоненти:

1. На теоретичному рівні засвоєнню філософських вчень і концепцій, історичного розвитку мислення в його різноманітті та впливу ідей на розвиток суспільства,

культури людини сприяють компоненти «Філософія: історико-філософські та сучасні смислові параметри знання», «Педагогічна антропологія».

2. Об'єктам професійної діяльності на освітньому та аналітично-інформаційному рівні відповідають освітні компоненти «Організація наукової діяльності», «Академічне і професійно-орієнтоване спілкування (англійською / німецькою / французькою мовами)», «Культура української наукової мови».

3. Об'єктам професійної діяльності на експертно-консультативному рівні відповідають освітні компоненти «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики», «Актуальні проблеми української літератури», «Основи філологічних досліджень: теорія і практика».

4. Теоретичному змісту предметної області в ОНП відповідають «Основи філологічних досліджень: теорія і практика», «Дискурсологія», «Методологічні парадигми сучасного літературознавства», «Когнітивна лінгвістика та концептологія», «Літературний процес і проблеми глобалізації», «Функціональна стилістика» та ін.

5. Методи, методики та технології, якими має оволодіти здобувач наукового ступеня доктора філософії для застосовування на практиці, забезпечують освітні компоненти «Організація наукової діяльності», «Основи філологічних досліджень: теорія і практика», «Методологічні парадигми сучасного літературознавства», «Когнітивна лінгвістика та концептологія» та ін.

Загальна кількість кредитів ЄКТС підготовки фахівців за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти — 60. Обов'язковий компонент охоплює 36 кредитів ЄКТС (25 %), що забезпечує повноцінну підготовку здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності за спеціальністю. Він складається із дисциплін загальної підготовки («Організація наукової діяльності», «Філософія: історико-філософські та сучасні смислові параметри знання», «Академічне і професійно-орієнтоване спілкування (англійською / німецькою / французькою мовою)», «Педагогічна антропологія», «Культура української наукової мови») і професійної підготовки («Актуальні проблеми сучасної лінгвістики», «Актуальні проблеми української літератури», «Основи філологічних досліджень: теорія і практика»).

На практичну підготовку відведено 9 кредитів ЄКТС (15 %). Окрім того, на дослідницьку діяльність за спеціальністю спрямовані вибіркові дисципліни. ОНП «Філологія» пропонує аспірантам 19 вибірових дисциплін, з яких здобувач вищої освіти, як це передбачено ОНП, повинен обрати для вивчення 3 дисципліни (15 кредитів ЄКТС), що відповідають його науковим інтересам. Можна обрати будь-яку дисципліну, що запропонована на вибір кафедрою у ТНПУ, незалежно від спеціальності чи підрозділу, який забезпечує її викладання. Так, серед вибірових компонентів запропоновано дві дисципліни, які читають викладачі інших факультетів: «Цифрові наукові комунікації» та «Управління науковими проєктами». Ці дисципліни спрямовані на набуття універсальних навичок дослідника, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організацію та проведення навчальних занять, управління науковими проєктами. Загалом ТНПУ пропонує зручні та зрозумілі процедури вибору освітніх компонентів.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти супроводжується навчально-методичним забезпеченням, передбаченим для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, навчально-

методичними комплексами та електронними навчальними методичними комплексами, розміщеними у системі управління навчальними ресурсами Moodle, методичними рекомендаціями, розробками тощо. Для самостійної роботи також рекомендується відповідна наукова та фахова монографічна і періодична література.

Перевірка досягнення програмних результатів відбувається під час поточного та підсумкового контролю. На практичних, лабораторних та семінарських заняттях (поточний контроль) перевіряється рівень сформованості у здобувача вищої освіти знань, практичних умінь і навичок, які визначені серед програмних результатів, з окремих змістових модулів, тем, індивідуальних завдань тощо. Форми проведення й критерії оцінювання поточного (модульного) контролю визначаються викладачем і представлені в силабусах та робочих програмах. Поточний контроль може проводитися у формі усного опитування, письмового контролю і тестових завдань на заняттях, виступів здобувачів вищої освіти під час обговорення питань на семінарських заняттях тощо. Практикуються також інноваційні форми контролю, що дають змогу відстежити рівень досягнення програмних результатів: портфоліо, проєкт тощо. Конкретні форми проведення поточного контролю та схема нарахування балів визначаються робочою програмою дисципліни.

Оцінювання навчальних досягнень здобувачів за кількісними критеріями здійснюється за національною шкалою (відмінно, добре, задовільно, незадовільно; зараховано, не зараховано); 100-бальною шкалою та шкалою ЄКТС. Інформація про форми контрольних заходів міститься у робочих програмах дисциплін, силабусах, а також розміщується на інформаційному порталі університету і сайті факультету філології та журналістики на початку навчального року. Популяризація академічної доброчесності серед здобувачів вищої освіти ТНПУ відбувається у двох вимірах: через проведення просвітницьких заходів (лекції, тренінги) та «моніторингову місію» університету щодо поширення та дотримання ідеї академічної доброчесності.

Здобувачі вищої освіти позитивно сприймають ініціативи залучення закордонних та українських професіоналів-практиків до освітнього процесу. Так, аспіранти відвідали курс «Письмо і академічна доброчесність: ключ до успіху» від Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні, який провів Роберт Артур Кот — директор Програми покращення письмових навичок (Університет штату Аризона, США).

ОНП «Філологія» дає змогу забезпечити набуття здобувачами наукового ступеня доктора філософії важливих навичок, необхідних для діяльності в команді, вміння публічно викладати свою думку, тайм-менеджменту; розвиток лідерських рис, гнучкості й адаптивності. Цьому сприяють різноманітні методи навчання, які застосовуються в процесі вивчення освітніх компонентів: демонстрація; творчий метод; проблемно-пошуковий метод; навчальна дискусія / дебати; «мозковий штурм»; кейс-стаді / аналіз ситуації; імітаційні (рольові та ділові ігри, тренінги в активному режимі тощо, аналіз конкретних ситуацій) та неімітаційні (проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція із заздалегідь запланованими помилками) тощо.

Соціальні навички формуються у межах програм міжнародної мобільності: участь аспірантів у Літній школі слов'янських студій в Університеті Палацького в Оломоуці (2018 р., Чехія), Літній школі з лінгвістики, організованій Карловим уні-

верситетом у Празі (2019 р., Чехія), міжнародному проєкті «Німецько-українська мовна майстерня ä та ï» від GFPS e. V. та MeetUP! (2019 р.); організація літніх шкіл, зокрема участь у проведенні на базі ТНПУ Міжнародної літньої школи «Українські студії» (2018 р.). Соціальні навички здобуваються під час участі в конкурсах (у конкурсі проєктів наукових робіт молодих вчених (2019 р.)), а також у громадській діяльності (організація англomовних таборів на території Білецької ОТГ (2019 р.), редагування посібників для депутатів місцевих рад, виданих Інститутом політичної освіти за підтримки USAID). У цьому контексті наше бачення цілком суголосне з міркуваннями В. Огнев'юка: «Через участь у діяльності та проєктах міжнародних організацій українська освіта не лише отримує додаткову інформацію щодо шляхів, засобів і методів розвитку сфери освіти, а й зможе демонструвати власні здобутки і напрацювання» [5, с. 44].

При оновленні ОНП вивчаються освітні запити сучасного академічного середовища, серед яких чільне місце посідають академічна мобільність, міждисциплінарність освітнього процесу, набуття здобувачами практичних навичок. У програмі враховано побажання здобувачів наукового ступеня доктора філософії, які стосуються предметів, що є актуальними в нинішніх умовах. Для цього в університеті періодично проводяться анкетування, SWOT-аналізи. Так, упродовж 1–10 квітня 2020 р. було проведено чергове опитування серед здобувачів, які навчаються на ОНП «Філологія», з метою визначення їхніх навчальних пріоритетів, потреб і загального рівня задоволеності здобутими компетентностями. Серед загальних компетентностей пріоритетними для здобувачів виявились абстрактне мислення, навички аналізу і синтезу; планування дослідження, окреслення завдань і добір методичного інструментарію; критичний аналіз і систематизація інформації з різних джерел. Усі вони отримали по два бали. Інші загальні компетентності отримали по одному балу. Нуль балів отримало володіння українською й іноземною мовами. Вважаємо, що це пов'язано з високим рівнем володіння англійською серед здобувачів (наявність сертифікатів про володіння мовою на рівні B2, C1), що робить цю компетентність для них менш актуальною. Рівень задоволеності здобутими фаховими компетентностями високий. Серед професійних компетентностей пріоритетними визначено володіння класичними і новітніми методологіями філологічних досліджень, навички збору, аналізу й інтерпретації фактичного матеріалу. Інші загальні компетентності отримали по одному балу.

Рівень задоволеності здобутими фаховими компетентностями високий. Найвище здобувачі оцінили сформованість у них ґрунтовної бази знань із галузі; навичок збору, аналізу й інтерпретації фактичного матеріалу; організації індивідуальної професійної діяльності й саморозвитку. Здобувачі високо оцінили рівень врахування потреб у освітньому процесі і науково-дослідній діяльності. Подано також побажання про збільшення кількості вибірових блоків, що дозволить ОНП ефективніше відобразити наукові інтереси здобувачів.

Проблематика наукових досліджень здобувачів вищої освіти тісно пов'язана з основними напрямками теоретичного та прикладного дослідження на кафедрах факультету філології і журналістики, до яких прикріплені аспіранти, зокрема з такими темами: «Вербальний континуум літературної мови в інтегральному вимірі (концептуальні, семантико-стилістичні, соціонормативні параметри)» (№ 0116U002575),

«Лексична ідентичність національної мови: баланс питомого і запозиченого» (№ 0119U100476), «Національні моделі української та зарубіжної літератури» (№ 0118U003136).

Успішній науковій діяльності аспірантів сприяє Рада молодих учених і Наукове товариство студентів, магістрантів, аспірантів. У ТНПУ загалом та на факультеті філології і журналістики зокрема щорічно (згідно з планом) проводяться конференції різного рангу, на яких аспіранти апробують результати своїх досліджень. Також здобувачі мають можливість публікувати свої розвідки у фахових збірниках наукових праць: «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Мовознавство», «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Літературознавство», у збірнику «Studia Methodologica» (польсько-українське видання, що з 2015 р. входить до наукометричної бази Index Copernicus).

Свої здобутки аспіранти презентують на міжнародних, всеукраїнських науково-практичних заходах, що проводяться відповідно до плану проведення таких заходів МОН України. Налагоджена постійна співпраця з науковцями НАН України. Наприклад, на базі кафедри української мови та методики її навчання у 2018 р. відбувся розширений пленум Наукових рад із проблем «Інформація. Мова. Інтелект» та «Закономірності розвитку мов і практика мовної діяльності» НАН України на тему «Всеукраїнський лінгвістичний діалог».

Міждисциплінарний характер розвитку спеціальності 035 Філологія в межах галузі 03 Гуманітарні науки зумовлює набуття актуальних компетентностей випускників ОНП відповідно до вимог Закону України «Про вищу освіту». Регіональний контекст передбачає врахування специфіки підготовки майбутніх фахівців для ЗВО. Регіон має потребу у фахівцях, які володіють навичками філологічної аналітики з урахуванням як регіональних, так і загальноукраїнських особливостей, співвіднесення їх із західноєвропейським досвідом.

ТНПУ ім. В. Гнатюка — центр гуманітарної освіти, єдиний у регіоні ЗВО, який забезпечує підготовку фахівців найвищої кваліфікації зі спеціальності 035 Філологія. Врахування регіонального контексту передбачає співпрацю з ТОДА, відділами освіти, Тернопільським обласним осередком Наукового товариства імені Шевченка (на базі факультету філології і журналістики функціонує його філологічна комісія), громадськими організаціями («Центр науки Тернополя»), ОТГ, музеями. Реалізовується регіональний проєкт «Мовний портрет міста Тернополя». Формування компетентностей здобувачів відбувається з урахуванням краєзнавчих компонентів, зокрема на основі співпраці з педагогами краю, випускниками ТНПУ (через діяльність «Клубу успішних людей» у ТНПУ). На ознайомлення з регіональними проблемами орієнтований вибірковий компонент змісту ОНП, зокрема дисциплін «Мовна особистість як національний і соціокультурний феномен», «Семіотика народної культури», «Міф і наратив у фольклорній традиції».

Викладачі постійно працюють над оновленням змісту освітніх компонентів на основі наукових досягнень і сучасних практик. Вони наповнюють новим контентом лекції, зокрема вводять нові дані, репрезентують сучасні методи досліджень. У робочих програмах навчальних дисциплін перманентно змінюють список рекомендованих джерел інформації. Викладачі застосовують власні наукові результати,

спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу; акцентують на зміні наукової парадигми мовознавства і літературознавства, на інтегральності філологічних студій, наповнюють зміст дисциплін новітніми підходами, поєднують з інформаційними технологіями (зокрема на основі авторських комп'ютерних програм).

ТНПУ приєднався до Великої Хартії університетів, належить до ЗВО, які активно впроваджують інноваційні зміни. Освітня спільнота враховує багаторічний досвід ТНПУ щодо підготовки фахівців вищої кваліфікації. Так, викладачі факультету філології і журналістики брали участь у розробці проекту Стандарту вищої освіти України для спеціальності 035 Філологія, у роботі Наукової ради МОН. Разом з ученими ДВНЗ Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди видано 2 монографії, співавторами яких є аспіранти факультету.

ТНПУ створює умови для систематичного стажування викладачів. Практикуються міжнародні стажування. Так, викладачі, які працюють за ОНП підготовки доктора філософії з філології, пройшли стажування в Університеті Тампере (Фінляндія), Технічно-гуманітарній академії в Бельсько-Бялій (Польща), у Вищій лінгвістичній школі в Ченстохові (Польща). ТНПУ заохочує викладачів до підвищення рівня володіння іноземною мовою. Усі викладачі мають активні профілі в ORCID, ResearcherID, GoogleScholar. Стимулювання викладацької майстерності відбувається через залучення викладачів до освітнього процесу зарубіжних країн, читання лекцій в ЗВО України; участь в проектах, конференціях, семінарах з удосконалення педмайстерності в ТНПУ та ЗВО України. Викладачі факультету задіяні у проектах програми TEMPUS «ELITE» («Освіта для лідерства, інтелігентності та розвитку таланту», 544343-TEMPUS-1-2013-1-LT-TEMPUS-SMHES, 2014-2017 рр.); програми Еразмус+ (СВНЕ) «MultiEd», 610427-EPP-1-2019-1-EE-EPPKA2-SVNE-JP, тому відвідують навчальні семінари, які організовує Національний Еразмус+ офіс в Україні. Отже, пропозиції провідних фахівців враховано під час формулювання цілей та програмних результатів навчання ОНП.

Відповідальність за оновлення змісту освітніх компонентів на основі наукових досягнень і сучасних практик покладено на науково-педагогічних працівників. Ініціатором оновлення освітніх компонентів є програмна рада, гарант ОНП, стейкхолдери, роботодавці, здобувачі вищої освіти.

Під час останнього опитування стейкхолдери висловили такі побажання:

1. З огляду на відсутність затвердженого Стандарту вищої освіти за відповідною спеціальністю та рівнем вищої освіти систематично оновлювати ОНП, передусім її профіль.

2. Оскільки програмні результати навчання не вичерпуються тими, що визначені проектом Стандарту (чи, в майбутньому, Стандартом), подавати в ОНП ще такі програмні результати, які є важливими в сучасному контексті.

3. У підготовці здобувачів ступеня доктора філософії з галузі 03 Гуманітарні науки особливу увагу приділяти досягненню програмних результатів навчання, які корелюють із загальними компетентностями та забезпечуються вивченням дисциплін гуманітарного спрямування (зокрема йдеться про українську мову, англійську мову, філософію). Викладати навчальну дисципліну «Культура української науко-

вої мови», оскільки компонентами ОНП має бути забезпечено вміння використовувати академічну українську мову у професійній діяльності та дослідженнях.

4. Серед вибіркового компонента пропонувати навчальні дисципліни, які читають викладачі інших факультетів (окрім факультету філології і журналістики), передусім такі, що сприяють аналізу матеріалу, а також формуванню навичок міжкультурної комунікації з використанням цифрових технологій.

5. Розширити базу науково-педагогічної практики, додавши ті заклади, у яких можуть працювати випускники аспірантури, зокрема: Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, Західноукраїнський національний університет, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя.

6. Під час чергового перегляду ОНП знайти можливість збільшити у кредитному вимірі вагу вибіркового компонента за рахунок зменшення обсягу загальної підготовки.

7. Оновлювати види академічної мобільності здобувачів ступеня доктора філософії з філології.

8. Систематично змінювати та розширювати перелік навчальних дисциплін вибіркового компонента, максимально наблизивши їх до проблематики досліджень здобувачів.

9. Знаходити фінансові можливості для підтримки участі аспірантів у міжнародних конференціях, зарубіжних стажуваннях. Розширювати залучення здобувачів до виконання міжнародних проєктів.

10. Удосконалювати вміння здобувачів презентувати результати власних досліджень у виданнях, що індексуються у наукометричних базах Scopus та Web of Science [2].

Отже, в сучасних умовах підвищуються вимоги до підготовки аспірантів. Увіразняється необхідність формування всебічно розвинутої особистості з творчим і критичним мисленням, що здатна продукувати та розвивати наукові ідеї, організувати викладання філологічних дисциплін відповідно до завдань та принципів сучасної вищої освіти. Цілі та програмні результати навчання ОНП «Філологія» у ТНПУ корелюють із сучасними тенденціями розвитку освіти, оскільки спрямовані на формування професійних компетентностей, необхідних для інноваційної науково-дослідницької діяльності в галузі філології.

У результаті навчання за ОНП здобувач наукового ступеня доктора філософії з філології на основі сформованого наукового світогляду вміє аналізувати складні явища суспільного життя, пов'язувати загальнофілософські проблеми з вирішенням завдань, що виникають у професійній та науково-інноваційній діяльності, застосовувати емпіричні й теоретичні методи пізнання; обирає адекватну предметові філологічного дослідження методологію; запроваджує сучасні методи наукових досліджень для розв'язання широкого кола філологічних проблем. Підготовка докторів філософії за ОНП є основою для подальшої професійної діяльності особистості, її самореалізації та кар'єрного зростання.

Список використаних джерел

1. Винницький М. Реформа аспірантури. Особливості впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії. URL : [file:///C:/Users/lstru/Downloads/PhDSchool_Wynnytskyi_HERE%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/lstru/Downloads/PhDSchool_Wynnytskyi_HERE%20(5).pdf)
2. Зауваження та пропозиції стейкхолдерів щодо освітньо-наукової програми «Філологія». URL : http://tnpu.edu.ua/about/pidrozdyly/monitoring/Zauvazhennja_stejkholderiv_shodo_ONP_035_filologija.pdf
3. Національна рамка кваліфікацій. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.
4. Ніколаєв Є. Як в Україні створити сучасну систему підготовки докторів філософії (Ph.D.)? (Policy Paper). Київ : Європейський інформаційно-дослідницький центр. 2016. URL : http://radaprogram.org/sites/default/files/infocenter/piblications/phd_training_system_in_ukraine.pdf
5. Огнев'юк В. Інтеграційні горизонти української освіти : відкритість системи і пріоритет національних інтересів. *Освітологія* : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ : Едельвейс, 2013. С. 43–45.
6. Освітньо-наукова програма «Філологія». Тернопіль, 2020. URL : http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/PhD/035_filologija_2020_2021.pdf
7. Панич О. Підготовка науковців: практики і проблеми. *Освіта.ua*. 14 березня 2021. URL : <https://osvita.ua/vnz/reform/58758/>
8. Програми розвитку української мови і розширення сфери її функціонування у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на 2018–2028 рр. Тернопіль, 2018. URL : http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2018/Programa_rozvytku_ukr.movy.pdf
9. Регейло І. Тенденції докторської підготовки в європейському освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3. С. 158–165.
10. Регейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX — початку XXI століття : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 704 с.
11. Стратегії розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності ТНПУ на 2015–2025 роки. Тернопіль, 2015. URL : http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2015/stratohija_rozvytku_TNPU.pdf

РОЗДІЛ 2 ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Турко Ольга Василівна

Динамічність сьогоднішніх процесів у культурному, соціально-економічному, ментальному розвитку людства, зміна пріоритетів у кодифікації морально-етичних понять, вирізнення від інших сучасного молодого покоління, котре називають «поколінням Z», «цифровими людьми» («теорія поколінь» Н. Хоува та В. Штрауса), спричинили перегляд парадигми різних ступенів освіти. Відтак релевантними стали такі поняття: «компетентнісний підхід», «компетентність», «інтеграція», «людино-, дитино-, студентоцентрованість», «критичне мислення» та ін.

З огляду на сказане, відбувається реформування початкової освіти, яка нині реалізовується відповідно до змісту концепції Нової української школи. Без сумніву, деякі лінгводидактичні поняття та категорії є інноваційними, інші, перевірені як ефективні досвідом та часом, залишилися незмінними.

Мета нашого дослідження — проаналізувати концептуальні засади навчання читання та письма шестирічних дітей в умовах Нової української школи.

Оскільки на початковому етапі здобуття освіти важливо закласти основу для всебічного розвитку дитини, сформувані вміння вчитися упродовж життя, комунікувати в колективі, відчувати свою індивідуальність, уміти саморозвиватися, виховувати сумлінне ставлення до навчання, любов до Батьківщини, то першочерговості набула так звана педагогіка партнерства.

Ідеї цього педагогічного напрямку у своїх працях популяризував В. Сухомлинський [5], у теперішній школі вони зреалізуються на таких принципах:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог — взаємодія — взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3, с. 16].

Педагогіка партнерства визначальна в структурі усіх освітніх галузей початкової освіти, у тому числі й мовно-літературної, яка в 1 класі представлена інтегрованим курсом «Навчання грамоти». Інтеграція в освіті становить ще одне новітнє поняття, яке полягає у взаємодії, об'єднанні двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [3, с. 73]. Тобто навчання читання, письма, вміння здійснювати мисленнєві дії, розвиток мовлення відбуваються в одному лін-

гводидактичному полі, вони взаємопов'язані в досягненні сформувані грамотність як запоруку повноцінної життєдіяльності людини в соціумі, як невід'ємний елемент формування інших, окрім комунікативної, компетентностей.

Питання навчання грамоти учнів молодшого шкільного віку здавна цікавило українських і зарубіжних педагогів (М. Бунаков, В. Вахтеров, С. Дорошенко, В. Золотов, Д. Ельконін, М. Монтессорі, М. Корф, М. Львов, І. Паульсон, Т. Размаєва, Н. Светловська, Н. Скрипченко, Д. Тихомиров, К. Ушинський, Я. Чепіга, В. Мельничайко та ін.), не втратило актуальності й сьогодні.

Незмінним складником процесу навчання грамоти першокласників у Новій українській школі залишився урок як основна форма освітнього процесу. Саме на уроках навчання грамоти дитина занурюється у світ шкільництва, вони сприяють формуванню важливих загальнонавчальних умінь та навичок: вміння слухати вчителя та однокласників, виконувати завдання та відповідати на питання, дотримуватися правильної поведінки під час письма та читання, правильно тримати ручку та олівець, передовсім основних навичок — читати і писати. Оволодіння грамотою повинно стати для дітей природним процесом.

Уроки навчання грамоти — це особливий тип уроків, на моделювання яких впливає психо-фізіологічний розвиток учнів, їхня готовність до навчання в школі. Діти 6-річного віку надають перевагу ігровій діяльності. У 1 класі урок триває 30–35 хв, учні не одержують домашніх завдань, а також діє вербальне оцінювання.

Ці особливості передбачені в програмових вимогах Нової української школи [6], тобто у типовій освітній програмі, котра базується на таких принципах:

- дитиноцентрованості й природовідповідності, узгодженні цілей предмета (курсу) з очікуваними результатами і змістом;
- доступності й науковості змісту та практичної спрямованості результатів;
- наступності та перспективності змісту для розвитку дитини;
- логічної послідовності й достатності засвоєння учнями предметних компетентностей;
- взаємопов'язаного формування в кожній освітній галузі ключових і предметних компетентностей;
- можливостей реалізації вчителем змісту освіти крізь предмети або інтегровані курси;
- можливостей адаптації змісту програми до індивідуальних особливостей дітей (інтелектуальних, фізичних, пізнавальних);
- творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання.

Мета інтегрованого курсу «Навчання грамоти» окреслена як розвиток та вдосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчання дітей читання та письма, умінь працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; формування певного кола знань про мову і мовні вміння; забезпечення мотивації вивчення української мови.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- вироблення в учнів мотивації навчання української мови;
- формування комунікативних умінь та навичок;

- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання і письма);
- опанування найважливіших функціональних складників мовної системи;
- соціокультурний розвиток особистості;
- формування в учнів уміння вчитися [4].

Відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовно-літературної освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на формування в учнів молодшого шкільного віку умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Змістова лінія «Читаємо» передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

Змістова лінія «Взаємодіємо письмово» спрямована на формування в школярів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності.

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти.

Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища» спрямована на дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя.

Змістові лінії сприяють формуванню комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку. Комунікативна компетентність — це здатність людини за допомогою мовних знань, системи психічних і поведінкових характеристик усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти й погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів) [7, с. 170]. Зауважимо, що комунікативна компетентність належить до ключових компетентностей XXI ст. для навчання протягом життя світовою спільнотою [9], а також у концепції Нової української школи [3].

Щоб зацікавити сучасного учня, освітяни використовують оновлені методики навчання, які надають право вибору, право самостійно висловлювати думку, підкріплювати її аргументами, пояснювати на прикладі, персоналізувати та створювати власні варіанти, тобто *критично мислити*.

Ідею розвитку критичного мислення відображено у праці відомих американських психологів ХХ ст. В. Джемса та Дж. Д'юї, звідки почала активно поширюватися в Америці, Європі. У вітчизняній науці питання розвитку критичного мислення в різних аспектах досліджували К. Баханов, Н. Венцева, Н. Гупан, Д. Десятов, О. Журба, Л. Ляшенко, В. Мирошниченко, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Приходько та ін.

Критичне мислення — інтелектуальний процес застосування навичок мислення високого рівня (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, суб'єктивна й об'єктивна оцінка інформації, яка зібрана суб'єктом учіння через спостереження, досвід, рефлексію, міркування та комунікації), який передбачає ясність, точність і узгодженість думок та актуальність і справедливість висновків [8, с. 211–212]. Виокремлюють такі показники критичного мислення: вміння ставити питання, вміння обґрунтовувати власну позицію, вміння оцінювати та інтерпретувати події, вміння проводити паралелі з теперішнім часом, вміння аналізувати передумови та причини події [2].

Щоб формувати у дітей критичне мислення, у початковій школі застосовуються різні стратегії інтегрованого навчання: «Щоденні п'ять» / «Daily five»; сторітелінг; RAFT; кубування; таксономія Блума; мозкова атака; асоціативний куш; передбачення за назвою тексту, малюнком; таблиця «ЗХД»; попереднє керівництво; кероване читання; читання з позначками; щоденник подвійних нотаток; джигсоу; сенкан; дискусійні методика; діаграма Венна та ін.

Проаналізуємо деякі стратегії.

Стратегію «Щоденні п'ять» / «Daily five» розробили американські педагоги, вчителі початкових класів Г. Боші та Дж. Мозер. Структура цієї стратегії:

1. Читання для себе. Кожен учень обирає, що саме йому читати. Це може бути книга, текст, газета, журнал, читають упродовж відведеного часу
2. Читання для когось (читання разом із другом). Діти разом обирають, що прочитати, читають та обговорюють прочитане.
3. Слухання. Діти слухають текст та працюють над усвідомленням почутого.
4. Робота зі словами. Дитина виконує різні вправи зі словами, так вона поповнює активний словник.
5. Письмо для себе. Кожна дитина обирає свою тему та розкриває її письмово в довільній формі. Учні перших класів, які ще не вміють писати, — малюють.

Переваги стратегії:

- дає можливість щодня практикувати читання та письмо учнів ід час різних уроків, тому збільшується обсяг і час читання;
- це структуроване та ефективне навчання, під час якого в дітей формується самостійність;
- щодня учні обирають самостійно, що вони будуть читати чи писати (це сприяє внутрішній мотивації учнів).

У такий спосіб всі діти покращують свої навички читання та письма, розвивають у собі самостійність, витривалість та відповідальність.

Таксономія Блума — це ієрархічна діаграма, що побудована від простих до найскладніших рівнів знань і когнітивних процесів (рис. 1).



Рис. 1. Таксономія Блума

Розглянемо, як вчитель разом із учнем рухаються сходишками вгору.

1. «Запам'ятати». Учень запам'ятав вивчену інформацію і може відтворити її у формі надходження, наприклад: прочитати напам'ять вірш, назвати вивчені поняття, переказати текст, переказати прослухане.

2. «Розуміти». Перевірити, як учень зрозумів матеріал, учитель може за допомогою таких завдань: передати прочитане в іншій формі, пояснити сутність інформації, навести приклади, проілюструвати малюнком, записати схему.

3. «Застосувати». Учитель пропонує виконати вправу, зіставити із власною життєвою інформацією.

4. «Аналізувати». Учень аналізує причини і передбачає наслідки подій. Вчитель пропонує розбити ціле на частини, класифікувати, впорядкувати за певними ознаками.

5. «Оцінювання». Учитель просить висловити позицію «за» і «проти», пояснити пріоритети, аргументувати, висловитись щодо своїх уподобань.

6. «Творчість». Це найвищий рівень мисленнєвої діяльності. Учень вміє перебудувати відому структуру, створити нову. Вчитель для того, щоб перевірити, просить створити власні моделі, які розглядаються на уроці, висловити свою ідею чи створити оригінальне повідомлення.

Кожен педагог по-різному використовує таксономію Блума. Наприклад, користуючись нею, складає відповідні завдання, спочатку на запам'ятовування, потім на розуміння, застосування і аж до найвищого рівня — створення. Таким способом навчання відбувається злагоджено і поступово. Деякі вчителі вважають, що таксономію Блума можна використовувати й інтерпретувати не як ієрархічну структуру, тому починають навчання з будь-якого рівня, просуються за запитамі учнів.

Загалом використання таксономії Блума полегшує роботу зі створення різноманітних запитань та завдань для розвитку критичного мислення учнів. Вміння критично мислити є найважливішою навичкою майбутнього. Це допомагає учням ана-

лізувати інформацію, доцільно використовувати набуті знання та обґрунтовувати власну думку. Діти вчать висувати власні припущення, ставити влучні запитання й розрізняти факти й гіпотези.

Стратегія «Передбачення» полягає в тому, що діти отримують частину інформації і на її основі висловлюють власні припущення про те, чого вони ще не знають. Передбачення можна застосовувати для аналізу тексту, картини, фільму тощо.

Починати формувати навички прогнозування можна вже з дітьми 6-річного віку. Під час передбачення учні зацікавлюються темою та занурюються в неї, вчать прогнозувати на основі отриманих фактів та обґрунтовувати власні прогнози. Як застосовувати стратегію «Передбачення» у класі?

Передбачення можуть бути:

- за назвою тексту;
- за ключовими висловами до тексту;
- за частиною тексту;
- за частиною переглянутого фільму, відео;
- за картиною, схемою.

Передбачення за картиною дуже подобається дітям (рис. 2). Вчитель обирає картину та демонструє учням, ставить низку запитань:

- Яким ви уявляєте художника?
- Де він жив?
- Що любив робити?
- Якими б могли бути інші картини цього художника?



Рис. 2. Циклічний характер стратегії «Читання з передбаченням».

Стратегія «Кубування» є методом навчання, що полегшує розглядання різних сторін теми. Це навчальна методика, яка пропонує учням відповісти на 6 запитань різних типів, що стосуються теми. Цей підхід передбачає використання кубика із написаними на кожній грані вказівками щодо напрямку мислення або письма.

Наприклад, можливі такі вказівки на гранях куба (рис. 3).

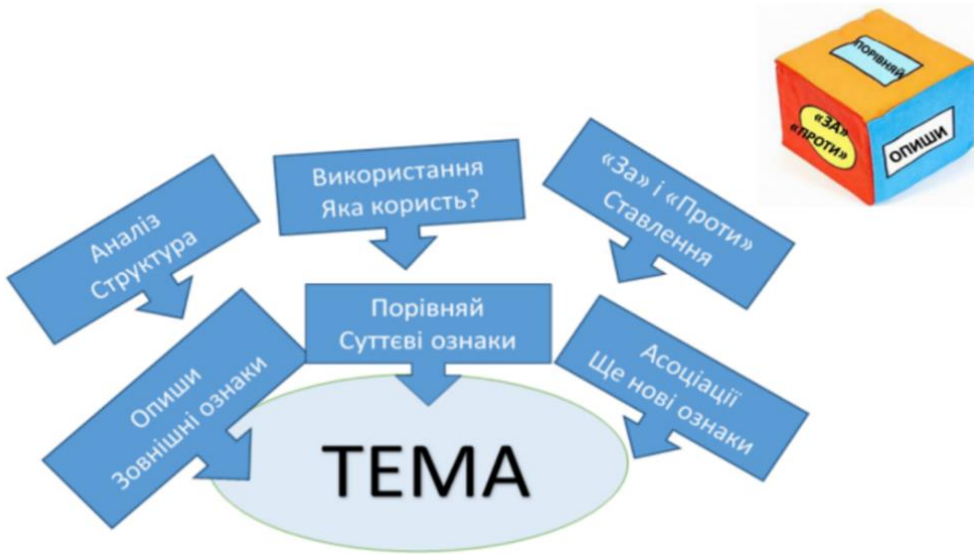


Рис. 3. Опорна схема стратегії «Кубування»
(автори Г. Кован та Е. Кован, 1980 р.)

1. Опиши це (колір, форма, розміри).
2. Порівняй це (На що це схоже? Від чого це відрізняється?).
3. Добери асоціації (Що спадає на думку?).
4. Проаналізуй це (Скажіть, це зроблено? Ви це знаєте? Ви можете це вигадати?).
5. Як його використати (знайти застосування; як це можна застосувати?).
6. Запропонувати аргументи «за» або «проти» цього (що в ньому доброго чи поганого? займіть певну позицію, використайте повний діапазон аргументів від логічних до безглузвих).

Кубування — це приклад ігрової методики, а також один із методів навчання, що полегшує всебічне розглядання теми. Учні можуть виконувати кубування в парі, потім об'єднатися в групи. Варто провести через кубик слово. Це може бути літературний термін, визначення або якась інша назва. Важливо застосовувати кубування до того, що вже добре відомо учням. Його можна використовувати на стадії актуалізації чи рефлексії.

«Читання з позначками» (рис. 4). Метою стратегії є стимулювати оцінювальну діяльність учнів у процесі сприйняття та обдумування інформації під час читання. Ставлячи позначки, учень не лише сприймає прочитане, а й оцінює власне розуміння тексту за критеріями, які пропонує вчитель. Позначки стають маркерами критичного ставлення учнів до інформації. Використання стратегії вимагає від учня бути вдумливим та зосередженим під час читання.

У 1 класі ця стратегія теж застосовується, але не на початку навчання. До таблиці із позначками потрібно додати ілюстрації, адже діти сприймають більшість інформації наочним способом. Стратегію потрібно вводити поступово, спочатку

обравши лише дві позначки «Я це знаю» та «Я не знаю цього», згодом прикріплювати й ін. Найкраще користуватись таким методом на уроках читання.

«V» - я знав це (відома інформація);

«-» - це суперечить тому, що я знаю;

«+» - я не знав цього (нова інформація);

«?» - у мене з'явилося запитання стосовно цієї інформації. («Я хочу про це запитати»).

v	-	+	?

Рис. 4. Читання з позначками (Система «Поміч»)

Стратегія «Сторітелінг» (складання оригінальних текстів) є однією з інноваційних педагогічних технологій, що допомагає учневі засвоїти матеріал, поданий у вигляді цікавої захопливої історії, сприяє розвитку його особистісних якостей, демонструє унікальність уяви кожної дитини, дозволяє проявити активність та творчість.

За допомогою сторітелінгу можна отримати два найбільш важливі результати:

- поживлення атмосфери в класі, зняття напруженості, створення невимушеної обстановки;
- найбільш простий та швидкий шлях встановлення контакту між вчителем та учнями, засобом привернення та утримання їхньої уваги.

Розповідаючи різноманітні історії, вивчення нового матеріалу стане для учнів цікавим, доступним. Історії легше запам'ятовуються учнями, ніж описи, визначення, пояснення, а отже, новий матеріал стає доступним для дітей. Історії викликають емоції, почуття, а це підвищує рівень концентрації уваги на уроці. В історії завжди розповідається про персонажа, який у процесі боротьби та праці змінюється і мотивує до цього ж дітей. Розповідь повинна містити цікаві події, життєвий досвід, метафори, ціннісні зміни персонажа.

Основні складові історії — персонаж, сюжет, тема, ідея.

Ефективним є заучування на уроках української мови словникових слів шляхом включення їх у зв'язну розповідь, що супроводжується схематично-малюнковою мнемонікою. Чим кумедніші й простіші ці історії, тим швидше запам'ятають їх діти, переказуючи один одному. Спочатку переказ опирається на малюнок, до речі, малюнки діти можуть складати і самі. Згодом діти переказують лише історію. І потім з історії вибирають тільки ті слова, які треба запам'ятати. Використання мнемотехнічних прийомів дає змогу дітям в грі, без особливих зусиль, запам'ятовувати необхідний матеріал. Наприклад, вивчення словникових слів у 1 класі може відбуватися за такими малюнками:



Історія для вивчення словникових слів: Київ — столиця України. Тут проживає допитлива дівчинка. Її ім'я — Оленка. Вона навчається у 1 класі і розмовляє українською мовою. Найбільше Оленка любить уроки читання. На цих уроках вона виразно читає вірші та відгадує загадки. Зараз дівчинка складає у пенал лінійку, гумку, новий олівець, готує кольоровий папір та гудзики на урок трудового навчання. В цей час бабуся розмовляє по телефону зі своєю подругою про погоду. Оскільки завтра буде йти дощ, то потрібно взяти парасольку. Дідусь сидить біля комп'ютера і шукає інформацію про кукурудзу, яку планує вирощувати. Оленка взялася малювати різних тварин. Тут є їжак та олень, на дереві — зозуля, високо в небі летить делека із довгим дзьобом, а на квітку сіли бджол а та джміль. За гарний малюнок мама дала доньці цукерку і радісна Оленка пішла гратися дзигою та улюбленою лялькою.

Стратегії навчання грамоти ніяк не суперечать класичним методам навчання, зокрема звуковому аналітико-синтетичному методу, який передбачає виділення звука в слові, аналіз звука, синтез, засвоєння букви і процес читання. Водночас інноваційні технології навчання посилюють досягнення поставленої освітньої мети, надають складному процесу навчання невимушеності, активізують мислення учнів, їхню увагу, пам'ять, допитливість, завуальовують трудомісткість навчання читання та письма.

Отже, навчання грамоти в умовах Нової української школи відбувається на основі принципів педагогіки партнерства, шляхом застосування інноваційних педагогічних стратегій, котрі сприяють розвитку критичного мислення, з одного боку, і формуванню навичок читання та письма — з іншого, закладають основи для формування комунікативної компетентності як домінантної у життєдіяльності дорослої

людини. Крім цього, процес навчання грамоти відбувається в руслі інтерактивного підходу, що забезпечує єдність змістових ліній мовно-літературної освітньої галузі та урахування особливостей сучасного молодого покоління, яке вирізняється іншими мотиваціями до навчальної діяльності, способом взаємодії між собою та з дорослими.

Список використаних джерел

1. Белкіна О. В. Педагогічні умови ефективного формування критичного мислення школярів. *Проблеми педагогічних технологій* : збірник наукових праць. Луцьк : Волинський Академічний Дім, 2004. Вип. 2. С. 145–152.
2. Інтеграція інфомедійної грамотності у навчальні матеріали : матеріали проекту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», що виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольств США та Великої Британії, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією Української Преси. URL : <https://docs.google.com/presentation/d/18YqOJddJb7ibKNeoY5fID60FZEXYF4aX/edit#slide=id.p21>.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 34–52.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори: у 5 т. Т. 1. Київ : Рад. школа, 1976. 654 с.
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.
7. Турко О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 року / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 168–172.
8. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформатичних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2020. 276 с.
9. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Life long Learning (2018). Brussels. URL : <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-keycompetences-lifelong-learning.pdf>

РОЛЬ СИНТЕТИЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Хом'як Іван Миколайович

В інтернет-ресурсах виокреслено думку про те, що ставлення до потреби грамотного письма в сучасному суспільстві неоднозначне. І не тільки в українському. Так, в американському штаті Індіана постановили в 2011–2012 н. р. не вчити школярів письму від руки, натомість запропонували навчати набору текстів на комп'ютерній клавіатурі. На їхню думку, рукописне письмо стало «архаїчною навичкою», яка більше не потрібна сучасним людям. На зауваження батьків, що з такими підходами до освіти діти не зможуть навіть поставити підпис під час прийому на роботу, автори цієї ідеї відповіли, що це й не обов'язково: замість підпису від руки можна використовувати електронний аналог.

З огляду на те, що все частіше планшети, клавіатури, смартфони замінюють ручки й блокнот, учені США попередили освітян: треба добре подумати, перш ніж жертвувати використанням рук заради новітніх технологій. Станом на 2014 р. у 45 із 50 штатів відмовилися від навчання дітей пов'язаної з орфографією каліграфії, оскільки ті ростуть у цифровий час. На думку американських дослідників, такий вибір може бути неправильним: ймовірна недооцінка потенціалу використання для письма руки і її зв'язку з мисленням. Дослідження, проведені в Принстонському університеті, засвідчили, що люди, які на конференції робили замітки ручкою чи олівцем, краще зберегли інформаційний матеріал, аніж ті, які здійснювали нотатки за допомогою клавіатури. Учасникам експерименту було запропоновано послухати мінілекції на задану тему і відповісти на питання екзаменатора. «Люди пера» продемонстрували набагато кращі результати. Учасники, які робили нотатки від руки, змогли одержати більше з того, що чули, а також краще зрозуміли зміст лекції. Інші дослідження підтвердили, що якість текстів, підготовлених слухачами, котрі писали кульковими ручками, перевершує якість текстів, підготовлених із використанням клавіатури.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є процес оволодіння загальноприйнятими правилами передачі звукової мови на письмі, з'ясуємо передусім ключове поняття пропонованої статті. Орфографічною компетентністю вважаємо високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності, набутий досвід застосування орфографічних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної компетенції в самостійному письмі.

Проблемі вироблення у школярів орфографічної компетентності присвятили свої дослідження — відповідно до часової логіки послідовності досліджень — О. Біляєв, Л. Симоненкова, М. Бардаш, Н. Шкуратяна, І. Хом'як, Л. Райська, О. Коломійченко, О. Караман, С. Яворська, М. Николин, О. Антончук, В. Вітюк та ін. Однак питання орфографічної вправності школярів і далі лишається актуальним.

У сучасних реаліях української школи постала проблема неготовності учня застосовувати набуті правописні знання в мовленнєвій практиці. Ми задалися метою з'ясувати, чому школярі, яким під силу виконувати спеціальні орфографічні

вправи, час від часу виявляють правописну безпорадність у написанні творчих робіт, у комунікативній діяльності.

Причина, з нашого погляду, криється в тому, що дітей і з о л ь о в а н о навчають орфографії й мовленню. Застосування орфографічних правил ускладнено тим, що учні не навчені «суміщати» два завдання: одночасно висловлювати свої думки на письмі й дотримуватися орфографічних норм. Під час комплексного виконання таких завдань відбуваються зміни у структурі навичок: «Коли свідомість дитини спрямована на досягнення нової мети (наприклад, виклад своїх думок), яка також потребує застосування творчих сил дитини, перша дія (у нашому випадку — орфографічна) повинна з «головної» перейти до рангу підсобної і поступово перестати відволікати увагу учнів від нової мети, тобто автоматизуватися» [3, с. 97].

Як стверджує В. Сухомлинський, «на якомусь етапі навчання учень має оволодіти вмінням настільки швидкого письма, щоб він одночасно писав і думав» [12, с. 477]. Виробити такий темп письма можна за умови достатньої кількості вправ і раціональної послідовності їх виконання. Зосереджувати увагу учнів на правописі прийнятніше під час виконання підготовчих, вступних і тренувальних вправ, завершувати роботу над виучуваним правилом потрібно синтетичними, або творчими, вправами. До того ж? «включення орфограми у творче письмо повинно проводитися не після засвоєння всіх орфографічних правил, а після кожного окремого правила чи групи їх і розглядатися як певний етап їх засвоєння» [3, с. 274].

В умовах творчого письма Д. Богоявленський рекомендує застосовувати орфографічні правила поступово, не відразу лишаючи учнів у складній ситуації, коли доводиться мати справу з численними орфографічними правилами. Він пропонує таку схему навчання: починати роботу і над орфографічним правилом, і над розвитком мовлення з окремих вправ: для орфографії це будуть орфографічні вправи, для розвитку мовлення — вправи на монологічне усне мовлення. Далі слід пробувати включати виучуване правило (чи групу їх) спочатку в простіші форми писемного висловлювання, наприклад, відповіді на питання, складання речень за опорними словами й ін. Коли це буде учням важко, необхідно знову повернутися до суто орфографічних вправ, тобто попрацювати над усвідомленням засвоєного правила. Коли ж спроба виявиться вдалою, то, повправлявшись на простіших видах творчих робіт, можна переходити до включення орфографії у творчі роботи складнішого характеру і знову уважно вивчати, як проходить «прилаштування» правопису до писемного мовлення [3].

Не викликає заперечення думка М. Ушакова про те, що в творчих роботах не варто обмежуватися рамками якогось одного орфографічного правила або групи правил: «Потрібно поступово розширювати межі ... вправ, включаючи в них все різноманітніші орфографічні труднощі» [15, с. 16]. Це покращить рівень засвоєння правопису і покладе край формалізмові, який ще нерідко виявляється в тому, що орфографія відривається від культури мовлення й вивчається сама по собі.

В. Вітюк пропонує орфографічне моделювання, конструктивні вправи, що стимулюють пізнавальну й творчу діяльність мовців, сприяють застосуванню правописних знань у змінених, нестандартних умовах, серед яких — вправи на складання речень за опорними словами, схемами, правописне конструювання, самодиктанти [4]. С. Омельчук і М. Блажко зосереджують увагу на осмисленні та аналізу-

ванні орфограм, порівнянні мовних явищ, умінні міркувати й узагальнювати, на розвиткові творчих здібностей, чому сприяють завдання на побудову висновків, орфографічний практикум, мовознавче експериментування, дослідницькі завдання: дослідження-аналіз, дослідження-розпізнавання, дослідження-моделювання, дослідження-порівняння, дослідження-реконструювання, дослідження-відновлення, творче конструювання [9].

Серед орфографічних вправ чільне місце займають диктанти, зокрема методиці відомі різні види творчих диктантів: за опорними словами, на поширення тексту, вільний диктант, самодиктант, колективний диктант і тощо. Та чи мають вони суто правописний характер? Під час написання подібних робіт школярі вчаться одночасно застосовувати орфографічні правила й використовувати слова з аналізованими орфограмами в мовленні. О. Текучов, наприклад, вважає, що такі диктанти є роботами з розвитку мовлення, оскільки кожен із них побудований на доборі власних прикладів і речень або зв'язаний із самостійними змінами тексту [13, с. 246].

За методикою проведення вільний диктант схожий на переказ. Після зачитування його 1–2 школярі переповідають зміст почутого, далі визначають головну думку тексту, виділяють його основні частини, дають їм назви. Потім зачитують зміст за частинами і переказують.

Під час самодиктанту школярі складають розповідь за поданими вчителем словами на певне орфографічне правило. Для проведення колективного диктанту словесник заздалегідь готує спеціальні картки із записаним на них правилом і одним словом-прикладом до нього. Після одержання карток учні знайомляться з їхнім змістом, осмислюють суть теоретичних обґрунтувань і письмово наводять свої приклади на задане правило, у дужках вказують своє прізвище та ім'я й обмінюються результатами роботи з однокласниками. Взявши картку з іншим правилом-завданням, перевіряють правильність записів товариша, у разі виявлення помилок виправляють їх і записують власні приклади.

Творчі диктанти, зокрема за опорними словами й на поширення тексту, особливо ефективні, якщо їх застосовувати в діалектних умовах і в ареалах інтенсивної міжмовної інтерференції.

Для закріплення орфографічних умінь словесники віддають перевагу вправам на складання речень за опорними словами, рідше школярі задіяні компонуванням суцільних текстів, та й то здебільшого без чітко поставленої розвивальної мети, що знижує потенційні можливості творчої роботи. Поліпшує правописну грамотність написання переказів і творів, на їх матеріалі зручно закріплювати вживання вивчених орфограм. Саме у зв'язних висловлюваннях виявляється міцність засвоєння учнями орфографічних правил.

Ми поділяємо погляди М. Бардаш і Є. Дмитровського, одностайних у тому, що про справжню орфографічну грамотність «можна судити не по виконанню спеціальних орфографічних завдань (коли увага учня привернута лише до одного — дотримання правил), а по роботах творчого характеру» [2, с. 27], а орфографічні вправи якоюсь мірою «розвивають мову учнів, але вони не можуть забезпечити всебічного її розвитку» [5, с. 197].

Чільне місце серед робіт займають ускладнені орфографічними завданнями перекази. Це природно, оскільки писемне мовлення «не може бути сформоване в учнів без наслідування готових зразків» [10, с. 302]. Ними і є тексти для переказів.

Словниково-орфографічну роботу, пов'язану з написанням переказів, слід планувати завчасно, аби проводити її комплексно: у часових вимірах, співвідносних із вивченням поточного правописного матеріалу. Після засвоєння однієї або, здебільшого, кількох орфографічних тем учням пропонують текст, насичений контрольними орфограмами, на них зосереджують увагу школярів. Виділені в тексті слова є тим дидактичним матеріалом, на якому і проводиться правописна підготовка учнів до написання переказу. Так школярі закріплюють вивчений теоретичний матеріал, обґрунтовують вживання орфограм у словах переказуваного тексту, вчаться застосовувати їх у мовленні.

Вищим ступенем творчої діяльності, ускладненої правописними завданнями, є твори, різноманітні за джерелом одержання матеріалу: за власним спостереженням, на матеріалі життєвого досвіду, за картинами, за матеріалом художнього та інших творів, за скульптурою, кінофільмом, теле- і радіопередачею, за музичним твором та ін.

Написання творів широко практикуємо за опорними словами, що містять актуальні для писемного мовлення орфограми. Після оголошення мети й завдань творчої роботи увагу зосереджуємо на опорних словах. У них виділяємо орфограми, визначаємо їх вид, повторюємо орфографічні правила, вмотивовуємо вибір написань. У ході подальшої роботи зафіксовані на дошці слова школярі вплітають у канву своїх творів.

Орфографічні завдання можуть полягати в настанові вживати у творах складні прикметники на позначення кольорів та їх відтінків, різних за значенням займенників, прийменників і тощо. з орієнтацією на доцільне використання їх та застереженням від не виправданого вживання слів із заданою орфограмою.

Широкі можливості для вдосконалення орфографічних умінь вбачаємо у творах за картинами, приміром, такими, як: «Осінь», «Зимовий день» (художник М. Глущенко), «Над Дніпром» (Т. Яблонська), «Пастух» (за поезією Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало», автор І. Їжакевич) та ін. Так, під час написання твору за картиною К. Білокур «Квіти, яблука, помідори» об'єктом для закріплення орфографічних навичок може стати орфограма «Подвоєні букви». Опорний матеріал для опису картини і правописних вправлянь: **вирішення** композиції, **казкове світосприймання**, **ретельне відображення** деталей, **цвітіння**, **земне тяжіння**, **захоплення** барвами, **незрівнянна** краса й ін. Під час тлумачення окремих термінів варто також привернути увагу учнів до аналізованої орфограми, як-от: композиція — це будова, структура, розташування та взаємний зв'язок складників картини. У записаному визначенні школярі виділяють орфограму й пояснюють її вживання.

Корисно також практикувати лінгвістичні твори на орфографічну тематику: «Знак м'якшення в числівниках», «Написання часток», «Правопис прізвищ прикметникової форми» (з ілюстрацією прізвищ однокласників або відомих спортсменів, популярних співаків) й ін. Учням заздалегідь повідомляємо тему творчої роботи, даємо вузлові питання для повторення правописного матеріалу. На уроці колективно складаємо план твору, добираємо приклади слів з аналізованими орфограмами,

заслуховуємо варіанти усного викладу теми, після чого школярі письмово виконують творче завдання, як-от: написати твір-роздум «Вимога часу», використовуючи варіантні написання слів за нині чинним «Українським правописом» [14]: етер, незалежности, старанности, аудиторія, катедра, лавреат.

У навчальній роботі зручно використовувати твори- й перекази-мініатюри. Вони не потребують великої затрати часу (всього 10–15 хв.) і в той же час сприяють розвитку мовлення учнів, одним із інструментаріїв якого є орфографічна вправність. З цією метою для переказування даємо короткі, проте змістовно виразні тексти, а для написання міні-творів практикуємо теми, пов'язані з життям школярів, наприклад: «Про що говорить тиша в класі?», «Що розповіла мені парта?», «Оповідь про найдорожчу річ» тощо.

Переваги коротких за обсягом творчих робіт — у тісному зв'язку з виучуваним матеріалом, в насиченості контрольними орфограмами, у здатності учня більше запам'ятати орфографічних правил, а отже, безпомилково застосувати їх на письмі. Однак ми згодні з твердженням В. Мельничайка, що ефективність застосування творчих робіт малої форми не рівнозначна [8, с. 31–32]. До творів-мініатюр не завжди легко знаходити теми, для висвітлення яких опрацьовувані правописні одиниці були б необхідними, бракує часу для обґрунтування матеріалу, що був об'єктом вивчення на уроці. На противагу мінітворам аналізовані факти містяться в тексті для переказу-мініатюри, необхідно лише довести доцільність їх використання у викладі окресленого змісту, аби учні цілеспрямовано та свідомо застосували їх у власному варіанті висловлювання.

Робота з розвитку мовлення становить єдність усної і писемної форм, їм властива спільна комунікативна функція, лексичне і граматичне вираження думки. Кожна з якостей мовлення спирається на об'єктивні характеристики. Їх аналіз знаходимо в працях Б. Головіна, він називає такі критерії: 1) якщо в мовленні дотримано норми літературної мови, воно називається правильним; 2) коли в мовленні немає чужих літературній мові слів і словесних зворотів, його називають чистим [5, с. 32].

Правильність писемного мовлення досягається вмінням підпорядкувати висловлювання основній думці, вдосконалювати написане, грамотно передавати його на письмі, вмінні виправляти помилки. Рівень писемного мовлення пропорційно залежить від якості усного висловлювання думки.

Усне мовлення школярів нерідко позначене інтерферованим впливом навколишнього мовленнєвого середовища. З повсякденного мовлення дорослих діти переймають розмовно-побутову, діалектну лексику, фонетичне і граматичне оформлення мовленнєвих одиниць. У зв'язку з цим турбота про розвиток літературного мовлення учнів повинна стати першочерговою в шкільній освіті, адже саме в живому, активному мовленні людина проявляє себе як особистість, демонструє рівень свого інтелектуального розвитку.

Наші спостереження свідчать, що в мовленні діалектних помилок і міжмовних переключень учні припускаються значно більше, ніж у тренувальних вправах. Тому основним напрямом правописної роботи має стати вироблення вмінь грамотного слововживання в потоці мовлення. У процесі оволодіння писемним мовленням учневі необхідно пройти дві стадії: конкретно-ситуативну (вміння вживати орфограму в окремому слові) й узагальнено-ситуативну (здатність передавати контрольну ор-

фограму в інших словах, підпорядкованих аналізованому орфографічному правилу).

Зважаючи на значну кількість орфографічних огріхів, викликаних діалектним впливом і міжмовною інтерференцією, способи попередження їх слід шукати в удосконаленні методики навчання усного мовлення, оскільки воно є випереджальним щодо писемного. За потребу його розвитку висловилися Л. Булаховський, С. Чавдаров, А. Медушевський, А. Гамалій, І. Синиця, М. Стельмахович, В. Вітюк та ін.

Провідними видами робіт із розвитку усного мовлення є усний переказ і усні творчо-самостійні висловлювання [11, с. 107]. Усний переказ являє собою звукове відтворення змісту почутого або прочитаного. За метою проведення усні перекази бувають навчальними й контрольними, за способом передачі змісту — розповідного характеру, з елементами опису, роздуму, перекази-описи й перекази-роздуми, характеристики та ін., за особливостями текстового матеріалу — детальні, стислі, вибірккові, творчі, перекази-переклади.

Усне творчо-самостійне висловлювання — це оригінальний виклад учнем своїх думок, поглядів, переконань на задану тему. За джерелом одержання знань вони поділяються на самостійні висловлювання, пов'язані з літературною темою та на основі нелітературного матеріалу, за способом викладу думок — усні творчо-самостійні висловлювання розповідного характеру, усні описи, роздуми, публічні виступи.

Шкільна практика виробила низку усних вправ. За характером і дидактичним призначенням М. Стельмахович ділить їх на два типи: 1) вправи, головна мета яких розвивати усне мовлення учнів; 2) вправи, що принагідно послуговуються розвиткові усного мовлення [11, с. 17–18]. Серед вправ першого типу — лексико-фразеологічна робота над добором слів одного гнізда, переклади з однієї мови на іншу, орфоепічні вправи, усний діловий чи художній опис предмета або явища, усне малювання, редагування записаних на магнітофоні монологів, взаєморецензування усних відповідей, виступи школярів й ін. Серед вправ другого типу — буквенний аналіз слова, скандування, виділення фонем, їхня характеристика, усний виклад параграфа (без плану, за поданим планом, за самостійно складеним планом), виклад навчального матеріалу з певною систематизацією, узагальненням тощо.

Діалектизми певною мірою утруднюють процес спілкування. Особливо живані вони в побутовій лексиці: у назвах родинних зв'язків, одягу, страв, рослин, тварин тощо. Потрібно навчити дітей помічати відхилення від норм літературної мови, уникати їх у публіцистичному й науковому мовленні. Корисними тут стануть вправи на редагування, що передбачають аналіз вихідного мовленнєвого матеріалу та внесення змін у його виклад відповідно до загальноприйнятих вимог. Значний ефект дає редагування текстів на теми, пов'язані з життям і побутом школярів.

В умовах поширеного міжмовного впливу актуальності набуває навчальний переклад, його призначення — виробити у школярів уміння передавати думки засобами іншої мови. Значення й можливості перекладу, зокрема з російської мови на українську, висвітлено в роботах Н. Пашківської, М. Стельмаховича, В. Мельничайка, А. Лісовського та ін.

Навчальний переклад слід широко застосовувати на уроках української мови. Цей вид синтетичних вправ стимулює розвиток мовлення учнів шляхом свідомого застосування лексичних, граматичних і правописних засобів у ході активної мовленнєвої діяльності. Переклад вимагає виконання складних розумових операцій: аналізу, диференціації та комплексного застосування мовних одиниць, вибору з-поміж них найприйнятніших і адекватних засобам оригіналу.

Труднощі перекладу зумовлені схильністю школярів змішувати схожі в українській і російській мовах звуки, граматичні форми, а також орфограми, з якими стикаються учні у використовуваних словах, як-от: у російській мові в іменниках жіночого роду III відміни, що закінчуються на шиплячий приголосний, у називному відмінку однини пишеться знак м'якшення (*тишь, ложь, речь*), тоді як в українській мові всі іменники чоловічого й жіночого роду на кінцевий шиплячий у називному відмінку однини пишуться без знака м'якшення (*м'яч, суміш, подорож*); у російській мові в орудному відмінку однини іменники III відміни також пишуться зі знаком м'якшення перед закінченням (*любовью, мыслью, фальшью*), а в українській мові за тих же умов і при відсутності збігу кінцевих приголосних основи відбувається фонетичне подовження (*сіллю, миттю, зустрічю, але радістю*) і т. ін.

Необхідно допомогти учням усвідомити: для перекладу характерна не лише транспозиція, дуже поширеною є інтерференція. Про складність перекладу свідчать результати проведеного нами дослідження у 5–7 класах шкіл Рівненської, Тернопільської і Хмельницької областей. 364 учням ми запропонували перекласти з російської мови невеликі за обсягом тексти художнього стилю, для кожного об'єктом посиленої уваги були 10 лексичних одиниць. У результаті лише 22,5 % запрограмованих у текстах слів і словосполук (823 написання) учні переклали правильно і грамотно виконали їх запис.

Проілюструємо якість перекладу окремих лексем та їх сполук. Із робіт учнів 5 класу: *горячий пирожок* (гарячий пиріжок) — «горячий пирожок», «гарячий періжок», «гор'ячий пиріжок», «горячий піражок», «гарячий пирожок»; *грязный воротник* (брудний комір) — «грязний воротник», «гразний воротнік», «гразний комір», «брудний воротнік», «брудний комірець», «чьорний воротнік», «замазанний комір»; 6 класу: *пожалуйста* (будь ласка) — «спасиба», «спасібі», «пожалуста», «будь ласков», «будьлазка», «буць-ласка»; *железнодорожный путь* (залізнична колія, колія) — «железна дорога», «жилізний путь», «железниця», «жилізно дорожний шлях», «залізно-дорожна дорога»; 7 класу: *несчастный случай* (нешасний (трагічний, лихий випадок) — «незчасливий случай», «нешастний випадок», «нешасний випадок», «нешясний случай», «нищасний випадок»; *классное мероприятие* (класний захід) — «класне меропріятіє», «класне миропріємство», «класне міропріятя», «класне придпріємство», «класне підпріємство», «класне миропріятьє», «класне святкування», «класна година».

Характерно, що мовленнєва вправність у різних вікових групах школярів виявилася неоднаковою. Здавалося б, що в кожному наступному класі мовленнєва компетентність дітей має зростати, однак кількість помилок, яких припустилися учні, не засвідчила цього: якщо п'ятикласники правильно переклали і грамотно виконали запис 25,3 % запрограмованих у текстах слів і словосполук, то учні 6 класу — 24,5 %, а 7 класу — 17,8 %. Це означає, що частина дітей, не встигнувши до-

сягти рівня так званої відносної грамотности, зазнала впливу забрудненого мовленнєвого довілля.

Таким чином, навчання орфографії потрібно проводити в тісному зв'язку з розвитком мовлення. Правописну роботу не слід обмежувати аналізом правил та виконанням тренувальних вправ за зразком, інструкцією та завданням — це передумови для здобуття орфографічних знань і вироблення правописних умінь. Кінцева ж мета — формування орфографічної компетентности — потребує від школярів пошукової діяльності, властивої словесній творчості.

Робота з розвитку мовлення спрямована на вироблення в учнів навичок побудови власних висловлювань, а це запорука досягнення найголовнішої мети шкільної освіти — вільного володіння рідною мовою в усіх сферах суспільного життя. Творча діяльність привчає школярів орієнтуватися в умовах спілкування, добирати мовні засоби, адекватні характеру мовленнєвої діяльності, передавати зміст усного висловлювання на письмі, вдосконалювати його згідно з чинним правописом.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови спонукає вчителя розвивати мовлення учнів не лише на спеціально відведених уроках, а й систематично та цілеспрямовано під час засвоєння будь-якого мовного матеріалу, зокрема з орфографії.

Досконалість писемного мовлення досягається виконанням вправ творчого характеру: добір слів із заданими орфограмами і складання речень; утворення спільнокореневих слів і введення їх у текст; укладання тематично об'єднаних рядів слів, обґрунтування написань; добір синонімів і антонімів з контрольними орфограмами, введення їх у зв'язні висловлювання; відгадування загадок з уживанням аналізованих орфограм, вільні і творчі диктанти й ін.

Вищий рівень самостійности в застосуванні орфографічних знань забезпечується написанням переказів і творів. Під час виконання цих робіт школярі вчать користуватися набутим за роки навчання запасом слів, застосовувати мовні одиниці на практиці, грамотно оформлювати текст, ретельно перевіряти правильність написаного. Лише у мовленні можна вивірити вміння вправно вживати флексії, прийменники, сполучники для зв'язку слів у реченні, виробити здатність одночасно висловлювати свої думки й застосовувати правила для грамотного відображення їх на письмі.

Менше часу потребують перекази- і твори-мініатюри. Їх зручно застосовувати під час опрацювання будь-якого орфографічного матеріалу. Особливо сприятливі для їх використання умови складаються, коли навчання організовано укрупненими логічно завершеними частинами. Найдоцільніше їх проводити на уроках закріплення, систематизації й узагальнення вивченого, повторення теми, розділу.

Внутрішньо, або «про себе», висловлені думки набувають звукового вираження в усному мовленні. В умовах невибагливого мовленнєвого середовища ця форма комунікативної діяльності потребує особливої уваги, бо передують акту писемного мовлення. Значна кількість правописних помилок, викликаних впливом територіальних говірок і міжмовної інтерференції, зумовлена послабленою увагою школи до усного мовлення учнів. Безперечно, на уроках рідної мови словесники розповідають про значення мовленнєвої культури, проте одного розуміння дітьми суспільної ролі умінь вправно розмовляти недостатньо. Мають бути створені відповідні умови

для втілення учнівських знань у практику повсякденного спілкування. Серед них — продуктивна організація навчальної роботи з розвитку мовлення, врахування рівня мовленнєвої вправності під час усних відповідей на уроці, дотримання мовленнєвого режиму в школі, у засобах масової інформації та ін.

Отже, літературно нормоване усне мовлення забезпечує можливість користуватися різноманітними виражальними засобами звукової мови, змістовно і граматично висловлювати міркування щодо побаченого чи почутого, усувати й попереджувати помилки на шляху до складнішої форми висловлювання — писемної: написання переказів, творів, редагування, переклад сприяють удосконаленню мовлення школярів на письмі, допомагають формувати орфографічну компетентність на завершальному етапі шляхом цілеспрямованого виконання синтетичних вправ.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. Було — стало : зміни в правописі. Київ : Видавництво «Даринка», 2019. 40 с.
2. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі. Київ : Рад. школа, 1966. 134 с.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. Москва : Просвещение, 1966. 307 с.
4. Вітюк В. В. Наукові основи формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи : монографія. Київ : Учбова література, 2020. 412 с.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи. Москва : Высшая школа, 1980. 335 с.
6. Дмитровский Д. М. Методика викладання української мови в середній школі. Київ : Рад. школа, 1965. 286 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
8. Мельничайко В. Я. Дидактичні можливості переказів-мініатюр. *Дивослово*. 1995. № 9. С. 31–34.
9. Омельчук С., Блажко М. Правописний практикум з української мови. Норми нової редакції «Українського правопису». Київ : Грамота, 2020. 224 с.
10. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів. Київ : Рад. школа, 1965. 316 с.
11. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах. Київ : Рад. школа, 1976. 192 с.
12. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. *Вибрані твори в 5-ти т.Т. 2*. Київ : Рад. школа, 1976. С. 419–654.
13. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Москва : Просвещение. 1980. 414 с.
14. Український правопис. Харків : Фоліо, 2019. 348 с.
15. Ушаков М. В. Обучение орфографии в связи с развитием речи. Москва-Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 90 с.

ПОДІЛ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПОХОДЖЕННЯМ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Гуцуляк Тетяна Євгенівна

Змістове наповнення навчальної дисципліни «Українська мова», як і інших шкільних курсів гуманітарного напрямку, спрямоване на реалізацію одного з найважливіших завдань шкільної освіти – сформувати в ході навчально-виховної діяльності національно свідому, комунікативно вправну мовну особистість, яка володіє сучасними фундаментальними знаннями. Новітні стандарти мовної освіти передбачають обов'язкове використання у викладанні української мови нових здобутків у царині лінгвістики. У цьому аспекті важливим є те, що користувачі мови й ті, хто її вивчає, насамперед є «соціальними агентами, або ж членами суспільства», які мають «виконувати певні завдання (що необов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності». Передусім вони повинні володіти загальними компетенціями, що охоплюють знання, вміння, життєвий досвід, а також здатність вчитися [12]. Отож, мовна освіта покликана забезпечити й розвинути не тільки мовні здібності учнів (передовсім за все комунікаційно-мовленнєві вміння), а й сформувати базовий, обов'язковий обсяг системних знань про мову (її державний статус, походження, місце в системі інших мов, зв'язок із ними й ін.). Тому завдання сучасної лінгводидактики спрямовані на максимально доцільне й виважене змістове наповнення шкільного курсу української мови темами, що дають змогу виховати в учнів почуття національної свідомості, сприяють підвищенню мотивації у вивченні української мови як мови держави, як можливого засобу «духовного, культурного, національного самовияву» [29].

Усе частіше в дисертаційних розвідках дослідники окреслюють можливі шляхи та засоби формування національно-мовної особистості (школярів чи студентів) на заняттях з української мови [17; 20]. У цьому аспекті увага вчителя-словесника повинна бути зосереджена не тільки на представленні учням тематично спрямованої інформації в контексті евристичних бесід з оглядових тем (наприклад: «Мова – найважливіший засіб спілкування й пізнання світу», «Повноцінне функціонування української мови – запорука європейського розвитку держави» та ін.) у різних класах, а й на окремих питаннях, що розкривають специфіку української мови в ході вивчення кожного мовного рівня та окреслюють у загальних рисах особливості її становлення і розвитку. Особливу увагу варто зосередити на темах із лексикології та фразеології, адже лексико-семантична система будь-якої мови найбільш виразно, порівняно з фонетичним та граматичним рівнями, виявляє національну специфіку мови; структура й семантика лексичних та фразеологічних одиниць дають змогу розкрити особливості світосприйняття українців, їх культурно-історичний розвиток. Оволодіння лексикою й фразеологією, на думку Н. Янчук, закладає фундамент мовної освіти особистості, адже досконале володіння лексико-фразеологічним багатством мови забезпечує її функціонування як основного засобу спілкування [34, с. 11]. Теоретично-практичні проблеми вивчення лексикології та фразеології в

школі, методологія викладання цих розділів є предметом постійного зацікавлення лінгводидактів, лінгвістів і вчителів-словесників [4; 10; 16; 28; 34].

Однією із важливих тем, вивчення яких формує системні знання про українську мову, а саме про її місце в контексті інших мов світу, є «Поділ лексики української мови за походженням», з якої учні в 6 класі розпочинають (і водночас продовжують) опрацювання лексикології. Важливо, що в молодшій школі про походження лексики української мови йдеться лише в ході засвоєння правописних моментів, пов'язаних із написанням іншомовних слів (наприклад, у 2 класі діти повинні вміти записувати запозичені лексеми *ноутбук*, *рюкзак* та ін.). Отож, для шестикласників ця тема є новою, але надзвичайно пізнавальною й водночас достатньо складною. У ході її вивчення завдяки професійній роботі вчителя учні зможуть відчутти момент інтелектуального успіху, осягнути рівень знань про рідну мову, а від учителя отримати мотивацію рухатися вперед і пізнавати ще більше.

Вивчення теми про походження лексики української мови спрямовує педагога до обрання форми та змісту ефективного висвітлення теоретичних відомостей: 1) з дотриманням точності й правильності; 2) з намаганням розкрити їх зрозуміло, дозвано, неускладнено, з урахуванням відведеного часу й очікуваних від учнів результатів.

Сучасні тенденції вивчення української мови в школі, як інших навчальних дисциплін, більше спрямовані на практичне осягнення виучуваного матеріалу (формування компетентного мовця), при цьому акценти зміщено зі знаннєвого на діяльнісний освітній результат. Утім світова практика зорієнтована на те, щоб учень отримав все-таки 50 % базових фундаментальних знань і 50 % компетентностей. Зокрема цю ідею використовують на освітній платформі В. Співаковського 7W. Учні повинні досягти 7 ключових результатів: 1) набути фундаментальних знань; 2) сучасних знань; 3) компетенцій; 4) практичних навичок; 5) навчитися опрацьовувати певну інформацію; 6) сформувати характер; 7) здоров'я [30; 33].

Змістове теоретичне наповнення теми про походження лексики української мови належить до тих важливих фундаментальних знань, які забезпечують учням розуміння місця української мови в системі інших мов. Якісне та методично вправне висвітлення теоретичного матеріалу є запорукою їхньої успішної навчально-пізнавальної діяльності. Виклад такого матеріалу в шкільному курсі передбачає високу фахову підготовку вчителя-словесника та його постійну роботу над удосконаленням знань. Тобто якісна мовна освіта залежить від професійної компетентності вчителя, а саме від сформованих у педагога науково-теоретичних знань і практичних умінь, спеціальної психолого-педагогічної підготовки, ціннісної гуманістичної орієнтації» [3, с. 83].

У пропонованій розвідці маємо на меті розглянути чинники, які впливають на формування теоретичної бази вчителя-словесника в ході підготовки до вивчення теми «Поділ лексики української мови за походженням» у 6 класі; виокремити проблемні й дискусійні питання та запропонувати рекомендації щодо їх розв'язання.

Важливими етапами добирання теоретичних відомостей у викладанні будь-якої теми є орієнтування вчителя на зміст чинної навчальної програми, шкільних підручників та методичних рекомендацій, запропонованих у посібниках чи на освітніх інтернет-платформах. Згідно з програмою для загальноосвітніх навчальних

закладів (5–9 класи), шестикласники в розділі «Лексикологія» повинні опанувати тему «Групи слів за походженням: власне українські й запозичені (іншомовного походження) слова. Тлумачний словник української мови. Словник іншомовних слів» [29]. Зміст спрямовує вчителя на висвітлення загальних питань про групи лексики за походженням і зосередження уваги на власне українських словах та запозичених. Утім таке формулювання й запис спонукає до критичних зауважень, адже, на перший погляд, може скластися враження, що лексика української мови за походженням охоплює 2 групи: власне українські й запозичені (іншомовного походження) слова. Мабуть, саме це привернуло увагу розробників календарного планування і в деяких авторських матеріалах запропоновано цю тему з більш виваженим змістовим наповненням. Наприклад, В. Тихоша подає таке формулювання: «Лексикологія. Групи слів за їхнім походженням. Власне українські слова. Тлумачний словник української мови (1 год.). Запозичені слова. Словник іншомовних слів (1 год.)» [19]. Проте у сучасних розробках календарно-тематичного планування частіше відображено зв'язок зі змістом чинної програми. Аналогічну тенденцію простежуємо й у деяких посібниках з української мови для закладів загальної середньої освіти.

Учні 6 класу мають змогу навчатися за трьома основними підручниками, розробниками (укладачами) яких є О. Глазова [5]; колектив авторів: С. Єрмоленко, В. Сичова й М. Жук [9]; О. Заболотний та В. Заболотний [11]. Аналіз змісту теоретичного і практичного наповнення матеріалу шкільних підручників засвідчує дещо різний підхід їхніх укладачів до висвітлення відомостей про походження лексики української мови. Автори (а це і вчителі, і науковці) подають або дуже коротку інформацію, або більш розгорнуту, послуговуючись при цьому дещо різними термінологічними поняттями. До прикладу, О. Глазова зберігає формулювання теми, запропоноване програмою, але вже у викладі теоретичних відомостей послуговується терміном (загалом закріпленим у мовознавчих працях) «незапозичені слова», використовуючи його на противагу «запозичені одиниці». З-поміж незапозичених запропоновано виокремлювати групу слів, спільну для багатьох слов'янських мов (*земля, небо, вода, сестра, брат, давній, говорити*), і слова, властиві тільки українській мові (власне українські слова): *галявина, збагнути, мрія, кмітливий, либонь, линути, мабуть* [5, с. 35].

Більш цілісний підхід до поділу лексики української мови за походженням подає С. Єрмоленко. Зокрема, лексичний склад становлять слова, що різняться своїм походженням: одні з них — *споконвічні* — це *незапозичена лексика*, до якої належать успадковані та власне українські слова. До запозиченої лексики належать слова, що ввійшли з інших мов [9, с. 30].

У підручнику О. Заболотного та В. Заболотного, розглянуто лише дві групи лексики щодо походження — власне українську та запозичену [11, с. 22].

Отож, зміст навчального матеріалу, запропонований у шкільних посібниках, засвідчує неоднаковий обсяг інформації та її відмінність, тому перед учителем постає низка проблемних питань, розв'язання яких повинно ґрунтуватися на його фаховій підготовці. До таких проблемних аспектів зараховуємо: 1) як пояснювати учням про споконвічну (питому) лексику української мови? 2) який обсяг теоретичного матеріалу запропонувати і якими термінологічними поняттями послуговува-

тися? Окрім цього, зміст учительських авторських розробок конспектів уроків для вивчення теми про походження лексики української мови розширює коло проблемних моментів, які доведеться розв'язувати педагогам. Наприклад, освітній проект «На Урок» розміщує авторську розробку з лексикології, елементом якої є таблиця, що відображає склад лексики української мови за походженням. Привертає увагу те, що виділено дві основні групи слів: успадковані (корінні слова) і запозичені. Власне українську лексику помилково зараховано до успадкованих одиниць поряд зі «словами, що ведуть початок з індоєвропейських мов»; «спільнослов'янськими словами» та «східнослов'янськими словами» [13]. Аналіз таких матеріалів (а це не поодинокі приклади) вкотре засвідчує важливість професійної підготовки майбутнього вчителя, формування в нього критичного мислення, вміння виявити помилки та сформулювати власне науково обґрунтоване ставлення до вибору теоретичних відомостей. Зокрема, прискіпливу увагу варто зосередити й на доречності виокремлення групи східнослов'янських слів, що ставить перед вчителем-філологом потребу розв'язати ще одне проблемне питання у вивченні цієї теми.

Отож, аналіз джерел, якими вчитель обов'язково мав би скористатися в ході підготовки до теми про походження лексики української мови, спонукає його до вироблення власного підходу із використанням нових, авторитетних чи відомих із ЗВО наукових джерел. Адже «компетентний фахівець відрізняється здатністю обирати оптимальний варіант розв'язання завдань серед усіх можливих, аргументовано спростовувати хибні рішення, тобто володіти критичним мисленням. Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного розв'язання професійних завдань у конкретний час і в конкретних умовах» [3, с. 80].

Передусім варто зупинитися на розв'язанні проблеми, пов'язаної з доцільністю виокремлювати слова східнослов'янського походження. Загалом питання про східнослов'янську мовну спадщину є важливим у фаховій підготовці філологів. В українському мовознавстві укладачі академічного підручника з лексикології та фразеології (1973 р.) [24], безперечно, виділяють таку групу слів, згідно з усталеними в радянські часи поглядами на походження української мови та відповідно її лексики. Утім від пори незалежності України в науковий обіг уведено значну низку праць українських мовознавців, що тривалий час перебували під ідеологічними заборонами й були несправедливо розкритиковані за пропагування інших поглядів на історію становлення української мови. Надзвичайно важливими в цій царині є дослідження С. Смаль-Стоцького, І. Огієнка, О. Горбача, Ю. Шевельова та інших лінгвістів. Зокрема, у «Граматиці руської (української) мови», яку С. Смаль-Стоцький уклав разом з Т. Гартнером і що вийшла німецькою мовою у Відні 1913 р. [36], а наступного року перевидана українською, йшлося про те, що «три східнослов'янські мови утворилися не через поділ нібито спільної для них «руської» мови, а безпосередньо від праслов'янської шляхом консолідації суміжних близькоспоріднених народних говорів у нові мовні масиви» [18, с. 48; 22]. Знавець історії мови Г. Півторак стосовно цього зазначав, що «сучасні дослідження східнослов'янського етно- і глотогенезу на ширшій науковій базі — із залученням не тільки лінгвістичних, але й історичних, археологічних, антропологічних свідчень — повністю підтверджують основні положення лінгвістичних концепцій С. Смаль-Стоцького»

[18, с. 48]. Л. О. Ткач дослідниця й популяризаторка наукової спадщини С. Смаль-Стоцького, вважає, що своїми мовознавчими працями «вчений апелював до європейської славістики, аби спонукати чільних її представників переглянути застарілі стереотипні уявлення щодо місця української мови в сім'ї слов'янських мов» [27, с. 52].

Пізніше погляди С. Смаль-Стоцького про походження української мови були підтримані й науково обґрунтовані у працях Ю. Шевельова, зокрема в «Історичній фонології української мови», написаній і виданій англійською мовою в 1979 р. Цю працю перекладено українською мовою С. Вакуленком та А. Даниленком і видано в 2002 р. [32]. Ю. Шевельов, наводячи переконливі дані щодо розвитку фонологічної системи, стверджує, що «доба розпаду праслов'янської мови була й часом утворення мови української (як і решти слов'янських мов)» [32, с. 4]. Учений ставить питання: «...коли почався її [української мови] особливий, окремішний розвиток?». І пояснює, що «у рамках фонології це можна зробити, встановивши першу фонетичну зміну, що поширилася серед слов'янських мовців на пізнішій українській території, але оминула сусідні слов'янські племінні групи. Така найдавніша зміна може бути датована VI–VII ст.» [32, с. 46].

Концепція походження української мови від часу розпаду праслов'янської отримала підтримку багатьох мовознавців – О. Горбача, Є. Тимченка, О. Царука та ін. [7; 25; 31]. Отож, маючи такі вагомі дослідження з історії постання української мови, недоречно в сучасних класифікаціях лексики за походженням, зокрема для шкільного курсу її вивчення, виділяти групу слів східнослов'янського походження. Цього зрештою й дотримуються укладачі сучасних підручників, проте не завжди така «оновлена» й науково обґрунтована інформація відображена в методичних рекомендаціях чи учительських розробках уроків, автори яких прагнуть поглибити й уточнити зміст матеріалу підручника.

Аналіз наступного проблемного питання, яке по-різному представлене в шкільних посібниках (або не відображене зовсім), – виокремлення групи *споконвічної (питомої, корінної) лексики української мови*, – теж вимагатиме від учителя-словесника вироблення власного підходу щодо особливостей розгляду таких слів з орієнтуванням на сприймальні властивості учнів 6 класу.

Як засвідчує попередній аналіз, в описі *споконвічної лексики української мови* автори підручників оминають виокремлення групи *слів індоєвропейського походження* і вживання самого терміна на позначення таких одиниць, мабуть, з огляду й на те, що шестикласникам ще важко досягнути такі теоретичні моменти. Проте подивімося на це з іншого боку, встановивши для цього міжпредметні зв'язки. У 6 класі школярі вивчають «Всесвітню історію», розглядають теми про різні цивілізації та культури; наприклад, про трипільську культуру, Давню єгипетську державу, Західну Азію, Давню Індію, Давню Грецію; історію Давній Рим, Скіфію, виникнення християнства, про давніх слов'ян та ін. Зі «Світової літератури» вивчають міфи, ознайомлюються із творчістю зарубіжних письменників, знають, якими мовами вони писали. Зрештою, з початкової школи учні вивчають англійську мову, потім набувають знань з інших іноземних мов. До того ж, сучасні діти подорожують із батьками за кордон, мають змогу чути іноземні мови, вони знають багато слів із комп'ютерних ігор та інших інтернет-джерел. Тому шестикласники цілком готові

сприйняти коротку інформацію про індоєвропейську мовну спільність та лексику української мови, успадковану з того часу.

Головне завдання вчителя – правильно обрати обсяг такої інформації та форму, в якій він запропонує розглядати такі відомості. У цьому аспекті важливими є міркування й рекомендації, висловлені В. Мельничайком про те, що «резерви для підвищення ефективності навчання є не тільки в самому лінгвістичному матеріалі, але й у методиці його опрацювання, ілюстративних засобах, у способах перевірки-засвоєних знань і умінь» [14, с. 7] і що вчителі інколи поспішають у самостійному поясненні матеріалу, не враховуючи важливість методу створення проблемної ситуації, розв'язання якої разом з учнями сприяє більш усвідомленому та якісному засвоєнню матеріалу й результативній роботі з підручником [14, с. 15].

Упровадження на уроках із лексикології інформації про виокремлення групи слів індоєвропейського походження доцільно розпочати з бесіди, що актуалізує знання учнів з іноземних мов. Саме в цій частині багато школярів відчують свій інтелектуальний успіх й отримують мотивацію для вивчення цієї теми. Адже, за словами В. Сухомлинського, «успіх у навчанні — єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів та бажання вчитися» [23, с. 174]. Наприклад, учитель може запропонувати учням написати та обов'язково вимовити кількома мовами відомі усім слова:

Українська	Англійська	Німецька	Російська
мова	мова	мова	мова
Мати	Mother	Mutter	Мать
Син	Sun	Son	Сын
Брат	Brother	Bruder	Брат
Сестра	Sister	Schwester	Сестра
Вовк	Wolf	Wolf	Волк
Ніч	Night	Nacht	Ночь
Молоко	Milk	Milch	Молоко

Такі лексичні одиниці в українській та інших мовах використовують дуже давно, вони добре відомі всім носіям мови, належать до їхнього активного словника. Виявивши наведену особливість, учні будують думки, спрямовані на висновок, що в українській мові є давній шар лексики, яка за фонемним складом, структурними особливостями схожа до слів інших неслов'янських і слов'янських мов. Це слугує своєрідним підґрунтям, яке готує школярів отримати інформацію про те, що українська мова належить до сім'ї індоєвропейських мов, яка є однією з найпоширеніших сімей споріднених мов. Доречно буде сказати про слов'янську групу мов, до якої входить українська та інші слов'янські мови, а також про групу германських мов, до якої зараховують відомі школярам англійську, німецьку та інші мови; необхідно буде інформація й про романську групу мов, оскільки учні знають (або в деяких школах і вивчають) французьку, іспанську, італійську та румунську мови. У такий спосіб учитель разом з учнями робить висновок про те, що до найдавнішого шару лексики української мови належать слова, успадковані від індоєвропейського лексичного фонду.

Далі можна перейти до опису лексичних одиниць, які є спільними для всіх чи більшості слов'янських мов. Цьому сприятиме запис слов'янськими мовами хоча б одного слова праслов'янського походження, наприклад, соловей (чи іншого, дібраного з «Етимологічного словника української мови»): рос. *соловей*; бр. *салавей*; пол. *slowik*; чес. *slavik*; болг. *славей*; македон. *славей* та ін. [8, с. 347–348]. Завдання учнів полягатиме в перекладі слова англійською та німецькою мовами (англ. *Nightingale*; нім. *Nachtigall*), у цьому випадку буде використано прийом пригадування, або ж пізнання нового. Таке зіставлення вдало продемонструє формальну відмінність слов'янських назв від англійської та німецької, що знову-таки сформує підґрунтя для сприйняття інформації про лексику праслов'янського (спільнослов'янського) походження – давній шар слів, які «виникли в періодспільнослов'янської мовної єдності, іншим групам індоєвропейських мов не властиві» [24, с. 106].

Помітною групою питомих (корінних) лексичних одиниць української мови є власне українські слова, збагнути специфіку яких учням допоможе знову ж таки розв'язання проблемної ситуації. Наприклад, у сучасній мові всім добре відомою є запозичена з англійської лексема *смайл* (*смайлик*), яку школярі активно використовують у своєму мовленні. Прагнення уникнути надмірної кількості англізмів змушує сучасних українськомовних користувачів добирати відповідники, які часто утворені за традиційними словотвірними моделями. До слова *смайл* популярний інтернет-ресурс «Словотвір» подає низку цікавих українських відповідників: *усміхайлик*, *посміхайчик*, *усміхасик*, *смішко* та ін. [21]. Учням важливо буде дізнатися, що носії української мови самі утворили такі лексичні одиниці й пропонують їх як варіанти до англійського *смайл*. Тобто за допомогою словотворчих засобів (префіксів, суфіксів, їхнього поєднання) можна утворити власне українські слова від основ різного типу (і питомих, і запозичених). Такі процеси були відомі здавна. Тому більшість власне українських слів є похідними, утвореними на основі лексичного матеріалу, успадкованого від індоєвропейських і праслов'янської мов. Такий приклад допоможе учням зрозуміти принципи формування власне українських слів, динамічність цих процесів та їх актуальність для збереження «національного обличчя» мови.

Отож, такий загальний аналіз підводить до того, що учитель методом створення проблемних, пізнавальних ситуацій разом з учнями пропонує цілісну картину того, яким є склад споконвічної (питомої, корінної) лексики української мови. Безперечно, що в ході таких бесід у школярів формується й цілісне розуміння походження української мови, її зв'язки з іншими мовами світу.

Обсяг теоретичних відомостей про запозичену (іншомовну лексику) у матеріалах шкільних підручників теж запропоновано в різному обсязі, проте його зміст не породжує дискусійних моментів, а потребує від учителя методичної вправності й фахової підготовки розвинути в учнів уміння впізнавати формальні ознаки запозичень, працювати з лексикографічними джерелами для встановлення значень таких слів, визначати доречність функціонування запозиченої одиниці в українській мові.

Однією із важливих форм вивчення іншомовних слів може бути аналіз лексичних запозичень із мовлення представників національних меншин. В українських школах на територіях компактного проживання нацменшин (наприклад, на Букови-

ні, Закарпатті та ін.) варто звернути особливу увагу на можливі шляхи та причини появи певного типу запозиченої лексики. У таких випадках учитель може опиратися на мовний досвід учнів, їхнє володіння діалектним мовленням і в такий спосіб систематизувати інформацію про можливі причини і шляхи закріплення запозиченої лексики в українській мові. До того ж, це розкриє учням важливий аспект функціонування запозичень у діалектному мовленні і сприятиме подальшому вивченню теми про групи слів за вживанням. Такий системний підхід у вивченні певних мовних явищ є одним із максимально результативних. За словами В. Мельничайка, «використання внутрішньопредметних зв'язків у змісті мовного курсу» безпосередньо впливає на досягнення успіху у вивченні мови як багаторівневої системи, між компонентами якої «наявні генетичні зв'язки». На цій основі базується загальнометодична ідея про використання принципів наступності й перспективності в навчанні мови [14, с. 5].

Наприклад, учням шкіл Чернівецької області (та й інших територій) цікаво буде дізнатися про лексичні одиниці, запозичені з румунської мови, – *румунізми* [6; 26], як-от: *бринза* — сир з овечого молока; *ватра* — вогнище, багаття; *мамалига* — густа каша з кукурудзяного борошна; *гердан* — жіноча нашійна прикраса з бісеру. Можливо, сільські діти знатимуть, що таке *бриндушки* — перші весняні квіти, крокуси; хто такі *нашко* й *нанашка* — хрещені батько й мама або весільні батько й матка та ін. Румунізми належать до притаманних особливостей лексичного складу передусім буковинських говірок, а мова творів письменників Буковини сприяла «закріпленню в художньому стилі літературної мови діалектної лексики, засвоєної в українську мову з румунської або через її посередництво з інших сусідніх мов – мадярської (угорської), турецької, болгарської, грецької та ін.» [26, с. 161]. Багато хто з учнів зможе пояснити, чому наведені слова закріпилися в українській мові, як це пов'язано з територіальними, географічними особливостями, впливом мови сусідніх держав (а саме Румунії) на розвиток лексичного складу української мови.

У школах Закарпаття увагу учнів варто зосередити на запозиченнях з угорської мови – *гунгаризмах* чи *мадяризмах*, наприклад: *габа* — хвиля; *гаті* — штани; *готар* — межа, кордон; *лаба* — ніжка; *легінь* — парубок та ін. [1]. Угорська мова значно вплинула на закарпатські українські говори. Це суттєво відобразилося в діалектному мовленні українців Закарпаття та засвідчено в текстах художніх творів письменників цього краю, зокрема І. Чендея, П. Мідянки та ін. [1; 2].

Отже, тема про походження лексики української мови є важливою у формуванні мовної особистості. Теоретичні аспекти висвітлення мовного матеріалу, порівняно з іншими лексичними темами, вимагають від учителя-словесника критичного ставлення до змісту обов'язкових у шкільній практиці джерел, уміння працювати із сучасними й актуальними для нашого часу науковими розвідками, оцінювати рівень науковості, доступності й доцільності поданої інформації учням. Розгорнуті відомості про склад лексики української мови за походженням є важливими для інтелектуального розвитку школярів, формування національної свідомості, розуміння місця української мови у зв'язках з іншими мовами світу.

Список використаних джерел

1. Барань Є. Лексичні гунгаризми у творах українських письменників Закарпаття. *Українська мова*. 2009. № 2. С. 56–69.
2. Барань Є., Черничко С. Дослідження українсько-угорських міжмовних контактів у Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці ІІ. *ActaBeregsasiensis*. 2009. №. 1. С. 91–112.
3. Бучківська Г. В., Барановська В. М., Греськова В. В. Формування професійних компетентностей майбутнього вчителя як складна поліструктурна характеристика фахівця. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers „ЛОГОΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 3), (July 24, 2020)*. Oxford, United Kingdom : Oxford Sciences Ltd. & European Scientific Platform. С. 81–85.
4. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: методичний посібник. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
5. Глазова О. П. Українська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Вид. дім «Освіта», 2014. 240 с.
6. Головач Н. М. Румунізми в реєстрі лексикографічних джерел української мови кінця ХІХ — першої половини ХХ ст. *Dialogul slaviștilor la începutul secolului a lXXI-lea, Anul XIII, nr. 1/2014 / Editori Katalin Balázs, Ioan Herbil, Cluj-Napoca, Casa Cărțiide Știință*, 2014. С. 71–76.
7. Горбач О. Генеза української мови та її становище серед інших слов'янських. *Зібрані статті. ІІІ. Історія української мови*. Мюнхен, 1993. С. 4–30.
8. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / редкол. : О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. Київ : Наукова думка, 2006. Т. 5 : Р–Т 704 с.
9. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т., Жук М. Г. Українська мова : підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Грамота, 2014. 272 с.
10. Єрмоленко С. І. Методика навчання лексики та фразеології на засадах лінгводидактичного принципу наступності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. № 2 (17). С. 103–109.
11. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Генеза, 2014. 256 с.
12. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с. URL : http://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom
13. Конкурс розробок «Вчительська десятка». URL : <https://naurok.com.ua/prezentaciya-dotemi-leksikologiya-23421.html>
14. Мельничайко В. Я. Шляхи підвищення ефективності навчання рідної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2012. № 1. С. 3–10.
15. Мельничайко В. Я., Криській М. Проблемний метод на уроках української мови. *Українська мова та література*. 2016. № 17/18. С. 57–60.
16. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с. URL : http://filologukraine.ucoz.ua/publ/metodika/mova/osoblivosti_vivchennja_leksikologiji/5-1-0-277
17. Микитенко В. О. Формування мовної особистості студента в процесі вивчення синтаксису у багатопрофільних коледжах : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2018. 298 с.
18. Півторак Г. П. Лінгвістичні концепції С. Смаль-Стоцького в контексті досягнень сучасного мовознавства. *Постать Степана Смаль-Стоцького в національно-культурному житті Буковини кінця ХІХ — початку ХХ ст. і сучасна рецепція його доби*: тези доповідей Між-

нар. наук. конф., присвяченої 150-річчю від дня народження видатного українського філолога, культурного і громадського діяча (Чернівці, 19–21 лютого 2009 р.). Чернівці : Місто, 2009. С. 48–49.

19. Розробки уроків з рідної мови для 6 класу 12-річної школи. I семестр. *Бібліотечка «Дивослова»*. 2006. № 8. С. 15–18.

20. Симоненко Т. В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 класах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Київ, 2000. 20 с.

21. Словотвір. Майданчик для перекладів запозичених слів. URL : <https://slovotvir.org.ua/>

22. Смаль-Стоцький С. Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов і їх взаємне споріднення. *Записки товариства імені Шевченка*. Т. CXLI–CXLIІІ : Праці фільольогічної секції. Львів, 1925. Т. 141–143. С. 1–42.

23. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у п'яти томах. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.

24. Сучасна українська літературна мова : Лексика і фразеологія / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. 438 с.

25. Гимченко Є. Курс історії українського язика. Вступ і фонетика. 2-е вид. Харків : Держвидав України, 1930. 170 с.

26. Ткач Л. О. Українська літературна мова на Буковині в кінці ХІХ — на початку ХХ ст. Час. 2: Джерела і соціокультурні чинники розвитку. Чернівці : Книги–ХХІ, 2007. 704 с.

27. Ткач Л. О. Погляди С. Смаль-Стоцького на проблемні питання історії української літературної мови. *Постать Степана Смаль-Стоцького в національно-культурному житті Буковини кінця ХІХ — початку ХХ ст. і сучасна рецепція його доби: тези доповідей Міжнар. наук. конф., присвяченої 150-річчю від дня народження видатного українського філолога, культурного і громадського діяча (Чернівці, 19–21 лютого 2009 р.)*. Чернівці : Місто, 2009. С. 51–54.

28. Ужченко Т. Г. Дидактичний матеріал з української мови. Лексика і фразеологія : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 1992. 224 с.

29. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07. 06. 2017 р. № 804. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

30. Урок із «Майбутніми». Як працює альтернативна школа, де особистість ставлять вище за знання. *День*. 2018. № 95–96. С. 14–15.

31. Царук О. В. Українська мова серед інших слов'янських мов: етнологічні та граматичні параметри. Дніпропетровськ : Наука та освіта, 1998. 324 с.

32. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. Харків : Акта, 2002. 1056 с.

33. Якою буде освіта майбутнього? Своім баченням ділиться економіст і бізнесмен Володимир Співаковський. *День*. 2018. № 70–71. С. 14–15.

34. Янчук Н. В. Реалізація принципу наступності у процесі вивчення лексики і фразеології. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 2. С. 10–13.

35. Blank W. E. Hand book for developing Competency-Based Training Programs. New Jersey : PrenticeHall. 1982. 378 с.

36. Smal-Stockyj St., Gartner Th. Ruthenische (Ukrainischen) Grammatik. Wien : Buchhandlung der Szewczenko-Gesellschaft der Wissenschaften in Lemberg, 1913. 550 s. URL : diaspora-na.org.ua.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ

Мамчур Лідія Іванівна

Основні завдання сучасної мовної освіти, зорієнтовані на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, її комунікативної компетентності, здатності до інноваційної діяльності та мобільного сприймання сучасного світу, повинні визначатися не тільки отриманими знаннями і навичками, а й спроможністю їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання та самовдосконалення впродовж життя.

Найдоцільнішим у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи нам видається шлях упровадження системи вправ різних видів складності, які обов'язково містять комунікативні завдання, пов'язані з мовними, мовленнєвими, стилістичними.

Комунікативні вправи як ефективний вид практичних методів навчально-пізнавальної діяльності стали об'єктом дослідження багатьох учених (О. Біляєв, І. Бім, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, Ю. Пассов, М. Пентилюк, С. Омельчук, О. Текучов, та ін.), а їх результати активно використовуються у практиці навчання української мови в загальноосвітній школі. Проблему типології комунікативних вправ та завдань і впровадження її у навчально-виховний процес досліджували як українські, так і зарубіжні вчені-методисти (М. Баранов, М. Вашуленко, О. Горошкіна, М. Ільїн, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Н. Пашківська, С. Караман та ін.).

Провідними у методиці формування комунікативної компетентності учнів основної школи вважаємо саме комунікативні вправи, які, за твердженням О. Горошкіної, А. Нікітіної, М. Пентилюк, «передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо» [11, с. 72]. Необхідна їх складова — конкретна мовленнєва ситуація, від якої залежить вибір вербальних і невербальних засобів. Навчальна комунікативна ситуація, що подібна до реального процесу спілкування, є важливою умовою формування практичних умінь та навичок, що стануть підґрунтям для формування комунікативної компетентності учня.

У процесі формування мовленнєвих умінь учнів більшість учених пропонує використовувати два види вправ: комунікативні (для формування комунікативних умінь і роботи над створенням та аналізом тексту) і некомунікативні (формують орфоепічні вміння, лексичні, граматичні, мовленнєві вміння). В. Мельничайко [7] вважав необхідним використовувати ефективні види комунікативних вправ: вправи, що передбачають спостереження й аналіз мовних одиниць, текстів; вправи, які спрямовані на створення й удосконалення власних текстів. М. Пентилюк, акцентуючи увагу на вивченні рідної мови на комунікативній і функційно-стилістичній основі, виділяє навчально-мовленнєві (пропедевтичні вправи, спрямовані на формування знань про комунікативні особливості мовних одиниць) і комунікативні

(формують мовленнєві та комунікативні вміння, спрямовані на побудову, аналіз й редагування власних текстів у зв'язку із ситуацією спілкування) вправи. Ефективними видами комунікативних вправ учена називає лінгвістичний і стилістичний експеримент, моделювання, конструювання [11]. Г. Михайловська пропонує застосування своєї класифікації комунікативних вправ для формування комунікативно-мовленнєвих умінь: комплексні (засвоєння мовної одиниці, її значення, форми, функції, способи вживання в мовленні); передмовленнєві (імітаційні, конструктивні і трансформаційні завдання, що допомагають оволодіти передмовленнєвими навичками — орфоепічними, лексичними, граматичними, правописними); мовленнєві (завдання, побудовані на основі тексту, навчальної мовленнєвої ситуації, ситуативно-тематичної групи слів, спрямовані на самостійне моделювання мовленнєвої ситуації) [8].

Як бачимо, комунікативні вправи можуть реалізовувати різні прийоми: визначення головної думки і мети, добір заголовка для розвитку рецептивної і продуктивної комунікативної діяльності, аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення лінгвістичних одиниць, заміна і перестановка мовних засобів, поширення і конструювання речень, стилістичний експеримент, складання плану, переказ, відтворення висловлювання, читання, слухання, осмислення тексту, створення власного висловлювання, аналіз, характеристика і моделювання комунікативної ситуації, визначення комунікативного мотиву мовця, обмірковування комунікативної поведінки.

Безперечно, комунікативні вправи повинні пронизувати весь навчальний процес у школі і реалізовувати взаємозв'язок мовного та мовленнєвого навчального матеріалу з комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі.

Лінгводидакти (М. Вашуленко, Т. Донченко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Капінос, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Скалкін та ін.) виділяють ситуативні вправи, виконання яких залежать від мовленнєвої ситуації. Головною властивістю ситуативних вправ є «наявність мовленнєвого стимулу, що викликає комунікативну реакцію учня і впливає на відбір відповідної мовної одиниці» [14, с. 105]. Нові цілі навчання української мови в загальноосвітній школі, а саме формування комунікативної компетентності, потребують упровадження сучасних методів навчання, тому, на нашу думку, краще означені вправи віднести до комунікативних, що містять пізнавальні завдання ситуативного характеру. Виконання цих вправ базується на уявній комунікативній ситуації, її аналізі, визначенні складників та передбачає формування умінь творчо, доречно використовувати мовні одиниці, ситуативно виправдано співвідносити зміст і форму власного висловлювання.

Комунікативні вправи із використанням ситуативних вправ є цінними для досягнення реального практичного результату — формування комунікативної компетентності учнів, оскільки вивчаються мовні одиниці з метою їх використання у комунікативній діяльності (навчальній з проекцією на вживання у реальній). Л. Шевцова, називаючи такі вправи ситуативними, зазначає, що вони мають певні переваги над іншими вправами, адже сама ситуація мовленнєвого спілкування сприяє усвідомленню основних граматичних понять, а вирішення граматичного завдання стимулює мовленнєву творчість; ситуативні вправи не вимагають додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань; такі вправи можна використовувати на всіх уроках незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу

[17, с. 28]. Ми поділяємо думку вченої про значущість таких вправ, але включаємо їх у комунікативні вправи.

Актуальною, вважаємо, є модель комунікативно-ситуативних вправ, запропонована О. Горошкіною, що включає такі компоненти, як життєва ситуація, мотивація комунікативних дій, мовленнєве завдання, форма, вид, спосіб подачі інформації, що чітко визначає стиль, жанр висловлювання, вимагає від учнів самостійного добору мовних засобів відповідно до комунікативних завдань, дозволяє включити засвоєні учнями знання в комунікативну діяльність [4].

Зазначимо, що у сучасній лінгводидактиці науковці послуговуються двома терміноелементами — «комунікативні вправи» і «ситуативні вправи». У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися дефініцією «комунікативні вправи», що передбачають виконання як комунікативних, так і ситуативних завдань і мають на меті розвиток комунікативних знань, умінь та навичок в умовах різнотипних навчальних ситуаціях спілкування.

Робота вчителя під час виконання комунікативних вправ має бути спрямована на залучення учнів до комунікативно орієнтованої діяльності щодо спостереження над явищами, які вивчаються, на розкриття зв'язків і відношень між засобами висловлювання інформації, на пошук мовних одиниць для вираження власної думки тощо. Розробляти комунікативні вправи необхідно на реальному життєвому матеріалі або взірцевому тексті, які є актуальними для певного шкільного віку, для учнів цікаві, близькі і зрозумілі, мають виховний і соціокультурний потенціал. Комунікативні вправи, що мають ситуативну спрямованість, відображають зв'язок навчальної діяльності із життєвими реаліями, адже у процесі їх виконання учні аналізують всю спроектовану комунікацію (кількість мовців та їх роль, мотиви учасників спілкування, суть проблеми, що вирішується, елементи її розв'язання тощо), потім стають її учасниками і вирішують поставлені комунікативні проблемні завдання. Таким чином, навчання стає ефективним і відбувається процес формування комунікативної компетентності учнів.

Серед ефективних прийомів при цьому для формування комунікативної компетентності учнів виділяємо моделювання власного висловлювання, що реалізується в межах комунікативних вправ, які базуються на залежності мовного, мовленнєвого і комунікативного оформлення висловлювання від комунікативної ситуації. При цьому розвиваються вміння аналізувати комунікативну ситуацію, вибирати найдоцільніший і доречний мовний матеріал для досягнення мети і мотиву відповідно до навчальної комунікації.

Спираючись на дослідження щодо розвитку творчого, комунікативно компетентного учня (О. Біляєв, М. Вашуленко, Г. Буш, Т. Кудрявцев, М. Пентилюк та ін.), аргументуємо необхідність використання креативних вправ, які забезпечують розвиток творчого мислення, створюють умови для творчої мовної і мовленнєвої самореалізації школярів. Мета таких вправ, на думку О. Архипової, — «навчити користуватися мовним матеріалом, що вивчається, у зв'язному мовленні, дати можливість учневі висловлюватися на запропоновану тему (як усно, так і письмово), застосовуючи лексику, що вивчається, у власному мовленні, і на практиці продемонструвавши засвоєння її лексичних і граматичних властивостей [1, с. 66]». Креативні вправи здійснюються у процесі реалізації ефективних прийомів придумування,

програмування, експерименту, заміщення, доповнення тощо. Під час їх виконання формуються особливо важливі уміння: образно уявляти предмети, події та явища; передбачати і зображати розвиток певних подій; словесно описувати та фантазувати на основі сприйнятого; застосовувати набуту компетентність в змінену комунікативну ситуацію; вносити ідеї і припущення щодо способу розв'язання певної проблеми; переконливо аргументувати; доводити власну позицію; спростовувати неправильні твердження, а це забезпечує розвиток комунікативної компетентності учнів основної школи.

Формування комунікативної компетентності учнів передбачає розвиток умінь створювати діалогічні та монологічні висловлювання відповідно до ситуації спілкування. Навчати діалогуванню — одне з основних і разом з тим одне з найбільш складних завдань сучасної мовної освіти, оскільки діалогічна форма мовлення характеризується спонтанністю, невідготовленістю, швидкістю реагування тощо. Учень має миттєво відреагувати на вербальні і невербальні одиниці мовленнєвої системи, при цьому він повинен у процесі комунікації показати комунікативні вміння сприймати мовні та немовні знаки і вміння самому користуватися ними у процесі створення власних висловлювань.

Важливе місце на уроках української мови в 5–9 класах мають займати різноманітні вправи і завдання комунікативного спрямування як пріоритетні засоби формування комунікативної компетентності учнів. Проблеми вправ у процесі навчання мовленнєвої діяльності, формування мовленнєво-комунікативних умінь присвячена чимала кількість наукових досліджень. Суттєвий внесок у розвиток теорії вправ у навчанні мови зробили М. Баранов, І. Бім, Н. Гез, Є. Голобородько, М. Ільїн, С. Караман, В. Мельничайко, Н. Пашківська, М. Пентилюк, В. Скалкін, М. Успенський та ін.

Психологи під вправою розуміють багаторазове виконання дії або видів діяльності з метою їх засвоєння, показником чого є розуміння, усвідомлений контроль і їх корекція [13]. У дидактиці вправа — це тренування, пов'язане з регулярно повторюваною дією, спрямоване на оволодіння певним способом діяльності [5]; багаторазове повторення певних дій або видів діяльності для їх засвоєння, яке спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і корегуванням [16]. У методиці навчання української мови вправа визначається як повторюване виконання дії з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих навичок [15]. Це невід'ємна складова частина навчання мови, спеціально організовані вчителем навчальні дії, які спрямовані на формування, удосконалення мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок; це процес виконання умовно-комунікативних або комунікативних завдань.

Для формування комунікативної компетентності важливе значення мають різнотипні вправи — мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві і комунікативні. Вчитель перед виконанням таких вправ має словесно зобразити умови й особливості комунікативної ситуації, щоби в учнів збудити уяву, інтерес, бажання, мотив до комунікування, що стане початковим імпульсом до виконання наступних етапів комунікативних завдань. Усі вправи повинні мати комунікативне спрямування і включати завдання наростаючої складності відповідно до теми і розділу, віку учнів і класу, що забезпечує реалізацію принципів перспективності та наступності. Спробуємо

окреслити послідовність виконання комунікативно спрямованих вправ та завдань і їх роль у процесі формування комунікативної компетентності учнів.

Переконані, що для формування комунікативної компетентності учнів вправи і завдання повинні містити систематизований комунікативно орієнтований мовний і мовленнєвий матеріал, а також ситуативні завдання, які передбачають розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письма) відповідно до комунікативної ситуації.

Навчання української мови з метою формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи відбувається за допомогою тренування, результативність і успішність якого безпосередньо залежить від науково-обґрунтованої системи практичних завдань і вправ. Вправи широко використовують у практиці і, безумовно, є цінними для розвитку репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, оскільки наближають навчання до вирішення життєвих потреб, дозволяють учителеві активізувати навчально-виховний процес, а учням набути потрібних знань і виробити вміння та навички шляхом практичної діяльності.

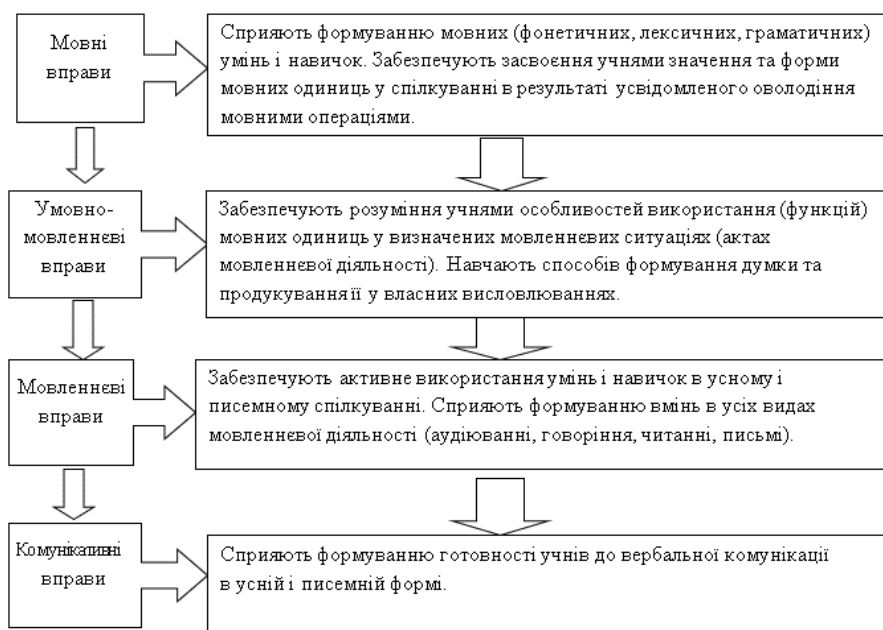


Рис. 1. Послідовність і функції вправ як засобу оволодіння мовною, мовленнєвою і комунікативною компетентністю

Під системою вправ розуміємо організацію взаємопов'язаних дій (від рецептивних, елементарних за операційним складом до дуже складних, комплексних за своїм характером, продуктивних), «розташованих у порядку зростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення» [3, с. 31]. У процесі побудови методичної системи необхідно враховувати структурні компоненти вправ: наявність мети (засвоїти, оволодіти), змісту, тобто того, що засвоюється; реальних навчаль-

них дій як опредмеченого процесу вирішення навчально-комунікативних завдань, реалізації методів і прийомів навчальної роботи; урахування умов; здійснення контролю і самоконтролю [6].

Актуальними і нині є настанови О. Біляєва про те, що робота над засвоєнням теоретичних знань обов'язково повинна завершуватися мовленнєвою практикою, або, образно кажучи, мати вихід у мовлення [2, с. 101]. З урахуванням цього вправи для формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи обов'язково мають мати комунікативну спрямованість і відповідати таким вимогам:

- ✓ відповідати цілям навчання;
- ✓ підпорядковуватися принципам перспективності і наступності;
- ✓ поєднувати різні підходи до навчання;
- ✓ використовувати елементи інтерактивного навчання;
- ✓ містити змістову інформацію, необхідну для спілкування;
- ✓ характеризуватися соціокультурною спрямованістю;
- ✓ стимулювати до продукування змістовного власного тексту (діалогічного, монологічного) різних стилів, типів і жанрів мовлення;
- ✓ заохочувати до сприймання чужого висловлювання;
- ✓ бути комунікативними за змістом і формою;
- ✓ моделювати наближену до реальності ситуацію спілкування;
- ✓ враховувати психолого-вікові можливості школярів.

В основі вправ має міститися поетапне вироблення мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь, комплексний розвиток структурних складників комунікативної компетентності, а саме: мовної, мовленнєвої, власне комунікативної, соціокультурної і діяльнісної. Під час добору системи навчально-тренувальних вправ необхідно керуватися функцією, яку мають виконувати кожна з них відповідно до визначеної компетентності. Вправи треба використовувати з поступовим зростанням труднощів, наростаючим ступенем складності завдань і поглибленим вивченням комунікативно орієнтованого теоретичного матеріалу в чітко окресленому розділі, класі, а послідовність вправ повинна відбивати етапність у формуванні відповідних умінь і навичок. Процес розвитку комунікативної компетентності складається з осмислення комунікативно орієнтованого теоретичного матеріалу, його запам'ятовування, активне оволодіння від змісту до форми, закріплення у ході навчальної комунікативної діяльності й реалізовуватися через моделі, мовленнєві зразки, групи і блоки вправ на текстовій основі. Саме текст є підґрунтям комплексного формування усіх складників комунікативної компетентності учнів і стрижневою одиницею, оскільки розглядається як навчальна одиниця й мета навчання української мови.

Вправи як послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово з метою набуття практичних умінь і навичок, лежать в основі набування відповідної компетентності. Для формування комунікативної компетентності варто використовувати комунікативні вправи, які, у нашому розумінні, передбачають розвиток мовних, мовленнєвих й комунікативних умінь та навичок доречно і вдало висловлювати думку за допомогою лінгвістичних засобів відповідно до визначеної ситуації спілкування.

Наукова класифікація комунікативних вправ для навчання української мови досі є остаточно не з'ясованою, оскільки кожен вчений-методист керується різними принципами і бере до уваги певні класифікаційні ознаки. Вчителі-словесники здебільшого послуговуються відомими класифікаціями.

Таблиця 1

Класифікація комунікативних вправ у лінгводидактиці

Учені	Види вправ
В. Мельничайко	<ul style="list-style-type: none"> • Вправи, що передбачають спостереження й аналіз мовних одиниць, текстів; • вправи, які спрямовані на створення й удосконалення власних текстів.
Г. Михайловська	<ul style="list-style-type: none"> • Комплексні (засвоєння мовної одиниці, її значення, форми, функції, способи вживання в мовленні); • передмовленнєві (імітаційні, конструктивні і трансформаційні завдання, що допомагають оволодіти передмовленнєвими навичками — орфоепічними, лексичними, граматичними, правописними); • мовленнєві (завдання, побудовані на основі тексту, навчальної мовленнєвої ситуації, ситуативно-тематичної групи слів, спрямовані на самостійне моделювання мовленнєвої ситуації).
Е. Палихата	<ul style="list-style-type: none"> • Мовно-мовленнєві (спрямовані на засвоєння мовного матеріалу, який є будівельним матеріалом для побудови висловлювань); • умовно-мовленнєві (мають на меті навчити учнів правильно будувати діалоги, користуватися засобами української мови, її багатствами з дотриманням культури мовлення, правил мовленнєвого етикету); • власне мовленнєві (спрямовані на побудову діалогічних текстів за допоміжними опорами).
Ю. Пассов	<ul style="list-style-type: none"> • Мовні (граматичні, лексичні, фонетичні); • умовно-мовленнєві (імітаційні, підставні, трансформаційні та репродуктивні); • мовленнєві (мають за мету розвивати мовленнєві вміння на основі допоміжних опор).

Беручи до уваги вище описані класифікації вправ, можемо запропонувати систему вправ для формування комунікативної компетентності учнів основної школи, яка включає три типи комунікативних вправ: мовні, умовно-мовленнєві, власне комунікативні.

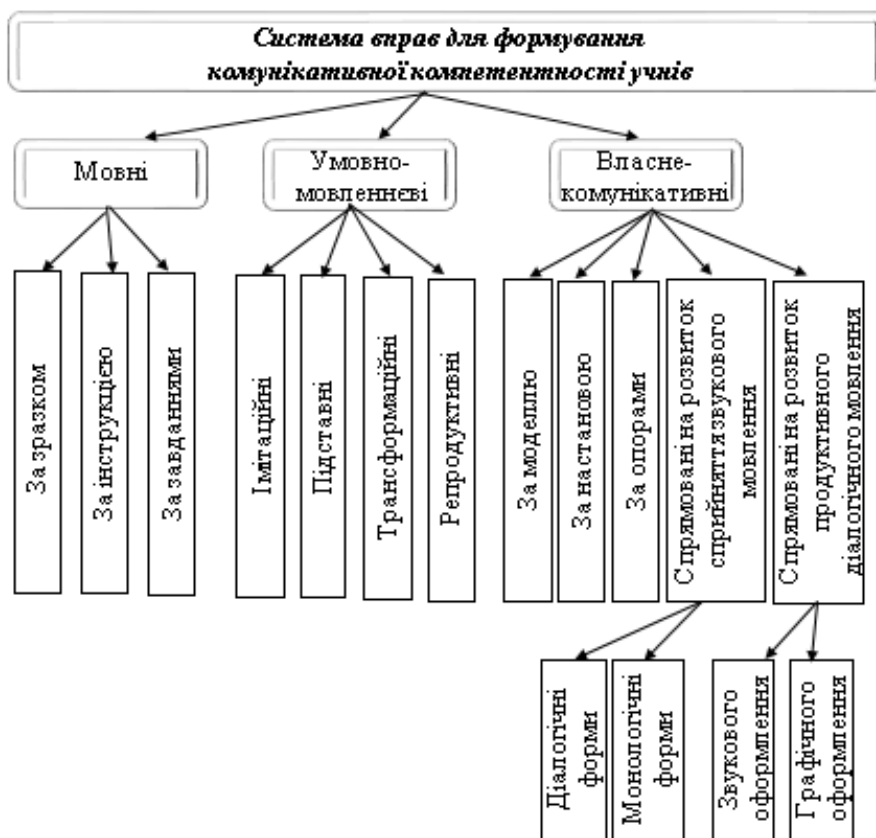


Рис. 2. Комунікативні вправи

Мовні вправи спрямовані на розвиток мовної компетентності. Забезпечують засвоєння учнями значення та форми мовних одиниць у спілкуванні в результаті усвідомленого оволодіння мовними операціями, сприяють формуванню мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) умінь і навичок. Такі вправи призначені для цілеспрямованого розвитку мовної компетентності, проводяться під час вивчення мовних тем і мають на меті виробити вміння і навички вдало оперувати лінгвістичними засобами у процесі побудови власних висловлювань.

Мовні вправи як вид тренувальних вправ можуть бути:

- *за зразком*: включають приклади конструювання, моделювання, трансформації мовних одиниць;
- *за інструкцією*: передбачають послідовне виконання визначених вчителем дій;
- *за завданням*: проводяться тоді, коли учні вже оволоділи певними видами роботи і можуть виконувати її самостійно і передбачають виконання таких завдань:
 - проаналізувати, синтезувати, зіставити, узагальнити лінгвістичні одиниці;
 - замінити одну конструкцію іншою, переставити мовні одиниці;

- поширити і конструювати речень;
- сконструювати словосполучення, речення;
- побудувати речення відповідно до ситуації спілкування;
- дібрати синоніми, антоніми;
- підібрати звертання з урахуванням соціально-вікових характеристик співрозмовника;
- ввести у речення доречні звертання, порівняння, фразеологізми, прислів'я та приказки;
- стилістичний експеримент.

Умовно-мовленнєві вправи використовуються з метою розвитку мовленнєвої компетентності. Забезпечують розуміння учнями особливостей використання мовних одиниць у ситуаціях спілкування і сферах вживання, передбачають розвиток умінь аналізувати функції мовних засобів, конструювати їх, навчають способів формування думки та вираження її у власних висловлюваннях відповідно до комунікативної ситуації. Мовленнєві ситуації спілкування (повністю або частково визначені вчителем) добираємо такі ж, які бувають у реальному житті, тому тільки на початку роботи вони є умовними.

За способом виконання умовно-мовленнєві вправи поділяємо на:

- *імітаційні* (відтворити мовну одиницю чи текст);
- *підставні* (замінити одну конструкцію іншою, ввести у речення / текст мовний засіб);
- *трансформаційні* (перебудувати лінгвістичну одиницю, перефразувати текст, створити висловлювання на основні поданого);
- *репродуктивні* (відтворити мовну одиницю, висловлювання, текст).

Умовно-мовленнєві вправи включають такі завдання:

- визначити стилістичну роль мовної одиниці;
- дібрати слово, речення;
- відбирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, мети висловлювання, теми, основної думки, типу і стилю мовлення;
- заміни слово / словосполучення фразеологізмом;
- увести у речення, текст слово, словосполучення;
- побудувати висловлювання за ключовими словами;
- використати тематичну лексику;
- висловити згоду, заперечити і спростувати тезу;
- запитати адресата (учня, батька, вчителя тощо);
- спонукати до дії (друга, дорослого, незнайомця тощо);
- поінформувати співрозмовника.

Власне комунікативні вправи покликані формувати комунікативну компетентність. Сприяють формуванню готовності учнів до вербальної комунікації в усній і писемній формі відповідно до ситуації спілкування, забезпечують активне використання умінь і навичок в усному й писемному спілкуванні, сприяють формуванню вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) і спрямовані на створення учнями усних і письмових, діалогічних і монологічних текстів різних стилів, типів та жанрів мовлення за допоміжними опорами. У проце-

сі виконання таких вправ учитель має ознайомити учнів з основними комунікативними, структурними та смисловими особливостями речень і тексту, навчити правильно, логічно, послідовно будувати власне висловлювання з урахуванням ситуації спілкування. Власне комунікативні вправи розглядаємо відповідно до виду мовленнєвої діяльності:

- спрямовані на розвиток продукування монологічного / діалогічного мовлення;
- націлені на сприйняття звукового / графічного мовлення.

Означений тип вправ будуються за моделлю чи настановою (за Е. Палихатою) [9]. Комунікативна модель передбачає створення висловлювання у певній формі відповідно до норм мовленнєвого етикету і культури спілкування. Моделі до вправи можуть бути такі: запрошення, знайомство, прохання, відмова, вибачення, згода, вдячність, ствердження, запитання, незгода, побажання, перепитування, інформування тощо. Настанови застосовуємо чотирьох видів: питальну, констатувально-стверджувальну, заперечну і спонукальну.

Для виконання вправи важливе використання спеціально створених опор, які використовуються тільки в навчальних умовах, але є і в реальному життєвому спілкуванні. Означені опори використовуються для того, щоб допомогти учневі створити власне висловлювання, сформулювати власну думку відповідно до комунікативної ситуації. Допоміжні опори можуть бути вербальні (пам'ятки, інструкції, таблиці, структурно-мовленнєві схеми, план, ключові слова, початок / кінцівка висловлювання, текст тощо) і невербальні (складники комунікативної ситуації, предмети, малюнки, жести, міміка, рухи та ін.). Зазначимо, що вербальні опори не існують в умовах реального спілкування, тому поступово усуваються у процесі навчання.

Вправи на розвиток продуктивного монологічного мовлення:

- визначити тематичну приналежність і стиль мовлення;
- скласти структурно-композиційний план;
- формулювати мікротеми, добираючи змістову інформацію;
- сформулювати предмет висловлювання відповідно до типу мовлення (розповідь, опис, роздум);
- деталізувати висловлювання;
- завершити висловлювання;
- запропонувати початок висловлювання;
- розповісти про подію у хронологічній послідовності;
- описати предмет, явища, особу, природу в певному стилі мовлення;
- формулювати висновок, що є логічним узагальненням висловленого;
- висловити власну думку, що містить міркування про цінність певного явища чи предмета;
- будувати висловлювання змішаного типу (розповідь — опис — розповідь).

Вправи на розвиток продуктивного діалогічного мовлення:

- з'ясувати те, про що буде говоритися у висловлюванні, кому воно адресовано, в яких умовах відбувається;
- визначити комунікативний намір і мету спілкування;
- осмислити тему і спланувати зміст;

- спроектувати план розгортання думки;
- визначити мікротеми, їх послідовність;
- відтворити діалог від імені пропущеного співрозмовника;
- розширити діалогічні репліки;
- побудувати діалогічні репліки;
- розробити мікродіалог;
- створити діалог.

Вправи на розвиток сприйняття звукового мовлення:

- прослухати текст з опорою (вербальною / невербальною) і без неї;
- виокремити мікротеми, за ними визначати загальну тему висловлювання;
- відділити основну змістову інформацію від додаткової, відому від невідомої;
- визначити інформацію, пропущену в повторному читанні;
- виділити речення, що не відповідає темі;
- виписати ключові слова;
- визначити значення слів, смислове навантаження форм слів;
- передбачити за зовнішніми ознаками (мімікою, жестами, рухами співрозмовника) загальний характер висловлювання, його тему і мету;
- розрізнити інтонацію і логічний наголос;
- з'ясувати комунікативну поведінку співрозмовника, його комунікативний намір.

Вправи на розвиток сприйняття графічного мовлення:

- передбачити за зовнішніми ознаками (заголовком, ілюстрацією) загальним характером тексту, його метою і головною думку;
- визначити ключові слова;
- виокремити мікротеми;
- з'ясувати смислове і функційно-стилістичне значення мовних засобів;
- виокремити мікротеми, за ними визначати загальну тему висловлювання;
- упорядкувати змістову інформацію: основна / додаткова, відома / нова;
- уголос прочитати відомий / невідомий текст;
- мовчки прочитати текст самостійно / після вчителя.

У методичній системі більшість вправ включає комунікативне чи мовленнєве завдання в межах окресленої ситуації спілкування — вербальні та невербальні дії, що організують мовленнєве спілкування учнів, їх залучення до різнотипної комунікації. В. Плахотник переконаний, що «в завданнях учень має виконати комплекс послідовних дій, щоб створити певний мовленнєвий продукт (розуміння прочитаного тексту, розповідь про побачене чи почуте, опис (усний чи писемний) певного явища та ін.)» [12, с. 44]. У процесі розроблення завдань необхідно брати за основу п'ять узагальнених типів мовленнєвих завдань:

- повідомлення — доповісти, інформувати;
- пояснення — схарактеризувати, показати, конкретизувати, уточнити, заострити увагу;

- схвалення — рекомендувати, порадити, підтвердити, підтримати, виправдати, похвалити, поздоровити, подякувати;
- засудження — покритикувати, спростувати, заперечити, звинуватити;
- переконання — довести, обґрунтувати, завірити, спонукати, навіяти, умовити, надихнути, наполягти [10].

У системі роботи було запропоновано блок креативних завдань з метою розвитку вмінь створювати монологічні і діалогічні висловлювання. Ступінь креативності залежить від етапу навчання: на формульовно-пізнавальному етапі (5 клас) — вправи з мінімальним рівнем креативності і за допомогою вчителя; на формульовно-систематизувальному етапі (6–7 класи) переважають вправи, частково керовані вчителем-словесником; на формульовно-узагальнювальному етапі (8–9 класи) виконують їх максимально самостійно.

З метою інтегрованого розвитку основних складників комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, діяльнісної) було розроблено систему комунікативно орієнтованих вправ (мовних, умовно-мовленнєвих і власне комунікативних) з опорою на етнокультурні тексти різних стилів, типів та жанрів мовлення, які комплексно, послідовно і систематично впроваджено в навчальний процес й апробовано на більшості аспектичних уроків та уроків розвитку комунікативних умінь, а також проаналізовано їх перевагу та ефективність. Результати педагогічного експерименту переконливо довели, що в учнів основної школи належним чином сформовано комунікативну компетентність у процесі вивчення української мови. Наприкінці дослідного навчання зафіксовано суттєві позитивні зрушення в динаміці розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи. Пропонована система формування комунікативної компетентності учнів дала змогу результативно здійснювати навчально-виховний процес, забезпечуючи належну мовну й мовленнєву підготовку підростаючого покоління.

Отже, вся система вправ у роботі з формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи має бути розподілена відповідно до принципів перспективності і наступності в окремі блоки з наростаючим ступенем складності й спрямована на розвиток відповідної компетентності: мовної, мовленнєвої і комунікативної.

Формуванню комунікативної компетентності учнів сприяє запропонована класифікація комунікативно спрямованих вправ: мовних, умовно-мовленнєвих і власне комунікативних.

Список використаних джерел

1. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студ. пед. вузов. Москва : Вербум–М, 2004. 192 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
3. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1969. № 6. С. 28–35.
4. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2009. № 4. Бердянськ : БДПУ, С. 39–43.

5. Дидактика средней школы / под. ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. Москва : Провсвещение, 1975. 356 с.
6. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
7. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1986. 168 с.
8. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монографія. Київ : Изд. центр ОАО «УКРНИИПСК», 1999. 208 с.
9. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 41 с.
10. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. Москва : Рус. яз., 1989. 276 с.
11. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2001. 256 с.
12. Плахотник В. І. Вправи і завдання в лінгводидактиці // *Українська мова і література в школі*. 2009. № 9. С. 43–45.
13. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. завед. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Академия, 2002. 512 с.
14. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. 250 с.
15. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
16. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих пед. закладів освіти. Тернопіль : навчальна книга — Богдан, 2008. 232 с.
17. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2004. 94 с.

ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МОВИ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Кучеренко Ірина Анатоліївна

Компетентнісна і комунікативно-діяльнісна спрямованість сучасної мовної освіти зумовлює якісне лінгвометодичне проектування та продуктивну реалізацію навчання української мови, що передбачає повне занурення у процес навчального спілкування з метою розвитку учня-мовця. Одним із ефективних шляхів реалізації завдань Нової української школи є впровадження у шкільну практику дискурсивної взаємодії суб'єктів навчального процесу з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату. Цінною й ефективною формою реалізації педагогічного дискурсу у процесі навчання української мови є інтерактивна технологія.

Розроблення елементів інтерактивного навчання знаходимо у розвідках Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін. Нині інтерактивні інновації активно апробують педагоги, психологи, лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Гузеєв, А. Гін, С. Караман, М. Кларін, О. Кучерук, Г. Михайловська, М. Пентиліук, Л. Пироженко, А. Фосоля та ін.) й упроваджують в освітню практику вчителі.

Сучасний учитель як педагог нової генерації потребує методологічного та методичного забезпечення і підготовки, теоретико-методичного розроблення нових підходів до сучасного уроку мови, що за своїми цілями, змістом, структурою, методами і прийомами проведення відповідають найновішим вимогам теорії та практики мовного навчання і є ефективними. Проблеми уроку мови, технологій його проведення, поєднанню в ньому традиційного та новаційного, визначенню змісту, структури, типології й організації уроків української мови приділяли увагу в дослідженнях класики наукової думки і продовжують студіювати сучасні науковці: педагоги (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Балл, Б. Блум, Н. Волкова, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Дичківська, І. Зязюн, І. Лернер, М. Махмутов, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін.); психологи і психолінгвісти (І. Бех, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Жинкін, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Лурія, А. Маркова, Ч. Осгуд, Ж. Піаже, Н. Талізїна, Р. Якобсон та ін.); лінгводидакти (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Глазова, Т. Донченко, Л. Мамчур, В. Масальський, В. Мельничайко, С. Омельчук, К. Плиско, М. Стельмахович, І. Хом'як та ін.).

Однак актуальні питання розроблення процесуального аспекту продуктивних технологій навчання української мови, використання лінгводидактичного інструментарію під час реалізації педагогічного дискурсу досліджено неповно.

В умовах навчального процесу української мови реалізовується дискурс, що є, на думку Т. Ван Дейка, «комунікативною подією, яка відбувається між мовцем і слухачем (спостерігачем тощо) у певному часовому та просторовому контекстах у процесі комунікативної дії (усної чи писемної, з вербальними та невербальними складниками)» [1, с. 312]. Дискурс (від фр. *discourse* — розмова, мовлення; лат. *discursus* — розмірковування) — це складне поєднання мовного (вербального) і позамовного (невербального); «живий процес спілкування», «живий текст», його звукова або графічна реалізація, що втілює думку мовця у конкретній ситуації спіл-

кування; найзагальніша категорія міжособистісної інтеракції – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну) і відбувається у певних межах каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками комунікантів [3, с. 126].

У науковому просторі наявні класифікації дискурсів на основі різних класифікаційних ознак. І. Шевченко та О. Морозова виділяють типи дискурсів за такими класифікаційними ознаками:

- 1) за формою: усний і письмовий;
- 2) за видом мовлення: монологічний або діалогічний;
- 3) за адресатним спрямуванням: інституційний і персональний (буттєвий);
- 4) за умов різних настанов і комунікативних принципів: аргументативний, конфліктний та гармонійний;

5) за соціально-ситуативним параметром: політичний, адміністративний, юридичний, військовий, релігійний, медичний, діловий, рекламний, педагогічний, спортивний, науковий, електронний (інтернет-дискурс), медійний (засобів масової інформації) тощо;

6) за різноманітними характеристиками адресанта і адресата: соціально-демографічний критерій (дитячий, підлітковий дискурси та дискурс людей похилого віку, дискурс жіночий і чоловічий, дискурс мешканців міста й села); соціально-професійний критерій: дискурс моряків, будівельників, шахтарів); соціально-політичний критерій (дискурс націоналістів, демократів);

7) за функціональною та інформативною складовими: спілкування інформативне (емотивний, оцінний, директивний дискурси) та фактичне;

8) за критерієм формальності та змістовності у функціонально-стильовому аспекті відповідно до жанрів і реєстрів мовлення: художній, публіцистичний, науковий, офіційний, неофіційний та ін. [9, с. 233–236].

У системі освіти відбувається педагогічний дискурс. На думку А. Габіддуліної, педагогічний дискурс – це семіотичний процес формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання [2, с. 70]. Учена зазначає, що педагогічний дискурс складається з текстів підручника, метатексту вчителя та текстів учнів, які взаємодіють і зумовлюють один одного. У нашому розумінні педагогічний дискурс є особливим різновидом комунікативної взаємодії педагога й учня з метою засвоєння знань, вироблення вмінь і набуття досвіду їх застосування. Комунікативна ситуація реалізації педагогічного дискурсу – це навчальне заняття, передусім урок (реальний чи дистанційний). Педагогічний дискурс включає лінгвістичний і позалінгвістичний аспект вияву діяльності вчителя й учня.

В освітній практиці мовного навчання реалізовується навчально-пізнавальний дискурс, якщо трактуємо як комунікативне контактне суб'єкт-суб'єктне спілкування (вчитель — учень — учні) з метою передачі науково-змістової інформації і розвитку всіх складників комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). Навчально-пізнавальний дискурс як важливий складник вербального і невербального обміну, що відбувається в межах реальної мовленнєвої події на уроці мови, є системним і багаторівневим та включає

такі складові: змістова інформація, мовленнєва діяльність і комунікативна поведінка (акустична (тон, темп, сила, висота, інтонація, пауза, ритм, тембр) і кінетична (міміка, жести, поза, постава тіла)).

Цінним є застосування такого виду суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя й учнів, як діалогічний навчально-пізнавальний дискурс, різновидами якого є бесіда, обговорення, диспут, дискусія, дебати тощо. Головне завдання цих форм діалогічної взаємодії – мотивація, активізація, стимулювання учнів, пробудження пізнавального інтересу, залучення до активного обговорення навчальних проблем, спонукання до осмислення різних точок зору, аргументація власної позиції та думки інших. Діалогізація є необхідним складником сучасного процесу навчання, що спричинений необхідністю розширити межі діалогового поля навчальної діяльності учнів й учителя, залучати школярів до спілкування з однолітками, педагогом, автором тексту, уявним співрозмовником тощо. Під час діалогічної взаємодії учні активно здійснюють цілеспрямовану вчителем навчальну теоретико-практичну репродуктивну та продуктивну мовленнєву діяльність. У процесі критичного мислення в учнів формуються вміння активно самостійно аналізувати інформацію, висловлювати власну точку зору, сприймати думку співрозмовників, помічати помилки у висловлювання партнерів, аргументувати свої думки, змінювати їх (у разі їх неправильності), відстоювати власний погляд (за умови аргументованих доказів) тощо.

Ефективною формою реалізації педагогічного діалогічного навчально-пізнавального дискурсу та організації навчального процесу є технологія інтерактивного навчання, що покликана створити комфортні педагогічні умови, в яких кожен учень під час активного учіння буде розвивати власну мовленнєву здатність та комунікативну компетентність.

Поняття «інтерактивна педагогіка» ввів у науковий простір Г. Фріц, зацентрувавши увагу психологів і педагогів на важливості взаємодії у навчанні — інтерактивності (від англ. *inter* — поміж-, взаємо-; *act* — діяти). Сутність інтерактивного навчання, переконують О. Пометун та Л. Пироженко, полягає в тому, що «навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де вчитель і учні є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять на уроці» [8, с. 7]. М. Пентилюк трактує інтерактивну технологію як таку організацію навчального процесу, що включає чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів» [7, с. 55].

Квінстенція інтерактивної технології навчання української мови — діалогічна / полілогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників процесу навчання, міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс із метою формування комунікативної компетентності учня-мовця.

Метою інтерактивної технології є проектування та організація оптимальних умов для активного учіння, за яких учень сам особистісно буде відкривати і здобувати знання, виробляти вміння й навички, набувати досвіду та розвивати власну компетентність.

Центральний момент інтерактивної технології навчання української мови — міжособистісна навчально-пізнавальна взаємодія, найголовнішою особливістю якої є здатність учня «занурюватися» у навчальну комунікативну ситуацію, «переймати роль іншого», уявляти, як його сприймає співрозмовник / група партнерів, і відповідно інтерпретувати дії інших та стратегічно конструювати й реалізовувати власні дії. Під час втілення інтерактивної технології учні визначають, формують і розвивають особистісну «Я-концепцію»:

- «Я» актуальне — самоідентифікація себе;
- «Я» соціальне — ідентифікація себе з погляду соціального оточення;
- «Я» потенційне — прогнозування і проєктування якостей та цінностей особистості за суттєвих змін життя;
- «Я» ідеальне — тенденції розвитку та самореалізації особистості.

У процесі міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу і відбувається розвиток учня-мовця, підготовка його до комунікативної взаємодії. Завданнями на уроці є навчальні та розвивальні цілі, чітко визначені на початку уроку і внутрішньо мотивовані з метою досягнення запланованих позитивних результатів, а шляхом досягнення визначених цілей — діалогічна взаємодія, до якої залучаються всі учні класного колективу. У співпраці замість репродукування «готової» інформації (абстрактно відірваної від життєвих реалій) школярі обґрунтовано висловлюють власні думки, «переживають» нові комунікативні ролі, здобувають знання, виробляють уміння, набувають досвіду.

Процес навчання в аспекті інтерактивної технології передбачає моделювання комунікативних ситуацій, проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми. Інтерактивна співпраця виключає як домінування вчителя, так і думки одного учня (групи учнів) над іншою. У процесі співпраці всі учасники навчальної взаємодії — міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу — приймають рішення, доходять спільної думки, вчаться бути демократичними, мовленнєво активними.

Проаналізовані концепції інтерактивної технології навчання дають змогу трансформувати їх і узагальнено виділити ключові ознаки технології інтерактивного навчання в аспекті лінгводидактики (Таблиця 1).

Таблиця 1

Концептуальні компоненти технології інтерактивного навчання

Компоненти	Технологія інтерактивного навчання
Концепція	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Навчання — активний процес взаємодії всіх учнів із метою пізнання та саморозвитку. ✓ Суб'єкт-суб'єктна діалогічна взаємодія. ✓ Орієнтація на внутрішню мотивацію. ✓ Цілеспрямоване активне учіння. ✓ Рефлексія навчальних дій. ✓ Співпраця, співнавчання, взаємонавчання.
Мета й цілі	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Розвиток «Я-концепції» учня як мовної особистості. ✓ Формування комунікативної компетентності. ✓ Розвиток пізнавальних можливостей учнів.


Компоненти	Технологія інтерактивного навчання
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Активна пізнавально-дослідна діяльність. ✓ Трансформація знань, умінь і навичок у нові умови, ситуації. ✓ Розвиток глибокої внутрішньої мотивації.
Зміст	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Інформація, здобута у процесі власного активного учіння. ✓ Інструмент для самостійного здобування знань. ✓ Засіб розвитку інтелекту учнів. ✓ Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю. ✓ Цілеспрямований на формування ключових і предметних компетентностей.
Процес навчання	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс. ✓ Моделювання навчальних комунікативних ситуацій. ✓ Учень — активний суб'єкт навчальної взаємодії. ✓ Учитель — координатор, організатор, помічник, фасилітатор. ✓ Демократичний діалогічний стиль спілкування. ✓ Взаємодія учасників навчального процесу. ✓ Різнобічна модель активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. ✓ Колективне, групове навчання у співпраці. ✓ Інтерактивні методи і прийоми.
Оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Результат навчальної взаємодії. ✓ Процес співпраці. ✓ Індивідуальні дії під час навчально-пізнавального дискурсу. ✓ Право на помилку, неправильну гіпотезу. ✓ Варіанти правильних відповідей. ✓ Рефлексія (вчителя, групи учнів, учня), корекція. ✓ Підведення підсумків.

Інтерактивні технології позиціонують у науковому просторі як комплексне поняття. О. Пометун, М. Пентиліок класифікують їх за метою уроку та формою організації навчальної діяльності.

Інтерактивна технологія кооперативного навчання передбачає парну і групову роботу. Цілісно означену технологію доречно впроваджувати на уроках засвоєння нових знань і уроках практичного застосування знань, умінь та навичок. Можливе крапельне використання її елементів після пояснення нового матеріалу, під час опитування, у процесі контролю, повторення, узагальнення. Робота в парах дає змогу кожному учневі висловити власну думку, сприяє розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь, критичному мисленню, креативності праці. Парна співдіяльність не дозволяє учневі ухилитися від роботи, адже повною мірою активізує учіння кожної особистості. Роботу в малих групах, на думку О. Пометун і Л. Пироженко, варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму [8, с. 70], у тих випадках, коли проблема (мовленнєва, мовна, комунікативна) потребує сумісної навчальної діяльності, а не індивідуальної роботи.

Пропонуємо різні види інтерактивної кооперативної діяльності.

Робота в парах.

 Замінити виділене слово іншим словом з орфограмою «Апостроф». Обґрунтувати правопис за правилом.

- Гучна пісня, віджила троянда, розпушена земля.
- Запашний аромат, тусклі зорі, черства душа.
- Червонобоке яблуко, темно-червоний захід, густий дощ.


Для довідок: *прив'яла, дзвінка, рясний, м'яка, духмяний, тьмяні, кам'яна, багряний, рум'яне.*

 Прочитати текст. Виконати завдання у парах.

Тиша оповила землю, вкриту снігом. Заколисаний хуртовинами, вдягнений у теплу снігову шубу, спить ліс. Дрімують ялини і сосни, чітко виділяючись своїм темно-зеленим вбранням на білизні снігу, очікують на тепло гаї і переліски. Мріють про весну опушені білим хутром берези й осики, клени і липи, граби і дуби (А. Волкова).

- Виписати речення, в якому два дієприкметникові звороти. Пояснити розстановку розділових знаків. Накреслити схему.
- Виписати речення із дієприслівниковим зворотом. Пояснити розстановку розділових знаків. Накреслити схему.
- Виписати речення, в якому дієприкметниковий зворот не виділено комами. Пояснити розстановку розділових знаків. Накреслити схему.

Робота в групах.

 Прочитати текст.

У Київській Русі єдиного офіційного прапора не було. Прапорництво в Україні знає особливого розквіту з виникненням Запорізької Січі. Це було справді мальовниче видовище — козацьке військо під яскравими різнобарвними прапорами. Часто на Січі зустрічався синьо-жовтий прапор. (М. Слабошпицький).

- Група 1. Виписати слова із знаком м'якшення. Пояснити правопис.
- Група 2. Виписати власні назви. Пояснити правопис.
- Група 3. Виписати складні слова. Пояснити правопис.

 Створити текст.

- Група 1. Уявіть, що ви адвокат. Виступіть на захист розділових знаків, розставлених у реченні.
Нам, працівникам пера, вручено коштовний скарб, неоціненний алмаз: народне слово (М. Рильський).
- Група 2. Уявіть, що ви блогер. Напишіть інтернет-повідомлення «Чи потрібні розділові знаки в смс?»
- Група 3. Уявіть, що ви історик. Розкажіть про історію виникнення розділових знаків.

Ключовим моментом **інтерактивної технології колективно-групового навчання** є одночасна спільна міжособистісна робота всього класу з метою з'ясування певних понять і явищ, прийняття рішення. Колективно-групове навчання, доводить М. Пентилюк, «відкриває для учнів можливість співпраці з іншими учнями, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь» [7, с. 56]. Ця технологія

впроваджується у процес навчання під час обговорення проблеми в загальному колі всім контингентом учнів і передбачає впровадження таких методів, як мікрофон, незакінчені речення, два — чотири — всі разом, ажурна пилка та ін. Запропонована модель може використовуватися цілісно на уроці, а також вдало поєднуватися з традиційними формами навчання.



Мікрофон. Дати відповіді на запитання.

- На які групи поділяються частини мови?
- За якою ознакою частини мови поділяються на самостійні та службові?
- Які частини мови називаються службовими?
- Скільки є службових частин мови?
- Яка частина мови називається прийменником?
- На які групи за будовою поділяються прийменники?
- До яких з цих груп належать слова без, до, для?
- До якої групи за будовою належать слова задля, посеред, навколо?



Незакінчені речення. Продовжити речення.

- Стиль мовлення — це ...
- В українській мові існують такі стилі мовлення ...
- Основна функція наукового стилю — ...
- Сфера вживання наукового стилю...
- У науковому стилі виділяють такі підстили ...
- Для наукового стилю характерні такі мовні засоби...



Два — чотири — всі разом. Учні опрацьовують теоретичний матеріал за темою «Правопис прислівників» у парах, потім у групах, а результати обговорюють усім класним колективом.

Група 1. *Правопис прислівників, утворених за допомогою суфіксів -ому, -ему і префікса по-*.

Група 2. *Правопис прислівників, утворених за допомогою часток будь-, не- будь-, казна-, хтозна-*.

Група 3. *Правопис прислівників, утворених за допомогою часток аби-, де-, -сь, ні-*.

Група 4. *Правопис прислівників, утворених за допомогою прийменника і повнозначної частини мови.*

Група 5. *Правопис прислівників, утворених повторенням синонімічних або антонімічних слів.*



Ажурна пилка. Експертні групи опрацьовують вдома тему «Поділ іменників на відміни». У класі експертні групи діляться здобутою інформацією з членами своєї групи, фіксують висновки у вигляді таблиці.

Група 1. *Іменники I відміни*

Група 2. *Іменники II відміни.*

Група 3. *Іменники III відміни.*

Група 4. *Іменники IV відміни.*

Інтерактивна технологія ситуативного моделювання є важливою для досягнення результативності мовного навчання. В її основі — ситуація спілкування як необхідний компонент кожного уроку. Означена технологія центрована на «спеціально організованому інтерактивному навчанні учнів за умови, коли запланова-

ний кінцевий результат (суголосний з метою та цілями уроку) досягається шляхом розв'язання широкого спектра комунікативних ситуацій, в межах яких заcodовано завдання мовленнєвого, мовного, комунікативного характеру, теоретичного чи практичного спрямування [4, с. 307]. Проектування і проведення навчального заняття в режимі ситуативного моделювання передбачає навчальну роботу за допомогою включення учня у навчальну гру, підпорядковану меті й цілям уроку. Л. Мамчур зазначає, що «у процесі гри учні занурюються у комунікативну ситуацію, займають імпровізовану рольову позицію (інформатора, дослідника, секретаря, редактора, доповідача, експерта та ін.), здійснюють відповідну мовленнєву діяльність, що сприяє розвитку вмінь спілкуватися, відкриває простір для ініціативи і творчості, орієнтує на контроль власної комунікативної поведінки та реагування поведінки співрозмовників» [6, с. 335]. Ігрова модель може бути реалізована у вигляді таких видів ігор:

➤ *імітаційна (симуляційна) гра* передбачає виконання дій, що відтворюють, імітують явища життєвого спілкування. Учні імітують певні ролі учасників комунікації, чітко виконують інструкції та настанови, обговорюють одержані результати, порівнюють їх з очікуваними. Виконання чітко визначених ролей і кроків, що копіюють соціум, дають змогу учневі «повести процес» у певне русло і прийняти рішення під час складнішої комунікативної ситуації, умовно змодельованої вчителем в навчальному середовищі і природно наближеної до життєвих реалій;

➤ *рольова гра* спрямована на розігрування комунікативної ситуації за ролями. Шляхом розігрування рольової гри учень виконує власну комунікативну роль, вирішує визначену вчителем проблему в межах навчальної ситуації спілкування й одночасно здобуває певні знання, виробляє вміння та навички.

Наведемо приклади таких ігор.


📖 *«Розмова з навколишнім світом».* Застосовується на уроці розвитку комунікативних умінь за темою «Твір-опис місцевості на основі особистих спостережень і вражень у художньому стилі». Клас ділиться на групи. Завдання: провести «розмову» із місцевістю (вулиці, міста, парку тощо).

📖 *«Експурсія містом».* Клас розподіляється на пари. Учень ліворуч виконує роль екскурсовода, місцевого жителя, а праворуч — іноземного туриста, мешканця іншого міста. Орієнтовні запитання: Назвіть шляхи пересування містом. Які є види місцевого транспорту? Що робити, якщо автобус не їде у правильному напрямку?

📖 *«Новий рік».* Обрати учасників-мовців: Дід Мороз, Снігуронька, Сніговик, вчителька, мати, батько, бабуся, дідусь тощо. Головні герої (Дід Мороз, Снігуронька, Сніговик) повинні привітати людей з Новим роком, придумати подарунки, запросити на свято та ін. Завдання: дібрати мовні формули звертань, повторити розділові знаки при звертанні.

Інтерактивна технологія опрацювання дискусійних питань, що сприяє розвитку критичного мислення, стимулює комунікативну активність учіння учнів, передбачає широке обговорення проблемного лінгвістичного питання, мовленнєвого чи комунікативного явища тощо. У режимі роботи цієї технології учні можуть висловити власну думку, зіставити її з думкою співрозмовника й спільно прийняти


правильне рішення. Суттєвими елементами процесуальної сторони дискусії є реалізація активних методів і прийомів: метод ПРЕС, «мозковий штурм», займи позицію, карусель тощо.

 Метод ПРЕС. Записати речення, поставити розділові знаки, визначити вид складнопідрядного речення. Відповідь сформулювати, використовуючи початкові фрази: *Я вважаю...; Тому що...; Отже,...*

1. *Сьогодні я такий веселий, що молодіти хочу знов (В. Сосюра).* 2. *Як будеш, земле, ти щасливою, то буду в щасті жити і я! (П. Сингаївський)* 3. *Земля прекрасна, тому що на ній живуть дзвінкоголосі малюки (Ю. Безик).* 4. *Вечірня зірка, далека невідома красуня, алмазно світить з неба на чабанське подвір'я, де в задумі походить лютчик (О. Гончар)* 5. *Зроби так, щоб серце моє солов'їне забуло очей тих блакить (В. Сосюра).*

 «Мозковий штурм».

- *З яким правилом асоціюється вислів «Кафе «Птах»?»*
- *Сформулюйте це правило.*
- *Наведіть приклади слів з префіксом з- / с-.*

 Займи позицію. Розподілити дієприкметники у дві колонки: активного і пасивного стану. Виділити суфікси.

Розквітлий, пошитий, написаний, згирклий, виконаний, спечений, збережений, згасаючий, зораний.

 Карусель. «Відміни іменників». Проаналізувати іменники.

Балакун, глибінь, вивільга, обличчя, лоша.

Група 1. *Виділити закінчення в іменниках.* Група 2. *Визначити рід.*

Група 3. *З'ясувати відміну.*

Група 4. *Визначити групу іменників.*

Сконструйовані технології реалізують як цілісно в контексті всього уроку рідної мови, так і частково на певному етапі навчального заняття. Організація і проведення словесником інтерактивних уроків здійснюється планомірно та поетапно: розробка стратегії, проектування (моделювання, планування, конструювання), оперативне управління, рефлексія, контроль, аналіз і корегування досягнутих педагогічних результатів. До основних структурних етапів інтерактивної технології уроку української мови відносимо: мотивацію, цільовизначення, інтерактивну цілереалізацію, рефлексію. Беручи до уваги ключові ознаки інтерактивної технології і визначені вище етапи, презентуємо технологічну модель сучасної інтерактивної технології уроку української мови.

Таблиця 2

Технологічна модель інтерактивної технології уроку української мови

Етап уроку	Зміст
Мотивація	<input type="checkbox"/> Внутрішня особистісна мотивація навчальної співпраці; <input type="checkbox"/> фокусування уваги на проблемі; <input type="checkbox"/> пробудження інтересу; <input type="checkbox"/> настанова на важливості й необхідності пізнавальної роботи; <input type="checkbox"/> стимулювання до свідомого учіння.

Етап уроку	Зміст
Цілевизначення	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Забезпечення усвідомлення змісту навчальної діяльності; <input type="checkbox"/> конкретизація цілей у вигляді запланованих результатів; <input type="checkbox"/> визначення колективних, групових і особистісних цілей.
Інтерактивна цілереалізація	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Організація інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці; <input type="checkbox"/> надання вихідної навчальної інформації, необхідної для виконання теоретичної чи практичної роботи; <input type="checkbox"/> впровадження інтерактивних методів і прийомів; <input type="checkbox"/> реалізація інтерактивного учіння — колективних, групових, індивідуальних дій; <input type="checkbox"/> засвоєння цілевизначеної навчальної інформації шляхом впровадження активних форм діалогічної взаємодії; <input type="checkbox"/> свідоме сприйняття навчального матеріалу; <input type="checkbox"/> формування особистісних знань, умінь, навичок, досвіду, розвиток власної комунікативної компетентності.
Рефлексія	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Організація рефлексії вчителя, групи учнів, учня; <input type="checkbox"/> підведення підсумків; <input type="checkbox"/> відчуття успіху.

Мотивація, сутність якої пов'язана з темою уроку, є стратегічною вихідною позицією, що уможливорює інтерактивність навчальної діалогічної взаємодії. Цільова мета цього етапу, який триває кілька хвилин і займає не більше 5 % навчального часу, полягає у спонуканні учнів до пізнавальної діяльності, фокусації уваги на проблемній комунікативній ситуації, налаштування на розв'язання проблеми (мовленнєвої, мовної, комунікативної; комунікативно-поведінкової, морально-етичної, соціально-політичної, економічної, наукової; ілюстративної, оцінної, дослідної; теоретичної, практичної, творчої), акцентуванні на необхідності та практичній важливості її вирішення, пробудженні навчального інтересу. Важливо забезпечити особистісну мотивацію кожного школяра, щоб він усвідомив власну зацікавленість і персональну значущість. Методично виправданими для впровадження технологічного етапу мотивації є використання комунікативних ситуацій проблемного характеру, розповіді, бесіди, нескладних інтерактивних технологій («мозковий штурм», мікрофон).

Цілевизначення, що становить принципово важливий етап уроку в режимі інтерактивної технології, покликане забезпечити усвідомлення учнями змісту майбутньої діяльності та осмислення запланованого кінцевого результату. Для конкретизації цілей інтерактивного уроку беремо за основу таксономію цілей Б. Блума. Когнітивні цілі передбачають запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу на репродуктивному, реконструктивному та креативному рівнях. У системі когнітивних цілей знання — це перший, вихідний, але найпростіший рівень. Пірамідальна ієрархія цілей складається із взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких спрямований на формування певних навичок мислення (від простого до складного). Систематизатор когнітивних цілей (за Б. Блумом) [10] у контексті інтерактивної технології сучасного уроку української мови на етапі цілевизначення може бути представлений так:

**Систематизатор когнітивних цілей
інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови**

Цілі	Функція	Зміст
Знання	Запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу.	Здатність дізнаватися, відтворювати лінгвістичну інформацію, розпізнавати мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, явища.
Розуміння	Встановлення зв'язку нового навчального матеріалу з попередньо засвоєним, інтерпретація, прогнозування наслідків і перспектив.	Розуміння навчальної інформації, переказування власними словами, привласнення інформації.
Застосування	Використання засвоєної змістової інформації в інших умовах й обставинах нової комунікативної ситуації.	Впровадження думок, ідей, концепцій в інших (нових) ситуаціях спілкування.
Аналіз	Усвідомлення й осмислення змісту навчального матеріалу, розуміння системності, внутрішньої структури.	Поділ змістової інформації (мовленнєвої, мовної, комунікативної) на зв'язані між собою складники.
Синтез	Поєднання, конструювання, комбінування знань і вмінь (мовленнєвих, мовних, комунікативних, соціокультурних, діяльнісних) з метою створення нового цілісного утворення (гіпотези, думки, правила, тексту).	Об'єднання змістової інформації для створення нового цілісного висловлювання.
Оцінювання	Оцінка значення змістової інформації, формування ціннісних суджень.	Визначення цінності інформації на основі критеріїв.

Перші три рівні цілей є рівнями нижчого порядку (знання, розуміння, застосування), а наступні три — вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання). Ієрархічне впорядкування, проєктування й впровадження цілей дозволяють вчителів-словеснику визначити порядок і перспективу вивчення змістового навчального матеріалу, виявити орієнтири й ідеали міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу у різних формах, створити можливість об'єктивно оцінити процес активного учіння учнів і їхні навчальні досягнення. Традиційна методика зорієнтована переважно на реалізацію трьох нижчих цілей. Інтерактивна технологія навчання української мови дозволяє досягати цілей вищого порядку, спонукає учнів до свідомого аналізу, синтезу й оцінювання змістової інформації (мовленнєвої, мовної, комунікативної) та власної продуктивної діяльності, а також сприяє розви-

ткові комунікативної соціалізації школяра-мовця: входити у процес спілкування, здійснювати і завершувати його протікання, вести діалог, дискусію, працювати в групі, розв'язувати конфлікти, слухати співрозмовника тощо.

Безперечно, цілевизначення у режимі інтерактивної технології має на меті не тільки залучити учнів до міжособистісної взаємодії (часто цікавої ігрової форми, комунікативного тренінгу), що є обрамлювальною, візуальною, а й чітко окреслити навчальні та розвивальні цілі майбутньої пізнавальної діяльності, що є на уроці центральною. Учні в процесі цілевизначення повинні усвідомити, що такий урок — це не просто розвага чи гра, і зрозуміти те, що вони будуть робити упродовж навчального заняття, якого результату повинні досягти, чого вчитель від них очікує. Учитель цілеспрямовано підводить школярів до чітко спроектованого навчально-пізнавального діалогічного дискурсу, в межах якого здійснюватимуться сплановані пізнавально-ігрові дії, ознайомлює їх із майбутніми діями (навчальними, розвивальними цілями) щодо засвоєння змістової інформації чи вироблення вмінь, передбачених темою уроку.

Цілевизначення відбувається шляхом формулювання наперед визначених кінцевих результатів, що повинні відповідати таким вимогам:

- висвітлювати результат учіння (*після цього я буду знати..., вміти..., здобуду досвід...*);
- чітко відображати рівень навчальних досягнень, наперед визначених позитивних результатів, запланований обсяг і рівень навчальної інформації, способів діяльності (пояснювати, визначати, характеризувати, співставляти, характеризувати, аналізувати, синтезувати, добирати, висловлювати й обґрунтовувати власну думку, особистісне ставлення);
- встановлювати критерії оцінювання досягнутих навчальних результатів (оцінки, бали, ситуація успіху).

Зауважимо, що цілевизначення в аспекті означеної технології може бути фронтальним (усього класного колективу), груповим (сформованої групи з 5–8 осіб) і, що найголовніше, індивідуальним, щоб кожен учень сфокусував свою діяльність на досягненні особистісно спроектованих цілей власного активного учіння у співпраці з іншими. Для усного проведення цього етапу уроку О. Пометун рекомендує: назвати тему уроку або попросити когось із учнів прочитати її; якщо тема містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів; просити когось із учнів оголосити очікувані результати за текстом підручника або за записом учителя на дошці, зробленим заздалегідь, пояснити необхідні, якщо йдеться про нові поняття, способи діяльності тощо; нагадати учням, що наприкінці уроку ви будете перевіряти, наскільки вони досягли запланованих результатів, а також пояснити, як ви будете оцінювати їхні досягнення в балах [8]. Інструментарієм письмової фіксації цілевизначення, що має підсилювальний характер пропонованих настанов, може бути таблиця, інтерактивна дошка, запис на дошці, змінна сторінка на мобільній дошці, індивідуальний запис у зошиті кожного учня / командира групи тощо.

Інтерактивна цілереалізація, безперечно, є ключовим етапом уроку, мета якого — спроектувати і зреалізувати процес засвоєння навчального змісту уроку шляхом використання інтерактивних методів і прийомів, проведення навчальної взаємодії у вигляді міжособистісного діалогічного навчально-пізнавального дискурсу. Цілере-

алізація здійснюється покроково і складається із двох ключових етапів: надання необхідної інформації та застосування інтерактивного методу. На першому підетапі учитель повідомляє інформацію (зміст уроку, навчальний матеріал теоретичного чи практичного характеру, мовленнєвого, мовного чи комунікативного спрямування) у формі мінілекції, пояснення, читання тексту, ознайомлення з роздатковим матеріалом, інструктування до способів дій. Ця інформація становить навчальне підґрунтя для виконання певного завдання за мінімально короткий час. Центральною, найбільш тривалою частиною цілереалізації є другий підетап — упровадження інтерактивного методу чи прийому, під час виконання якого учні здобувають знання, виробляють уміння, опановують досвід. У процесі здійснення інтерактивної справи відбувається міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс. Процесуальна складова інтерактивного підетапу містить такі компоненти:

- інструкція — вчитель наставляє учнів, конкретизує умови, ставить завдання, повідомляє правила їх виконання, послідовність дій, кількість часу, переконується в осмисленні завдання учням;
- групування — об'єднання в групи, розподіл ролей;
- виконання завдання — співдіяльність із метою виконання завдання, розв'язання проблеми, пошук, дослідження, експеримент тощо. Учитель виконує роль організатора, помічника, ведучого дискусій;
- презентація результатів — демонстрація кінцевого розв'язання завдання.

Рефлексія як завершальний структурний етап уроку забезпечує оперативний зворотний зв'язок і складається з двох взаємопов'язаних елементів: власне рефлексійні дії учасників навчального процесу і підведення підсумків. Рефлексійні дії вчителя-словесника передбачають порівняння та оцінювання діяльності учнів. Рефлексійні дії групи учнів містять пригадування деталей групової інтерактивної роботи й аналіз групової діяльності. Рефлексійні дії учня передбачають порівняння власної позиції, способу діяльності з думками, діями, поглядами, почуттями інших, оцінювання персонального рівня навчальних досягнень і власного учіння. Технологічно рефлексія впроваджується у формі запитань, таблиці, обговорення, листка оцінювання тощо. Рефлексія, що може бути проведена після виконання певного завдання, реалізації інтерактивного методу або в кінці уроку, складається з:

- порівняння очікуваних і реальних результатів;
- фіксації того, чого навчилися, що засвоїли, здобули, усвідомили;
- визначення міркувань щодо рівня навчальних досягнень;
- вираження емоцій;
- перспективного плану на майбутній розвиток.

Після здійснення рефлексії відбувається кінцевий момент уроку — підведення підсумків, основною роллю якого є пояснити зміст опрацьованого, порівняти реальні результати з наперед визначеними, проаналізувати причини таких результатів, зробити висновки, здійснити корекцію, намітити нові питання для вивчення й опрацювання. У процесі цього підетапу з'ясовується зміст зробленого, озвучується результат опанування знань чи вироблення вмінь, встановлюється зв'язок між попередньо відомим (на попередніх уроках), засвоєним та виробленим (під час цього навчального заняття) і перспективно виучуваним (упродовж наступних уроків).

Технологія проведення підсумків передбачає трьохетапність її складників:

- визначення кінцевих результатів (*Що відбулося? Що засвоїли? Чого навчилися? Які вміння виробили? Які знання опанували?*);
- аналіз причин (*Чому так сталося? Яка причина? Чи була можливість зробити по-іншому? Чи є можливість виправити?*);
- перспектива дій (*Що будемо робити далі?*).

Інтерактивна технологія навчання передбачає зміну ролі та позиції вчителя, а стратегія означеної технології — партнерську суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й учня в різноманітних позиціях. Співпраця і співдіяльність усіх учасників процесу на уроці проєктується вчителем і, звичайно ж, організовується і проходить за ініціативою педагога. При цьому вчитель упродовж навчального часу не домінує над учнями, а спрямовує навчально-пізнавальну взаємодію, стає учасником навчальної діяльності та сприймає учня як активного суб'єкта і партнера.

Отже, нами був проаналізований вплив інтерактивної технології на результативність процесу навчання у режимі сучасного уроку української мови, а саме на рівень розвитку мовленнєвої та мовної компетентностей учнів основної школи. Звертаємо увагу на позитивні зміни у мотиваційній сфері (мотиваційній готовності до активного учіння, початковій і поточній мотивації навчальної роботи) і цілевизначеності учнів. Результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що використання сконструйованої інтерактивної технології сучасного уроку української мови, розробленого теоретико-методичного забезпечення і лінгводидактичного інструментарію уроку рідної мови об'єктивно зумовлює підвищення продуктивності педагогічної професійної роботи вчителя-словесника і сприяє зростанню рівня навчальних досягнень учнів з української мови.

Інтерактивна технологія навчання української мови забезпечує ефективну реалізацію педагогічного дискурсу у процесі вивчення рідної мови, дає змогу формувати особистість учня-мовця, його особистісну «Я-концепцію», розвивати ключові й предметні компетентності, а саме цілісну комунікативну компетентність у суголосному взаєморозвитку всіх її складових (мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). Вона дозволяє вчителю використовувати різні інтерактивні форми, методи, прийоми, засоби навчання, сприяє позитивному становленню емоційної сфери учнів, вихованню в них почуття колективної співпраці та міжособистісної взаємодії, встановленню комунікативно-поведінкових контактів із метою трансформації їх у майбутні життєві нові умови. Уведення інтерактивної технології навчання української мови в практику репрезентує її переваги над традиційною методикою, що виявляються в контексті навчальної діяльності і спрямовуються на розвиток учня-мовця у співпраці, взаємоповазі з метою досягнення успіху в особистісному цілеспрямованому учінні.

Список використаних джерел

1. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ. Москва : Прогресс, 1989. 312 с.
2. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70–78.

3. Кучеренко І. А., Мамчур Л. І. Основи мовної комунікації : навчальний посібник. Умань : Візаві, 2018. 270 с.
4. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : Видавець ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.
5. Макаров М. Основи теорії дискурса. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
6. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2012. 448 с.
7. Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
8. Пометун О. І, Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
9. Шевченко І. С., Морозова О. І. Проблеми типології дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен*. Харків : Константа, 2005. С. 233–236.
10. Bloom B. Taxonomy of educational objectives : Handbook : The Cognitive domain. New York : Longman, 1956.

ПОУРОЧНА РИТОРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Палихата Елеонора Ярославівна

Процес модернізації сучасної освіти в Україні передбачає розв'язання найважливіших проблем суспільного життя, однією з яких є вдосконалення риторизації освітніх навчальних закладів різних рівнів акредитації. Потреба обговорення важливих питань для досягнення успіхів у навчанні, політиці, економіці та в інших галузях розвитку сучасного суспільства спонукає до якісного омовлення актуальних освітніх шляхів, студіювання якого потребує досконалого дослідження — розгорнутого і поглибленого.

Жоден крок навчально-виховного процесу суб'єкта не відбувається без діалогічного спілкування. Саме на діалогізацію та всі види красномовства опирається педагогічна освіта. Урок у загальноосвітній школі — це суцільний діалог чи полілог з окремими вкрапленнями реплік-монологів, продукованих учителем або учнями. Але фундаментальним у спеціальному чи мимовільному формуванні діалогічного спілкування є урок української мови, з якого починається засвоєння лінгвістичних знань і відповідних умінь (мовні норми, комунікаційні якості мовлення), паралінгвістичних (жести, міміка, погляд, постава тощо), екстралінгвістичних засобів та засобів логіко-емоційної виразності. У структурі спланованого діалогічного чи полілогічного спілкування на уроках української мови та й інших навчальних предметів виникає монолог як структурний компонент поурочної риторизації (пояснення чи розповідь учителя, розгорнуті відповіді учнів — інформація в рамках опису, розповіді чи роздуму).

Проблемами формування діалогічного, монологічного і полілогічного мовлення займалися відомі лінгвісти (Л. Якубинський, Л. Мацько, Г. Сагач та ін.), лінгводидакти (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Е. Палихата, О. Єфименко, А. Ляшкевич, В. Нищета, В. Скалкін, О. Орлова), психолінгвісти (М. Жинкін, І. Зимня, Н. Тализіна, О. Леонтєв, Л. Виготський та ін.).

Незважаючи на наявні дослідження, поурочна риторизація навчального процесу з української мови не була предметом студіювання українських лінгводидактів і потребує ґрунтовного опрацювання. Вимоги сьогодення та комунікаційної риторизації освітнього процесу вказують на актуальність дослідження, спрямованого на вироблення методичних основ продукування міжособистісного спілкування під час навчання, вираження власних думок з урахуванням філософських тенденцій монізму, дуалізму і плюралізму.

Мета статті — висвітлити методичні аспекти функціонування поурочної риторизації навчального процесу під час вивчення української мови.

Для досягнення мети дослідження потрібно розв'язати завдання, що стосуються: 1) аналізу філософського вчення про монізм, дуалізм і плюралізм як творчі ініціативи поурочної риторизації; 2) класифікації діалогічних реплік, характеристики їх за обсягом (еліптичні, однореченнєві, монологічні) та функціонування під час вивчення мовного чи мовленнєвого матеріалу на уроках української мови;

3) висвітлення монологічного, діалогічного і полілогічного спрямування діалогічних єдностей на всіх етапах поурочного планування з української мови: актуалізації опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого — виконання системи вправ (підготовчих, вступних, тренувальних і завершальних), підсумку уроку.

У студіюванні проблеми використано педагогічні методи наукового дослідження аналітико-синтетичного спрямування, зокрема: *аналіз* актуальних відомостей про визначення понять (риторизація, монізм, дуалізм, плюралізм тощо); *синтез* (загальнонауковий, міжпредметний) для з'ясування ролі різних за обсягом діалогічних реплік; *класифікація та систематизація* практичного матеріалу у структурі риторизації навчального процесу відповідно до поурочного планування; *узагальнення* науково-педагогічної інформації теоретичного і практичного спрямування з досліджуваної проблеми.

Відзначимо, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства «освіта поступово, але неспинно еволюціонує в бік риторизації навчального процесу ..., закладаються прекрасні методичні традиції плекання риторичних здібностей молодого покоління» [7, с. 6]. Термін «риторизація», незважаючи на точкове побутування в наукових колах, залишається невідомим багатьом фахівцям галузі філологічної освіти. Учителі, які теж не знайомі з цим поняттям, успішно практично здійснюють *поурочну риторизацію*, досягаючи при цьому прекрасних результатів. Це тому, що поурочна риторизація є одним зі стародавніх і одночасно відновлених методичних підходів до організації освітньої і виховної діяльності педагогів, що знаходяться на етапі її новітнього, науково обґрунтованого становлення. Новизна поурочної риторизації полягає у використанні нестандартних підходів до комунікаційного розвитку школярів і вдосконалення мовленнєвої та мислительної діяльності на уроках української мови.

Взагалі-то тісний взаємозв'язок мови, мовлення і мислення є однією із глобальних проблем мовознавства і лінгводидактики. Мовленнєвий та мислительний види діяльності школярів у процесі поурочної риторизації наближені до природної ситуації поурочного спілкування в різних формах. Мовленнєво мислительна діяльність співрозмовників, відома ще з досократівських часів і діалогізації публічного мовлення Сократа, опирається на діалог як метод пізнання істини. Визначення діалогу як розмови двох або більше осіб вказує на зв'язок риторизації із полілогічним мовленням, а репліки діалогів і полілогів за обсягом можуть сягати монологічних висловлювань і сприяти формуванню комунікаційних умінь і навичок школярів.

Опираючись на знання методики навчання української мови, і риторики зокрема, учителі підвищують рівень комунікаційної компетентності учнів, вибудовують справжні суб'єкт-суб'єктні стосунки між ними, впроваджують у навчальну практику морально-риторичні ідеї, підвищують мотивацію навчання, налаштовують інтеграційні зв'язки між предметами.

Поняття «риторизація» пояснюється як «механізм (процес) переосмислення предмета і способів його викладання, організації освітнього процесу як повноцінного діалогового спілкування за канонами риторики» [2, с. 131] з використанням монологічних реплік — компонентів діалогічних єдностей. На нашу думку, *риторизація у лінгводидактиці* — це навчально-виховний процес, що ґрунтується на

основі використання монологічного (для учня — повна відповідь вивченого, вираження власних думок; для вчителя — пояснення, розповідь, мінілекція), діалогічного (бесіди «учитель — учень / учні», «учні — учні»: фронтальна, евристична, підсумкова; обговорювальна) і полілогічного мовлення (попередня підготовка дискусії, диспуту як демонстрація сформованих умінь і навичок продуктивної комунікації школяра на певному етапі навчання, їх проведення) з метою формування комунікаційних якостей школярів, вироблення риторичної культури спілкування.

Процес активної риторизації дітей розпочинається з дошкільного віку, початкових класів, продовжується в основній і старшій школах, у закладах вищої освіти і постійно вдосконалюється впродовж усього життя. У рамках риторизації проводиться навчально-виховний процес майбутніх учителів української мови і літератури, позааудиторна самоосвіта, підготовка до конференцій, круглих столів, дискусій, диспутів і виголошення підготовлених або спонтанних висловлювань.

Узагальнюючи спостереження з вивчення усного мовлення, методика навчання української мови, зокрема риторика, тісно пов'язана з філософією і неминуче торкається проблеми існування основи (причини, мовленнєвої інтенції) продукування висловлювань одним, двома чи багатьма мовцями.

Учені, які визначають процес пізнання об'єктивного світу, навчальної діяльності, розвитку людини, що розгортається в ході поурочної риторизації, опираються на основні парадигми наукового мислення — монізм, дуалізм і плюралізм як актуальні філософські векторні поняття, що використовуються в риторизації навчальної діяльності.

Монізм (від лат. *monos* — один) [3, с. 367], з погляду лінгводидактики, можемо тлумачити як вираження думок однією особою у процесі обговорення певного питання. Звідси й відбувається виведення тематичної термінології «з одного початку, з однієї субстанції» — з «монологу», «монологічного мовлення», з «монологічної репліки» і побудови висловлювання у формі логічної послідовності речень під час розвитку вихідного положення думки для реалізації, здійснення бажання мовця.

Дуалізм (від лат. *dualis* — подвійний) — двоїстість [3, с. 183] пояснюється як вираження двох протилежних або однакових за змістом висловлювань із рівноправними початками, що створюють навколишню дійсність. Звідси беруть початок поняття «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічна репліка», «діалогічна єдність», «діалогічний текст», «діалогічна взаємодія» і весь процес «діалогування».

Плюралізм бере початок із латинського слова «*pluralis*» і пояснюється як множинність поглядів [3, с. 446], припущень, думок у процесі обговорення певного питання чи наявної проблеми. Плюралізмом називають право на одночасне існування багатьох варіантів різних поглядів, навіть суперечливих, а то й антагоністичних світоглядних підходів. міркувань, переконань. Звідси походять поняття «полілог», «полілогічне мовлення», «полілогічний текст».

Взагалі-то філософське вчення про монізм, дуалізм і плюралізм є творчими ініціативами процесу поурочної риторизації в системі навчання української мови, зокрема її розділу — риторики. Відповідно до філософських понять «монізм», «дуалізм», «плюралізм» в українській мові виділяється мовлення у таких формах, як монологічна, діалогічна і полілогічна. У процесі поурочної риторизації беруть активну участь різні жанри мовлення кожної з них.

На всіх уроках в загальноосвітній школі та інших освітніх закладах різних рівнів відбувається *діалогічна взаємодія* між учителями й учнями, компонентами якої є монологічні репліки та полілогічне розгортання навчальної риторизації. *Діалогічна взаємодія* — це рівноправність позицій співрозмовників з обміну інформацією, що виконується за допомогою мовленнєвих дій, мисленнєвих операцій, лінгводидактичної роботи, з урахуванням мотиву і мовленнєвої інтенції, пам'яті, комунікаційних намірів і з дотриманням мовних норм, комунікаційних якостей мовленнєвої культури, мовленнєвого етикету, використанням паралінгвістичних засобів спілкування і засобів логіко-емоційної виразності. У результаті діалогічної взаємодії на уроці створюються діалогічні тексти, що складаються з діалогічних єдностей, які, відповідно, — з діалогічних реплік. Діалогічні єдності й діалогічні репліки в *діалогічному тексті* можуть бути розміщені у послідовності чи непослідовності, залежно від характеру мовлення осіб, які спілкуються, їхньої емоційності або теми спілкування. Отже, *діалогічний текст* — це організована цілісна і зв'язна або незв'язна (що характерно для діалогу) послідовність діалогічних єдностей, які складаються з діалогічних реплік-висловлювань адресанта й адресата, характеризується важливою тематичною інформаційністю, членованістю, певною модальністю, відносною завершеністю і спрямуванням на досягнення комунікаційної мети одного або двох співрозмовників. Сам процес обміну інформацією двох або декількох осіб називається *діалогуванням*. Такий процес побудови діалогічного тексту спостерігається як у побуті, так і в офіційному мовленні, а також під час навчання української мови.

Діалогічна єдність — це комунікаційна одиниця діалогічного чи полілогічного мовлення, що є закономірним об'єктом синтаксичного членування діалогічного тексту. Це змістове сполучення реплік, що синтаксично і семантично пов'язані одна з одною, із яких друга репліка переважно залежить структурно і семантично від першої і без неї не існує. *Діалогічна репліка* — це висловлювання особи в діалозі чи полілозі, складник діалогічної єдності, діалогічного тексту і діалогічного мовлення загалом, а також будівельний матеріал полілогічного мовлення. Створення діалогічного (полілогічного) тексту залежить від мовленнєвої *інтенції*, тобто бажання або потреби одного чи двох мовців висловити свої думки для досягнення комунікаційної мети. У процесі навчального діалогування є потреба: 1) спонукати співрозмовника до мовлення і, відповідно, до сприймання інформації, тобто до слухання; 2) реагувати на спонукання, що може мати подвійну *діалогічну реакцію* (тільки відповідь або відповідь із запитанням).

Діалогічна реакція — це мовленнєва дія (стан, процес), що виникає у певній ситуації за певних умов у відповідь на подразнення на будь-які впливи зовні, враження; це зміна фізичного і психічного стану внаслідок мовленнєвого впливу. Продукування діалогічного тексту залежить від мовленнєвої ситуації, що склалася на час спілкування. *Діалогічна ситуація* — це «конкретна ситуація, в якій беруть участь два співрозмовники, певні обставини, в яких відбувається дія: місце, час, наявність інших осіб. Вона впливає на вибір мовних і позамовних (паралінгвістичних) засобів. Діалогічні ситуації поділяються на природні (в умовах природного мовленнєвого середовища), не пов'язані з будь-якими обмеженнями, і штучні (або вербально описані), що використовуються у навчальному процесі, відображають

передбачені акти мовленнєвого спілкування, до яких готується мовець і спирається у своїй реалізації на засвоєний мовно-мовленнєвий матеріал» [5, с. 10–11].

Діалогічні тексти, діалогічні єдності і діалогічні репліки мають свою класифікацію. Діалогічні тексти, спрямовані на вивчення мовного матеріалу, можна поділити залежно від етапів уроку для: а) перевірки домашнього завдання (виконаної вправи, додаткових запитань і відповідей); б) актуалізації опорних знань (при проведенні бесіди, виконанні підготовчої вправи); в) роботи з підручником під час вивчення нового матеріалу (для закріплення теоретичного матеріалу, в якому бере участь зорова пам'ять, а також для виконання вступної вправи і тренувальних видів вправ (за зразком, за інструкцією, за завданням); г) з'ясування якості засвоєного мовного матеріалу (фронтальна бесіда з вивченого, виконання завершальної вправи) під час проведення підсумку уроку; д) інструкції вчителя до виконання домашнього завдання — вправи і теоретичного матеріалу. Ці діалогічні тексти і складаються з різних діалогічних реплік — еліптичних, однореченнєвих, монологічних, що свідчать про риторизацію навчального процесу.

Діалогічні репліки, спрямовані на вивчення мовного матеріалу, класифікуються: за значенням (стимулюючі, реагуючі і реакційно-стимулючі), за метою висловлювання (спонукальні, інформаційні, питальні, реагувальні тощо) і за обсягом (еліптичні, однореченнєві і монологічні).

Діалогічні єдності у навчальному процесі класифікуються залежно від наповнення діалогічних реплік як будівельного матеріалу кожної під час вивчення української мови. Вони поділяються на: етикетні, запитання — відповідь, пропозиція — реакція на пропозицію, пояснення учителя — відтворення учнями, завдання — відповідь тощо.

У процесі риторизації навчального процесу монологічними репліками в суцільному поурочному діалозі виступають пояснення вчителя та відповіді учнів на різних етапах уроку української мови. У полілозі під час фронтального опитування, евристичної бесіди використовуються діалогічні репліки, виражені реченням чи мінімонологом (описом, розповіддю або роздумом). В евристичному аспекті система знань (поглядів, думок) суб'єктів, що виникає в результаті опрацювання нового мовного матеріалу, створює особливе бачення об'єкта пізнання, що їх породжує розум школяра на підставі вивченого в результаті процесу навчальної діяльності.

На етапі актуалізації опорних знань і вмінь у рамках застосування методу евристичної бесіди, яка «відкриває широкі можливості для створення ситуації пошуку» [1, с. 65], використовуються репліки монологічного і діалогічного (полілогічного) спрямування переважно для підготовки учнів до сприймання нового мовного чи мовленнєвого матеріалу. До реплік учителя в цій ситуації можуть належати: запитання-речення, запитання-монолог (для уточнення). До реплік учнів відносяться: відповідь-речення, відповідь-монолог. Під час виконання підготовчої вправи, що готує школярів «до вивчення нового матеріалу, до вироблення нових умінь і навичок» [1, с. 78], актуалізуються раніше засвоєні знання і сформовані навички учнів, що стають фундаментом для пояснення учителем нового матеріалу. Основна дидактична мета цих вправ — «забезпечити пізнавальну і психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, зацікавити дітей, актуалізувати в них чуттєвий та

практичний досвід, який має стати опорою свідомого засвоєння програмового матеріалу» [1, с. 78].

Підготовча вправа супроводжується спонукальними чи навідними репліками вчителя, що виражають завдання вправи або надання допомоги учням упродовж її виконання. Через певний інтервал, під час якого виконується вправа, учні продукують репліки-відповіді, що містять результати виконаної вправи. Ці репліки-відповіді можуть бути різними за обсягом — як однореченневими, так і монологічними.

На етапі уроку вивчення нового матеріалу лідером є репліка-монолог учителя під час використання методу пояснення нового матеріалу, яка може перериватися окремими однореченневими репліками-звертаннями до учнів із приводу зосередження ними уваги на демонстраційному матеріалі у вигляді таблиці, схеми чи інших допоміжних опор. Монолог-пояснення (розповідь, шкільна лекція) має призначення: «подати учням навчальну інформацію і забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування» [3, с. 61].

На рівні використання репліки-монологу під час пояснення нового матеріалу використовується метод спостереження над мовними явищами за допомогою реплікування, діалогічної побудови пояснення, що сприяє глибокому усвідомленню ознак мовних явищ, «загострює увагу учнів до окремих, на перший погляд розрізнених, ніяк не пов'язаних фактів мови ..., допомагає в суцільному мовному тексті знайти потрібне явище, привчає аналізувати його, зіставляти з іншими і віднаходити потрібне» [6, с. 17]. У цьому разі природною стає потреба у відшукуванні способів такого впливу на особистість школяра, який дозволив би розкрити його творчий потенціал, «зробити навчання орієнтованим на розвиток креативних компонентів пізнавальної діяльності» [4, с. 5]. Сучасні підходи до розвитку мовної особистості школяра «диктують важливі розробки методики навчання української мови на текстовій основі. Поширення в методиці діяльнісного спрямування призвело до появи текстоорієнтованого підходу в навчанні української мови, який передбачає використання художнього тексту як основної дидактичної одиниці навчання, оскільки саме текст, як продукт мовленнєвої діяльності, виступає метою і результатом цієї діяльності» [4, с. 5]. Текст є тією структурою, в якій усі мовні одиниці розташовані у природному оточенні, в ньому вони об'єднуються у струнку систему, і за його допомогою реалізується метод спостереження над мовою. Репліки учителя укладені в такому порядку, який сприяє усвідомленню нового матеріалу за допомогою використання готового тексту. У них чітко визначені завдання, від яких залежить успіх спостереження й усвідомлення виучуваного. Складні завдання за допомогою реплік-монологів учителя ним деталізуються.

Наступним шляхом вивчення нового матеріалу з української мови є робота з підручником, який вважається методом навчання, що реалізується за допомогою використання учителем діалогічних реплік-запитань, які скеровують на розуміння учнями структури мовного чи мовленнєвого матеріалу, зафіксованого у підручнику, розвивають уміння членувати науковий лінгвістичний текст, призначений для вивчення, виділяти головне, усвідомлювати і запам'ятовувати програмовий матеріал із певної теми. Привчаючи учнів працювати з підручником, учитель «може застосовувати методичні прийоми, що містять завдання: 1) провести вступну бесіду,

що забезпечить зв'язок раніше вивченого матеріалу з тим, що учні вивчатимуть самостійно» (реченнєві репліки учителя і репліки-речення та репліки-монологи учнів); «2) дати інструктаж, у якому наголосити, на чому під час засвоєння матеріалу за підручником треба зосередити особливу увагу, які види роботи виконати (зробити записи, скласти план, передати зміст у формі схеми тощо)» (при цьому вчитель виголошує репліку-монолог); «3) провести заключну бесіду, що має на меті перевірити, як учні засвоїли матеріал, і зробити необхідні уточнення, підвести підсумок роботи» [1, с. 71].

Для закріплення вивченого виконується система вправ, що складається зі вступної і тренувальних, завдання для виконання яких дає учитель, використовуючи різні види реплік (еліптичні, однореченнєві, монологічні). Особливу увагу учитель приділяє реплікам-монологам під час пояснення суті виконання кожної з тренувальних вправ (за зразком, за інструкцією, за завданням), у структуру яких можуть входити аналітичні, трансформаційні, конструктивні, творчі чи комунікаційні завдання.

Під час перевірки виконаних вправ на етапі підсумку уроку відповіді учнів також побудовані у вигляді еліптичних, однореченнєвих і монологічних реплік. Але переважають при цьому учнівські репліки-монологи. Вкрапленнями у відповідях учнів можуть бути уточнювальні діалогічні репліки учителя.

На етапі підсумку уроку використовуємо завершальну вправу або підсумкову бесіду, а часто й обидва види завдань.

Завершальна вправа зазвичай коротка за обсягом, творча за змістом, навчальна за метою проведення, розвивальна за характером, що демонструє уміння учнів самостійно викладати думки, почуття, судження та якість засвоєного на уроці нового матеріалу. Учитель при цьому послуговується різними видами реплік. Наприклад, для «читання» змісту картини на завершальному етапі уроку вчитель проводить бесіду з учнями, які дають відповіді на поставлені запитання до змісту картини і в реченнєвих репліках-відповідях відшуковують вивчене на уроці мовне явище, пояснюють його (репліки-монологи) та демонструють ступінь оволодіння новим матеріалом.

Підсумкова бесіда на кінець уроку має на меті продемонструвати знання й уміння учнів із вивченого матеріалу — проводиться діалог: учитель — перший учень, учитель — другий учень, учитель — третій учень. І так залучаються до полілогу (бесіди) учні всього класу або їх більшість (залежно від наповнення класу).

У методиці навчання української мови використовується не тільки поняття «поурочна риторизація», а й «риторизація навчального завдання». Воно передбачає: а) створення навчальної ситуації, що збігається з природною; б) визначення комунікаційного наміру мовців; в) формулювання комунікаційного завдання, спрямованого на досягнення учнями комунікаційної мети; г) використання мовленнєвих жанрів (діалогічних: реплік, едностей, текстів; монологічних (опису, розповіді, роздуму), полілогічних (міні-дискусій).

Отже, *мовленнєвий жанр* — це різновид усного тексту, який забезпечує поурочне спілкування (монологічне, діалогічне, полілогічне). Жанровий різновид визначається метою настанови учителя. Її впровадження в риторичний візерунок поурочного планування забезпечує специфіку жанру. Для того, щоб спонукати учнів до

створення мовленнєвих жанрів процесу риторизації, потрібно їх зацікавити. Наприклад, учитель пропонує учням усього класу взяти участь в опитуванні під час перевірки домашнього завдання, тобто ставити додаткові запитання з вивченої напередодні теми, що перевіряється. Часто запитання учнів класу учитель редагує, і тільки після цього пропонує відповідати. Якщо учень не знає відповіді, то відповідає той, хто ставив запитання. Так створюються природні діалоги «запитання-відповідь», і кількість їх на етапі перевірки домашнього завдання залежить від кількості учнів, яких учитель опитує, та обсягу навчального матеріалу.

Така ж природна мовленнєва ситуація створюється на етапі підсумку уроку, коли одні учні ставлять запитання з теми, що вивчалася на уроці, а інші — відповідають. Риторизація навчального процесу, пов'язана із продукуванням монологічних висловлювань, здійснюється на етапі виконання тренувальних вправ, зокрема *вправ за риторичним завданням*, що має настанову учителя: 1) текстотворчу — побудувати опис, розповідь чи роздум; 2) мовну — використати у створеному тексті елементи теми, що вивчалася на уроці, тощо. Наприклад, учитель дає завдання описати м'яч і використати в тексті речення за метою висловлювання. Таке завдання дається тоді, коли проведена з учнями пропедевтична робота на уроках розвитку зв'язного мовлення, де вони ознайомилися зі структурою опису, розповіді й роздуму. Тоді на аспектному уроці вчитель лише повторює з учнями структурні компоненти того тексту, який учні мають створити. Лише після цього учень приступає до виконання творчого завдання — побудови тексту-монологу.

Риторизація навчального процесу, пов'язана із продукуванням елементів діалогічного висловлювання — реплік, едностей, тексту, здійснюється на етапі проведення підсумку уроку. Для бесіди, що перевіряє якість засвоєння учнями знань, діалогічні репліки-запитання створюють одні учні з корекцією учителя, інші, кого викликає учитель, — відповідають. Діалогічні едності у формі «запитання-відповідь» продукують учні, що сидять за однією партою: спочатку один учень запитує, другий — відповідає. Після побудови двох-трьох діалогічних едностей учні міняються ролями: адресант стає адресатом, а адресат — адресантом, який починає побудову спонукальної репліки, і т. д. Ці риторичні завдання виконують учні у природній ситуації, але під наставницьким контролем учителя.

Риторичні завдання виконують учні впродовж роботи за картиною на етапі закріплення вивченого або підсумку уроку. Учитель дає учням завдання: 1) поставити запитання до картини (побудова реплік-запитань) у такій логічній послідовності, щоб відповіді на них створювали текст-опис (побудова монологічного тексту-опису усно і/або письмово); 2) використати в описових реченнях мовний матеріал, що вивчався на уроці (відповіді-монологи школярів).

Значно важче проводити мінідискусію, яка можлива лише в кінці уроку і за умови ретельної підготовки до неї передусім учителя, який буде ведучим, а також учнів як учасників. Для цього учитель добирає мовну тему, укладає запитання, продумує і формулює навідні завдання, що спонукатимуть учнів до активної участі в дискусії. У цій роботі необхідно враховувати психологічні й вікові особливості школярів. Їхня активність у мінідискусії буде залежати від уміння учителя торкати-ся інтересів дитини, щоб збуджувати думку і бажання її висловити.

Отже, з урахуванням триєдиної мети уроку, що передбачає ознайомлення з новим мовним чи мовленнєвим матеріалом (залежно від кваліфікації уроку — аспектний чи розвитку зв'язного мовлення), розвиток (психологічний, мовленнєвий, текстотворчий), виховання (естетичне, трудове, моральне, патріотичне тощо) школяра з метою розв'язання риторичних завдань є ефективним шляхом формування в учнів загальноосвітньої школи риторичних умінь і навичок, грамотного, цілеспрямованого усного монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення в умовах поурочної риторизації навчального процесу. Розроблення і впровадження в систему освіти нових підходів до вивчення української мови шляхом риторизації навчального процесу сприяє формуванню комунікаційних умінь учнів загальноосвітньої школи з метою навчання досягати комунікаційну мету.

Ми актуалізували увагу на поурочній риторизації навчання української мови на аспектих уроках, але недослідженою залишається проблема усномовленнєвої риторизації навчальної діяльності на уроках розвитку зв'язного мовлення. Вони поділяються на: 1) уроки відтворення почутого — усного або письмового (написання переказів); 2) уроки створення усних чи письмових текстів — написання творів; 3) уроки опрацювання ділового мовлення; 4) уроки роботи над публіцистичним стилем мовлення; 5) уроки діалогів.

Список використаних джерел

1. Методика викладання української мови в середній школі : навчальний підручник / за ред. І. С. Олійника. 2 вид., переробл. й доп. Київ : Вища школа, 1989. 439 с.
2. 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. Пермь, 2002. С. 131–134.
3. Морозов С. М., Шкарапута Л. М. Словник іншомовних слів. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
4. Палихата Е. Я. Дидактичний текст : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. 200 с.
5. Палихата Е. Я. Короткий словник термінів із методики навчання культури діалогічного мовлення : посібник. Тернопіль : Вектор, 2016. 52 с.
6. Текучев А. В. Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях. *Русский язык в школе.* 1976. № 1. С. 17–25.
7. 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 колежіах.* 2008. № 5 (68). С. 4–6.

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

СМИСЛ ЯК ОСЕРДЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВІСТИЧНА ГЕНОЛОГІЯ»

Заборна Марія Степанівна

Світ наукової лінгвістичної думки огранює постать професора В. Мельничайка тим, що він належить до когорти мовознавців, які у 80-х роках ХХ ст. вийшли за межі речення й зайнялися лінгвістикою тексту.

У сучасній дослідній парадигмі, коли з огляду на текстоцентризм гуманітарного знання текст визначають ключовим поняттям ХХ – початку ХХІ ст., ім'я Володимира Ярославовича та його праця «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови» (1986) згадуються в покажчику учених-текстологів, укладеному львівськими мовознавцями Ф. Бацевичем та І. Кочан у підручнику «Лінгвістика тексту» [10, с. 308], що репрезентує особливості цієї галузі на сучасному етапі розвитку науки.

Комунікативно-прагматична спрямованість сучасної лінгвістики, втілюючи діяльнісний підхід до розуміння сутності мови, постулює осмислення тексту як засобу комунікації. На цьому тлі текст починає вивчатися як найважливіша категорія комунікативної діяльності людини, що корелює з дискурсом та визначається через дискурс [9, с. 3–5; 10, с. 59–64]. Відповідно, з огляду на презумпцію, за якою дискурс організують мовленнєві жанри [4, с. 33; 9, с. 6], формується усвідомлення того, що текст не існує поза межами жанрового втілення.

Феномен мовленнєвого жанру актуалізував у незакінченій рукописній статті «Проблема мовленнєвих жанрів» ще в 50-х роках ХХ ст. знаний сьогодні філософ і текстолог М. Бахтін, привернувши увагу до певних форм, у які «відлите» наше мовлення, до одиниць, які «організують наше мовлення практично таким чином, як його організують граматичні форми (синтаксичні)» [1, с. 271]. Послідовники вченого створили окрему галузь досліджень — лінгвістичну генологію. Її основний об'єкт становлять мовленнєві жанри: засоби організації та формалізації соціальної взаємодії, що постають як прийняті в конкретних ситуаціях і призначені для передавання певного змісту типові способи побудови мовлення.

Будучи напрямом комунікативної лінгвістики, лінгвістична генологія увиразнює актуальну для сучасного мовознавства й лінгводидактики проблему володіння мовою, що корелює з проблемою практичного володіння основними мовленнєвими жанрами. Це мотивує екстраполяцію проблем лінгвістичної генології на навчальний процес у вищій школі та виділення навчальної дисципліни «Лінгвістична генологія».

Сподіваюсь, висловлені міркування щодо організації цієї дисципліни гармонійно вплетуться у вінок шани й пам'яті глибокому й тонкому українському лінгвісту й лінгводидакту, професору Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Володимирі Ярославовичу Мельничайку.

В Україні розробка теорії і практики мовленнєвих жанрів розпочалася з монографії Ф. Бацевича «Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи» [2]. Власне, й сам початок у пристосуванні проблем лінгвістичної генології до мети й умов навчального процесу було зроблено Ф. Бацевичем, який прочитав курс лінгвістичної генології у Львівському національному університеті імені Івана Франка й уклав для студентів вищих навчальних закладів посібник «Вступ до лінгвістичної генології» [5]. Ідеї цього посібника, виражені й доповнені оглядом класичних та сучасних досліджень із лінгвістичного жанрознавства, а також скромними розвідками авторки пропонованої статті та узагальненнями і спостереженнями під час керівництва в написанні дипломних і магістерських робіт, лягли в основу репрезентованої навчально-методичним комплексом «Лінгвістична генологія» [11] дисципліни в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Її своєрідність ґрунтується на представленні змістового наповнення основних розділів і тем під радикалом смислу як інформаційного наповнення, що отримує мовна одиниця в контексті та комунікативній ситуації.

Сутність феномена смислу та сфери його вияву в мові були «схоплені» Ф. Бацевичем [3] і лягли в основу його концепції лінгвістичної прагматики [7, с. 16–26] як напряму сучасної лінгвістики, що «ґрунтується на виявленні й описі функціонування суб'єктивного чинника в Мові, Мовленні та Комунікації як модулях існування живої природної людської мови» [6, с. 12]. У його ж працях [2; 3; 8] поняття комунікативного смислу, визначеного як «складний синтез інтенцій учасників спілкування, які вживають засоби мовного коду, тобто його одиниці, категорії тощо, в конкретному часопросторовому континуумі спілкування» [2, с. 81], починає застосовуватися стосовно мовленнєвого жанру.

Атракторний статус смислу для курсу «Лінгвістична генологія» підтримується застосуванням методу «гніздової» структури, що передбачає зворотно-поступальний рух від розширення знань до зосередження на сутнісному первні (стрижні). У цьому контексті сформоване базове поняття смислу постійно актуалізується шляхом періодичного повернення до нього з поступовим прирощенням змісту.

«Гніздова» структура моделі «відпрацювання» смислу увиразнює чотири рівні його представлення: 1) пропедевтичний; 2) фундаментальний; 3) граневий; 4) концептуальний.

Продевтичний рівень «схоплення» смислу реалізується в контексті першого змістового модуля «Концептуальні засади лінгвістичної генології». Аналіз проблемного поля лінгвістичної генології на тлі усвідомлення сутності Комунікації як модуля вияву мови, що передбачає обмін інформацією за допомогою одиниць мовного коду й немовних засобів у різноманітних ситуаціях спілкування для забезпечення смислової взаємодії та досягнення порозуміння, повинен розвести у свідомості студента чотири поняття: з одного боку, «значення» і «розуміння», з іншого — «смисл» і «порозуміння». Значення узгоджується з інформацією; це образ, який мовна одиниця викликає у свідомості людини. При цьому важливо засвоїти, що ми не передаємо інформацію, лише зрушуємо за допомогою мовних одиниць когнітивну сферу співрозмовника. Значення пов'язане з розумінням на тій основі, що у свідомості носіїв однієї ідіоетнічної мови загалом виникають приблизно одні й ті ж

образи. Але інформація разом зі значенням не є головне в комунікації. Інакше — звідкіля, до прикладу, в англійській лінгвокультурі взялась сентенція: «Занудна людина — це та, яка на питання «Як твої справи?» починає розказувати, як ідуть у неї справи»? В описаній ситуації є розуміння, але немає порозуміння, — того, що пов'язане не стільки з мовою, скільки з людиною, яка послуговується мовою; того, що визначається як смисл і є феноменом не семантики, а прагматики.

Отож, у комунікації зустрічаються різні люди, кожен зі своїми смислами. А між ними функціонує створена мовними значеннями інформація, що залучається постільки, поскільки необхідна для реалізації смислів, тобто для забезпечення смислової взаємодії. Отже, пропедевтичний рівень актуалізує тезу: Смисл як те, заради чого людина в певній ситуації створює певну інформацію, — головний складник комунікації.

Фундаментальний рівень засвоєння сутності смислу окреслюється в другому змістовому модулі «Теоретичні проблеми сучасної лінгвістичної генології». Зокрема, проблема виокремлення й організації мовленнєвих жанрів передбачає усвідомлення комунікативно-прагматичних параметрів мовленнєвого жанру, що загалом корелюють із запропонованою Т. Шмельовою [17] моделлю мовленнєвого жанру, яка визначається за такими критеріями: комунікативна мета, образ автора, образ адресата, часова перспектива (образ минулого та образ майбутнього), подійний зміст, мовне втілення. Важливим чинником у цьому контексті можна вважати комунікативний смисл, введений стосовно мовленнєвого жанру Ф. Бацевичем [2, с. 56]. Водночас оперування в моделі мовленнєвого жанру параметром мовного втілення дозволяє на тлі співвідношення комунікативного смислу та мовленнєвого жанру протиставити прямі та непрямі мовленнєві жанри. До прикладу, комунікативний смисл прохання може реалізувати як прямий мовленнєвий жанр прохання — *Арсенку, покажи мені Київ! Але не просто місто, а місто «Свічного весілля» — Гору, Поділ, той узвіз, яким Меланка несла свічку, щоб урятувати життя коханому. Я хочу спробувати пройти тією стежкою!* (Л. Романчук), так і мовленнєве ціле — *Добрідень вам. Чи не продали б ви, чоловіче, тієї ялинки, що росте у вашій садочку? Пани послали мене знайти дітям ялинку на святий вечір... Я вже другий день шукаю і не можу знайти гарної* (М. Коцюбинський), що кваліфікується як непрямий мовленнєвий жанр прохання. Тим самим фундаментальний рівень представлення смислу в курсі «Лінгвістична генологія» актуалізує тезу: «Смисл, що кваліфікується як комунікативний, формує інформаційний простір мовленнєвого жанру та втілюється в ньому в прямий або непрямий спосіб».

Ограничення змістового наповнення поняття комунікативного смислу пов'язане з тематичною організацією третього змістового модуля «Типові мовленнєві жанри української комунікації», що дозволяє «відпрацювати» практичний аспект уявлення про мовленнєвий жанр як складне мовленнєве ціле, якому притаманна певна композиційна будова та мовне оформлення, й увиразнити різновиди директивних, експресивних, репрезентативних та етикетних мовленнєвих жанрів. Тим самим у системі директивних жанрів «схоплюються» такі комунікативні смисли, як наказ, вимога, прохання, порада, запрошення, пропозиція, застереження, дозвіл, заборона; реалізація експресивів узгоджується з трансляцією похвали, втішання, підбадьорювання, захоплення, радості, докору, осуду, погрози, образи, глузування, жаління,

нарікання, шкодування та різноманітних оцінних смислів; у системі репрезентативів виявляється констатація, міркування, аргументація, заперечення, згода, відмова; моделі етикетних мовленнєвих жанрів корелюють зі смислами привітання, прощання, вибачення, подяки. На цій основі актуалізується теза: «Комунікативний смисл функціонує як феномен лінгвокультури, огранюючись у системі етноспецифічних мовленнєвих жанрів».

Роль дидактичної домінанти в концептуалізації та засвоєнні механізму вияву й дії феномена смислу відводиться лекційному заняттю «Смисл як категорія інформаційної організації комунікації». Мета лекції — цілісне окреслення феномена смислу як поняття світоглядного, загальнонаукового, а також такого, що актуалізується в дослідних парадигмах конкретних наук, зокрема в лінгвістиці.

Відповідно для міркувань над сутністю смислу пропонуються питання: 1. Смисл як буттєво-світоглядний феномен. 2. Смисл як дослідна одиниця сучасної лінгвістики. 3. Типологія лінгвальних смислів: а) особистісний // комунікативний; б) апріорний // апостеріорний; в) прямий // непряий.

У визначеній площині студентів задається траєкторія руху думки, що в змістовому аспекті узгоджується з проблематикою перших двох питань лекції:

1. «У світоглядному розумінні смисл — це феномен буття, який втілюється через людину й забезпечує присутність людини у світі; це точки зіткнення людини та світу, ціннісні орієнтири, які впливають на вироблення її життєвої стратегії. На тлі визнання унікальності кожного смислу, пов'язаного з неповторністю кожної людини й кожної конкретної життєвої ситуації, виділяються узагальнені смисли, що відповідають присутності людини у світі й визначаються як цінності. Йдеться про такі смисли, як «життя», «краса», «істина», «добро», «свобода» тощо.

Фактично, життя — це опір буттю, тобто «відвойовування» смислів у буття. Людина ставить феномени дійсності у зв'язок зі своїм мікрокосмом і тим самим осмислює їх. У результаті формується смислова структура, що визначає модель її життєдіяльності, наприклад, «низка невдач закріплюється у свідомості певною смисловою структурою: зусилля не має сенсу («однаке нічого не вийде»), а пасивність, навпаки, має сенс («хоч не доведеться напружуватись»)» [13, с. 206]. Так само смислова структура особистості характеризує ту чи іншу людину як оптиміста чи песиміста, маркує її психотип.

2. Смисли, які людина «відвойовує» в буття, транслюються через людину, закріплюючись у її діяльності. А оскільки людина — це *homo loquen* («людина, яка говорить»), то її смисли транслюються через мовленнєву діяльність, реалізуючись у типових мовленнєвих діях. Це дає підстави розглядати смисл як об'єкт лінгвістики.

Смисли, що формує людина у процесі мовленнєвої діяльності, втілюються в одиницях Комунікації. Відповідно актуалізується кореляція «породження смислів \approx породження мовлення», за якою здатність людини транслювати смисли узгоджується з її здатністю будувати, формувати мовленнєві акти, мовленнєві жанри, дискурси, використовуючи в них одиниці мовного коду. На цій основі смисл — це феномен мови, який реалізується в одиницях Комунікації з огляду на контекст та ситуацію й тим самим забезпечує присутність людини у Спілкуванні та Мові загалом».

Окреслене симетричне тло увиразнює пов'язану із системною організацією смислу фокусну проблему реалізації смислу в мовленнєвих жанрах українського комунікативного простору. Аналітичний підхід до виділеної проблеми визначає структуру тексту третього питання лекції:

«3. Лінгвістичне розуміння смислу передбачає його диференціацію відповідно до певних критеріїв, зокрема: 1) аспект присутності людини в мові; 2) процесуальний та результативний характер мовленнєвої діяльності; 3) способи застосування одиниць мовного коду. Виділені критерії стають основою для системного представлення смислу.

За. Аспект присутності людини в мові протиставляє два типи смислів: особистісний та комунікативний.

Особистісний смисл — індивідуальна інформація, що залежить від внутрішнього світу учасників спілкування.

Особистісні смисли адресанта й адресата збігаються лише до певної міри. Завичай в комунікації спрацьовує антиномія розуміння й нерозуміння, за якої мовець і слухач, будучи неповторними особистостями, вкладають в одне й те ж висловлення абсолютно різний смисл. Так, під радикалом розуміння / нерозуміння можна осмислити комунікативну ситуацію, що актуалізує розбіжності в етикетному досвіді комунікантів:

— *Бабцю, ви не зауважили, як довго не було 15-ї маршрутки?*

— *Я бабця для своїх внуків, а для вас — я пані!*

Комунікативний смисл — змістовий, інформаційний компонент повідомлення, що постає як домінанта комунікативних намірів, стратегій і тактик учасників спілкування в межах певного контексту і ситуації із застосуванням вербальних та невербальних засобів.

Власне, це ті смисли, на яких ґрунтується типологія мовленнєвих жанрів: прохання, порада, згода, відмова тощо. Так, наприклад, комунікативні смисли висловлень розглянутої інтеракції утворюють діаду «запитання ↔ обурення».

Загалом комунікативні смисли формуються на базі особистісних. Фактично особистісні смисли розгортаються в комунікативні, втілюються в комунікативних.

3б. Особистісний та комунікативний смисли конкретизуються з огляду на характер мовленнєвої діяльності, що виявляє себе як: а) процесуальний (породження та здійснення мовленнєвої діяльності); б) результативний (наслідок, інтерпретація мовленнєвої діяльності). Такий підхід дає підстави для конкретизації типології особистісних та комунікативних смислів в аспекті виділення апріорних та апостеріорних смислів. У лінгвокомунікативному процесі апріорні смисли передують комунікації, апостеріорні смисли в ній народжуються. У результаті в комунікації взаємодіють чотири типи смислів:

- апріорні особистісні смисли;
- апостеріорні особистісні смисли;
- апріорні комунікативні смисли;
- апостеріорні комунікативні смисли.

Апріорні особистісні смисли — це відкладені у свідомості психічні установки, що існують до моменту комунікації.

Апостеріорні особистісні смисли — це видозміни у ментальній та психоемоційній сфері, спричинені процесом комунікації.

Для прикладу, видозміни апріорних особистісних смислів виявляються в комунікативній ситуації, що окреслюється в тексті повісті І. Роздобудько «Перейти темряву», де спокушена пропозицією власниці крамниці поміряти дорогий одяг дівчина, піддаючись комунікативному маніпулюванню, змінює власні цінності та міняє життєві орієнтири: ... У даному випадку дорога сукня — символ твого майбутнього успіху. А успіх треба моделювати задалегідь.

Дівчина мов зачарована слухала ці слова. Мати ніколи не говорила їй подібних речей. Навпаки, вдома — далеко від столиці — її вчили бути економною й не намагатися стрибати вище голови, не вирізнятися з-поміж інших і стримано працювати, адже праця «облагороджує людину» (мати) і «зробила з мавпи людину» (тато).

Що ж, можна скористатися її настроєм і поміряти сукню — гроші за це не платити. До того ж, жінка має рацію: успіх треба моделювати, нехай навіть і таким чином. Аліса відчула впевненість: колись вона обов'язково придбає тут сукню! І не одну. Добре, що все так склалося. А ця жінка така чудова, справжня фея!

... Аліса дивилася на себе в люстро й з жахом розуміла, що речі мають величезну владу, про яку вона ніколи навіть не здогадувалася. Вона звикла купувати собі щось практичне, щоб не бруднилося й носилося якнайдовше — так її навчили батьки. А тепер вона бачила, як легесенька — не більше ста грамів! — ганчірка змінила її. У дзеркалі відобразилася дивовижної краси жінка. ... Дівчина, яка розгублено стояла на перехресті годину тому, зникла! Натомість з'явилася інша — богиня, Афродіта, королева, котра ладна сміливо крокувати по життю [14, с. 49–59].

Апріорні комунікативні смисли — смисли, що виявляються в межах стандартизованих комунікативних навичок побудови типових мовленнєвих жанрів, тобто «відпрацьовані» в межах повторюваних форм, моделей, пов'язаних із певними комунікативними ситуаціями.

Це смисли, які корелюють у свідомості мовних особистостей з мисленнєво-мовленнєвими стереотипами на зразок: з одного боку, «для того, щоб у цій ситуації попросити (порадити, відмовити тощо), треба вжити...», з іншого — «якщо в цій ситуації до мене звертаються, використовуючи ..., то мене просять (мені радять, відмовляють тощо)». Власне, апріорними комунікативними смислами є ті смисли, що транслюються типовими, узуальними, нормативними (прямими) мовленнєвими жанрами.

Для увиразнення пропонується спостереження над плином дискурсу в тексті роману І. Роздобудько «Він. Ранковий прибиральник»:

— Скажи, навіщо тобі я? — нарешті запитав я. — Чому ти досі не кинула мене? Хіба в тебе не було на оці кого-небудь гідного... усього цього? — Я обвів рукою її кімнату — чистеньку і простору, з граційними статуетками божків і ельфів на полиці.

Вона дивилася на мене зляканими очима.

— Знаєш..., — продовжував я. — Ед вважає, що ти схожа на Б'янку Борджіа й Мону Лізу в одній особі... От за кого тобі треба вийти заміж, народити дітей і все таке...

— *Ти хочеш сказати, що...* — *голос її зривався.* — *Що ми більше не будемо зустрічатися?*

— *А навіщо? Хіба ти щаслива зі мною?* — *мовив якомога безтурботніше* [15, с. 117–118].

Актуалізований дискурс виявляє непряму комунікацію. Висловлення Майкла втілюється в мовленнєвий жанр, який реалізує комунікативний смисл пропозиції розлучитись. Марія розпізнає його намір, оскільки володіє навичками побудови та сприйняття такого жанрового виду. Фактично підтвердженням цьому слугує жанр, який вона конструює у відповідь.

Тим самим можна вважати, що апріорні смисли комунікантів збіглися, а тому процес їхньої комунікативної взаємодії не обтяжений якимись новими смислами, що могли би змінити типовий плин дискурсу.

Комунікативні апостеріорні смисли — це «вчитані» адресатом смисли, які виявляються в конкретному акті спілкування «тут» і «тепер» та не відповідають інтенціям (намірам) адресанта (мовця).

Якщо апріорні смисли конвенційні, стандартизовані, то апостеріорні смисли індивідуальні, okazіональні. Вони своєрідно реалізуються в межах мовленнєвих жанрів і зазвичай призводять до комунікативних невдач.

Причини актуалізації апостеріорних комунікативних смислів.

Невідповідність структури мовленнєвого жанру комунікативним очікуванням.

Саме цей чинник стає причиною девіативного спілкування персонажів повісті І. Роздобудько «Перейти темряву»:

[Молоді люди виходять з магазину, де вони познайомились.]

— *Тож ударимо по каві?* — *весело й просто запропонував він.*

— *Ви завжди такий...,* — *вона не могла одібрати слів, адже молодик не здавався нахабним. Навпаки...*

— *... нахабний?* — *підказав він і посміхнувся.* — *Якщо відверто — ніколи.*

— *Отже, я — перший піддослідний кролик?*

Він зникнув і раптом вимовив зовсім по-дитячому:

— *Я не зрозумів... Ви відмовляєтеся? Ви зайняті?*

Відсутність навичок побудови непрямої згоди призводить до того, що юнак «вчитує» в ній апостеріорний смисл відмови. Натомість дівчина коригує свій комунікативний хід:

«*Нічим я не зайнята,* — *подумала Марта.* — *І мене вже давно ніхто не запрошував на каву...*»

— *Добре,* — *сказала вона.* — *Ходімо пити каву.*

Сконструйований нею мовленнєвий жанр згоди відповідає базовим, типовим для представників певної лінгвокультури комунікативним навичкам та реалізує апріорний комунікативний смисл: дівчина погоджується так, як у переважній більшості подібних ситуацій погоджуються всі.

Наступний розвиток подій виявляє гармонізацію комунікативних смислів обох співрозмовників, за якої апостеріорні смисли не виникають:

— *Пам'ятаєте епізод із «Іронії долі»,* — *нарешилі порушив мовчанку він,* — *«...я весь час шукаю привід, щоби залишитись. І не знаходжу його...»* [непряма пропозиція продовжити зустрічі]

— «...а я весь час шукаю привід залишити вас...», — посміхнулася Марта. [непряма згода]

— Правда? — зрадів він. [непряме прохання підтвердити згоду]

— Правда. [підтвердження згоди]

— Тоді я чекатиму на вас завтра, тільки скажіть де... [14, с. 83–86] [пряма пропозиція з тактичним ходом передання комунікативної та предметної ініціативи співрозмовнику].

Порушення закономірностей побудови мовленнєвих жанрів

Зокрема, суперечність між традиційною, типовою та актуальною формою мовленнєвого жанру призводить до нерозпізнавання адресатом комунікативного наміру мовця й «вичитування» ним нових, апостеріорних, смислів, як це спостерігається в тексті твору Є. Гуцала «Шкільний хліб», що розглядає Ф. Бацевич:

— Та що ти, Варко, — одмагалася від тієї вдячності вчителька. — Головиха і сама має розум і серце, їй підказувати не треба.

— Розум і серце має, так... Але вашого добра я вам не забуду, як хочете.

«Варка немов погрожує своєю майбутньою вдячністю», — подумалось Олені Левківні, й вона усміхнулася [7, с. 20].

Дівчина будує мовленнєвий жанр подяки так, що він не узгоджується з його типовою формою, а більше нагадує погрозу (*Я тобі цього не забуду, так і знай*). Власне, саме цей смисл і «вичитує» адресат.

Психологічні особливості комунікантів

До прикладу, життєва ситуація: зятя дратує розсіяність свекра, який, виходячи з машини, ніколи не зачиняє за собою двері. Однак він не може безпосередньо вихлопнути своє обурення, тому непрямодокоряє у формі запитання. Послідовний у своїй розсіяності тесть «не вичитує» його комунікативний намір, а дає дзеркальну відповідь на запитання, що створює своєрідний ефект мовної гри:

— А дверці в машині можна зачинити?

— Можеш вже зачинити.

Зв. Характер комунікативних смислів залежить від власне мовної організації одиниць комунікації. З огляду на відповідність комунікативного наміру та форми його втілення в мовленнєвих жанрах, що передбачає функціонування в них певних одиниць мовного коду, апріорні та апостеріорні комунікативні смисли конкретизуються як прямі та непрямі.

Прямі комунікативні смисли — експліцитні, явні, формально виражені смисли, які слухач сприймає і виводить зі значень мовних одиниць та структури висловлення (смисли, що формуються типовими засобами втілення). Наприклад: *Відчиніть, будь ласка, вікно!* — у висловленні реалізується прямий комунікативний смисл прохання (засіб вираження — спонукальне речення, ускладнене вставним сполученням *будь ласка*).

Непрямі комунікативні смисли — імпліцитні, приховані смисли, які слухач виводить зі значень мовних одиниць на основі контексту та ситуації, а також на основі власних знань про світ (смисли, що формуються засобами, які безпосередньо не відповідають комунікативним намірам мовця). Наприклад: *Ви могли би зачинити вікно?* — у висловленні реалізується непрямий комунікативний смисл прохання

(засіб вираження — питальна конструкція, яка може втілювати інтенцію спонукування тільки в умовах певної конситуації).

Апріорні комунікативні смисли диференціюються як прямі та непрямі. Наприклад, прямі смисли реалізують мовленнєві жанри в інтеракціях: — *У Вас є діти?* — *Є.* // — *У Вас є діти?* — *Нема.* Натомість непрямі смисли вирізняють мовленнєві жанри в інтеракціях на зразок: — *У Вас є діти?* — *А як же без них?!* // — *У вас є діти?* — *Ще чого не вистачало?!* // — *У Вас є діти?* — *Я не люблю дітей.*

Апостеріорні комунікативні смисли можуть бути тільки непрямыми. Наприклад, у діалозі — *Де тут аптека?* — *Аптека зачинена.* реалізується в комунікативній ситуації, де адресант хоче дізнатися місцезнаходження аптеки як потрібного орієнтира; адресат же реагує відповідно до логіки стандартного сценарію, за яким про аптеку запитують тоді, коли хочуть у ній щось купити.

Завершення лекції маркує текст резюме:

«1. Смысл як вияв буття людини реалізується через її комунікативну діяльність.

2. Комунікативні смисли породжуються особистісними смислами й утілюються в одиницях комунікації.

3. Основне призначення мовленнєвих жанрів — трансляція комунікативних смислів.

4. Трансляція комунікативних смислів здійснюється з опорою на усталені навички побудови та сприйняття мовленнєвих жанрів.

5. Навички побудови комунікативних одиниць узгоджуються з типовими, узуалізованими апріорними комунікативними смислами, які сформувались у численних актах спілкування й відклались у свідомості носіїв мови.

6. Вживання нетипових для тих чи інших інтенцій моделей мовленнєвих жанрів, а також порушення орієнтацій мовців у контекстних та ситуативних умовах розгортання дискурсів веде до формування ситуативних апостеріорних комунікативних смислів, які «вчитує» адресат».

Описане лекційне заняття «прочитується» як «місток» між двома частинами навчальної дисципліни «Лінгвістична генологія». Перша з них — «Мовленнєвий жанр як одиниця комунікації», об'єднуючи згадані три змістові модулі, відстежує й систематизує мовленнєві жанри в статичному аспекті. Друга частина — «Основи дискурсології» — розкриває особливості динамічного аспекту реалізації мовленнєвих жанрів. Власне, цінність лекції виявляється в проєкції порушених у ній проблем смислу на контент наступних трьох змістових модулів: «Мовленнєві жанри в процесах спілкування», «Дискурсивні параметри породження та сприйняття мовленнєвих жанрів», «Проблеми типології мовленнєвих жанрів». Йдеться насамперед про вироблення таких навичок, як: а) відчуття руху комунікативних смислів у процесі взаємозв'язків мовленнєвих жанрів у дискурсі; б) використання мовних засобів як маркерів смислу під час породження мовленнєвих жанрів; в) «зчитування» лінгвальних сигналів смислу в ході сприйняття й інтерпретації мовленнєвих жанрів. На цьому тлі ознайомлення з полівекторною площиною таксономії мовленнєвих жанрів актуалізує фінальну тезу курсу: «Ми не тільки відвойовуємо в буття смисли й транслюємо їх через комунікацію, але й своїми комунікативними смислами збагачуємо й виразаємо буття».

Загалом же зосередження змістового наповнення навчальної дисципліни «Лінгвістична генологія» навколо трансляції та інтерпретації засобами мови феномена смислу увиразнює презумпцію «Я — це тінь, кинута на світ мовними засобами» [16, с. 16] і спрямовує студента в парадигму комунікативно-прагматичного, діяльнісного підходу до вивчення та навчання мови. Стосовно цього курс релевантний для окреслення двох її засадничих позицій: 1. Комунікація є насамперед тим простором, де зустрічаються самотні особистості, які, будучи носіями неповторних особистісних смислів, зовсім по-різному сприймають світ і виявляють це у своїй мовленнєвій діяльності. 2. Володіння мовленнєвими жанрами на тлі «мерехтіння смислів» передбачає зміщення акцентів із запитання «Що сказати?» на запитання «Як/для чого сказати?», а запитання «Що говорить?» на запитання «Як/для чого/чому говорить?».

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва : Искусство, 1986. С. 250–296.
2. Бацевич Ф. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи : монографія. Львів : ПАІС, 2005. 264 с.
3. Бацевич Ф. Смисл: сутність і сфери вияву в мові. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Вип. 34. Ч. 1. 2004. С. 246–353.
4. Бацевич Ф. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2002. № 453. С. 30–34.
5. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 248 с.
6. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ«Академія», 2011. 304 с.
7. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.
8. Бацевич Ф. С. Речевой жанр и коммуникативный смысл. *Жанры речи*. Саратов : Колледж, 2005. Вып. 4. *Жанр и концепт*. С. 112–122.
9. Бацевич Ф. С. Текст, дискурс, речевой жанр : соотношение понятий. *Вісник Харківського національного університету. Серія Філологія*. 2001. № 520. Вип. 33. С. 3–6.
10. Бацевич Ф., Кочан І. Лінгвістика тексту. Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2016. 316 с.
11. Заборна М. Лінгвістична генологія : навчально-методичний комплекс. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 80 с.
12. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2003. 240 с.
13. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини. Київ : Абрис, 1995. 336 с.
14. Роздобудько І. В. Перейти темряву. Харків : Фоліо, 2012. 155 с.
15. Роздобудько І. Ранковий прибиральник. Київ : Нора-Друк, 2015. 158 с.
16. Смирнова Н. М. Смисл и творчество. Москва : Изд-во «Кант+» РООИ «Реабилитация», 2017. 304 с.
17. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов : Колледж, 1997. Вып. 1. С. 88–98.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРЕННЯ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ СИНТАКСИСОМ

Пігур Мирослава Василівна

Останнім часом у лінгвістиці з'явилося багато робіт, у яких спостерігаємо семантичний підхід до розуміння і вивчення того чи іншого мовного явища. Це стосується й словотвірних процесів. Питанню динамічно-семантичного словоутворення присвячені нові праці українських мовознавців В. Грещука, В. Горпинича, Н. Клименко, Є. Карпіловської, О. Залевської, Л. Невідомської, котрі словотворення розглядають як процес, механізм, систему і результат вторинних номінативних одиниць. Для дослідження і вивчення похідних пропонують використовувати прийоми й поняття актуального синтаксису: модель «актуальне членування речення», поняття компресії (композиції), декомпозиції, перифрази.

Закономірно, що, починаючи з 80-х років ХХ ст., зріс інтерес науковців до дериваційного трактування розвитку всієї мовної системи. Багато лінгвістів (О. Горпинич, Ю. Гінзбург, В. Грещук, Н. Клименко, Л. Мурзін, Л. Невідомська, Л. Сахарний та ін.) на різному мовному матеріалі демонструють «синтаксичність» словотвірних процесів. Так, В. Грещук у статті «Словотвір у сучасній науковій парадигмі» розкриває причини формування в дериватології логіко-семантичного аспекту досліджень, а відтак — і синтаксичного напрямку вивчення словотвору. З цього приводу робить вагомий висновок, що зміни пріоритетів у словотворі відповідають загальній динаміці суспільної наукової парадигми: «традиція — модерн — постмодерн» [4].

Причини, які призвели до пошуку нових підходів до вивчення словотвору, на думку вченого, в тому, що «в рамках поморфемно-конструктивного підходу до словотворення не можна з'ясувати... появу прирощених значень, не виражених словотвірною структурою дериватів, природу ідіоматичності семантики похідних слів та ін.» [4, с. 20]. Там же він зазначає, що низка словотвірних категорій має свої кореляти в семантико-синтаксичній структурі речення. Поряд із цим важливою передумовою формування семантичної дериватології є вагомий напрацювання в галузі словотвірної семантики.

Синтаксичність словотвірних процесів ще у ХХ ст. обґрунтував класик філологічної науки Ф. Буслаєв. Він довів, що синтаксичні процеси — не випадкові явища в мові, і тому виділив їх три різновиди, які ведуть до словотворення: скорочування, опущення і поєднання. Як результат скорочення цілого речення Ф. Буслаєв розглядав складні слова, які «походять із присудка: *листопад* < *падає листя*» [1, с. 283]. Іменник у Буслаєва — це поняття, дієслово — судження. «Вказуючи на походження якого-небудь іменника від дієслова або від прикметника, об'єднаного в присудку з дієсловом *бути*, ми відносимо поняття до судження і тим пояснюємо собі зміст іменника; наприклад: *суддя* — той, хто судить» [1, с. 261]. Отже, таке пояснення віддієслівних іменників (*діяч* — той, хто діє (робить), *насіння* — те, що посіяно) є цілком, на нашу думку, дериваційним.

За твердженням Ф. Буслаєва, базою словотворення є синтаксис і значення слова розкривається лише в реченні: «..тільки в реченні отримують своє значення окремі слова, їх закінчення і префікси» [1, с. 21].

Той словотвірний процес, який ми традиційно називаємо морфолого-синтаксичним способом словотворення, Ф. Буслаєв називав опущенням: «багаті допомагають бідним» [1, с. 284], у якому розуміємо, що опущено іменник *люди*. Вчений виокремлював такі умови, за яких відбувається опущення іменника: 1) іменник повинен мати загальне значення; 2) значення іменника має впливати із залежного від нього прикметника, при якому він знаходиться як родова ознака [1, с. 284].

Російський лінгвіст Л. Сахарний вважав, що «нове («похідне») слово співвідноситься із синонімічним йому словосполученням і завжди може бути інтерпретоване за допомогою словосполучення. Тому утворення нового слова, на наш погляд, більш природно розглядати як явище синтаксичного, а не морфемного плану (тобто як перетворення деякого словосполучення в слово) і описувати це явище в поняттях синтаксису (причому сам процес словотворення — в поняттях актуального синтаксису)» [12, с. 27].

Свого часу В. Виноградов висунув погляд на словотвір, згідно з яким у словотворенні включалось не тільки «морфологічне» словотворення, а й «синтаксичне» і навіть «семантичне».

Отже, демонстрації того, як творяться нові найменування, як асоціюються елементи дійсності, що сприймаються людиною, з їх мовним позначенням, присвячено багато праць українських і зарубіжних вчених. У них особлива роль відводиться словотворенню, що вивчає творення мотивованих номінацій.

Складність розв'язання питань семантичного словотворчого аналізу полягає в тому, що не завжди семантика похідних впливає із семантики словотворчих компонентів. Вчені роблять висновок про те, що семантичні компоненти, які не відображають в морфологічній структурі слова, визначаються тими «природними асоціаціями, які існують у мовця у зв'язку з мотивуючою одиницею, і які зумовлюють вибір даного слова як джерела найменування» [5, с. 112–123].

У лінгвістичних дослідженнях, зокрема у працях Н. Клименко, з таких позицій трактується поняття словотворення як розділу лінгвістичної науки, який вивчає творення і функціонування похідних одиниць, що є однослівними найменуваннями, вторинними за природою, мотивованими за змістом, структурованими, тобто такими, які виводяться за формою [7, с. 15]. Семантико-структурована форма визначає віднесеність похідного до певного способу словотворення. З тих способів словотворення, що найяскравіше демонструють поєднання семантико-морфологічного і синтаксичного компонентів у словотвірному процесі, є транспозиційний спосіб (конверсія).

Транспозиційним ми вважаємо спосіб, який традиційно називають морфолого-синтаксичним (транспозиційна деривація — за термінологією Л. Невідомської). Оскільки словотвір має свій об'єкт і методи дослідження і повністю вийшов з-під опіки морфології, то, природно, і відпала потреба називати цей спосіб морфологічним. З іншого боку, термін «транспозиція» охоплює всі перетворення, які відбува-

ються в процесі творення слів цим способом: синтаксичні, семантичні, морфологічні.

Мовознавець В. Горпинич конверсію вважає різновидом транспозиції, яка «основана на функції словозмінної парадигми: вживання слова в новій синтаксичній функції супроводжується набуттям нового морфологічного значення і зміною засобів його вираження» [2, с. 125].

Перехід слова з однієї частини мови в іншу викликаний насамперед певними умовами. Як і будь-який трансформаційний процес, цей перехід залежить від комплексу умов синтаксичного, морфологічного і семантичного плану. У кожному конкретному випадку одні умови є пріоритетними, а інші — супровідними.

Звичайно, під час переходу слів з однієї частини мови в іншу зміна семантики має словотвірне значення, яке визначає відповідні лексико-граматичні ознаки похідного. Але як б не було велике значення семантичного чинника в процесі переходу слів з однієї частини мови в іншу, все ж пріоритет належить синтаксичним причинам. Саме в синтаксичному компоненті О. Шахматов вбачав причину субстантивації. Учений вважав, що в іменник може перейти будь-яка частина мови, яка виконує роль підмета і додатка.

Важливо зауважити, що однією з синтаксичних причин переходу (транспозиції) вчені вважають еліпсис — пропуск одного з елементів висловлювання, який легко можна відтворити з контексту чи ситуації. Еліпсис при субстантивації пояснюється різними причинами: швидким мовленням (Д. Овсянко-Куликовський), законом економії сил мовця (А. Пешковський, О. Потебня), постійним використанням атрибутивної частини мови з одним і тим самим іменником (Г. Пауль, О. Ісаченко).

Еліпсис має словотвірне значення при субстантивації атрибутивних частин мови — прикметників, діеприкметників, порядкових числівників і означальних займенників. Вони субстантивуються, коли мова йде про еліпсис іменник, у словосполученні «атрибутивна частина мови + означувальний іменник: *черговий учень* — *черговий*». Із діеприкметників і означальних займенників субстантивуються лише ті, які означували іменник зі значенням особи: *вбитий* (солдат), *кожний* (студент). Інші атрибутивні граматичні форми можуть субстантивуватися незалежно від того, означували чи не означували іменник зі значенням особи або іменник зі значенням предметності: *хрещена* (мати).

У зв'язку з тим, що субстантивати перестали змінюватися за родами, В. Лопатін зауважує, що в мотивованому слові відбулося зменшення кількості форм порівняно з мотивуючим [8, с. 13].

Основною причиною субстантивації прислівників також є синтаксичні фактори, а саме: зміна прислівником функції обставини на функцію додатка або підмета: *Не відкладай на завтра того, що можна зробити сьогодні* (Народна творчість). *Хато-нене, скажи, покажи той курган, де Минуле й Сьогодні зібрались на віче, щоб упору засіяти завтрашній лан* (В. Гей). Тому ні про жоден субстантивований прислівник, взятий із контексту, не можемо сказати, що він має ознаки субстантивата.

На синтаксичній основі проходить і процес предикативації — перехід іменників і прислівників у дієслова категорії стану. При цьому прислівники й іменники

втрачають свої синтаксичні функції (обставини чи підмета) і набувають функції присудка в безособовому реченні: *Він холодно прощався. Здавалося, що їй холодно.*

Процес адвербіалізації словоформ різних частин мови протікає на синтаксичній основі — зміні своїх традиційних синтаксичних функцій на функцію обставини, характерну для прислівника: *Чудувались свіжим слідом на снігу. Блискавка розколола хмару, слідом ударив грім.*

Для іменника, який переходить у прислівник, важливе значення має і характер номінації цього іменника. Якщо в іменника менше значення предметності, то такий іменник швидше може адвербіалізуватися: *вправи з кругом; повернутися кругом.*

Адвербіалізація іменників — довгий словотвірний процес: одні словоформи іменника уже повністю перейшли в прислівники, а інші ще на стадії такого переходу. Говорячи про рівень адвербіалізації іменників, слід мати на увазі, що є такі адвербіальні словоформи, які до цього часу не перейшли повністю у прислівники, але вже тривалий час використовуються в адвербіальному значенні: *без кінця, без сумніву, в ногу, в цілому, до вподоби, до завтра, до речі, з радості.*

Виявити адвербіалізовану словоформу і співзвучну з нею повнозначну частину мови можемо тільки в контексті: *Додолю верби гне високі, горами хвилю підійма. За горами гори, хмарою повиті.*

Наслідками адвербіалізації повнозначних частин мови є:

1) втрата старих і формування нових синтаксичних зв'язків з іншими словами в контексті;

2) втрата відсубстантивними прислівниками керованих слів;

3) перетворення закінчень у словотворчі суфікси (верхи, довкола).

У російському мовознавстві дехто з учених говорить про взаємоперехід частин мови. Ми схилиємося до думки М. Лукіна, який підкреслює, що перехід однієї частини мови в іншу — явище незворотнє, і у мові не спостерігається повернення трансформ у вихідну частину мови [9, с. 32].

Важливим питанням при вивченні трансформаційного способу творення слів є питання словотвірної бази і словотворчого засобу.

Підручники з сучасної української літературної мови для вищих закладів освіти обходять це питання або наводять некоректні твердження на зразок: «При морфолого-синтаксичному словотворі похідне слово нічим не відрізняється від мотивуючого. Процеси конверсії виникають спонтанно» [13, с. 273–274].

На нашу думку, інноваційне використання наявної у мові словоформи зумовлюється не «спонтанністю», а певними обставинами мовлення. Значення, яке слово має до трансформації, є основним. Набуте значення після переходу слова — додаткове. Додаткове значення завжди більше чи менше обмежує основне. Якщо дві мовні величини об'єднані відношенням мотивованості, то вони обов'язково мають спільний компонент, що є твірною базою. Нею при конверсії є звуковий комплекс вихідного слова: *майбутнє життя — наше майбутнє* (звуковий комплекс [«май-бутнє»] є твірною базою).

Словотворчий засіб при словотворенні — це той компонент, яким похідне відрізняється від твірної бази. Отже, словотворчий формант при трансформації — це семантичні, структурно-семантичні, синтаксичні елементи похідного слова, за допомогою яких воно утворилося і якими відрізняється від твірної [2, с. 88]. Словот-

ворчим засобом при транспозиції є процес переходу слова з однієї частини мови в іншу і ті чинники, котрі його складають.

Таким чином, можемо зробити певні висновки про транспозиційний спосіб словотворення.

1. Основною причиною переходу слів з однієї частини мови в іншу є комунікативна потреба в цьому носіїв мови. Лексико-граматичною причиною такого переходу є дистрибуція, інноваційне синтаксичне і лексичне поєднання слів у реченні.

2. Перехід слів з однієї частини мови в іншу доводить, що в мові все взаємопов'язане і транспозиційний спосіб словотворення — це активний процес, при якому нові слова утворюються за моделями слів, що уже існують в мові.

3. Перехід слів з однієї категорії в іншу починається в мовленні і вже потім стає одиницею мови. Основою такого переходу є семантико-синтаксичні зрушення, які, виникаючи ситуативно, порушують, а потім і змінюють співвідношення лексичного і граматичного значення в слові.

4. У дериваційному аспекті перехід слів з однієї частини мови в іншу — це транспозиційна словотвірна деривація.

5. Співвідношення лексичного і граматичного при транспозиційному словотворенні можна розглядати як відношення змісту до форми, бо спостерігається не тільки зміна семантики слова, а й перетворення його форми, наприклад: при субстантивації форми словозміни перетворюються у форми словотворення; при адвербіалізації можна уже говорити про перерозклад основи: *вправи з кругом — повернутися кругом*.

Наступним продуктивним способом словотворення, який базується на синтаксичній основі, є складання. Він об'єднує два різновиди: словоскладання і основоскладання. У підручниках для вищих закладів освіти виділено обидва різновиди [13, с. 158; 14, с. 108–109].

Для більш чіткого розмежування і розуміння словоскладання і основоскладання В. Горпинич пропонує термінологічну корекцію: складні і складені слова [2, с. 126].

Складені слова виникають шляхом словоскладання: 1) редуплікація: *тихо-тихо*; 2) синонімічні єдності: *стежки-дороги*; 3) семантичні єдності: *батько-мати*; *хліб-сіль*; 4) сполучення — прикладки: *дівчина-смуглянка*. Складні слова утворюються шляхом поєднання кількох основ у цілісно оформлену (за термінологією О. Смирницького) номінативну одиницю: *чорні вуса — чорновусий, ліс і степ — лісостеп*.

Особливістю композитних дериватів є те, що вони безпосередньо синоніми до відповідних їм словосполучень чи інших синтагм. У зв'язку з тим процес утворення будь-якого слова, і складного зокрема, поділяють на два етапи:

1) утворення складного найменування (в результаті розгортання): не тільки словосполучення, а й більш розгорнутої форми: *той, хто має чорні крила*;

2) власне «універбізація» — створення слова-універба, тобто створення в процесі комунікації певної лексеми як одного із варіантів можливого: *чорнокрилий*.

Процес універбізації не характеризується умовою зберігання тотожності змісту при будь-яких перетвореннях. Ще В. фон Гумбольдт писав, що неможливим є такий шлях розвитку мови: спочатку люди називають словами предмети, а вже по-

тім приходиться поєднання слів. В дійсності не мова будується із слів, а, навпаки, слова виникають із мови. «Виявлення структури слова структурою контексту... є синтаксичним аспектом аналізу мотивації», — зазначив Ю. Гінзбург [3, с. 19].

Оскільки, словотворення — це процес комунікативний (виникає з потреби спілкування і проходить у процесі спілкування), то в ньому чітко прослідковується тенденція до економії. Тому, замість словосполучення чи більш широкого найменування (синтагми), використовується у мовленні компактна структура — складне слово.

Складне слово є результатом компресії складного найменування. Зміст компресованого найменування не тотожний мотивуючому. Тут мова іде лише про синонімію найменувань на різних рівнях. Ця синонімія має міжрівневий характер: одиниця синтаксичного рівня синонімічна до одиниці словотвірного рівня: *чорні брови* — *та, що з чорними бровами* — *чорноброва*: «В реальних процесах мовленнєвої діяльності завдання універбізації розв'язується здебільшого як правило, як часткове завдання поряд з формуванням більш розгорнутого найменування, яке і виступає як контекст до універба» [12, с. 28].

Проблема взаємодії складного слова і словосполучення чи синтагми є актуальною не тільки в українському мовознавстві. Під час розв'язання цієї проблеми наперед враховують спільні і відмінні риси між словосполученням і складним словом. Так, О. Смирницький виділяв одну найважливішу відмінність складного слова від словосполучення — цілісну оформленість слова.

Від цього положення відштовхується О. Василевська, яка, крім названої відмінної ознаки, наводить ще вищий ступінь абстрактності складного слова у порівнянні зі словосполученням та усталений порядок компонентів у композиті. Цій же проблемі присвячена і кандидатська дисертація Г. Бобрик «Складні слова і словосполучення: їх спільні та відмінні ознаки». Але дослідниця не наводить інших відмінних ознак між словом і словосполученням, окрім тих, які виділяли О. Смирницький і О. Василевська.

Відомо, що семантично складні слова, на відміну від простих, зорієнтовані не на одну, а на дві мотивуючі основи. Але роль цих основ у формуванні семантики слова не однакова. Ще Г. Павський відзначав, що «значення складних імен залежить від останнього їх компонента». У сучасному мовознавстві останній компонент складних слів називається опорною основою. Із позицій словотвірного процесу функція, яку виконує опорна основа, полягає не тільки в мотивації створюваного слова, а й в його структурно-граматичному оформленні. Сьогодні проводять аналогію між опорним компонентом складного слова і суфіксом як певним словотворчим нотатором і окреслюють їх як тотожні структури.

Найбільшу групу композитів в українській мові складають прикметники, які мотивуються атрибутивним словосполученням:

$A + N \rightarrow$ сіроокий, тонкокрилий.

Другу групу слів (за кількісною характеристикою) складають композити з дієслівною опорною основою. Це слова з групи активно продукованих. Пояснюється це тим, що значна частина їх належить до спеціальної термінології, яка активно розвивається: *електрохід*, *космоліт*, *аерохід* тощо. Саме на цій групі лексичних дериватів можемо прослідкувати синтаксичний механізм в утворенні лексем.

Загальновідомо, що одним із шляхів номінації є утворення нового слова. Кожний крок словотворення — в структурному плані — є реалізацією деякого зразка, формули, яка вказує на словотворчий засіб — нотатор. Крім нотатора, до складу лексеми на позначення будь-якого найменування належить і той додатковий елемент, що до певної межі детермінує (обмежує) нотатор. Цей компонент є детермінантом, а частина слова, яка створюється в процесі його дії, є детермінатором.

Саме на такому розумінні словотвірного механізму ґрунтується синтаксичне розуміння «словотвірного типу» як «формули, що описує утворення слів певної семантики шляхом вказівки на відповідний засіб для відтворення типологічної, класифікаційної ознаки відповідної реалії, а разом із тим відповідного способу словотворення». Таке розуміння словотворчого процесу знаходимо в працях С. Адліванкіна, М. Докуліла, Л. Сахарного, П. Соболевої.

Особливістю складних слів є те, що в них наявний внутрішній синтаксис — специфічний порядок розташування їх елементів, їх зв'язок, а також зовнішній синтаксис — співвіднесеність з еквівалентними синтаксичними конструкціями. Складні слова потребують пояснення синтаксичної основи їх творення. Тому у складних чи складених словах основи синтаксично координуються: *хліб-сіль* або синтаксично підпорядковуються: *чорнокрилий — той, що з чорними крильми*.

Внутрішній синтаксис складних слів, за твердженням Н. Клименко, свідчить, що вони здебільшого побудовані за словотворчими моделями з препозицією пояснювального члена [7, с. 40–45]. Якраз це створює передумови для подальшої декомпозиції складних слів і перетворення їх на морфологічно прості одиниці, в яких залишається та основа, що відповідає пояснювальному члену композитного утворення: *чужоземець* → *чужак*. Причину декомпозиції аналітичних найменувань Л. Невідомська вбачає у «послабленні» предикації, її згортанні, що зумовлено потребами номінації: *наливка, виготовлена з груш* → *грушева наливка* → *грушівка* [11, с. 37].

Внутрішній синтаксис композитів, юкстапозитів співвідносний із відповідними синтаксичними конструкціями. Тому одним із прийомів вивчення складних слів Н. Клименко вважає метод перифраз [7, с. 53]. Розробці методу перифраз багато уваги приділили російська дослідниця З. Волоцька та польська М. Гоновська.

Н. Клименко вслід за М. Гоновською під «перифразою» розуміє: 1) прийом інтерпретації, що розкладає мовний вираз на простіші поняття; 2) еквівалентне, але аналітичне мовне висловлювання, яке конкурує з дериватом; 3) частину механізму мислення, що лежить в основі появи нових дериватів.

Ми послуговуємося терміном транспозиційна синтаксична форма (трансформа — термін автора), оскільки вважаємо, що така назва об'єднує ті процеси, які відбуваються при словотворенні, а також показує, як одиниці нижчих рівнів мови інтегрують та диференціюють значення одиниць, вищих в ієрархії системи мови. Виведення синтаксичних трансформ допомагає правильно вибрати деривативну базу, встановити семантико-мотиваційні відношення у словотвірній парі.

Систему взаємовідношень простих і складних слів у сучасній українській мові можна передати схематично:

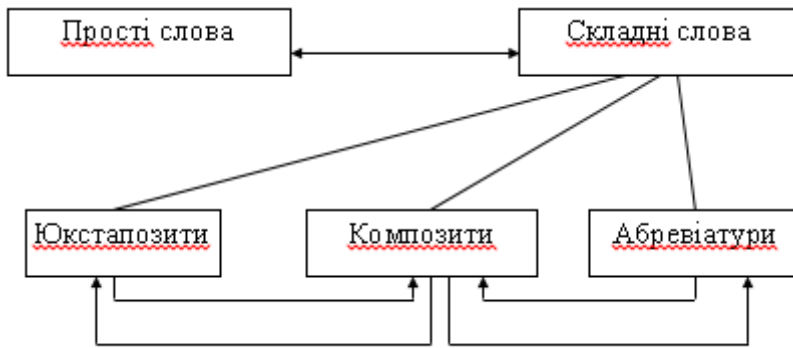


Рис. 1. Взаємовідношення простих і складних слів

Із зазначеного вище можемо резюмувати:

1. Синтаксичний підхід до словотворення відкриває в конкретному мовному матеріалі ті структурні формули, які відображають номінативний зміст словотвірного процесу. «Словотвірний тип» розуміється при цьому не як «одиниця класифікації», а як відтворювана формула побудови слів, як одиниця конструктивна, функціональна.

2. Ізоморфність творення нових слів є принциповим положенням словотвірного процесу. Оскільки композити і юкстапозити творяться поєднанням компонентів, один з яких передає родову класифікувальну ознаку, а другий — видову, що конкретизує, то врахування їх семантики і виведення трансформ є основним під час їх вивчення.

Традиційно близьким до складання є абревіаційний спосіб (абревіаційна деривація) творення слів. Прийнято вважати, що способом абревіації утворюються тільки іменники. В. Горпинич вважає, що таким способом можуть утворюватися і прикметники. Як приклад, учений наводить лексеми *агітмасовий*, *культмасовий* [2, с. 128]. І, мабуть, має рацію. Оскільки первісно існувало словосполучення *культмасовий працівник*, від якого уже утворився універб — *культмасовик*. У посібниках для вищої школи цього твердження немає. Автори підтримують думку лише про іменникові абревіатури.

Деякі вчені розглядають абревіатури з інших позицій. Мовознавець Р. Могилевський констатує, що абревіатура — це не нове слово, бо в результаті скорочення твірних основ і їх інтеграції виникає лише варіант вихідних твірних лексичних одиниць. Основна функція, яку виконують абревіатури, — це комунікативна функція. На основі цієї функції можна констатувати, що неможливо знайти приклади «невідповідності значення складноскороченого слова до словосполучення» [10, с. 57]. Вчений вважає, що лише формальна структура абревіатури є єдиним критерієм для їх розрізнення. І робить висновок, що цей критерій не є достатнім для виділення абревіації в окремий спосіб словотворення [10, с. 58–59].

Проте, на нашу думку, існують певні відмінності між синтаксичною одиницею й абревіатурою, яка виникла на базі словосполучення чи іншої синтагми.

По-перше, на відміну від звичайних лексичних знаків, абревіатура є згорнутою синтагматичною одиницею.

По-друге, використання аббревіатур у мовленні має певні обмеження. Кожна аббревіатура називає окреме поняття. А це означає, що аббревіатури не можна поділити за класами. Отже, аббревіатура не виконує сигніфікативної ролі, на відміну від словосполучення, також гіпертрофується її денотативна функція. Тому можемо зробити висновок, що словосполучення і аббревіатура — не зовсім ідентичні мовні знаки.

По-третє, деякі вчені (В. Горпинич, Л. Невідомська та ін.) виділяють дериваційний засіб при аббревіації — усічення основ слів твірної бази. Відомо, що дериваційний засіб виділяється лише у похідних як один із елементів бікомпонентної структури деривата.

Як бачимо, у сучасній дериваційній лінгвістиці є різні погляди на аббревіацію як спосіб словотворення. Ці погляди можна звести до таких положень:

1. Аббревіація — новий і цілком продуктивний спосіб утворення слів.

2. Незважаючи на значне розширення тематики досліджень аббревіатур, було б помилковим вважати, що природа складноскорочених слів вивчена достатньо. Окремі проблеми в цій галузі не тільки не досліджені, а й не поставлені.

3. Не можемо підтримувати думку, що аббревіатура повністю тотожна зі словосполученням.

За характером словотвірної бази до складання, зокрема основоскладання, близьким є такий спосіб словотворення, як зрощення (за іншою термінологією — лексико-синтаксичний). Процес утворення слів цим способом відбувається на синтаксичній основі: одиниці синтаксично оформленого словосполучення поєднуються в одну лексему, наприклад: *нижче підписаний* — *нижчепідписаний*.

Основні відмінності між словосполученням і композитом, утвореним шляхом зрощення, такі:

1) у словосполученні кілька наголосів, у зрощенні — один: *цього дня* — *сьогóдні*;

2) при трансформації словосполучення в слово може змінюватися порядок компонентів: *діючий сильно* — *сильнодіючий*.

Отже, на відміну від словосполучень, зрощення мають не вільний, а закріплений порядок розміщення частин складного слова.

Словотвірне значення в таких похідних виявляється через втрату синтаксичних ознак словосполучення і появу граматично оформленого слова, що належить до повнозначної частини мови.

О. Земська і О. Кубрякова вважали, що способом зрощення утворюються лише прикметники [5, с. 115]. Погодитися з таким твердженням важко, оскільки лексико-синтаксичний спосіб творення слів — це результат історичного розвитку мови. Тому можемо констатувати той факт, що саме таким шляхом утворилася низка іменників — *перекотиполе*, *Білгород*; числівників — *двісті*, *п'ятсот*; прислівників — *босоніж*, *натщесерце*, *споконвіків*.

Отже, при лексико-синтаксичному словотворенні відбувається конденсація змісту словосполучення у єдину номінативну одиницю, яка є назвою одного поняття.

Як бачимо, вивчення ряду способів словотворення в українській мові ґрунтується на синтаксичних одиницях мови. Тому семантико-синтаксичний підхід до вивчення цих способів словотворення є необхідною умовою їх успішного засвоєння.

Список використаних джерел

1. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика. Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1959. 622 с.
2. Горпинич В. О. Українська словотвірна дериватологія. Дніпропетровськ : ДДУ, 1998. 189 с.
3. Гинзбург Е. Л. Словообразование и синтаксис. Москва : Наука, 1979. 264 с.
4. Грещук В. Студії з українського мовознавства : вибрані праці / упоряд. Р. Бачкур. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. 520 с.
5. Земская Е. А., Кубрякова Е. С. Проблемы словообразования на современном этапе. *Вопросы языкознания*. 1978. № 6. С. 112–123.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. Москва : Просвещение, 1973. 169 с.
7. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові. Київ : Наукова думка, 1984. 251 с.
8. Лопатин В. В., Улуханов И. С. Построение раздела «Словообразование». *Основы построения описательной грамматики современного русского литературного языка*. Москва : Наука, 1966. С. 60–71.
9. Лукин М. Ф. Трансформационные процессы в области частей речи. *Проблемы словообразования русского и украинского языков : сборник статей*. Киев; Донецк : Вища школа, 1976. 175 с.
10. Могилевский Р. И. Является ли аббревиатура новым словом, а аббревиация словообразованием? *Проблемы структуры слова и предложения*. Пермь : Изд-во ПГУ, 1974. С. 57–59.
11. Невідомська Л. М. Деривація та її основні види. *Українознавчі студії*: науково-теоретичний журнал Інституту українознавства при Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника. 1999. № 1. С. 26–39.
12. Сучасна українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; за ред. А. П. Грищенка. Київ : Вища школа, 1997. 493 с.
13. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. Київ : Вища школа, 1994. 413 с.
14. Сучасна українська літературна мова: підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. Київ : Либідь, 1997. 400 с.

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

Кульбабська Олена Валентинівна

Сучасні вимоги до викладання філологічних дисциплін у закладах 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 І. Дзюба, — громадська увага, природно, насамперед концентрується на «великому терорі» 30-х років і на тих порівняно меншій величині 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 оскуднення духовних інтересів, «спрощення» смаків та й просто незацікавленості, лінощів, непам'ятливості. Занепад культури завжди має, сказати б, зворотну силу — спадщина стає «непосильною» і бачиться зuboжено» [4, с. 8].

До 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.

Вивчення синтаксичної будови української мови в закладах вищої освіти передбачено освітніми програмами підготовки бакалаврів-філологів на III–IV курсах, що зумовлено «узагальнювальним (синтезувальним) характером синтаксису щодо фонетики, лексики, морфології тощо» [7, с. 8]. Оскільки словосполучення, речення-висловлення та надфразна єдність — необхідний контекст для реалізації семантико-стилістичного потенціалу різнорівневих мовних одиниць, то синтаксичний ярус «завжди був і залишається...середовищем вибору доцільних для його дослідження методів і сферою застосування різних експериментальних методик» [8, с. 3].

Одну з таких оригінальних методик свого часу розпрацював відомий український лінгводидакт Володимир Ярославович Мельничайко, автор монографічного дослідження «Теорія і практика формування синтаксичного ладу писемного мовлення учнів у школі» (1989), численних підручників і навчальних посібників із методики викладання української мови, один із основоположників текстоцентричного й когнітивно-комунікативного підходів до вивчення синтаксису, набуття учнями навичок мовленнєвої діяльності.

Цінними для нас є науково-методичні праці професора В. Мельничайка «Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV–VIII класах» [15], «Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад» [16], низка статей [12; 13; 17], у яких науковець сконцентрував увагу на формуванні граматичних умінь та навичок здобувачів освіти через аналіз структурно-семантичних і функційних особливостей варіантних засобів вираження предикативності. В. Мельничайко обґрунтував ефективність *методики членування тексту на складники*, що дає змогу розпізнавати синтаксичну одиницю (синтаксему, словосполучення, просте речення, предикативну частину складного речення, надфразну єдність) у 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 учнів і студентів.

Окрім В. Мельничайка, цінні думки про зіставлення синонімічних засобів граматики висловили В. Бріцин, Н. Гуйванюк, П. Дудик, В. Кононенко, Б. Кулик, В. Масальський, О. Пасхіна, А. Медушевський, С. Чавдаров, І. Чередніченко та ін. Утім, галузь синтаксичної синоніміки ще тільки стає об'єктом лінгводидактики, що зумовлено зміною освітніх пріоритетів — від механічного засвоєння широкого масиву лінгвістичної інформації до виформування комунікативних компетенцій учнів / студентів.

Методологічним підґрунтям дослідження є теорія Л. Теньєра про метатаксичні трансформації синтаксичних одиниць у процесі перекладу тексту з однієї мови іншою, концепція Н. Гуйванюк про варіантність як вияв кореферентних співвідношень синтаксичних одиниць, а також науково вмотивовані лінгводидактичні засади вивчення граматичних синонімів у закладах освіти, що їх розпрацював В. Мельничайко.

Мета роботи полягає в комплексному дослідженні явищ синтаксичної варіантності в текстах паралельних українських перекладів вихідного тексту, у встановленні їхньої ролі в процесі виформування синтаксичної компетентності студентів-філологів.

Матеріалом наукових спостережень обрано «близькочасові тексти українських паралельних перекладів» (термін Л. Кучурян [11]). Щонайменше два переклади вихідного тексту, зроблених українськими митцями художнього слова, демонструють «ступінь динамізму» («комунікативну цінність») компонентів фразової структури, що її вибирає суб'єкт комунікативної діяльності в умовах альтернативи.

Будь-який переклад — це мовленнєва тріада: вихідного тексту іноземною мовою, тексту перекладу й процесу перетворення першого в другий. Причому саме

процес синтаксичної трансформації є найважливішим, оскільки він спричинює зіставлення й порівняння речень-висловлень для встановлення регулярних можливостей потенційної взаємозаміни двох чи більше функційно еквівалентних одиниць української мови, об'єднаних спільним чи близьким граматичним значенням, але відмінних за граматичною формою та відтінками семантики. Такі синтаксичні одиниці В. Мельничайко розглядав у контексті лінгвостилістики й культури мови, тобто з опорою на «уявлення про багатство і красу рідної мови, про різноманітність мов, про мовну спорідненість, про історичний розвиток мови, про використання мовних засобів у мовленні. Розв'язання цих проблем вимагає чіткого лінгвістичного окреслення» [17]. У цьому аспекті важливо з'ясувати термінологічний обсяг ключових понять дослідження, особливості класифікацій паралельних засобів вираження синтаксичної семантики.

У працях українських граматистів синтаксичні особливості першотексту і його перекладів досліджують передовсім з оперттям на такі поняття, як «синтаксичні варіанти» (різнорангові актуалізовані синтаксичні одиниці (синтаксеми, словосполучення, прості і складні речення та їх поєднання), що мають однакову референційно-інформативну семантику й у конкретних актах мовлення спрямовані на спільність комунікативної інтенції мовця, виконуючи однакову семантичну функцію за умови тотожності лексичного складу) [11, с. 7; 10, с. 128]), «корелативні синтаксичні одиниці» (одиниці номінації, що мають монореферентне значення чи спільний інформативно-референційний смисл) [3, с. 103], «паралельні форми» (синтаксичні одиниці, яким притаманні «повний збіг, дублювання, схожість характерних рис») [18, с. 18], «синтаксичні дублети» (синтаксичні одиниці, абсолютно тотожні за значенням) [1, с. 224; 2, с. 9]), «синтаксичні синоніми» (різноструктурні / різномодельні синтаксичні конструкції зі спільним змістом і граматичним значенням, що здебільшого відповідають критерію логічної еквівалентності) [5, с. 11; 9, с. 21]). У нашому дослідженні синтаксичну синонімію визначено як один із виявів внутрішньоструктурної варіантності (паралельного вживання синтаксичних одиниць для позначення того самого змісту мовлення).

В. Мельничайко запропонував трирівневу типологію синтаксичних синонімів. Перша з них корелює з традиційною таксономією лексичних синонімів, що дало дослідникові підстави виокремити чотири типи співвідносних одиниць: 1) абсолютні синоніми («дублети») — одиниці, що не відрізняються ні значенням, ні вживанням (паралельні форми іменників, складна та складена форми майбутнього часу дієслів тощо) [15, с. 5]; 2) ідеографічні (сміслові) синоніми, які відрізняються один від одного такими відтінками значення, що іноді не допускають взаємної заміни (наприклад, підрядні речення і дієприслівникові звороти, дієприкметниковий зворот і підрядне означальне речення) [15, с. 6]; 3) емоційно забарвлені синоніми, які мовець утворює за допомогою деяких суфіксів або опускаючи компонент речення (еліптичні конструкції) [15, с. 6]; 4) стилістичні синоніми, що за сферою використання належать до різних стилів української літературної мови (напр., властиві розмовній мові форми присудка тощо) [15, с. 6].

На другому рівні класифікації В. Мельничайко констатував здатність виформувувати граматичні відповідності не лише між одноструктурними компонентами на зразок *був командир — був командиром; батько із сином — батько і син*, а й між

різноструктурними синтаксичними одиницями, пор.: *Після приходу гостей почався концерт // Гості прийшли, і... // Як тільки гості прийшли, ...; Ми сподіваємось, що недоліки будуть усунуті // Недоліки, сподіваємось, будуть усунуті.*

На третьому рівні типології лінгвіст розмежував системну й текстуальну (контекстну) синоніміку: за системної синоніміки синтаксичні одиниці характеризуються тотожністю або близькістю постійного граматичного значення, граматичної позиції та комунікативної функції (пор.: *батькова книга — книга батька; українська жінка — жінка-українка*), тоді як контекстні синонімічні відповідності можливі лише в конкретних мовних ситуаціях, у тому лексичному або змістовому оточенні, яке спричиняється до послаблення постійного граматичного значення однієї із конструкцій, пор.: *Іду я вчора по вулиці — Йшов я вчора вулицею; Хто може випити Дніпро? — Ніхто не може випити Дніпра.* Під час з'ясування синтаксичних особливостей перекладних текстів у студентській аудиторії варто взяти за основу концепцію В. Мельничайка, доповнивши її результатами найновіших напрацювань у граматичній науці.

Передовсім бакалаври й магістранти мають знати, що використання та усвідомлений вибір синтаксичних синонімів у перекладних текстах залежить від пресупозиції та умов комунікації: стилю, жанру; офіційності / неофіційності ситуації мовлення тощо. Результати об'єктивізації 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 і 3) здатність до інтерпретації дійсності. Зазначені чинники зумовлюють трансформаційну модель перекладу (З. Харріс, М. Хомський), що ґрунтується на процесах синтаксичного уподібнення, граматичних заміни, доповнення та еліпсування певних компонентів, членування та об'єднання речень, а також змінах порядку слів у реченні.

Зазначені вище синтаксичні трансформації послугують основою для таких видів вправ, як «Вправи без зміни тексту» [15, с. 30–34], «Зміна мовного матеріалу» [16, с. 42–47], «Вправи на конструювання тексту» [15, с. 40–34]. Для їх ефективного виконання варто запропонувати студентам алгоритм-аналіз удібраного фактичного матеріалу: 1. *Тип синтаксичного перетворення* ↔ 2. *Вид вправи* (за В. Мельничайком) ↔ 3. *Приклади із паралельних українськокомовних перекладів.* Такий підхід дасть змогу комплексно схарактеризувати вияви синтаксичної синонімії та відповідні трансформаційні моделі перекладу.

Модель 1. Синтаксичне уподібнення компонентів речення поширене в разі дослівного перекладу оригінального тексту, унаслідок якого спостережено модифікаційний тип трансформації синтаксичних одиниць [3, с. 137–148]. Щоб установити специфіку речень, компоненти яких не відрізняються ні значенням, ні вживанням (тобто є абсолютними синонімами), варто розробити вправи й завдання рецептивно-репродуктивного характеру, що ґрунтуються на методі спостереження. Наприклад:

Завдання 1. Проаналізуйте наведені нижче речення, дібрані з паралельних перекладних текстів. З'ясуйте, якими граматичними формами вони різняться. Сформулюйте висновок про синтаксичну позицію синонімічних варіантів.

Тим часом, як вона, вмиваючись сльозами, готувала сніданок (М. Садовський) // *Тим часом, як вона, вмиваючись сльозами, готувала...* (А. Ніковський); *Два козаки*

виїхали наперед із запорозьких рядів... (С. Віль) // Двоє козаків виїхало... (М. Садовський); ...говорив один серед натовпу (А. Харченко) // ...говорив одинз натовпу (А. Хуторян); Ті повинні були зробити: нарубати дрова, полити на грінки супу, намолоти кави (В. Підмогильний) //...нарубати дров, засипати суп, змолоти каву (Р. Терещенко); Та я й забула, ану, приміряю очіпка (А. Харченко) // ...приміряю очіпок (А. Хуторян); Король, наділений левиним серцем, був зразком лицаря (І. Давиденко) // Король, наділений левовим серцем,... (Ю. Лісняк); Мати запалила свічки вогнем від лампади (А. Хуторян) // ...підпала свічки вогнем з лампадки (А. Ніковський); Передусім відкриємо тайну, якої майстер не побажав відкрити Івасикові (Ю. Некрутенко) // ...котру майстер волів не розкривати (М. Білорус).

Утім із-поміж речень, що увиразнюють модифікаційні процеси в структурі співвідносних синтаксичних одиниць, зафіксовано стилістичні та емоційно забарвлені синоніми. Наприклад, аналізуючи в ході стилістичного експерименту варіантність у системі простих присудків — координованих / некоординованих, ускладнених / неускладнених, студенти дійдуть висновку, що синонімічні присудкові форми передають разовий вияв дії з відтінком раптовості, інтенсивності, а паралельно — уснорозмовну експресію. Пор.: Я поліз у гаман, а звідти бджола — як шпигне у палець! (М. Білоус) // Лізу до гаманця, а звідти бджола — шпиг у палець! (Ю. Некрутенко); ...вони [кішки] зараз же давай гасати по кімнатах, як скажені (І. Андрущенко) // ...вони гасаять, мов шалені, по кімнатах (С. Попович).

На нашу думку, для роботи в парах студентам варто запропонувати пропедевтичну вправу, що дає змогу зосередити основну увагу на структурно-семантичних і стилістичних особливостях обох синонімічних конструкцій:

Завдання 2. Прочитайте висловлювання В. Мельничайка. Доведіть актуальність думки науковця, проаналізувавши наведені варіантні пари (ряди) синтаксичних одиниць із паралельних перекладів художніх текстів: «Кому не доводилося, читаючи твори майстрів художнього слова, захоплюватись яскравістю вираження, граматичною точністю вислову? Ця майстерність — результат наполегливої праці. Чим краще знає людина мову, тим більш знайомі їй «муки слова», робота з «тисячами тонн словесної руди» заради єдиного потрібного слова, єдиної тональності висловлення» (Володимир Мельничайко).

Ну, часу дарма не гай, / Ти нас швидше доганяй! (Олександр Олесь) // Нум-же, хлопче, не дрімай, / Нас швиденько упіймай! (І. Андрущенко); ...хтозна чого зненацька візьме й послизнеться та й потрапить під трамвай (Ю. Некрутенко) // ...невідь чому раптом послизнеться і втрапить під трамвай (М. Білорус); А тепер вона [жінка] взяла й померла, і нам доведеться ховати її! (М. Пінчевський) // А тепер маєте, вона собі померла, а ми мусимо її ховати (В. Черняхівська); Спочатку скороход наче переганяв Мука... (Олександр Олесь) // Спочатку скороход переганяв карлика... (І. Андрущенко); ...Андрієві начебто причувся якийсь кволий стогін (М. Садовський) // ...Андрієві причувся якийсь слабкий стогін (Ст. Віль); А то раптом снилося йому... буцімто він у Могилеві заходить до кутця в крамницю (М. Зеров) // ...він у Могилеві заходить у крамницю до крамаря (Остап Вишня).

Отже, вивчення різних типів синтаксичних синонімів, що з'явилися внаслідок модифікаційних змін, увиразнюють специфіку та багатство синтаксичних форм і відображають активні динамічні процеси в синтаксисі сучасної української мови.

Модель 2. Граматичні заміни компонентів речення. Трансформаційну модель зазначеного типу спостережено тоді, коли граматична одиниця мови оригіналу трансформується в одиницю мови перекладу з іншим граматичним значенням, як-от: *Часом їй здавалося, наче годинник зіпсувався й стрілки не рухаються* (Ю. Некрутенко) // *Час від часу їй починало здаватися, що годинник зламався і стрілки нерухомі* (М. Білорус). Оскільки основою синонімічності таких речень є ономасіологічна близькість частин мови в тій самій синтаксичній позиції, семантична та функційна опозиції співвідносних форм — непохідних та похідних від цих же основ, то йдеться про транспозиційний тип трансформації синтаксичних одиниць [3, с. 149–156].

Для виформування синтаксичної компетентності студентів, що передбачає їхню здатність послуговуватися усною та писемною літературною мовою, уживати необхідний арсенал синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів, синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів з огляду на функційно-стильові різновиди мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації, на будь-якому етапі практичного заняття можна виконати таку вправу-дослідження:

Завдання 3. Проаналізувавши речення, дібрані з паралельних українськомовних перекладів, установіть, однокореневі слова яких частин мови утворюють синонімічні пари. Сформулюйте висновок, чи зберігають спільну структурну схему речення транспозиційні корелятиви і як лексико-морфологічне оформлення варіантних форм змінює тип синтаксичного зв'язку між елементами речення.

Життя було хороше! (С. Васильченко) // *Жити було добре!* (Леся Українка); *Батько його ще й тепер на Запоріжжі був у неволі турецькій...* (Д. Ревуцький) // *...був у полоні в турків...* (І. Сенченко); *Я зажурено сказав густому бору: «Ждати вже мені не сила»* (П. Засенко) // *Відповів я у зажурі...* (З. Гончарук); *Олівер був неабияк здивований* (В. Черняхівська) // *Олівер неабияк здивувався* (М. Пінчевський); *Надворі стояла темрява* (М. Пінчевський) // *...було темно* (В. Черняхівська); *Зайнявся день, і надворі вже досить розвиднилось* (В. Черняхівська) // *...було досить видно* (М. Пінчевський).

У ході практичного заняття важливо звернути увагу студентів на те, що часто граматичні заміни спричинюють зміни самого статусу реченневої структури, оскільки певний компонент (синтаксема) може розгорнутися в цілий зворот або ж навіть у підрядну предикативну частину, пор.: *Кум з роззявленим ротом скам'янів; очі його витріщились, начебто хотів би стрільнути* (А. Хуторян) // *Кум, роззявивши рота, вкляк. Очі його витріщились, наче хотіли стрільнути* (І. Базилянська); *Ранкова свіжість стеллась над пробудженими Сорочинцями* (А. Харченко) // *Ранковий холодок віяв над Сорочинцями, що пробудилися від сну* (А. Хуторян); *...подав карбованець бабі-бублейниці* (А. Харченко) // *...бабі, що продавала бублики* (А. Хуторян). Подібні синтаксичні співвідношення, услід за Н. Гуйванюк, кваліфікуємо як метатаксичні [3, с. 109–110], а синтаксичні синоніми — як ідеографічні [15, с. 6]. Поступове зіставлення дає змогу студентам усвідомити наявність різних способів висловлення та особливості кожного з них, допомагає встановити дидактичні зв'язки між темами.

Модель 3. Доповнення структури речення релевантними компонентами. Уведення інформативно-доповнювальних слів до перекладного тексту зазвичай можливе

або за потреби деталізованого вираження думки, на противагу лаконічному викладу, або спричинене синсемантичністю певного слова (його лексико-семантичного варіанта) у структурі речення.

В. Мельничайко для опрацювання зазначеного типу трансформації синтаксичних одиниць пропонував виконати з учнями та студентами вправи двох типів: «Доповнення мовного матеріалу необхідними компонентами» [16, с. 52–64]; «Розширення мовних одиниць» [16, с. 64–91]. Наприклад:

Завдання 4. Проаналізуйте реченнєві контексти й установіть, які саме члени речення додають перекладачі, відтворюючи особливості повісті М. Гоголя «Сорочинський ярмарок», і які зміни синтаксичного статусу речень відбуваються за цих умов.

Зіставляючи міжмовні трансформації, студенти дійдуть висновку, що структуру речення в перекладних текстах розширюють реченнєві компоненти в позиції: 1) підмета, пор.: *...как будто дают его* (М. Гоголь) → *...ніби душать його* (А. Хуторян) // *...ніби хтось душить його* (А. Харченко); 2) присудка, пор.: *...и пропал, как будто в воду* (М. Гоголь) → *...і зник, як у воду* (А. Хуторян) // *...і щез, як у воду впає* (І. Базилянська); 3) означального поширювача, пор.: *...подымаясь на ноги* (М. Гоголь) → *...підводячись на ноги* (А. Хуторян) // *...стаючи на рівні ноги* (А. Харченко); 4) обставинного поширювача, зокрема місця: *...задумалась Параска, одна, сидя в хате* (М. Гоголь) → *...задумалась Параска, сама сидячи в хаті* (А. Хуторян) // *...замислилась Параска, сидячи в хаті коло столу* (А. Харченко); часу: *...да что думать* (М. Гоголь) → *...та що там думати* (А. Хуторян) // *...та що там довго думати* (А. Харченко) тощо.

Модель 4. Еліпсування певних компонентів речення. Сутність міжмовної синтаксичної трансформації еліпсування полягає в тому, що в ході перекладу під впливом пресупозиції (фонових знань носіїв мовної культури) відбувається конверсія та скорочення компонентів (синтаксем) вихідної конструкції.

Під час порівняльного аналізу оригіналу художнього твору з перекладними текстами доцільно виконати вправу «Згортання мовних одиниць» [16, с. 91–102]:

Завдання 5. Прокоментуйте думку В. Мельничайка: «Велике значення має практичне оволодіння синонімікою мови, уміння враховувати всі смислові, емоційно-експресивні та стилістичні відтінки мовних засобів — лексичних і граматичних». Установіть, які поширювачі структурної схеми речення зазнають еліпсування в наведених нижче реченнях. У чому мета стиснення, конверсії та скорочення компонентів вихідної конструкції? Чи набувають трансформовані речення нових стилістичних відтінків або експресивного забарвлення?

1) *...раздул губами трут* (М. Гоголь) → *...роздмухав губами губку* (А. Хуторян) // *...роздмухав губку* (А. Харченко);

2) *...гремят сбрасываемые на землю доски* (М. Гоголь) → *...з гуркотом падають скидувані на землю дошки* (А. Хуторян) // *...падають з гуркотом на землю дошки* (А. Харченко);

3) *Все это штуки старой ведьмы, которую мы сегодня с хлопцами на мосту ругнули на все бока!* (М. Гоголь) → *Все це штуки старої відьми, що ми її сьогодні з хлопцями на мосту вилаяли на всі боки* (А. Хуторян) // *Все це штуки старої відьми, що ми її з хлопцями на мосту на всі боки вилаяли* (А. Харченко); *...воз отъехал в*

это время довольно далеко (М. Гоголь) → ...віз від 'їхав у цей час досить далеко (В. Хуторян) // ...за цей час віз уже від 'їхав далеко (А. Харченко).

Досвід переконує в тому, що граматичні синоніми можна використати з різною навчальною метою: для ґрунтовного засвоєння нового матеріалу, повторення або узагальнення вивченого, кращої підготовки до сприйняття наступної теми, а отже, ця робота — один із засобів реалізації принципу наступності й перспективності в навчальній роботі.

Модель 5. Членування структури речення. Особливість формально-семантичних співвідношень комунікативно-актуалізаційного типу [3, с. 11–111] полягає в тому, що 1) синтаксична структура простого речення оригіналу за перекладу перетворюється на дві або більше предикатних одиниць або 2) просте / складне речення мови оригіналу трансформується в два й більше самостійних речень у мові перекладу.

В. Мельничайко пропонує систему вправ щодо аналізу рема-тематичного поділу синонімічних висловлень об'єднати в один тип — «Перебудова мовних одиниць» [16, с. 115–126], як-от:

Вправа 6. Проаналізуйте міжмовні синтаксичні трансформації речень. Схарактеризуйте рема-тематичне членування кожного висловлення. Сформулюйте висновок про комунікативні стратегії і тактики перекладача як мовної особистості.

Да хоть бы й в самом деле сатана: что сатана? (М. Гоголь) → *Та хоч би й справді сатана: що сатана?* (А. Хуторян) // *А хоч би й справді сатана! Що нам сатана?* (А. Харченко); *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); *Неугомонная супруга... но мы й позабыли, что и она тут же сидела...* (М. Гоголь) → *Невгамовна жінка... та ми й забули, що й вона тут сидить...* (А. Харченко) // *Невгамовна дружина!.. Та ми й забули, що й вона тут сидить...* (А. Хуторян); *Ты подумал бы лучше, как пшеницу с рук сбуть; хороиш должен быть и жених там!* (М. Гоголь) → *Ти подумав би краще, як пшеницю з рук збути; гарний, мабуть, і жених той!* (А. Хуторян) // *Ти краще подумав би, як пшеницю тую збути з рук. Гарний, мабуть, і жених той!* (А. Харченко).

Модель 6. Об'єднання речень в одну структуру демонструє інтенції письменника-перекладача через його дії, протилежні членуванню речення: відповідно до намірів мовця два самостійних речення в оригіналі перетворюються в одне складне в мові перекладу, пор.: *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).

Прикметно, що В. Мельничайко не оминув увагою зазначений вище спосіб творення синтаксичних синонімів і розпрацював вправи, об'єднавши їх під назвою «Заміна мовних одиниць» [16, с. 102–114].

Модель 7. Зміни порядку слів у реченні варто витлумачувати як результат інтерверсивних синтаксичних трансформацій [3, с. 108–109], що їх спричинюють як рема-тематичне членування речення, так і інші мовленнєві процеси, а саме: інверсія (зміни в прямому порядку слів), актуалізація (семантико-стилістичне наголошення, змістове виокремлення мовних одиниць за несподіваними мовними зв'язками), аналітизм (парцеляція, сегментація, приєднання компонентів висловлення). Такі

висновки сформулюють студенти, порівнявши синонімічні пари речень в українських паралельних перекладах:

1) підмета і присудка: *...тут він звернувся до гостей (А. Харченко) // ...при цьому звернувся він до гостей (А. Хуторян);*

2) означального поширювача щодо означуваного слова: *От бідному чортові так стало сумно (А. Харченко) // От чортові бідному так стало сумно (А. Хуторян);*

3) прямого / непрямого об'єктних поширювачів щодо стрижневого дієслова: *...попускають бабі осідлати себе (А. Харченко) // ...дозволяють себе сідлати бабам (А. Хуторян); ...я знайшов жениха дочці (А. Хуторян) // ...я оце дочці жениха знайшов (А. Харченко);*

4) обставинного поширювача щодо стрижневого дієслова, зокрема місця: *...дуб, як та верба, у воду похилиться (А. Харченко) // ...дуб похилиться у воду, як верба (А. Хуторян); часу: ...відкіль недавно полетів попович (А. Харченко) // ...звідки полетів недавно попович (А. Хуторян); способу дії: Вікно з гуркотом брязнуло (А. Харченко) // Вікно брязнуло з гуркотом (А. Хуторян); міри та ступеня: *Про строк шинкар зовсім і забув (А. Харченко) // Про строк шинкар і забув зовсім (А. Хуторян) тощо;**

5) ускладнювальних компонентів, зокрема: а) у межах сурядного ряду слів форм: *Повгинало від важкого врожаю розлоге віття черешень, слив, яблук, груш... (А. Харченко) // Розлоге гілля черешень, слив, яблунь, груш аж вгинається під вагою плодів... (І. Базилянська); б) звертання: *Чого, Грицю, зажурився? (А. Харченко) // Чого зажурився, Грицюку? (А. Хуторян).**

Аналіз емпіричного матеріалу ще раз доводить цінність думки С. Єрмоленко, що «синтаксис є тією сферою, де переплавляються чужі голоси, де найяскравіше відтворюється уснорозмовна мова, де розкриваються широкі можливості виявлення суб'єктивно-оцінної семантики індивідуального стилю» [5] і ширше — колективна мовна свідомість. Саме індивідуальна мовотворчість майстрів слова виконує структурно-розширювальну (оновлення засобів мововираження) й огранювальну (удосконалення традиційних засобів) функцію творення стильової художньої (поетичної) норми [6, с. 41].

Синонімічність одиниць синтаксису в перекладних текстах уможливило реалізацію двох основних функцій мови: репрезентативної (автоматичне структурування фрази за допомогою різноманітних моделей для відтворення семантики) й експресивно-поетичної (вираження відтінків значень, зміна просодики фрази тощо), а в лінгводидактиці дає змогу сформувати синтаксичну компетентність студентів.

Комплексна робота із синтаксичними синонімами, репрезентованими в українськомовних перекладах, запобігатиме типовим граматико-стилістичним помилкам, спричиненим нерозумінням смислових і стилістичних можливостей виражальних засобів, недостатніми практичними навичками утворення та вживання граматичних форм і конструкцій.

Грамматичні явища тієї чи іншої мови, пов'язані із закономірностями її будови та зумовлені ними, без сумніву, відмінні від граматичних явищ іншої мови, хоча й можуть виявляти в певних моментах подібність або ідентичність. Цей чинник спричиняє граматичні завдання перекладу — у царині як морфології, так і синтак-

сису; визначає те особливе місце, яке належить виявам відмінностей граматичного ладу мови в процесі дослідження перекладу. Такі розбіжності, уяскравлені під час паралельного перекладу, є результатом неповторності кожної з цих мов і заохочують до нових досліджень у річищі синтаксичної стилістики та лінгводидактики.

Список використаних джерел

1. Балко М. Синтаксична і фразеологічна варіативність: особливості утворення та функціонування варіантів. *Лінгвістичні студії*. Донецьк, 2007. Вип. 15. С. 223–227.
2. Гомас О. М. Варіантність і синонімія в словосполученні й реченні : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2000. 19 с.
3. Гуйванюк Н. В. Слово — Речення — Текст : вибр. праці. Чернівці : ЧНУ ім. Федьковича, 2009. 664 с.
4. 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.
5. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика : монографія. Київ : 1982. 210 с.
6. Єрмоленко С. Я. Літературний стандарт у контексті мовної свідомості українців. *Літературна норма і мовна практика*. Ніжин, 2013. С. 20–40.
7. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Синтаксис : монографія. Донецьк : ДОННУ, 2001. 662 с.
8. Кадомцева Л. О. Українська мова: Синтаксис простого речення : підручник. Київ : Вища школа, 1985. 126 с.
9. Кононенко В. И. Синонимика синтаксических конструкций в современном русском языке : монографія. Київ : Наукова думка, 1970. 143 с.
10. Кульбабська О. Варіантність синтаксичних конструкцій в українських паралельних перекладах Біблії. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2016. Вип. 42. С. 128–133.
11. Кучурян Л. І. Варіантність синтаксичних конструкцій у текстах українських перекладів : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Чернівці, 2015. 20 с.
12. Мельничайко В. Я. Робота над граматичними синонімами під час підсумкового повторення. *Українська мова і література в школі*. 1968. № 3. С. 55–62.
13. Мельничайко В. Я. До питання про граматичну синоніміку. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 9. С. 17–23.
14. Мельничайко В. Я. Розгляд граматичної синоніміки складних речень. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 1. С. 66–72.
15. Мельничайко В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV–VIII класах : посібник. Київ : Рад. школа, 1975. 144 с.
16. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : посібник для вчителя. Київ : 1984. 223 с.
17. Мельничайко В. Я. Замість вступу. Теоретичні основи лінгводидактики (стартові позиції дослідження). *Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі* : монографія / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
18. Мірченко М. В. Функціональний аналіз синтаксичних одиниць (словосполучення, просте речення) : навчальний посібник Київ : ІЗМН, 1997. 100 с.

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

Ліштаба Тетяна Василівна

Сьогодні життя ставить перед вищою школою завдання — підготувати високоінтелектуальних, кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних фахівців. Вирішення його можливе за умови успішного співробітництва викладачів та студентів. Часова обмеженість аудиторних видів занять та збільшення годин, що виділяються на самостійну роботу здобувачів вищої освіти, спонукають педагогів мобілізувати студентів, створити атмосферу, яка б формувала прагнення до навчання, а не просто забезпечити викладання. Як зауважує С. Сисоєва, «спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінним, а в деяких випадках навіть зменшується» [8, с. 17]. Вирішення означеної суперечності бачимо в підвищенні ефективності організації навчального процесу, що можливе завдяки удосконаленню педагогічних прийомів, зокрема інтенсифікації та оптимізації навчання.

Першим ідею оптимізації та інтенсифікації навчального процесу запропонував Ю. Бабанський. Цією проблемою займалися В. Андреев, О. Глушенко, Н. Мойсеюк, В. Олексенко, М. Поташник, З. І. Слепкань та ін. Систему інтенсифікації навчання студентів досліджували Н. Гордєєва, В. Хрипко та ін. Проте проблеми інтенсифікації та оптимізації навчального процесу свого часу так і не набули широкого поширення та впровадження. Вони знову набувають актуальності сьогодні, в умовах переорієнтації навчального процесу на самостійне навчання студентів, на їхню власну науково-дослідницьку діяльність та індивідуальний підхід. Форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності в сучасних вищих закладах освіти досліджують В. Бондаренко, В. Лозова, В. Онищук та ін. Внутрішні стимули активності в навчанні розглядають Г. Костюк, Н. Зверева та ін.

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 варіанта з багатьох можливих. На думку Ю. Бабанського, оптимізація — це «науково-обґрунтований вибір і використання найкращого для певних умов варіанта навчання з точки зору успішності розв'язання його завдань і раціональності затрат часу» [1, с. 10]. Одним зі способів оптимізації науковець вважає «таку взаємопов'язану діяльність викладача і студента, яка орієнтована на досягнення максимально можливої в певній ситуації ефективності навчання за відведений нормативами час, тобто дозволяє уникнути перевантаження студентів і викладачів» [1, с. 25]. З. Слепкань під оптимізацією навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів вбачає «вибір таких методик, які забезпечують досягнення найкращих результатів за мінімальний час і при мінімальних витратах сил викладача та студентів за даних умов» [9 с. 109].

Крім того, на оптимізацію навчання суттєво впливають особистісні риси викладача: творчий, неформальний, пошуковий стиль, мобільність, конкретність і

системність мислення, уміння виділяти головне, почуття міри у використанні тих чи інших методів викладання, емоційна чутливість, контактність у спілкуванні.

Під інтенсифікацією освітнього процесу розуміємо принцип навчання, що забезпечує високу якість опанування студентами необхідного матеріалу при зменшенні кількості аудиторних годин і збільшенні їх самостійної роботи над теоретичним і практичним матеріалом. З. Слєпкань поняття інтенсифікацію навчання подає як «можливість передачі студентам дедалі більшого обсягу інформації при незмінній тривалості навчання. Це передбачає пошук шляхів, які дали б можливість підвищити темп навчання, не змінюючи вимог до якості знань і способів діяльності. Розв'язання цього завдання потребує впровадження ефективних науково обґрунтованих засобів, методів і форм керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, що мобілізують мислення і творчі здібності особистості студента» [9, с. 89].

Підтримуємо позицію вчених, які вважають, що інтенсивність навчальної діяльності значною мірою залежить від мотивів навчання студентів. Як зазначає Л. Колток, «посилення навчальної мотивації треба розглядати як важливий спосіб підвищення ефективності навчання. Психологи встановили, що сильний мотив істотно впливає на мету діяльності, при цьому відбувається явище зсуву мотиву на мету. Звідси витікає, що потрібна глибока мотивація навчання, стійкі пізнавальні інтереси, відповідальність студентів за успіхи у навчанні» [3, с. 279]. Великий вплив на мотивацію навчальної діяльності студентів мають такі специфічні чинники: оцінка їхньої діяльності педагогом, бажання мати гарні оцінки, усвідомлення необхідності вивчення певного предмета 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 інтенсивності закладені в різноманітних педагогічних прийомах і формах навчання» [3, с. 279].

Розглянемо основні шляхи оптимізації та інтенсифікації навчального процесу під час вивчення студентами-філологами стилістики та культури української мови.

Курс належить до завершальних у лінгвістичній підготовці вчителя-словесника. Він покликаний допомогти студентам опанувати можливості української мови в різних структурно-функціональних стилях на лексичному, фонетичному, словотвірному, морфологічному та синтаксичному рівнях.

Мета дисципліни — дати студентам необхідні теоретичні знання і виробити практичні навички зі стилістики та культури української мови, удосконалити мовну й мовленнєву підготовку майбутніх учителів-словесників.

Завдання курсу в теоретичному аспекті полягають у з'ясуванні та засвоєнні основних понять і категорій стилістики та культури мови; визначенні критеріїв класифікації стилів; вивченні основних етапів формування і розвитку функціональних стилів української літературної мови, ролі інтра- та екстралінгвальних чинників у розбудові функціонально-стильової системи; характеристиці стилістичного багатства сучасної української мови.

Завдання вивчення курсу в практичному аспекті зводяться до: оволодіння нормами сучасної української літературної мови, зокрема стилістичними; вироблення вмінь і навичок правильно використовувати лексичні й граматичні засоби мови залежно від змісту тексту, його колориту, жанру; оволодіння навичками текстотво-

рення в усіх функціональних стилях, підстилях, жанрах; піднесення культури професійної, ділової та побутової мови.

У процесі опанування дисципліни студенти мають оволодіти певними компетентностями.

1. Інтегральні: здатність розв'язувати складні спеціальні завдання й практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук і характеризується комплексністю й невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) школі.

2. Загальні:

- Знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності.
- Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
- Здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків.

3. Фахові: здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання).

4. Предметні:

- Здатність вільно володіти українською мовою, адекватно використовувати мовні ресурси, демонструвати сформовану мовну й мовленнєву компетенції в процесі фахової і міжособистісної комунікації, володіти різними засобами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах.
- Здатність використовувати когнітивно-дискурсивні вміння, спрямовані на сприйняття і породження зв'язних монологічних і діалогічних текстів в усній і письмовій формах, володіти методикою розвитку зв'язного мовлення студентів у процесі говоріння й підготовки творчих робіт.

Дисципліна «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.

Курс містить лекційні і практичні заняття та самостійну роботу студентів. Форма звітності — іспит.

Так «історично склалося, що провідною формою організації навчальних занять у вищих закладах освіти є лекція, призначення якої полягає в тому, щоб допомогти студентам опанувати теоретичний матеріал з дисципліни» [5, с. 95]. На думку науковців, «лекція — форма організації навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного способу із включенням елементів діалогу й передбачає систематичний, довготривалий виклад викладачем навчального матеріалу, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності студентів» [5, с. 96]. Правильно побудована лекція дає стимул дослідницькій діяльності студентів. Слушно зауважує О. Семеног: «Дія лекційного матеріалу повинна стимулювати і розвивати, власне, передусім не систему знань, а мислення і навички самостійної дослідницької роботи» [6, с. 113].

Лекційний курс запропонованої нами дисципліни передбачає репрезентацію вузлових питань стилістики та культури української мови і є науково-теоретичною

базою, що забезпечує усвідомлення й опанування конкретних прикладних питань курсу. Водночас лекції мають розкрити студентам актуальні проблеми стилістики та культури мови і тим самим стимулювати їхню науково-дослідницьку діяльність.

У педагогіці вищої школи існують різні класифікації лекцій. О. Муромцева виокремлює, залежно від способів викладу матеріалу, інформативну та проблемну лекції [2, с. 149]. О. Пехота, з огляду на особистісну орієнтацію професійної освіти, виділяє такі різновиди лекцій: проблемно-моделювальна, лекція-практикум, лекція з коментарями та лекція-конференція [4, с. 141–142].

Цікаву типологію лекційних занять пропонує О. Скарнь: усне есе, лекції з активною участю студентів, лекція з постановкою проблеми, зняття напруги і чергування мінілекцій та обговорень, моделювання аналітичного читання, лекції з елементами дискусії [8].

Вид лекції викладач обирає залежно від того матеріалу, що опановується, способів викладу матеріалу, матеріально-технічної бази навчального закладу та інших чинників.

Шляхом інформативного лекційного викладу можна систематизувати та структурувати величезний пласт матеріалу зі стилістики та культури мови: ознайомити студентів з матеріалом блоків «Теоретична стилістика» (теми «Стилiстика як лiнгвiстична наука та навчальна дисциплiна», «Iсторичний розвиток та джерела стилiстики», «Стиль — основоположне поняття стилiстики», «Поняття норми в лiнгвостилiстицi», «Стилiстичне забарвлення мовних одиниць та похiднi вiд нього») та «Функцiональна стилiстика» (теми «Проблема стилiв в українському мовознавствi», «Офiцiйно-дiловий стиль», «Науковий стиль», «Публiцистичний стиль», «Конфесiйний стиль», «Художнiй стиль», «Розмовний стиль»).

Оскільки наша дисципліна ґрунтується на вже засвоєних раніше курсах сучасної української літературної мови, історичної граматики, діалектології і тісно переплітається з літературознавством, логікою, психологією та іншими науками, до інформативних лекцій систематично включаємо елементи бесіди, щоб виявити поінформованість студентів з проблемою, визначити їхню готовність до сприймання матеріалу. Цей прийом активізує увагу й мисленнєву діяльність студентів. Проте під час проведення інформативної лекції, навіть з елементами бесіди, зазвичай активно працює викладач, слухачі ж здебільшого пасивно сприймають інформацію.

Можна застосувати й інший варіант. Як зазначає О. Семенов, «якісна риса сьогодення — це діалогова взаємодія викладача-науковця і студента-дослідника. Це діяльна, активна позиція його учасників, стимул самовдосконалення, саморозвитку та постійного оновлення. Саме в процесі діалогової взаємодії, на переконання більшості дослідників, відбувається освітня зустріч, яка збагачує і студентів, і викладачів новими враженнями, ідеями, цінностями» [6, с. 37]. У зв'язку з цим вважаємо доцільним поряд із традиційною інформативною лекцією ввести у процес викладання дисципліни нестандартні форми лекційних занять, зокрема ті, в основі яких лежать принципи проблемності та ігрової діяльності. Вони спрямовані на розкриття творчого потенціалу та розвиток креативних здібностей студентів, сприяють оптимізації та інтенсифікації навчальної діяльності.

Матеріал блоку «Стилiстика ресурсiв» подаємо у формi проблемних лекцiй. Вони активiзують особистий пошук студентiв та їхню дослідницьку діяльність.

Навчальний матеріал підбираємо й компонуємо так, щоб студенти самостійно виокремили з нього проблему й на практичному занятті продемонстрували власні варіанти її вирішення. Наприклад, вивчаючи тему «Лексична стилістика», розглядаємо стилістичний потенціал різних шарів лексики. Застосовуємо при цьому частково-пошукові методи: створюємо проблемну ситуацію і спонукаємо студентів до пошуку рішення. Скажімо, повідомляємо, що діалектизми без стилістичного спрямування вживаються в наукових текстах і просимо студентів навести самостійно дібраний приклад. У художньому та публіцистичному стилях ці лексичні одиниці вживаються для відображення місцевого колориту, типізації характерів представників різних місцевостей, створення гумористичних ситуацій у деяких газетних жанрах (фейлетон, гумореска, нарис). Студенти озвучують завчасно дібрані приклади для демонстрації названих функцій. Усі ідеї приймаємо без критики (таким чином відбувається «мозкова атака», яка передбачає генерацію ідей), записуємо (або технічно відтворюємо заздалегідь) на дошці. Після цього разом зі студентами обговорюємо критерії їх відбору. Ретельно опрацьовуємо кожну ідею, обґрунтовуємо її прийняття чи відкидання.

Напередодні лекційного заняття з теми «Фразеологічна стилістика та її одиниці» студенти отримують завдання дібрати приклади на підтвердження або спростування зазначених стилістичних функцій фразеологічних одиниць:

- Оцінювальна (схвалення, прихильність, співчуття, захоплення).
- Емоційно-експресивна.
- Створення гумору та сатири.
- Передача внутрішніх якостей персонажа.
- Відтворення внутрішнього стану персонажа.
- Відтворення портретної характеристики й зображення зовнішнього вигляду людини, мовної характеристики персонажа.
- Синонімічне увиразнення експресії та створення градації.
- Лаконізація мовлення.
- Синонімічне підсилення чи нагнітання ознак.

На лекційному занятті колективно відпрацьовуємо запропоновані студентами ідеї, підтверджуємо або спростовуємо їхню доцільність.

Лекції такого типу пропонуємо й за темами «Фоностилістика», «Стилістичні можливості морфеміки та словотвору», «Морфологічні засоби стилістики», «Стилістичне використання синтаксичних засобів». Наприклад, зауважуємо, що функція речень з однорідними членами в кожному зі стилів не однакова. У науковому стилі речення з однорідними членами вживаються для оформлення різних наукових класифікацій; перерахування низки видових понять, підпорядкованих родовому поняттю. У публіцистичному стилі функція однорідних членів — забезпечення інформативної точності й виразності мовлення. У художньому стилі та окремих жанрах публіцистичного стилю однорідні члени речення використовуються як засіб стилізації: відображають прагнення показати дійсність у динаміці, русі; посилюють комізм; вносять відтінок зіставлення через контрастність і приховане протиставлення; створюють яскраві описові полотна; збагачують фразу інтонаційно, роблять її гнучкішою, збільшують експресію. Пропонуємо дібрати приклади на підтвердження цього твердження, обговорюємо критерії їх відбору на занятті.

Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом «мозкової атаки», значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач. Матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й тривалий час зберігається в пам'яті. За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення таких основних дидактичних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації майбутнього спеціаліста.

Оскільки курс «Стилістика та культура української мови» вивчається у VIII семестрі й у студентів на цей час уже сформовані базові знання та вміння, вважаємо за доцільне 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.

Пропонуємо таку структуру й методику проведення лекції із запланованими помилками. Після оголошення теми повідомляємо, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу: змістових, лексичних, граматичних тощо. Попередньо занотуємо перелік цих помилок і в кінці заняття озвучуємо їх. Кількість помилок залежить від характеру та змісту лекції, а також підготовленості студентів. Наприкінці заняття вони вказують на ці помилки, порівнюють із переліком викладача, а далі колективно чи самостійно знаходять правильні рішення. На це залишаємо 10–15 хвилин заняття. Таким чином створюються умови, за яких студенти змушені активно працювати: треба не лише запам'ятати інформацію, а й проаналізувати та оцінити її. Наприклад, на початку лекційного заняття з теми «Морфологічні норми сучасної української літературної мови й типологія їх порушень у мовленні» повідомляємо, що в лекції, з дидактичною метою, буде допущено 11 фактичних помилок. Наголошуючи, що в українській мові невідмінювані іменники, що називають неістот, належать до середнього роду, наводимо такі приклади: *нове меню, актуальне інтерв'ю, моє протезе*. Або зазначаємо, що іменники II відміни твердої групи в кличному відмінку мають закінчення *-е* та наводимо приклади: *brate, орле, дубе, Ігоре, Олеже*.

Лекції із запланованими помилками дають можливість викладачеві оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а студентам перевірити себе й продемонструвати знання предмета, уміння орієнтуватися в ньому.

Отже, інтенсифікувати та оптимізувати навчальний процес можна завдяки застосуванню активних методів навчання загалом і нетрадиційних видів лекцій зокрема. Такі методи навчання сприяють підвищенню ефективності засвоєння знань, збереженню інтересу до навчальної дисципліни, а також формуванню професійних умінь та навичок майбутніх фахівців.

Важливою формою організації навчання у виші є практичне заняття. Його мета — формування професійної компетентності студента-філолога. Під час практичного заняття викладач має можливість організувати поглиблений розгляд певних теоретичних положень навчальної дисципліни й сформувати вміння й навички використання цього матеріалу [5, с. 107].

Погоджуємося з думкою, що «у процесі проведення практичних занять поглиблюються, розширюються знання студентів, отримані на лекціях в узагальненій формі, а також формуються різноаспектні вміння професійної діяльності. Дидакти-

чний потенціал практичних занять полягає в організації різноманітної діяльності студентів, використанні методів, прийомів і засобів, що сприяють актуалізації знань магістрантів. Під час практичних занять реалізується дослідницько-пошукова діяльність студентів. Практичні заняття спонукають студентів самостійно мислити, зіставляти наукові факти, робити висновки» [5, с. 18].

Щоб максимально інтенсифікувати та оптимізувати роботу здобувачів вищої освіти на практичних заняттях, ми підготували «Робочий зошит зі стилістики та культури української мови».

Як зазначає І. Упатова, робочий зошит із друкованою основою «може виконувати функції інноваційного поліфункціонального дидактичного засобу, що є водночас як засобом викладання, так і засобом навчання, завдяки якому можливе формування мислення, активізація процесу саморозвитку й самоосвіти, а це сприяє підвищенню ефективності навчального процесу» [10, с. 167].

Використовуємо його під час аудиторних занять, для виконання домашніх завдань, а в разі потреби — для індивідуального навчання. Під час роботи в такому зошиті студентам необхідно тільки дописати, докреслити, побудувати безпосередньо на його сторінках. Під час вивчення теоретичних положень друкована основа дає змогу студентам сконцентрувати свою увагу на сутності навчального матеріалу та заощаджує час на конспектування. Тому завдяки робочому зошиту навчальний матеріал легше сприймається. Розв'язання практичних завдань передбачає механічну роботу. За той же час студенти виконують більшу кількість завдань, збільшується обсяг їх розумових і практичних дій.

Завдання, не виконані аудиторно, залишаються на самостійне опрацювання. Таким чином, викладач має можливість проконтролювати та оцінити роботу кожного студента, незважаючи на брак аудиторного часу. А це особливо важливо в умовах навчання за кредитно-трансферною системою, коли підсумкова оцінка є результатом набраних за семестр балів.

Із метою перевірки якості створених дидактичних засобів було проведено порівняльний аналіз результатів успішності навчання студентів IV курсу в 2018–2019 навчальному році (підготовка яких здійснювалася без застосування робочих зошитів) та 2019–2020 навчальному році (яким було запропоновано такі додаткові дидактичні матеріали). Отримані дані свідчать, що практика використання робочих зошитів дозволяє збільшити інтерес до вивчення дисципліни, стимулює активність під час занять, полегшує та прискорює засвоєння нового матеріалу, надає стійкіші навички пошуку відповідей на отримані завдання.

Одним із основних засобів активізації навчальної діяльності студентів визнаємо самостійну роботу, яка є формою організації їх самостійної навчальної діяльності. До основних видів позааудиторної самостійної роботи зі стилістики та культури мови належать: підготовка та написання наукових повідомлень, рефератів та інших письмових робіт (з правом вибору теми); виконання індивідуальних навчально-дослідних і домашніх завдань різного характеру (добір і стилістичний аналіз текстів різних стилів, добір і редагування речень та текстів з погляду дотримання в них мовних норм); підготовка до лекційних і практичних занять.

Значні педагогічні можливості в організації самостійної пізнавальної діяльності студентів має виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.

У VIII семестрі згідно з навчальним планом факультету філології та журналістики проводиться безвідривна навчально-виховна педагогічна практика студентів IV курсу, яка передбачає їх роботу у загальноосвітніх навчальних закладах міста. У ході цієї практики студенти спостерігають за відповідями школярів на уроках, оцінюючи розвиток їхнього усного мовлення, словниковий запас, засвоєння орфоепічних норм; ознайомлюються зі станом орфографічної та пунктуаційної грамотності в класі. У цей період вони добирають приклади речень, текстів, у яких зафіксовано порушення мовних норм (в усному та писемному мовленні), систематизують цей матеріал, аналізують власні спостереження та обґрунтовують свою позицію щодо шляхів розв'язання цієї проблеми. Такі форми роботи сприяють поповненню і поглибленню набутих у процесі аудиторної роботи знань, умінь і навичок студентів.

За результатами проведеного дослідження доходимо висновку, що для успішної оптимізації та інтенсифікації навчального процесу необхідно упроваджувати науково обґрунтовані методи керування пізнавальною діяльністю, які мобілізують творчий потенціал особистості.

Окреслені шляхи активізації навчального процесу під час вивчення дисципліни «Стилістика та культура української мови» забезпечуватимуть позитивне ставлення студентів до вивчення цього предмета, сприятимуть кращому засвоєнню знань, умінь і навичок, що в результаті підвищить їхній рівень професійного мовлення зокрема і культури мови загалом.

Очікуємо досягнення високих результатів навчання, що зумовлено використанням послідовного підходу до викладення матеріалу, повним забезпеченням навчально-методичним матеріалом, обов'язково з урахуванням базової підготовки та мотиваційно-психологічних особливостей студентів.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
2. Жовтобрюх В. Ф., Муромцева О. Г. Культура мови вчителя : курс лекцій. Харків : Гриф, 1998. 208 с.
3. Колток Л. Б. Інтенсифікація навчально-виховного процесу як складова модернізації освіти вищої школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 275–282.
4. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.
5. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник / О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, С. О. Караман та ін. Київ, 2015. 250 с.
6. Семенов О. М. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1. С. 113–121.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник. Київ : ІСДОУ, 1994. 112 с.
8. Скарнар О. І. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. *Вища школа*. 2006. № 3. С. 33–45.
9. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.
10. Упатові І. П. Робочі зошити як засіб і спосіб підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, Вип. XXVI. 2011. С. 163–170.

ГОТУЄМО МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ ДО НАПИСАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Головата Лариса Михайлівна

Обов'язкова дисципліна «Методика навчання української мови» є надважливим предметом у процесі підготовки майбутнього словесника. Студенти засвоюють її протягом 5–6 семестрів після вивчення основних розділів курсу сучасної української мови. Акумулюючи набуті студентами знання з мови, літератури, педагогіки, психології тощо, методика навчання української мови акцентує увагу на їх практичному застосуванні, знайомить із системою методичних понять, розкриває методологічне підґрунтя методики як науки, психологічні і лінгводидактичні основи навчання української мови, цілі, зміст, принципи, методи і прийоми, форми і засоби, розкриває вимоги до уроків, пропонує їх типологію і структуру.

Окремим заліковим кредитом методики навчання української мови (української літератури), що оцінюється як самостійний вид навчальної діяльності студента, є перша студентська наукова робота (курсowa) з методики навчання (мови або літератури), яка виконується на III курсі (6 семестр).

Авторський колектив навчального посібника «Науково-дослідницька діяльність студентів: актуальність та організація» (Г. Терещук, М. Алексієвець, Л. Алексієвець) курсовою роботою вважає «один із видів індивідуальних завдань навчально-дослідницького, творчого чи проектно-конструкторського характеру, який має на меті не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань студентів з нової навчальної дисципліни, а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання і вироблення вміння самостійно працювати з навчальною і науковою літературою, електронно-обчислювальною технікою, лабораторним обладнанням, використовуючи сучасні інформаційні засоби та технології» [6, с. 145]. За виконання курсової роботи студентам-філологам присвоюється один кредит, а оцінка за курсову роботу (20 балів) є частиною загальної оцінки, яка виставляється з обов'язкової навчальної дисципліни «Методика навчання української мови».

«Разом із лекціями, семінарськими, практичними та лабораторними заняттями, спецкурсами, спецсемінарами тощо написання курсової роботи сприяє поглибленому самостійному вивченню певної проблеми, виявляє нахили та наукові зацікавлення студентів, виробляє в них уміння працювати з літературою, формує і вдосконалює дослідницькі навички, допомагає закріпити і практично використати знання із певного кола пройдених дисциплін», — зазначають О. Штонь і В. Буда [9, с. 3].

Курсова робота, на відміну від реферату (рефератом вважається вид «позааудиторної індивідуальної навчально-дослідної роботи студента, поданої у вигляді доповіді на певну тему, що передбачає огляд відповідних літературних та інших джерел; виклад змісту наукової роботи, книжки, статті» [5, с. 141]), є самостійною навчально-науковою працею, яка містить певні (більші чи менші — залежно від характеру теми) елементи дослідження. Вони передбачені для закріплення, поглиблення й узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, та комплексного вирішення конкретного фахового завдання. Виконання курсової роботи є ор-

ганічною частиною навчального процесу, передбаченою навчальними планами. «Знаючи, де і як необхідно шукати потрібну інформацію, вміючи працювати з різними джерелами, узагальнювати й аналізувати їх, розуміючи важливість проблематики у контексті існуючого наукового доробку, зіставляючи власні дослідницькі результати із життєвими реаліями, студент спроможний якісно підготувати й захистити таку роботу» [4, с. 7].

Підготовка і написання курсової роботи з методики навчання української мови сприяє формуванню у студентів багатьох необхідних у навчальній і науковій діяльності умінь, зокрема: застосування методів дослідження (спостерігати й аналізувати уроки, вивчати педагогічний досвід, організовувати методичний експеримент, проводити індивідуальні бесіди й анкетування, вивчати наукову літературу з метою добору матеріалу для висвітлення теми, аналізувати шкільну програму з української мови, методичний апарат підручника, оцінювати рівень ефективності своїх педагогічних дій, вивчати особливості учнівських висловлювань, статистично опрацьовувати виявлені дані); формування власних організаційних умінь (опрацьовувати літературу, використовувати каталоги і довідкові видання, розробляти запитання до анкет, складати графіки, діаграми, таблиці, добирати формулювання завдань і вправ та мовний матеріал до них); удосконалення інтелектуальних навичок (коментувати наукову літературу, робити виписки і класифікувати їх, оформляти цитати, складати план чужого і власного тексту, узагальнювати факти, стисло викладати суть проведеного дослідження тощо); розвиток конструктивних умінь (планувати структуру роботи загалом і кожної її частини зокрема, осмислювати форми, цілі, методи, прийоми і засоби з метою отримання оптимального результату навчання); удосконалення мовленнєвих умінь (чітко формулювати кожне завдання, використовувати професійну термінологію, зв'язно, логічно і переконливо викладати зміст, дотримуватися наукового стилю викладу).

Сприяючи формуванню предметної та ключових компетентностей майбутніх бакалаврів середньої освіти (українська мова і література), курсові роботи з методики навчання української мови є однією з перших спроб наукового дослідження, вони підвищують теоретичну і методичну підготовку студентів і становлять підготовчий етап до наступного, складнішого завдання — виконання кваліфікаційного бакалаврського чи магістерського дослідження.

Основні вимоги до написання курсової роботи: 1) врахування поглядів і рекомендацій науковців, що працювали у дотичній царині. Критичне ставлення до опрацьованих джерел. Формулювання власних суджень і висновків; 2) зважання на стан практичного опрацювання теми (навчальна програма, чинний підручник, досвід роботи учителів-словесників); 3) відповідність матеріалу вимогам наукового стилю (логічність, послідовність, використання лінгвістичних і методичних термінів); 4) підкріплення теоретичних положень прикладами з методичної літератури, з власних уроків чи уроків учителів-словесників, цитатами із праць авторитетних авторів; 5) курсова робота — своєрідний твір-роздум, оскільки висунуті положення слід доводити, а свої судження обґрунтовувати, з'ясовувати, чим зумовлена необхідність застосування того чи іншого методу; 6) плавність у переході від одного фрагмента (розділу, підрозділу, абзацу) до іншого, урахування змістових зв'язків між ними; 7) вияв рівня грамотності, розвиненості мовленнєвих умінь студента; 8) вибір

найдоцільніших методів дослідження (узагальнення досвіду вчителів, спостереження / самоспостереження навчальних занять, анкетування учнів і вчителів, методичний експеримент) залежно від характеру теми, мети і завдань курсової роботи.

Студент повинен: чітко визначити завдання курсової роботи; опрацювати наукові джерела, пов'язані з обраною проблемою; проаналізувати висвітлення теми у навчальній програмі і підручнику: ознайомитися із досвідом практичного опрацювання обраного питання; осмислити власний досвід опрацювання теми; спланувати навчальну роботу (розподіл передбаченого програмою часу на вивчення розділу, добір методів роботи, системи вправ); усвідомити внутрішньопредметні зв'язки між обраною темою, раніше вивченим матеріалом та наступними розділами; чітко і переконливо висловити власні думки за допомогою правильно побудованих і логічно пов'язаних між собою речень.

Науковий керівник повинен: на початку навчального року запропонувати студентам список тем курсових робіт; подбати про те, щоб кожна запропонована тема була актуальною; врахувати такі чинники: дефіцит часу на виконання, відсутність чи принаймні недостатність досвіду практичної діяльності у студентів; бачити перспективу кожної теми і ненав'язливо підказувати студентові спрямування пошуку; проводити консультації щодо особливостей теми, для з'ясування поточних сумнівів і неясностей, виявлення недоробок з метою подальшого їх усунення (попередній захист курсової роботи); перевірити наукову роботу і написати відгук (стислий перелік позитивних якостей студентського дослідження; вказівка на недоліки як підстава для зниження оцінки; висновок про допуск до захисту і пропонована оцінка відповідно до критеріїв); обов'язково взяти участь в процедурі захисту курсових робіт у ролі одного із членів комісії. Науковий керівник має право не допустити роботу до захисту, якщо вона не відповідає вимогам.

Типи курсових робіт: питання історії і розвитку методики навчання української мови як окремої науки; теоретичні проблеми, що стосуються її загалом або окремих підрозділів; практичні поради щодо опрацювання конкретного мовного матеріалу, формування мовленнєвих умінь студентів, використання певних засобів навчання, застосування організаційних форм навчальної роботи на уроках і в позаурочний час, способів діагностики і контролю за рівнем результатів навчання, узагальнення практичного досвіду вчителів.

Вибір теми: тема не повинна бути надто широкою; вона мусить бути зрозумілою; робота над темою має бути цікавою для студентів. Деякі наукові керівники дають можливість студентам самостійно сформулювати цікаву тему.

Структура і обсяг курсових робіт: вступ (2–4 сторінки) — окреслення мети і завдань дослідження; основна частина (20–25 сторінок) — обсяг залежить від характеру теми. Курсова робота складається зі вступу, 2–3 розділів, де аналізується фактичний матеріал, і висновків, що випливають з аналізу. У кожній роботі є теоретичний розділ, у якому висвітлено наукові (лінгвістичні, дидактичні, психологічні) основи дослідження, обсягом 8–10 сторінок тексту, і практичний (методичні особливості опрацювання матеріалу) орієнтовно на 10–15 сторінок. Опис експерименту, практичного застосування отриманих результатів може бути поданий у другому розділі, обсяг якого у цьому випадку збільшиться на 2–4 сторінки, або увійти в окремий третій розділ. У кожній роботі мають бути стислі висновки на 2–3 сторін-

ки. Орієнтовно загальний обсяг основного тексту курсової роботи становитиме 30–35 сторінок. До нього додається список використаних джерел (приблизно 10–15 назв), серед яких обов'язково мусять бути ті, на які у тексті є посилання. Курсова робота може містити додатки (наприклад, види вправ, тексти переказів, учнівські твори тощо), але вони не становлять основний текст наукового дослідження.

Вступ прийнято писати за чітко встановленою схемою: 1) актуальність досліджуваної проблеми (обґрунтування вибору теми; стисла вказівка на стан вивчення проблеми у методичній літературі, відображення її у шкільній програмі з мови, у підручнику, увага до неї у процесі викладання); 2) об'єкт і предмет дослідження; 3) мета курсової роботи; 4) конкретні завдання і методи, що будуть застосовані для їх виконання; 5) наукове і практичне значення опрацювання обраної теми.

Основна частина дослідження містить структурні підрозділи, що висвітлюють конкретну підтему як складову загальної теми (два або три).

Наукові основи дослідження передбачають аналіз наукових джерел, на які спирається автор (студент має можливість висловити власні міркування і критично оцінити використані матеріали). У цьому підрозділі особливої ваги набувають покликання на документи, на праці різних авторів, а також цитати з авторитетних публікацій. Науковими основами студентського дослідження можуть стати положення з мовознавства, педагогіки та психології, все залежатиме від мети і завдань конкретного дослідження. Цей підрозділ передбачає висвітлення і суто методичних питань (вимоги чинної програми з досліджуваного питання; реалізація вимог програми у підручнику; висвітлення тих чи інших аспектів проблеми у методичних посібниках; урахування рекомендацій у навчальному процесі).

Методика навчальної роботи містить опис найоптимальнішої, на думку студента, методики опрацювання матеріалу, що стосується обраної теми, яку можна удосконалити, усунути наявні у ній недоліки, запропонувати вдосконалену авторську систему навчальної роботи.

Система навчальної роботи на аспектичних уроках	Система навчальної роботи на уроках розвитку мовлення
<p>1. Окреслити опорні знання, способи їх актуалізації (шляхом бесіди, розгляду наочних посібників, виконання вправ).</p> <p>2. Докладно розкрити хід опрацювання нових для учнів відомостей.</p> <p>3. Назвати найдоцільніші методи опрацювання теоретичного матеріалу з наведенням прикладів, вказати вправи для закріплення теорії і вироблення практичних умінь — аналітичні, конструктивні, творчі.</p> <p>4. Навести зразки наочних посіб-</p>	<p>1. З'ясувати теоретичну опору виконання курсових робіт із питань розвитку мовлення (наявність у кожному зв'язному висловлюванні теми і головної думки (авторського задуму), необхідність логічної структури, послідовність викладу, дотримання вимог типу і стилю, використання тематичної лексики).</p> <p>2. Окреслити типові недоліки, що трапляються у процесі підготовки учнів до написання переказу чи твору (в осмисленні змісту теми; у підпорядкуванні усього змісту головної думці тексту; в доборі фактичних матеріалів і їх систематизації; в порушенні вимог до типу і стилю висловлювання; в доборі лексико-фразеологічних засобів і синтаксичних конс-</p>

Система навчальної роботи на аспектних уроках	Система навчальної роботи на уроках розвитку мовлення
<p>ників, роздаткового матеріалу, стислі фрагменти уроків, формулювання вправ і міркування про їх призначення.</p> <p>5. Описати способи перевірки засвоєння учнями навчальної інформації, їх здатності використати набуті знання для розв'язання практичних завдань, проаналізувати отримані результати.</p>	<p>трукцій).</p> <p>3. Наголосити на тому, що підготовка до написання переказу і твору може здійснюватися і задовго до нього шляхом використання відповідної лексики, синтаксичних одиниць, спостереження і створення текстів-мініатюр, близьких за змістом, типом мовлення, стилем до теми майбутньої письмової роботи.</p> <p>4. Показати, як проходить безпосередньо підготовка до письмової роботи на окремому уроці (або його частині).</p> <p>5. Представити міркування учнів, фрагменти їхніх текстів, результати загального аналізу якості виконаного завдання.</p>

Проведення експерименту (продуманий спосіб перевірки практикою тих або інших наукових положень чи гіпотез). Експеримент полягає в тому, щоб, визначивши дві приблизно рівносильні групи учнів (класи чи частини класу), провести з ними комплекс занять, методики яких відрізняються одна від одної лише одним показником — тим, що є темою курсової роботи. Методичний експеримент можна застосувати як під час вивчення лінгвістичних тем, так і на уроках розвитку мовлення. Результати експериментального навчання оформлюються у вигляді таблиць, статистичних обчислень. Навички, набуті студентом у процесі написання розділу про методичний експеримент, згодяться в роботі над бакалаврськими і магістерськими роботами з методики навчання української мови, а також у майбутній професійній діяльності.

Висновки відображають узагальнені результати курсової роботи, чітко сформульовані міркування, до яких прийшов студент, провівши дослідження. Лаконічні, повні і переконливі висновки пов'язані з поставленими у вступі завданнями, доводять те, що завдання виконано. Зауважимо, що для кращого сприйняття висновків їх доцільно нумерувати, співвідносячи з нумерацією завдань.

Додатки (завдання і тексти вправ, схеми, малюнки, учнівські роботи, анкети, контрольні завдання та інші матеріали, які можуть конкретизувати висловлене в основному тексті роботи) не є обов'язковим елементом курсової роботи з методики навчання української мови, а сторінки додатків до орієнтовного обсягу роботи не входять. «Усі додатки повинні мати порядкову нумерацію та назви, що відповідають їхньому змісту. Нумерація аркушів з додатками продовжує загальну нумерацію сторінок основного тексту роботи» [1, с. 116].

Етапи виконання курсової роботи

1. Студент має право вибору теми курсової роботи з-поміж запропонованих кафедрою або пропонує власну тему дослідження, наприклад, пов'язану з роботою у студентській проблемній групі.

2. Вибір теми доцільно зробити на початку V семестру, що дасть можливість заздалегідь ознайомитися з науковою літературою.
3. Протягом місяця студент повинен подати науковому керівникові розгорнутий план курсової роботи, виписки з опрацьованої літератури.
4. До кінця V семестру студент демонструє науковому керівникові матеріали для курсової роботи.
5. У другій половині лютого студент подає керівникові перший варіант роботи, отримує зауваження, поради щодо усунення недоліків.
6. Упродовж березня студент працює над удосконаленням тексту роботи.
7. У перших числах квітня подає роботу керівникові для остаточного рецензування і рекомендації до захисту.
8. Захист відбувається у кінці квітня — на початку травня при комісії у складі 3 викладачів (одним із них повинен бути науковий керівник).
9. У ході захисту студент коротко повідомляє про своє розуміння теми та її актуальність, про застосовані методи дослідження, про отримані результати і зроблені висновки, а також відповідає на поставлені йому запитання за змістом роботи.
10. Після закінчення процедури захисту комісія приймає рішення щодо підсумкової сумарної оцінки за курсову роботу з урахуванням орієнтовних критеріїв. Підсумкова оцінка враховує як якісні показники тексту, так і рівень володіння матеріалом курсової роботи та мовленнєву вправність студента (усього 20 балів).

Оформлення наукової роботи

На титульній сторінці вказується повна назва навчального закладу, у якому виконано наукове дослідження, назва кафедри, на якій написана курсова робота; зазначається, з якого предмета дослідження, його тема (посередині). Нижче з правого боку вказується курс, група, напрям підготовки і прізвище, ім'я та по батькові студента, що написав роботу. Дещо нижче зазначається посада, вчене звання, прізвище, ім'я та по батькові керівника наукової роботи; кількість балів й оцінка за національною шкалою та ECTS. Внизу посередині зазначається місто та рік написання курсової роботи.

До курсової роботи подається анотація обсягом у 5–8 рядків друкованого тексту (друга сторінка курсової роботи). В анотації вказуються найважливіші ознаки роботи: її мета, завдання, отримані результати і висновки, а також зазначаються ключові слова.

На третій сторінці розміщується зміст. У ньому наводяться назви та номери початкових сторінок усіх структурних елементів вступу — розділів, підрозділів, висновків до розділів (якщо такі є), загальних висновків, списку використаних джерел та додатків (якщо їх наведено).

Перед вступом може міститися пояснення аббревіатур і скорочень (маловідомі терміни, символи, скорочення), якщо такі є.

Детальніше зупинимося на обов'язкових реквізитах вступу. На основі аналізу наукової і методичної літератури та шкільної практики опрацювання окресленого темою матеріалу визначають важливість дослідження — актуальність теми. Далі визначається об'єкт (опрацювання певних розділів, реалізація певних навчально-

виховних завдань, формування умінь і навичок у рамках типів і стилів мовлення, методів опрацювання програмового матеріалу) і предмет (умови реалізації конкретного завдання на конкретному матеріалі) дослідження. Наступним етапом є формулювання мети (для чого виконується курсова робота, чого потрібно досягти) і завдань (що потрібно зробити для досягнення мети).

Для виконання поставлених завдань добираються методи дослідження (теоретичні: вивчення наукової і навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення педагогічного досвіду; практичні: тестування, анкетування, аналіз уроків, аналіз учнівських робіт; за наявності кількісних показників — статистичні).

Важливим елементом кожної наукової роботи є точні вказівки на джерела використаного матеріалу, які роблять у тексті: загалом на роботу — цифра у квадратних дужках, що відповідає позиції у списку використаних праць [...]; на конкретні висловлювання — дві цифри: перша — на працю у загальному списку, друга — на сторінку у цій праці [..., с. ...].

Особливі вимоги ставляться до оформлення списку використаних джерел. Автори навчального посібника «Наукові дослідження: теорія та організація» із серії «Вища освіта XXI століття» зазначають: «Список використаних джерел містить опрацьовані праці. Список використаних джерел слід розмішувати одним із таких способів: у порядку появи посилань у тексті (найбільш зручний для користування і рекомендований при написанні наукових праць), в алфавітному порядку прізвищ перших авторів чи заголовків, у хронологічному порядку. Бібліографічний опис джерел складають відповідно до чинних стандартів з бібліотечної та видавничої справи» [4, с. 153].

Наводимо приклади оформлення бібліографічних даних у науковому тексті: 1) окреме видання одного автора: Палихата Е. Я. *Методика навчання української мови. Практикум: навчально-методичний посібник*. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2019. 164 с.; 2) окреме видання кількох авторів: Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. *Технологія сучасного уроку рідної мови: навчальний посібник*. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 248 с.; 3) одноосібна публікація у збірнику праць або журналів: Пентилюк М. *Технологія навчання стилістики в основній школі: лінгводидактичний аспект*. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 13–18.

Серед критеріїв оцінювання курсових робіт виділяємо два вирішальні: відповідність темі і самостійність тексту. Оцінювання тексту курсової роботи (20 балів) здійснюється й за іншими показниками: відповідність темі, професійна спрямованість; огляд літератури, наявність покликань на список праць, на шкільну практику опрацювання теми; повнота висвітлення теми, логічність структури, послідовність викладу, доказовість проведеного аналізу використаного матеріалу; переконливість висновків, їх відповідність завданням та змістові розділів роботи; дотримання лексичних, орфографічних, граматичних, пунктуаційних норм; дотримання вимог до обсягу і технічного оформлення роботи.

Захист курсової роботи починається виступом студента зі вступним словом перед членами комісії. «Вступне слово необхідно підготувати заздалегідь у формі виступу, в якому доцільно висвітлити такі важливі питання: обґрунтування актуа-

льності теми дослідження; мета, завдання, об'єкт, предмет дослідження; що вдалося встановити, виявити, довести; якими методами це досягнуто; елементи новизни у теоретичних положеннях та в практичних рекомендаціях; з якими труднощами довелося зіткнутися в процесі дослідження, які положення не знайшли підтвердження. У виступі мають міститися також відповіді на основні зауваження наукового керівника. Доповідь студента не повинна перевищувати 10–15 хвилин» [8, с. 144–145].

Захист курсової роботи оцінюється за такими критеріями: зміст доповіді, її відповідність темі і текстові роботи; рівень володіння термінологією і фактичним матеріалом; чіткість і вичерпність відповідей на поставлені запитання; розвиненість усного мовлення. «На високу оцінку заслуговують курсові роботи, які характеризуються науковою достовірністю, насиченістю конкретним змістом, багатим фактичним матеріалом, аргументованими висновками, бездоганними орфографією, пунктуацією та стилістикою, чіткістю композиції і правильним оформленням» [7, с. 113]. У разі потреби можуть бути враховані додаткові показники: виступ на студентській науковій конференції на тему курсової роботи, наявність публікацій у студентському науковому збірнику на методичну тему. Після закінчення процедури захисту комісія приймає рішення щодо підсумкової оцінки за курсову роботу. Результати захисту оголошуються в день захисту.

Написання та захист курсових робіт із методики навчання української мови є важливим підготовчим етапом до подальшого складнішого завдання — виконання бакалаврського чи магістерського дослідження.

Список використаних джерел

1. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2003. 192 с.
2. Мельничайко В., Головата Л. Курсова робота з методики викладання української мови : методичні рекомендації. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 28 с.
3. Мельничайко В., Головата Л. Курсова робота з методики навчання української мови як самостійна навчально-наукова праця студента. *Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі*. Тернопіль : Осадца Ю. В. 2017. С. 223–246.
4. Мистецтво магістра. *Magister atrium* : посібник для студентів / упоряд. Н. Л. Дашенко, Н. М. Фурманкевич, П. З. Гуцал. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 160 с.
5. Терещук Г., Алексієвець Л., Алексієвець М. Наукові дослідження : теорія та організація : навчальний посібник. 4-е випр. та доп. вид. Тернопіль : Вектор, 2013. 362 с.
6. Терещук Г., Алексієвець М., Алексієвець Л. Науково-дослідницька діяльність студентів : актуальність та організація : навчальний посібник. Тернопіль : Вектор, 2012. 362 с.
7. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 208 с.
8. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 5-те вид., стереот. Київ : Знання, 2006. 307 с.
9. Штонь О. П., Буда В. А. Курсова робота з української мови : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2002. 64 с.

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Штонь Олена Петрівна

Система ступеневої професійної освіти в нашій державі, згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014), передбачає підготовку фахівців за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими та науковими програмами, які визначають перелік необхідних інтегральних, загальних та професійних компетентностей здобувачів вищої освіти і компоненти програми, що забезпечують формування означених компетентностей.

У системі універсальних і професійних компетентностей педагога, учителя української мови і літератури зокрема, одне із визначальних місць посідає професійно орієнтована мовнокомунікативна компетентність. І це зрозуміло, адже відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти, навчальних концепцій, чинних програм з рідної (української) мови пріоритетною стає мовленнєва підготовка учнів, кінцевою метою якої є формування мовної особистості випускника середньої школи, вироблення у нього умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях. Саме тому комунікативна спрямованість навчання мови вимагає перебудови освітнього процесу, передусім змісту і структури уроків та системи роботи над зв'язним мовленням учнів (мовленнєва змістова лінія). Як наголошують автори підручника «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентилюк, методика розвитку мовлення спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, загальнорекомендовані рівні володіння мовою, вироблення комунікативної мовленнєвої компетенції [8, с. 260]. Зауважимо, що Рекомендації Ради Європи, забезпечуючи спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі, визначають низку загальних та комунікативних мовленнєвих компетенцій, а також рівні володіння мовленням, що дозволяє виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені освіти чи впродовж усього життя [3]. А отже, їх положення є засадничими також для мовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Проблеми розвитку мовлення школярів висвітлено у працях О. Біляєва, О. Горошкіної, Т. Донченко, В. Мельничайка, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Формування мовленнєвої компетентності учнів активно досліджується в сучасній лінгводидактиці та здійснюється у шкільній практиці.

Питанням мовної підготовки здобувачів вищої освіти присвячені наукові розвідки Н. Голуб, І. Дроздової, С. Єрмоленко, К. Климової, Л. Мацько, В. Мельничайка, Н. Остапенко, Е. Палихати, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Так, вдосконалення професійного мовлення студентів-нефілологів стало предметом докторської дисертації К. Климової [4]. Професійна підготовка студентів-словесників до роботи в школах різних типів частково висвітлюється у підручнику «Методика навчання

рідної мови в середніх навчальних закладах» за редакцією М. Пентилюк [7]. О. Семенов розробила навчально-методичну систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, побудовану з урахуванням компетентнісно-орієнтованого підходу [10]. У 2017 році вийшла друком колективна монографія «Підготовка учителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі» за редакцією В. Мельничайка і Л. Струганець, у якій висвітлено особливості формування засадничих компетентностей майбутніх фахівців на професійно зорієнтованих дисциплінах на рівні освітніх ступенів бакалавра і магістра [9].

Траєкторія професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника, звичайно, охоплює його професійно-методичну підготовку (формування методичної компетентності), але передбачає насамперед лінгвістичний вишкіл такого фахівця (формування мовнокомунікативної компетентності). Проте проблема формування окремих компонентів мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема дискурсивної, на першому (бакалаврському) рівні потребує більш детального опрацювання. Це й зумовлює актуальність висвітлення питань розвитку зв'язного мовлення здобувачів вищої освіти у педагогічних навчальних закладах.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти комунікативні мовленнєві компетенції потрактовано як такі, що «забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби» [3]. У сучасному українському мовознавстві паралельно функціонують терміни «комунікативна компетенція» і «мовнокомунікативна компетенція». На думку Л. Струганець, перевагу варто надавати термінові «мовнокомунікативна компетентність», оскільки він увиразнює вербальний аспект комунікації [13, с. 52].

К. Климова поняття «мовнокомунікативна професійна компетентність вчителя» визначає як інтегровану особистісну якість, що «передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення» [4, с. 21].

Усі дослідники зауважують, що мовнокомунікативна (комунікативна) компетентність інтегрує низку інших, вужчих компетентностей. Так, К. Климова у згаданій дисертації виділяє такі складники мовнокомунікативної професійної компетентності учителів: орфографічну, фонологічну та орфоепічну, лексичну і фразеологічну, граматичну і пунктуаційну, стилістичну та дискурсивну [4, с. 11]. О. Семенов серед компетенцій, які повинна формувати система навчання у словесника, виокремлює лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну і дослідницьку, підкреслюючи, що потреба в реалізації комунікативного підходу у шкільному викладанні, зниження мовленнєвої культури в суспільстві вимагає якісної комунікативної компетенції учителя [10, с. 32–33].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти зазначено, що комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного (запроваджено також дескриптори на шкалі для визначення різних аспектів лінгвістичної, прагматичної та соціолінгвістичної компетенцій). Лінгвістичний і прагматичний відповідно охоплюють низку більш конкретних компетенцій. Детально кожен із цих компонентів розглянуто у розділі 5 Рекомендацій [3].

Беручи за основу саме таке розуміння структури мовнокомунікативної компетентності, вважаємо слушними міркування Л. Струганець щодо доцільності розмежування мовної (лінгвальної) і мовознавчої (лінгвістичної) компетенцій: «Мовознавча (лінгвістична) компетенція властива переважно філологам, оскільки це комплекс наукових знань про мову та умінь оперувати лінгвістичними знаннями у різних видах діяльності. Відповідно термін «соціолінгвістична компетенція» слід замінити на «соціолінгвальна компетенція». Щоб підсумувати і представити наше розуміння поняття, перейдемо від компетенції до компетентності. Таким чином, *складниками поняття «мовнокомунікативна компетентність» вважаємо мовну (лінгвальну), соціолінгвальну і прагматичну компетентності* (Л. Струганець виділення)» [13, с. 53].

Лінгвальну компетентність як систему знань, умінь і навичок складають: фонологічна, орфоепічна, орфографічна, семантична, лексична, граматична тощо — компетентності. Соціолінгвальна стосується знань і вмінь, що пов'язані із соціальним аспектом використання мови. Вона враховує лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, діалекти тощо.

Прагматичну компетентність у Загальноєвропейських Рекомендаціях визначено як таку, що «стосується знань користувача / учня про принципи, за якими висловлювання / повідомлення: а) організуються, структуруються та укладаються («дискурсивна компетенція»); б) використовуються для здійснення комунікативних функцій («функціональна компетенція»); в) узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами» [3].

Дискурсивну компетенцію у «Рекомендаціях» потрактовано як здатність пов'язувати речення логічно, щоб продукувати зв'язні відрізки мовлення. Вона охоплює знання та вміння стосовно логічного складання речень з погляду: теми / реми чи відомого / нового; часового, причинно-наслідкового зв'язку; тематичної організації, зв'язності і злитності, логічної організації, стилю, риторичної ефективності, правильності та достатності висловлювання, його доречності тощо... Ілюстративні шкали запроваджено для окремих аспектів дискурсивної компетенції:

- уміння пристосовуватись до обставин (гнучкість);
- дотримання правил ведення бесіди (також присутнє в інтерактивних стратегіях);
- тематичне розгортання;
- зв'язність та злитність [3].

Такі знання та вміння українська лінгводидактика традиційно розглядає в контексті роботи над зв'язним мовленням.

Зв'язне мовлення визначають як мовленнєву діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку й членується на складники. Цей термін уживається ще у значеннях: текст, продукт мовленнєвої діяльності, висловлювання;

назва розділу методики розвитку мовлення — методика переказів, творів, інших творчих робіт, методика організації роботи над різними видами мовленнєвої діяльності [12, с. 57].

У підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентиліук окреслено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів відповідно до змісту навчальної мовленнєвої діяльності, серед яких:

- «розрізняти мовленнєвознавчі поняття; визначати тему, основну думку висловлювання, стиль, тип, жанр мовлення, змістові частини тексту, засоби і способи зв'язку речень у тексті, ділити текст на абзаци тощо;

- сприймання чужого мовлення: сприймати й розуміти тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення, прогнозувати загальний характер змісту на основі формулювання теми, основної думки...;

- відтворення готового тексту: а) виразно читати вголос знайомі тексти...; б) переказувати усно й письмово почуті й прочитані тексти, помічати й виправляти недоліки у своєму мовленні тощо;

- створення власних висловлювань: а) складати діалоги, досягаючи комунікативної мети, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; б) складати усні та письмові твори, добираючи мовні засоби, відповідно до умов спілкування; в) складати ділові папери тощо» [9, с. 266].

Як бачимо, більшість вимог до розвитку зв'язного мовлення учнів стосуються прагматичної мовленнєвої компетентності, зокрема дискурсивної (розрізняти мовленнєвознавчі поняття; визначати тему, основну думку і т. д.; переказувати усно й письмово почуті й прочитані тексти; створювати власні висловлювання). І щоб належним чином формувати такі вміння й навички у школярів, майбутні вчителі української мови і літератури повинні самі володіти ними на високому рівні. Адже, як вказують автори підручника «Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» за редакцією М. Пентиліук, вивчення «української мови в школах усіх типів спрямоване на формування в учнів уміння правильно передавати думки в усній чи писемній формі, тобто komponувати текст... Учитель, який прагне систематично і цілеспрямовано розвивати мовлення школярів, повинен бути обізнаний з найновішими досягненнями лінгвістики, і, враховуючи їх, організовувати роботу по засвоєнню способів творення тексту, зв'язку його частин, частотності вживання одиниць різних рівнів мови залежно від стилю мовлення, відповідних життєвих ситуацій тощо» [7, с. 155].

Зрозуміло, що рівень володіння знаннями і вміннями із лінгвістики тексту (дискурсивна комунікативна компетентність учителя-словесника) залежить від правильної та чіткої організації навчального процесу у педагогічних закладах вищої освіти.

Освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на першому (бакалаврському) рівні визначено перелік обов'язкових і вибіркового компонентів їх загальної та професійної підготовки і логічна послідовність таких компонентів. Дисципліна «Лінгвістика тексту» (в ОПП різних освітніх закладів — «Текстознавство», «Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови») належить до вибіркової частини програми і передбачена для вивчення не раніше, ніж на III курсі. Формування ж дискурсивної комунікатив-

ної компетентності майбутнього учителя-словесника потребує цілеспрямованої систематичної роботи над текстом, починаючи з першого року навчання.

У підрозділі «Удосконалення змісту курсу «Практикум з української мови» з метою формування фахових компетентностей студентів-філологів» колективної монографії «Підготовка учителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі» за редакцією В. Мельничайка і Л. Струганець ми описали зміст авторської програми з практикуму української мови (програму подано у додатках до монографії), зосередившись переважно на опрацюванні питань лінгвістики тексту і формуванні дискурсивної мовленнєвої компетентності першокурсників у курсі практикуму [9, с. 19–42].

Робота над текстом має бути безпосередньо поєднана із вправами, які сприяють організації навчальних дій у процесі аналізу, трансформації мовного матеріалу чи під час продукування усних або писемних висловлювань. Система вправ для формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів-словесників повинна враховувати усталену практику — від завдань аналітичного характеру до синтетичних, адже саме такий алгоритм розвитку зв'язного мовлення: це відповідає характеру репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності здобувачів освіти.

У підрозділі вище згаданої монографії з урахуванням поглядів Л. Варзацької [1], О. Горошкіної [2], В. Мельничайка [6], В. Скалкіна [11] щодо роботи з текстом, формування комунікативних та творчих умінь на цій основі ми запропонували описати систему навчально-тренувальних вправ для формування і вдосконалення вмінь і навичок здобувачів вищої освіти із лінгвістики тексту (подаємо її нижче). Система базується на загальнодидактичних і методичних принципах організації навчальної діяльності для засвоєння різних видів мовлення, серед яких: діалектичний зв'язок розвитку мовлення із розвитком мислення; поступове ускладнення навчальних завдань; випереджальний розвиток усного мовлення тощо [9, с. 26–27].

Таблиця 1

Система вправ для опрацювання елементів лінгвістики тексту в межах «Практикуму з української мови»

<i>Група 1. Вправи на основі готового тексту, які не вимагають його зміни</i>		
Підгрупи вправ	Мета вправ	Види завдань
Аналітико-розпізнавальні	Формувати вміння аналізувати текст, мовний матеріал, потрібний для вираження змісту висловлювання.	Аналіз тексту (визначення теми, мети, добір заголовка, визначення видів і засобів зв'язку речень у тексті), виявлення мовних явищ за їх характерними ознаками, їх аналіз у зв'язному висловлюванні, мовний розбір.

Група 2. Вправи, які передбачають створення тексту або можливість внесення змін		
Підгрупи вправ	Мета вправ	Види завдань
Конструктивно-творчі	Формувати вміння створювати власні висловлювання, будувати і вживати мовні засоби у мовленні, забезпечувати правильність структури мовлення учнів, розвивати їх мислення і творчість.	Побудова тексту за опорними словами, відтворення деформованого тексту, моделювання (складання тексту за схемою — моделювання різних видів текстового зв'язку — паралельного і послідовного), розширення тексту, згортання тексту, складання тексту за питаннями або планом, вставка слів на місці пропущених.
Трансформаційні	Формувати вміння і навички здійснювати заміну мовного матеріалу.	Синонімічні, антонімічні заміни, перетворення мовних одиниць та їх форм.
Комунікативні	Формувати вміння самостійно використовувати засвоєні мовні явища у конкретній ситуації мовлення.	Ситуативні (вправи на основі реальних чи уявних ситуацій), дискусивні.
Група 3. Комбіновані вправи		
Підгрупи вправ	Мета вправ	Види завдань
Репродуктивно-творчі	Розвивати вміння і навички аналізувати, відтворювати тексти різного типу й стилю мовлення та створювати власні за їх зразком.	Створення власного тексту на основі опрацьованого, диктанти із творчим завданням.
Корекційні	Формувати вміння редагувати власні висловлювання та готові тексти, аналізувати мовні одиниці у них.	Навчальне редагування тексту та мовних одиниць у ньому.

Перша група вправ передбачає рецептивну мовленнєву діяльність і включає аналітико-розпізнавальні вправи, що забезпечують усвідомлення студентами структури мови, функції кожної мовної одиниці, виявленої в тексті шляхом аналізу. Друга група потребує продуктивної мовленнєвої діяльності. Серед вправ конструктивно-творчі, трансформаційні та комунікативні, виконання яких дає можливість фор-

мувати практичні вміння будувати власні зв'язні висловлювання, перетворювати, замінювати мовний матеріал тощо. Третя група охоплює репродуктивно-творчі та корекційні вправи і передбачає різноманітні операції над мовним матеріалом).

Визначено також два етапи формування текстотвірних умінь і навичок на заняттях із «Практикуму з української мови»: 1) опрацювання елементів лінгвістики тексту під час вивчення першого змістового модуля «Текст. Стил і типи мовлення»; 2) удосконалення вмінь і навичок роботи з текстом упродовж засвоєння другого «Фонетика, графіка, орфоєпія, словотвір, морфологія і орфографія» та третього «Синтаксис і пунктуація» змістових модулів [9, с. 27–28].

Звичайно, специфіка другого етапу, коли лінгвістика тексту опрацьовується паралельно із вивченням орфографії чи синтаксису і пунктуації певною мірою відображає особливості роботи з розвитку зв'язного мовлення студентів-філологів під час засвоєння інших мовознавчих дисциплін на першому (бакалаврському) рівні. Це забезпечує систематичність, наступність і перспективність у формуванні означених мовленнєвих умінь і навичок, є запорукою розвитку високого рівня мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників. Детальніше зміст роботи із лінгвістики тексту та особливості формування дискурсивної комунікативної компетентності в курсі «Практикум з української мови» зазначено в згадуваній вище публікації [9, с. 19–42].

Опишемо роботу з розвитку зв'язного мовлення під час вивчення курсу «Стилістика української мови», мету і завдання якої сформульовано у базовій програмі зі стилістики української мови для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України (автор — Л. Мацько) [5]. Серед завдань вивчення цього курсу в практичному аспекті визначено такі: «оволодіння стилістичною системою української мови (стилістикою ресурсів і функціональною стилістикою; вироблення вмінь і навичок визначати стилістичні ознаки мовних одиниць у текстах усіх стилів; ознайомлення із стилістичними прийомами та способами використання мовного матеріалу відповідно до умов і цільової настанови; вироблення вмінь оцінювати стилістичні можливості мовних засобів; закріплення стилістичних навичок за допомогою конструювання стилістично довершеного тексту; оволодіння навичками текстотворення в усіх функціональних стилях, підстилях і жанрах; підвищення культури професійного, ділового й побутового мовлення» [5, с. 50]. Як бачимо, вироблення більшості зазначених у завданнях стилістичних умінь і навичок безпосередньо пов'язане із формуванням дискурсивної комунікативної компетентності, адже стосується зв'язного висловлювання / тексту (визначення стилістичних ознак мовних одиниць у текстах усіх стилів; оцінювання стилістичних можливостей мовних засобів; конструювання стилістично довершеного тексту у всіх функціональних стилях, підстилях і жанрах; редагування власних і чужих висловлювань в усіх стилях; спілкування із дотриманням усіх мовних норм у професійній, діловій та побутовій сферах).

Опрацьовуючи різні розділи курсу «Стилістики української мови», організовуємо навчальний процес так, щоб під час вироблення стилістичних умінь і навичок шляхом вправ рецептивна мовленнєва діяльність здобувачів вищої освіти передувала продуктивній. Наприклад, вивчення основних понять стилістики на практичних заняттях передбачає після розгляду теоретичних питань («стилістичне забарв-

лення», «конотація», «стилістичне значення», стилістичні засоби та стилістичні прийоми, стилістична система і стилістична норма, експресія, інформація, контекст тощо) аналітико-розпізнавальні вправи на основі готового тексту, як-от:

Завдання 1. Знайдіть стилістично забарвлені слова, визначте вид їх стилістичного значення та стилістичні функції у наведених текстах.

I. «Так ми з кумом як стій з кислиці у піке. Кум таки приземлився, хоч і скапотував, а я з піке — в штопор, із штопора не вийшов, протаранив Лукерці спідницю й урізавсь у землю! За півгодини тільки очунявся, кліпнув очима, дивлюсь: ліворуч стоїть кум, аварію зачухує, праворуч Лукерка з цеберкою води. Ворухнувся — рулі повороту ні в руках, ні в ногах не дійсвують, кабіна й увесь фюзеляж мокрі-мокрісінькі...» (Остап Вишня).

II.

*Єсть ім'я жіноче, м'яке і ясне;
В йому і любов, і журба, і надія;
Воно як зітхання бринить весняне:
Марія.*

*Як запах фіалки в осінній імлі,
Як пісня дівоча в снігах і завії,
Зорею сіяє над смутком землі:
Марія.*

*Нехай я у серці святе погашу,
Нехай упаду в безмістовній борні я, —
Та слово останнє, що я напишу:
Марія.*

М. Рильський

Завдання 2. Визначте, які стилістичні прийоми (детермінація, інтердепенденція, констеляція, комутація, актуалізація, стилізація, створення звукового фону тощо) використано у художніх текстах і з якою метою.

I.

*Ті журавлі, і їх прощальні сурми...
Тих відлітань сюїта голуба...
Натягне дощ свої осінні струни,
торкне ті струни пальчиком верба.
Сумна арфістко, — рученьки вербові! —
По самі плечі вкутана в туман.
Зіграй мені мелодію любові,
ту, без якої холодно словам.
Зіграй мені осінній плач калини,
Зіграй усе, що я тебе прошу.
Я не скрипковий ключ, а журавлиний
тобі над полем в небі напишу.*

Ліна Костенко

II.

Де пролісок святкує небом,
А день розкішен, день небесен,
Я празникую по квітневім —
Сто зим міняю на сто весен.

Де грузовик сто заметілей
У кузові попер за місто,
Женусь, од сонця очамрілий,
Калюж розтроцюю намисто.

Сто бджіл паде мені на груди,
Сутуж тепло їм дошкуляє.
А вихор верне, марне крутить,
Все пилюгою хурделяє.

III.

Сама доглянула маленьке. Пацькалася-панькалася з ним, мов із дитинкою.
Манюнею назвала. Коли з телятка виросла нівроку собі ялівка — Манею поча-
ла кликати. То окрайчиком хліба зі сіллю почастує улюбленицю, то принесе з дому
травички соковитої чи сінця запашиного. Маня ходила за Марією, як на прив'язі.
«Вже їй невідомо, хто кого приручив, — казали на фермі, — чи Марія Маньку, чи
навпаки» (Б. Мельничук).

IV.

І квилить, плаче Ярославна
В Путивлі рано на валу:
«Вітрило-вітре мій єдиний,
Легкий, крилатий господине!
Нащо на дужому крилі
На воїлюбії мої,
На князя, ладо моє миле,
Ти ханові метаси стріли?<...>»

Т. Шевченко

Під час опрацювання теми «Характеристика функціональних стилів української літературної мови» також спочатку пропонуємо аналітико-розпізнавальні вправи на основі готового тексту, наприклад:

Завдання 1. Знайдіть у наведеному фрагменті риси наукового стилю (понятійність, предметність, точність, логічність, аргументованість тощо) і мовні засоби їх репрезентації.

Хлоропласти (*chloros* — зелений і *plastos* — утворений) — зелені пластиди рослинних клітин, в яких відбувається процес фотосинтезу. Зеленене забарвлення *X.* зумовлює хлорофіл. Крім хлорофілу, в *X.* містяться пігменти з групи каротиноїдів, зокрема оранжево-жовтий — каротин і жовтий — ксантофіл. *X.* складається з

двошарової білково-ліпоїдної оболонки і строми. Строма пронизана системою внутрішніх мембран — тилакоїдів, які мають вигляд сплюснутих мішечків. У вищих рослин частина тилакоїдів за формою нагадує диски невеликого діаметра, що розташовуються один над одним, утворюючи грани. Грани з'єднані між собою тилакоїдами строми» (Із навчального посібника).

Завдання 2. Прочитайте текст, визначте тему та ідею. Якими мовними засобами доводить автор до читача головну думку? Зробіть висновок про стильові ознаки тексту, визначте його стиль і підстиль.

Поет композиції і барв

Микола ДМІТРУХ — графік, член Спілки художників України з 1990 року. Народився 20 червня 1954 року в с. Краснопілля на Миколаївщині. У 1979 році закінчив Винницьке училище прикладного мистецтва (відділення художньої обробки дерева) у С. Вархоли та В. Жаворонкова. Працює в галузі графіки. Був учасником творчих груп. Твори М. Дмитруха зберігаються в музеях України та приватних колекціях за кордоном. Учасник збірних та групових виставок у Тернополі, Львові, Полтаві, Ужгороді, Києві, Дніпропетровську, Жешові (Польща), Живцу (Польща), Орську (Росія), Рівному.

Найбільші успіхи Миколи, як на мою думку, пов'язані із живописними роботами, а це акварелі, темперні композиції кольором (тому живописні).

Вони лаконічні, умовні, асоціативні. Художник знайшов свій колорит, форму і тим самим визначився як індивідуальність.

Твори М. Дмитруха на перший погляд абстрактні, але коли уважно подивитись і творити разом з художником, знаходиш поєднання кількох реалій. Адже кожна абстракція — квінтесенція, філософське узагальнення реальності.

Оригінальність фактури, довільний силует підсилюють умовність композицій. Ось як відгукувався про творчість Миколи Дмитруха мистецтвознавець польської газети «Новини» Антоні Адамські, коли 1995 року в Жешові були експоновані, згідно з програмою IV Днів слов'янської культури, роботи групи художників із Тернополя: «Микола Дмитрух презентує два цикли: «Пам'ятки» і «Тилігуло-Березанський степ»... В архітектурі і в природі шукає насамперед настрою. Відтворює безкінечність степової пустелі, яка тягнеться без кінця, пригнічена грозовими хмарами бурі, скупаними в гіллі, у світлі місяця. М. Дмитрух вміє дивитися на світ як поет, вразливий на форму, на колір, на світло, що змінюється, тонкий і повний недоказаного, його бачення пам'яток і є кращим тому доказом».

Микола постійно у творчих пошуках, не заспокоюється на досягнутому.

Відзначу й те, що він — викладач Тернопільської обласної художньої школи, якій саме завдяки таким педагогам і митцям вдається в цей нелегкий час утримуватися на високому професійному рівні. Хай щастить йому і його колегам (З газети).

Після виконання таких вправ на основі готового тексту пропонуємо вправи другої групи; конструктивно-творчі, трансформаційні та комунікативні. Це дає можливість формувати практичні вміння будувати власні зв'язні висловлювання, перетворювати, замінювати мовний матеріал тощо:

Завдання 3. Із поданими словами складіть зв'язний текст (10–12 речень). Доберіть заголовок, визначте стиль тексту.

Обрій, пахощі, цілунок, налити, золотавий, світанок, обіймає, сум, щемно, тремтливо-ніжний, сяйво.

Завдання 4. Визначте стиль поданих текстів. Перекладіть. Зверніть увагу на стилістичні засоби і прийоми, використані автором. Порівняйте особливості поетичного та прозового перекладів.

I.

Темнеет — и странная тишина царит в селе.

Тёплые южные сумерки неясной дымкой смягчают вечернюю синеву глубокой долины, затушевывают эту огромную картину широкой низменности с темными кущами прибрежных роц, с тускло блестящими изгибами речки, с одинокими тополями, что чернеют над долиной. Старинный Великий Перевоз сереет своими скученными хатами в котловине у подошвы каменистой горы. Смутно, как полосы спелых ржей, желтеют за рекой пески. За песками, уже совсем неясно, темнеют леса. И даль становится дымчато-лиловой и сливается с сумеречными небесами (И. Бунин).

II.

*Принесли мы для бычка
Полведёрка молочка.
Но бычок сказал нам:
— Му-у-у! Молочко мне не к чему:
Я уже большой бычок,
Дайте мне травы пучок.*

А. Береснёв

Завдання 5. Напишіть автобіографію і художній текст про себе, враховуючи стильові риси, функцію та мовні особливості текстів офіційно-ділового та художнього стилів.

Розділ «Стилістика ресурсів (засобів), або описова стилістика» охоплює фоностилістику, лексичну та фразеологічну стилістику, стилістичний словотвір, стилістичну морфологію, стилістичний синтаксис. Під час опрацювання мовних одиниць усіх рівнів, які мають сталі стилістичні значення, та тих, що набувають стилістичного забарвлення в певних контекстах, у майбутніх учителів-словесників формуємо вміння і навички визначати стилістичні ознаки мовних одиниць у текстах усіх стилів, уміння оцінювати стилістичні можливості мовних засобів, ознайомлюємо їх зі стилістичними прийомами та способами використання мовного матеріалу відповідно до умов і цільової настанови.

На практичному занятті «Стилістичні засоби лексичного складу мови» під час вивчення стилістичного потенціалу полісемії, омонімії та паронімії пропонуємо аналітико-розпізнавальні вправи на основі готового тексту, як-от:

Завдання 1. Визначте, які лексичні засоби використано у наведених нижче творах для дітей і з якою метою.

I.

Роги в нього немалі,
А волосся до землі.
Я питаю:
— Звешся як?
Він мені говорить:
— Як.
— Ну, а тата звати як?
Він же знову каже:
— Як!

II.

На одній табличці Алла
Назву дивну прочитала
Їй не дізнається сама:
«Що ж тварина ця лама?»
І сказала Аллі мама:
— Ця тварина зветься лама.

III.

Загадка

Він такий смугастий,
Він такий ікластий,
Найстрашніший у тайзі.
Перед ним тремтять усі.
Як роззявить пащу — игрр!
Називають звіра ... (тигр)
О.Орач

V.

Удавав удав роззяву

Хитромудрий пан удав
Не ловив ніколи тав.
Удавав удав роззяву
Їй вмить ковтав сердешну таву.
Г. Гава

Завдання 2. Прочитайте анекдоти. Визначте, які лексичні засоби створюють комічний ефект.

I.

Конферансьє:
— А зараз на сцені — метр російської естради Філіп Кіркоров!
Захмелілий глядач:

Як

Серджусь я:
Нечемно так.
Я тебе питаю: «Як?»,
Ти мені те ж саме «Як!».
Ображаєш ти однак.
Він сміється:
— Це не так.
Просто я тварина — як.

В. Стрекаль

Лама

Дуже гарна і сумирна,
Не обідає без сіна.
Хоч важка робота в лами —
Йти в дорогу з вантажами,
Та нічого не лама.
Бач — наїлась і дріма.

В. Стрекаль

IV.

Гіпопотам

Де живе гіпопотам?
— Може, тут. А може, там?
— Може, все-таки десь там,
бо на те й гіпопотам.
А якби не там, а тут,
був би він гіпопотут.
Є. Гуцало

VI.

Такса їхала в таксі —
Дивувались геть усі!
— Гляньте! — загукали всі.
— Такса їде на таксі.
Л. Коврига

– *Метр російської естради — це Децл, а Кіркоров — це два метри російської естради.*

II.

Куме, ви чули, в Україні буде Євро — 2012!

– *Клята криза! Ще вчора було 7.50...*

III.

Лотерея від Windows — 2000.

Перемогла фірма Microsoft. Розіграні мільйони чайників.

Під час опрацювання стилістичної диференціації словникового складу, нейтральної і стилістично забарвленої лексики, слів книжної і розмовної конотації пропонуємо конструктивно-творчі, трансформаційні та комунікативні вправи, наприклад:

Завдання 3. З'ясуйте змістове та емоційно-експресивне забарвлення (урочисте, жартівливе, іронічне, згрубіле, зменшено-пестливе, фамільярне, схвальне, несхвальне тощо) слів у наведених синонімічних рядах; визначте домінанту. Складіть текст, уживаючи ці лексеми.

1. *Майстер, мастак, митець, художник, творець.* 2. *Дивитися, глипати, лупати очима, зрити.* 3. *Обрій, горизонт, небокрай, небосхил, виднокруг, крайнебо.* 4. *Солдат, воїн, воїтель, захисник.* 5. *Вождь, керівник, проводир, лідер, очільник.* 6. *Користуватися, уживати, використовувати, користатися.* 7. *Будівельник, зодчий, будівник, создатель.* 8. *Давній, колишній, старий, древній, стародавній.* 9. *Будувати, зводити, ставити, ліпити, споруджувати.* 10. *Мимрити, бурмотати, бубонити, лепетати, белькотати, жебоніти.*

Практичне опрацювання теми «Слова вузького стилістичного призначення» починаємо також із аналітико-розпізнавальних вправ на основі готового тексту:

Завдання 1. Із поданого тексту випишіть слова іншомовного походження. Поясніть їх значення. Визначте стильову належність тексту і функції запозичених слів.

Стан і розвиток інтелектуального (ширше — духовного) життя людства ніколи не обмежувалися етнічними спільнотами. Цьому сприяв ряд чинників: міграція населення, духовно-політичні взаємини, організаційні форми освіти, наукові інституції. Хоч ідеї виникають і формуються в індивідуальній свідомості людини, але взаємодія (інтерація) носіїв свідомості, які існують тільки у формах популяції, спільнот, об'єднань та ін., є неодмінною умовою (чи одним із механізмів) становлення суспільної свідомості. Первісні синкретизм і нерозчленованість духовного життя кожної такої спільноти (рід, племена, народність, нація) поступово в процесі життєдіяльності індивідів у соціумах диференціюється, переформовуючись у взаємопов'язані види свідомості (релігійна, естетична, моральна, філософська, правова), які практично виявляються в двох її сферах (суспільна психологія / ідеологія) та на двох рівнях (буденна, емпірична і науково-теоретична свідомість) (Р. Гром'як).

Завдання 2. У поданих текстах знайдіть слова вузького стилістичного призначення. Поясніть доцільність / недоцільність їх уживання. Визначте стиль і підтекти текстів.

I.

Неба окраєць

Віра вже третій день не своя.

Коли вуйко від'їжджав до Канади, то ніяких ладунків-гостинців не хотів брати.

Тільки так журно подивився на Віру:

— Доню, Вірцо, мені з собою нічого не треба. Тільки б неба окраєць... Вірка не втямила.

Глинула здивовано на гостя, тоді на небо.

Звичайне-звичайнісіньке небо.

«Йой, вуйку! Та стільки маєте в тій Канаді. Стільки маєте! І раптом неба ще захотіли».

А вуйко довго ще не прощався. Все ходив у садку за хатою.

Віра не сміла його питати: хіба то в Канаді немає неба?

«Вуйку-вуйку, та стільки маєте в своїй Канаді. Стільки маєте...», — аж ізго- рбилась з важких думок.

Вже третій день сама не своя ходить Віра (Жанна Юзва (Яськів)).

II.

Випити свою чашу

Було це в Гетсиманському саду того дня, коли розпочались Хресні страждання Ісуса. Молився Христос у присутності трьох вірних учнів своїх, яким перед цим сказав:

— Моліться, щоб не впасти в спокусу, бо дух бадьорий, а тіло немічне.

А в своїй молитві до Отця Небесного промовив:

— Якщо можливо, нехай мине ця чаша мене! Проте, не як я хочу, а ти: коли не може ця чаша минути мене, щоб мені не пити її, нехай буде воля твоя!

...І випив Христос чашу свою, бо наблизився зрадник його та видав за тридцять срібняків на страждання.

Так і кожен із нас п'є тільки свою чашу, але й краплини не може випити з чужої, як не може прожити і миті чужого життя (А. Багнюк).

Навчальним планом для аудиторного вивчення курсу «Стилістика української мови», крім лекцій і практичних занять, передбачені лабораторні заняття, на яких майбутні вчителі української мови і літератури в основному опрацьовують питання практичної стилістики, пов'язані із функціональною чи описовою стилістикою. Причому формування стилістичних умінь також безпосередньо спирається на характер діяльності, який лежить в основі кожного вміння, і рецептивна діяльність (розпізнавання стилістичних засобів у готовому тексті) завжди передує продуктивній (побудова висловлювань). Звичайно, таке формування стилістичних умінь завжди вимагає опори на інтуїцію чи знання, і, як відзначають науковці, саме це «...забезпечує найбільш ефективну діяльність, при якій здійснюється самоконтроль у навчанні і перенос умінь з одного матеріалу на інший» [7, с. 199–200].

Зважаючи на викладене вище, після практичних занять, наприклад, із «Лексичної стилістики», плануємо спочатку лабораторну роботу «Лексико-стилістичний аналіз текстів (запропонованих викладачем)», завданням якої є формування вміння здійснювати аналіз тексту певного стилю. Це вміння спирається на рецептивну

діяльність студентів і сприяє осмисленню змісту, жанру, ідейно-емоційного спрямування тексту і його стилістичних особливостей. Пропонуємо таку схему аналізу:

Схема лексико-стилістичного аналізу тексту

1. Стель, підстель, жанр аналізованого тексту.
2. Його тема та ідейно-емоційне спрямування.
3. Образна система (для художніх творів).
4. Лінгвістичний коментар (словникове тлумачення незрозумілих, рідковживаних, застарілих, спеціальних слів і висловів, граматичних явищ тощо).
5. Характеристика власне української та запозиченої лексики. Доцільність такого співвідношення. Стилїстичні функції запозичень.
6. Стилїстично нейтральна і стилїстично забарвлена лексика. Її роль у тексті.
7. Стилїстичний потенціал книжної і розмовної лексики, діалектизмів, професіоналізмів, термінів, жаргонізмів.
8. Багатозначні слова та їх роль: створення образності (вказати, які образи зокрема вони творять), комічного ефекту, каламбурів.
9. Доцільність використання синонімів (для точного відбору слова, градації, усунення тавтології, як засіб амплїфікації).
10. Стилїстичний потенціал антонїмії (засіб контрасту, зіставлення, для творення оксиморону тощо).
11. Роль омонїмів і паронїмів у тексті.
12. Співвідношення активної і пасивної лексики (роль історизмів, архаїзмів, неологізмів).
13. Особливості функціонування фразеологізмів.
14. Роль образних засобів у тексті (епїтетів, метафор, порівнянь тощо); їх оригінальність і доцільність.
15. Значення лексико-фразеологічних засобів для вираження теми та ідеї твору.

І лише після такої лабораторної роботи плануємо лабораторне заняття «Творча робота на запропоновану тему за різними комунікативними стратегіями», пов'язане із формуванням одного із найскладніших умінь: компонувати текст у відповідному стилї, що передбачає розвиток інших дискурсивних умінь:

- осмислювати тему висловлювання і розкривати її;
- визначати обсяг змісту і межі теми;
- підпорядковувати висловлювання основній думці;
- обирати потрібний тип мовлення;
- визначати композиційну форму висловлювання;
- надавати текстові відповідного стилєвого колориту;
- здійснювати відбір необхідних для оформлення висловлювання мовних засобів та стилїстичних прийомів;
- удосконалювати власний текст.

Завдання до цього заняття можуть бути такі:

1. Творча робота за стилїстичним завданням.

- *Напишіть три листи (матері, другові / подрузі, до приймальної комісії університету). Поясніть, які типові засоби і прийоми творитимуть інтимний, дружній чи офіційний тон цих листів.*

2. Конструювання тексту за заданими стильовими й стилістичними параметрами.

- *Користуючись прийомами публіцистичного стилю, напишіть статтю до студентської газети на тему «Уроки педагогічної практики».*

3. Творча робота із використанням стилістичного експерименту за певними стилістичними завданнями (на матеріалі лексики і фразеології).

- *Випишіть із енциклопедії «Українська мова» дві статті, визначте їх стильову належність. Користуючись прийомами популяризації викладу, переробіть їх для сприймання учнями різного віку: п'ятикласниками та випускниками середньої школи.*

4. Творення текстів на одну тему за різними комунікативними стратегіями.

- *Напишіть урочистий, гумористичний, журливо-елегійний твір про осінь (весну). Поясніть, які стилістичні прийоми (детермінація, інтердепенденція, констеляція, актуалізація, стилізація, комутація тощо) та засоби сприятимуть творенню означених стильових колоритів.*

Наведемо приклади студентських творів про осінь (весну), написаних за різними комунікативними стратегіями.

*А мрії врозтіч, а мрії босі.
І сам з собою сумує ліс.
І сіроока печальна осінь
Гойдає сум свій в гіллі беріз.*

*Осінь ода огнистим кленам.
Клекоче кволо ключ журавлів.
Лиш дуб дивує вбранням зеленим.
Чорніє чорна земля полів.*

*Моя любове, солодкі вина
Дурманять думку, тремтить душа.
І хто підкаже: чия провина,
Що наша осінь тепер чужа.*

(Олеся Тенюх, УФ-41, 2012–2013 н. р.)

Студентська осінь

За визначенням усіх мелодраматичних плаксивих дівчат, осінь — період меланхолії, смутку і журби. Хочеться приготувати філіжанку кави або чаю, укомплектованої цукерково-булочними виробами, увімкнути трагічно-любовний фільм і ... згадувати, згадувати весь шлях свого нещасливого кохання з усіма трофеями, які назбирались у скриньку бурхливого життєвого досвіду (20 років — то тонни емпіричного досвіду!). Ще істинні прихильниці культу «Депресивна осінь — ТАК!» обкладаються томиками Бродського, Маяковського і, самоідентифікуючи себе з ліричним героєм, вважають: «Це ж про мене!»

Далі — обов'язково — пустити сльозу і, глянувши на мило опухле обличчя, констатувати: «Ніхто мене не любить... кому я така треба...».

Таким чином ми переходимо на новий рівень — самоїдство. Критика, критика і ще раз критика! Ми знаходимо в собі стільки недоліків, що здається — з таким не живуть. Це все доповнюється філософськими роздумами про сенс життя-буття. Напрошується висновок: усе абсурд...

Справді! Усе було б добре, але, на жаль, у Марусиній чашиці охолов прикарпатський чай за 5,50. (куплений за позичені гроші, а до стипендії ще ж тиждень!), не доповнений жодними солодкими виробами (з тієї ж причини), які «ефектно» додають фігурі зайвих округлостей (зазвичай не там, де хотілось би). Її досвід ще не передбачав розлук-прощань, сліз-зітхань, а на столі, замість ноутбука і диска з новим фільмом, лежали «Повість про Подільську землю», «Моління Даниїла Заточника», «Києво-Печерський патерик»... завтра екзамен з давньої... ☺

(Ольга Пелех, УФ-41, 2012–2013 н. р.)

Intermezzo по-весняному

Хурделить вітер яблуневим цвітом...
Якась зимова цьогоріч весна.
Гудить понад спорожнілим світом
Моя до краю стомлена душа.

Гудуть хрущі в засніженому гіллі,
Гудуть думки, мов бджоли серед квіту.
Як в цьому всемирському божевіллі
Людині власну віднайти орбіту?

Пригублено вже келихи тюльпанів,
Бузку дурманом сповнено слова.
Закутаюсь у плетиво туманів,
На оксамиті вій бринить сльоза...

Гримлять дощі, а змисли їм вторують,
Порожнім світом котиться луна.
Вуста лиш вкотре стихшено диктують:
«Якась зимова цьогоріч весна».

(Марія Поляняк, УФ-41, 2020–2021 н. р.)

Горихвістка

Шу-у-у-у... Шу-у-у-у... До кімнати крізь щілину вікна ледь-ледь долітає шурхіт весняного невагмовного світу. Ти вибігаєш у сад, чепуриши на ходу неслухняне волосся, завмираєш у центрі шаленства природи, хоча здається, ніби увесь світ сконцентрований саме тут, у тобі, і... слухаєш. Шепіт холодних росяних трав підхоплюється бешкетливим вітром, підноситься над дрімливим садом і поринає ввись, деś під саму чашу неба. І враз чути шелест гілля. Суміш медових запахів пробуджує метушливих жучків, а ти тонеш у снігах яблунево-вишневого цвіту. У

кожному закутку ховаються Ван Гоги, їхні квітучі гілки мигдалю, що вибухають буйним потоком барв. Він стрімголов мчить на твою крихітну постать, збиває з ніг, аби навіки закарбуватися за колесом райдужки теплою миттю. Серце вилітає з грудей, і ти знову слухаєш. Шу-у-у-у... Фіть-фіть-фіть... Шу-у-у-у... Фіть-фіть-фіть... У густій кроні блимає воник. Горихвістка із цікавістю спостерігає за тобою очима-намистинками, стрибає по завітчаній гілочці, філігранно виводить ноти, ніби приховує від людського ока чарівну флейту. Ще мить — і маестро замовкає, зникає за тендітними пахучими пелюстками, не чекаючи на оплески.

— Яка ж я майстриня! Яка ж я хороша! — смієшся до неї, а сама ховаєш за долями сльози.

— От дурненька! Я її забавляю, а вона плакати! Дивна ця ваша людська природа. Варто лиш відчувти трепет у душі — зразу в сльози бідолаха!

Пташка вже давно полетіла в чужі сади співати таким же незнаним людям. А ти стоїш розчуленою горихвісткою, і горять твої хвости, і цей образ її у тобі палить тисячі тисяч образ. Не залишається нічого, лише твоя душа, що пахне життям яблунево-вишневого саду, і шурхіт весняного невгамовного світу. Шу-у-у-у... Шу-у-у-у-у...

(Анастасія Вараніцька, УФ-42, 2020–2021 н. р.)

На такому лабораторному занятті після зачитування творів на запропоновану тему за різними комунікативними стратегіями студенти обґрунтовують доречність вжитих у власних висловлюваннях мовних засобів та прийомів їх компонування для створення того чи іншого стильового колориту (урочистого, іронічного, журливо-елегійного тощо), здійснюють взаєморецензування, вдосконалюють навички критичного ставлення до свого й чужого мовлення, навички стилістичного редагування.

Описана послідовність організації навчальних дій може бути застосована також під час опрацювання інших тем описової стилістики: фоностилістики, словотвірної, морфологічної та синтаксичної.

Отже, ефективне формування дискурсивної мовнокомунікативної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури доцільно здійснювати на засадах компетентнісного, комунікативно-орієнтованого, текстоцентричного та функційно-стилістичного підходів. Основними загальнодидактичними принципами, на яких базується розвиток зв'язного мовлення студентів-філологів, є передусім систематичність і послідовність, наступність і перспективність у набутті мовленнєвих умінь і навичок. Це зумовлює необхідність формування дискурсивної мовнокомунікативної компетентності під час опрацювання усіх мовознавчих дисциплін на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Особливості цього процесу визначає специфіка рецептивної мовленнєвої діяльності у процесі аналізу, трансформації мовного матеріалу чи продуктивної під час продукування усних або писемних висловлювань. А засвоєння української стилістики і функціонально-стилістичне спрямування у навчанні мови є запорукою розвитку високого рівня мовнокомунікативної компетентності здобувачів як вищої, так і загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1986. 104 с.
2. Горошкіна О. М. Попова Л. О. Сучасний урок української мови: від планування до проведення. Харків : Основа, 2010. 111 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. URL : http://mo-english.at.ua/zagalnoyevrop_rekom.dok.
4. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 35 с.
5. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України. *Дивослово*. 2002. № 9. С. 50–56.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови : посібник для вчителя. Київ : Рад. школа, 1984. 223 с.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2000. 264 с.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барактян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
9. Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі : монографія / за ред. В. Мельничайка і Л. Струганець. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2017. 420 с.
10. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
11. Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Київ : Рад. школа, 1978. 128 с.
12. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
13. Струганець Л. В. Мовнокомунікативна компетентність лідера в освітній галузі (теоретичний ракурс). *«Університети і лідерство» : Міжнародний науковий журнал*. 2015. № 1. С. 52–55.

ЛІНГВОАНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ / ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ

Петришина Ольга Ігорівна

Забезпечення якості вищої освіти в Україні — основне завдання, з яким корелюють усі інновації, запроваджені в галузі впродовж останніх років. Розробники освітніх програм підготовки майбутніх учителів / викладачів української мови та літератури враховують світові тенденції, суспільні запити, вимоги ринку праці, стейкхолдерів і, безумовно, користувачів освітніх послуг. У Національній рамці кваліфікацій поки що не запропоновано опису стандартів вищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» на основі професійних стандартів, де містилися би вимоги до власне педагогічних компетентностей і вимоги до сертифікації здобувачів вищої освіти, однак закономірно, що підготовка майбутніх магістрів-філологів спрямована на формування та розвиток у них інтегральних, загальних та фахових компетентностей. І в обов'язковому, і у вибіркового компонентах освітньо-професійних програм (темах, навчальних дисциплінах, курсових проектах), за якими здійснюється підготовка майбутніх філологів, передбачено різні види навчальних діяльностей над частковим або комплексним аналізом тексту як системним тематично-структурним утворенням. У цьому сенсі особливої значущості набувають концептуально-культурологічний, комунікативно-когнітивний, дискурсний підходи до інтерпретації творів словесності. Цілісне уявлення про художній текст як найбільш складний з погляду творення та осмислення феномен словесної творчості, а також уміння і навички його комплексної інтерпретації передбачає навчальна дисципліна «Лінгвоаналіз художнього тексту», що завершує та узагальнює теоретичні відомості циклу мовознавчих і літературознавчих курсів й усі попередні освітні діяльності.

Лінгводидактичні аспекти проблем лінгвоаналізу художнього тексту глибоко опрацьовані українськими та зарубіжними науковцями. Так, розроблено концепції природи художнього мовлення і його сприйняття (М. Бахтін, Л. Виготський, В. Виноградов, В. Жирмунський, О. Копач, І. Кошелівець, К. Леві-Стросс, О. Потебня, Б. Томашевський, І. Франко, Ю. Шевельов, Р. Якобсон); лінгвістичні теорії вибору, осмислення та інтерпретації художнього тексту, зокрема закономірності функціонування мови та реалізації її естетичної функції в художньому стилі (Н. Арутюнова, М. Бахтін, Г. Башляр, О. Білецький, В. Виноградов, Г. Винокур, П. Гіро, С. Єрмоленко, І. Кошелівець, М. Коцюбинська, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Невідомська, Р. Піхманець, Г. Сивокінь, А. Ситченко, Н. Сологуб, М. Фослер, І. Франко, В. Чабаненко, М. Шанський, Ю. Шевельов, Д. Шмельов, Н. Шляхова, Л. Щерба та ін.).

У методичних дослідженнях запропоновано різні підходи до роботи з текстовим матеріалом. Так, мовному аналізу як активному методу навчання мови та науково-навчальній діяльності; створенню учнями / студентами власних висловлювань на основі знайомства з поняттями лінгвістики тексту; системному підходу в роботі над розвитком зв'язного мовлення; використанню аналізу текстового матеріалу в

процесі створення власних висловлювань; застосуванню прийомів лінгвоаналізу художнього тексту у формуванні умінь та навичок майбутніх учителів; розробці вправ, спрямованих на розвиток умінь і навичок роботи з текстом, у т. ч. художнім, та іншим аспектам присвятили праці Т. Беценко, О. Біляєв, Ю. Бондаренко, І. Борисик, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Ю. Горідько, Є. Дмитровський, Т. Єщенко, А. Загнітко, І. Ковалик, І. Кочан, О. Кравчук, М. Крупа, О. Маленко, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Миронюк, М. Непийвода, Е. Палихата, М. Пентилюк, М. Плющ, С. Помирча, Л. Рожило, К. Фролова та інші вчені.

Водночас педагогікою вироблено низку теоретичних концепцій, підходів до обґрунтування проблеми професійної компетентності фахівців різних галузей. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу, зокрема поняття професійної компетентності майбутнього педагога-філолога, висвітлено у працях відомих лінгводидактів: З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, В. Дороз, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Н. Мордовцевої, А. Нікітіної, В. Новосолової, С. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, А. Попович, Л. Попової, Л. Рускуліс, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Г. Шелехової та ін.

За визначенням Н. Голуб, «компетентність як синтетичний термін поєднує в собі готовність до цілевизначення, планування, дій, оцінювання й рефлексії, що у процесі вияву її передбачає реалізацію таких дій: зрозуміти, продемонструвати, оцінити, застосувати, використати, довести, сприяти, обрати, обґрунтувати, побудувати, розвинути» [2, с. 5]. Актуалізуючи компетентнісний підхід, М. Пентилюк не применшує значущості інших: особистісно і діяльнісно зорієнтованого, когнітивно-комунікативного, функційно-стилістичного тощо і розглядає їх у тісній взаємодії [6, с. 2]. Загалом наукове тлумачення компетентності майбутнього фахівця зводиться до осмислення його професійних і особистісних якостей (системних / інтегральних / узагальнених), а також досвіду, рівень яких достатній для здійснення професійної діяльності. О. Горошкіна зазначає: «Упровадження компетентнісного підходу в сучасний освітній процес зумовлює посилення прикладного характеру мовної освіти, що уможливило використання теоретичних знань як практичного засобу розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтування з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» [3, с. 24]. Підготовка майбутнього філолога на засадах компетентнісного підходу передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток інтегральних, загальних і предметних (фахових) компетентностей. Останні полягають у підготовленості до самостійного виконання конкретних видів діяльності; вміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати своєї праці; здатності самостійно здобувати нові знання і вміння за фахом.

Навчальна дисципліна «Лінгвоаналіз художнього тексту» в педагогічних закладах вищої освіти має на меті не тільки поглибити азнання студентів-філологів, одержані під час вивчення лінгвістичних і літературознавчих дисциплін, а й виробити у майбутніх вчителів / викладачів української мови та літератури стійкі навички комплексного лінгвістичного аналізу художнього тексту для цілісного сприймання його як феномена словесної творчості, оволодіти прийомами залучення школярів до творчої та дослідницької діяльності в роботі над художнім текстом і здійс-

нення виховного впливу на учнів через реалізацію естетичної функції художнього слова [1, с. 50]. Традиційні та інноваційні, зокрема цифрові технології навчання дозволяють виявити, виміряти й оцінити рівень сформованості знань, умінь і навичок студентів. Дисципліна «Лінгвоаналіз художнього тексту» спрямована на формування у майбутніх учителів / викладачів-словесників інтегральної програмної компетентності — здатності розв'язувати складні завдання і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу в процесі професійної діяльності чи навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов та вимог.

Актуальність методики навчання філологічних дисциплін, зокрема мовознавчих, на основі аналізу тексту і текстотворення є беззаперечною. Розвиток компетентної, гармонійної мовної особистості передбачає її готовність до аналізу художнього тексту, актуалізацію рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності через використання різноманітних стилістичних засобів. Аналітична текстова робота в ідеалі зумовлює прагнення зрозуміти певні закони, алгоритми, закономірності, які існують в мові. Це породжує потребу / звичку уважного, осмисленого читання художнього тексту, яке передбачає відчуття настрою, часопростору, розуміння образів, створених автором і втілених у конкретній мовній формулі. В. Мельничайко слушно зазначає: «Повне розуміння художнього тексту — справа непроста і далеко не всім доступна. Часто після першого читання досягається лише загальне сприймання того, про що йдеться у творі (перший рівень розуміння) Вдумливе, повільне, часто повторне читання дозволяє зрозуміти хід думки автора, смислові зв'язки тексту, його ідейне спрямування (другий рівень розуміння). Третій (розуміння того, якими засобами досягає автор своєї мети) та четвертий (усвідомлення головної думки тексту, навіть тоді, коли вона словесно не сформульована, а подана в підтексті) рівні не можуть бути досягнуті без докладного аналізу тексту в т. ч. його мовного оформлення, без інтерпретації виявлених фактів» [9, с. 34–35].

Вважаємо, що осмислений, фахово обґрунтований аналіз феноменів художньої словесності розширює інтегральну і загальну компетентності студентів-філологів і, головне, формує фахові. Під час вивчення курсу «Лінгвоаналіз художнього тексту» пропонуємо магістрантам ознайомитись із силабусом, робочою програмою курсу, критеріями оцінювання, компетентностями, навчальним контентом, представленим у двох розділах: «Лінгвістичний аналіз художнього тексту як наукова галузь і навчальна дисципліна» і «Методологія лінгвоаналізу художнього тексту як системи словесних образів». Перший розділ містить теоретичний і практичний матеріал із галузі лінгвістики тексту, який розкриває інтегральний підхід до інтерпретації художнього тексту в аспекті поєднання лінгвістики, культурології, літературознавства, історії літератури тощо, критерії відбору художньої словесності для фахової інтерпретації, класичні та інноваційні підходи до аналізу творів словесності. Другий розділ прикладний і спрямований на оволодіння майбутніми вчителями / викладачами української словесності відомостями про структуру, організацію художнього тексту, методиками його часткового, вибіркового, комплексного аналізу.

З метою досягнення успішних освітніх цілей у підготовці майбутніх учителів / викладачів української мови та літератури розробники освітньо-професійних програм, викладачі використовують популярну таксономію Блума [9], яка на основі

системи впорядкованих педагогічних цілей дозволяє корелювати компетентності із програмними результатами. Використовуючи зазначену концепцію під час вивчення вказаної дисципліни, розрізняємо такі цілі навчання: когнітивні; цілі формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу; цілі психомоторної ділянки.

Відправною точкою цілей когнітивної сфери є запам'ятовування та відтворення вивченого матеріалу про художній стиль, текст, його ознаки і різновиди (жанри), способи творення, мовні засоби, типи аналізу тощо, що веде до вирішення навчальних проблем, коли потрібно переосмислити знання, будувати їх нові сполучення з попередньо вивченими ідеями, методами, процедурами (способами дій), включаючи створення нового (наприклад, обирати з арсеналу відомих різновидів аналізу доречний для пропонованого тексту; застосовувати ті чи інші етапи лінгвоаналізу, розуміючи специфіку текстового матеріалу й ін.). Когнітивні цілі дисципліни «Лінгвоаналіз художнього тексту», представлені в силабусі, навчальній програмі, підручниках, методичних рекомендаціях, передбачають запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу на репродуктивному, реконструктивному і творчому рівнях.

Під час опрацювання дисципліни значущості набувають цілі емоційно-ціннісної сфери. Художній текст, його читання, осмислення, аналіз найбільше формує емоційно-особистісне ставлення до світу (людей, явищ, взаємодій) і, головне, ціннісні орієнтири. Процес формування цінностей має свої взаємозв'язки, етапи, алгоритми: сприйняття, фіксація, розуміння системності, інтерес до їх засвоєння, реалізація, активний прояв через особистісний вибір й ін. У цьому контексті основними навчальними цілями вважаємо: формування читацьких і поведінкових інтересів, схильностей; переживання певних почуттів через вдумливі читання та інтерпретацію; перенесення почуттєвої сфери художнього світу в реальний у сенсі ставлення до одвічних проблем; розуміння власних і чужих емоцій, специфіки їхнього прояву тощо.

Психомоторна сфера охоплює цілі, пов'язані з формуванням різних видів маніпулятивної діяльності, зокрема читання (первинне, повторне, багаторазове), фіксацію однотипних мовних одиниць (спільнокоренових лексем, синонімії, одиниць, що формують тематичне поле тощо), орієнтування в тексті через цитування, ілюстрування певних теоретичних міркувань, передавання експресивності художнього тексту за допомогою декламування, акторського читання в ролях тощо.

Системний підхід до формулювання навчальних цілей когнітивної групи під час вивчення дисципліни «Лінгвоаналіз художнього тексту» виражають такі шість елементів засвоєння (елементи таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання [10]. І хоча назва дисципліни, здавалося б, передбачає акцентування уваги на четвертому елементі, освітній процес засвідчує значущість усіх в сукупності і взаємозв'язаності.

Завданнями, спрямованими на формування знання (запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу) з дисципліни, вважаємо такі: *Пояснити значення суміжних термінів «тема» і «художня ідея тексту». Визначити особливості авторської модальності і способів її вираження в художньому тексті. Описати, як і чому мовні одиниці інших стилів впливають на увиразнення художнього задуму,*

ідеї. Назвати чинники, які необхідно враховувати під час формування цілісного уявлення про образ автора.

Розуміння магістрант виявляє, коли демонструє наступність між попередньо вивченим і новим матеріалом, інтерпретує відомості з лінгвоаналізу, а також суміжних дисциплін — теорії літератури, лінгвістики тексту, стилістики тощо. Завданнями, що демонструють спрямованість на розуміння, є: *Назвіть, на основі яких критеріїв відібрано зразки художньої словесності для лінгвоаналізу? Схарактеризуйте модель адресата-читача, на якого вони зорієнтовані. Класифікуйте типологію лінгвоаналізу художніх текстів і підходи, взяті за основу розрізнення. Поясніть стилістичну роль просторічних одиниць у феноменах словесної творчості.*

Застосування розуміємо як здатність використовувати вивчений теоретичний матеріал у змінних навчальних (професійних) ситуаціях. Доречними в контексті лінгвоаналізу художнього тексту є, на нашу думку, такі завдання і вправи на застосування: *Які графічні засоби реалізації образу автора використано в поданих текстах? Прокоментуйте доцільність їхнього використання. Виберіть і застосуйте доречні методи лінгвоаналізу запропонованого тексту. Визначте художню ідею поезії Б. Олійника «Стою на землі». Знайдіть у ній терміни й професіоналізми. Запишіть тематичні поля, тлумачення ключових слів, синонімічні ряди в запропонованому тексті.*

Закономірно, що аналіз як основна навчальна мета дисципліни спрямований на інтерпретування та осмислення змісту і форми феномена художньої творчості, цілісності задуму, художньої ідеї, використаних виражальних засобів. Тож завдання цього типу найбільш численні в нашій практиці, як-от: *Виконайте аналіз лексико-фразеологічних засобів. Обґрунтуйте специфіку алегоричних образів і їх мовної реалізації у тексті. Вмотивуйте значущість позатекстових факторів, які, на вашу думку, потрібно обов'язково врахувати для цілісного, точного сприймання образу автора і художньої ідеї поезії в прозі О. Кобилянської «Рожі». Порівняйте виражальний потенціал займенників у запропонованих текстах.*

Синтез у лінгвоаналізі художнього тексту дозволяє поєднувати різні підходи, шляхи інтерпретації, відомості з літературознавчих і мовознавчих дисциплін, попередні навички роботи з текстом і нові діяльності, актуалізовані в процесі вивчення дисципліни; врешті здобувач продукує цілісне системне утворення — здійснений самотужки комплексний / частковий / вибірковий лінгвоаналіз або алгоритм (схему, таблицю, презентацію тощо) його проведення. Прикладами завдань для синтетичних результатів навчання є: *Виявити і сформулювати труднощі, які виникають в аналізі виражального потенціалу синтаксичних одиниць у художньому тексті. Запропонувати презентацію моделі образу автора. Узагальнити ознаки ідіостилю М. Коцюбинського на основі детального лінгвоаналізу запропонованих новел. Організувати роботу групи з лінгвоаналізу запропонованого вами художнього тексту за розробленою схемою.*

Врешті оцінювання передбачає здатність здобувачів пояснювати значення кожної мовної одиниці зокрема і в сукупності за рівнями для розуміння художнього тексту, формулювання художньої ідеї; обґрунтовувати власні міркування, наприклад, щодо індивідуальної манери письма автора, особливостей авторського осмислення певних тем, доцільності вибору конкретних жанрових форм; оцінювати зміст

і структуру навчального і текстового матеріалу, його цінність для досягнення очікуваних навчальної мети, програмних результатів, формування компетентностей тощо.

Під час практичних занять магістранти знайомляться зі зразками багаторівневого, часткового, вибіркового та ін. видів лінгвоаналізу художніх текстів, аналізують окремі аспекти запропонованих і самостійно вибраних феноменів словесної творчості, на основі лінгводидактичного алгоритму їх комплексно інтерпретують, обґрунтовують різні підходи до наукового осмислення, самостійно досліджують твори художньої словесності, виявляючи їхній естетичний, виховний потенціал. Так, здобувачам запропоновано самостійно проаналізувати «Баладу розплющених дитячих очей» І. Драча, зокрема сформулювати тему і художню ідею, дослідити предметно-логічний та емоційно-експресивний аспекти змістової структури тексту, визначити мовні засоби композиційної організації. Магістранти обґрунтовують експресивно-естетичні можливості лексико-семантичного і фонетичного рівнів у вірші М. Вінграновського «Перша коліскова», виявляють експресивно-естетичні функції звукопису у віршах М. Устияновича «Осінь» та Ю. Федьковича «Дезертир», коментують використання звукопису і займенників як засобів художньої виразності у віршах В. Симоненка «Я...» та М. Соколян «Я? Незрячий дух-приблуда», з'ясовують експресивно-естетичну навантаженість морфологічного, синтаксичного і метричного рівнів мови вірша І. Франка «Якби ти знав, як много важить слово...». Під час роботи з прозовими текстами пропонуємо сформулювати художню ідею новели О. Кобилянської «Аристократка» і вмотивувати її через визначення тематичних полів, тематичної сітки тощо.

Зasadничими принципами, покладеними в основу використовуваних вправ і завдань з лінгвоаналізу художнього тексту, є такі: 1) системності, послідовності; 2) подолання психологічних, фахових, індивідуальних читацьких труднощів і застережень під час сприйняття художнього тексту; 3) розуміння текстового матеріалу на рівні прямих і переносних значень одиниць різних мовних рівнів, цілісне розуміння сенсу і художньої вартості тексту; 4) активування різних видів мисленнево-мовленнєвої діяльності, операцій; 5) забезпечення читацької активності здобувачів.

Системна роботи над лінгвоаналізом художнього тексту корелює із передбаченою в освітньо-професійній програмі загальною компетентністю «Синтез та аналіз»: здатність до узагальнень, абстрактного мислення, поєднання аналізу та синтезу для розуміння процесів і явищ у галузях лінгвістики та літературознавства, уміння чітко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Звісно, всі види навчальних діяльностей зорієнтовані на двосторонню природу тексту — як продукту і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності. З одного боку, дисципліна опирається на знання здобувачів про категоріальні ознаки тексту, види, одиниці, способи членування тексту, виражальний потенціал, розгортання художньої ідеї через конкретні пропозиції тощо. З іншого — вона орієнтована на формування знань про способи, алгоритми роботи з художнім текстом, діяльності, які формують вміння зіставляти, прогнозувати, відбирати типи інтерпретацій, адекватні змісту, оцінювати художні якості тексту, трансформувати, навіть удосконалювати написане. З огляду на це використовуємо різні види роботи з художніми текстами.

Здобувачі визначають, від чого залежить художня вартість тексту, індивідуальна манера письма, наприклад, зіставляючи мову новел М. Коцюбинського, створених в різні періоди творчості, але дотичних тематично. Під час лінгвоаналізу художніх текстів Б.-І. Антонича, П. Воронька, М. Драй-Хмари, І. Драча, Л. Костенко, Б. Олійника, В. Симоненка, В. Стуса та інших поетів магістранти визначають прикмети ідіостилю українських письменників ХХ ст. Так формуються науководослідницькі навички здобувачів, зокрема здатність формулювати нові гіпотези і вирішувати наукові завдання в лінгвістиці та літературознавстві, підбирати відповідні методи для їх розв'язання; володіння основними поняттями й методами лінгвістичного і літературознавчого дослідження та вміння застосовувати їх на практиці. З цією метою організуємо роботу із феноменами словесності різних епох, актуалізуємо історично-лінгвістичну підготовку, що дозволяє грамотно аналізувати художні тексти ХVIII–ХІХ ст. в загальному українському культурному контексті. Наприклад, пропонуємо магістрантам самостійно визначити виражальний потенціал одиниць фонетичного рівня, можливості кількісного аналізу мови віршових творів М. Устияновича, Ю. Федьковича, І. Франка, Лесі Українки та інших українських поетів, що передбачені програмою з української літератури для закладів загальної середньої освіти, виконати лінгвістичний аналіз ронделя М. Боровка з огляду на жанрову своєрідність, проаналізувати мовну організацію новел В. Стефаніка «Ангел» і «Побожна».

Текстотворення, тобто «одягання» думок, асоціацій, міркувань у слова, яке сьогодні називають модним словом «сторітелінг», — це складний процес, що передбачає кілька тісно пов'язаних між собою етапів. Між ідеєю, підбором доречних мовних засобів, відповідним граматичним формулюванням, асоціативністю, метафоричністю мислення можна встановити відповідності з окремими мовними рівнями мови: лексикою, морфологією, синтаксисом, стилістикою тощо. Професійні компетентності майбутніх філологів базуються великою мірою на осмисленні художнього тексту як складного художнього смислового цілого. М. Крупа щодо цього доречно зазначила: «Лінгвістичний аналіз не руйнує цілісності художнього тексту і цілісності його сприйняття. Але він дозволяє бачити естетичне ціле таким, яким його творив і хотів, щоб його власне таким сприймали, автор. Тому й ключі до розуміння його задуму — у системі мовно-художніх засобів твору. Тому й глибинне прочитання, лінгвоаналіз чи інтерпретація художнього тексту — прерогатива фахівців-філологів [4, с. 20–21]. Здобувачі крок за кроком простежують динаміку оригінальної мовної діяльності — від задуму до феномена словесної творчості. Водночас мають можливість оцінити пресупозицію, специфіку реалізації задуму в певній жанровій формі, особливості манери письма, образу автора. У такий спосіб розвивається мовне чуття, словесна інтуїція, творчість здобувачів, які, врешті, вдосконалюють навички самостійного текстотворення.

Магістранти виявляють неабиякий інтерес до творчого осмислення художнього тексту: членування, трансформації, власного художнього текстотворення за пропонуванним початком, за аналогією тощо. Для цього пропонуємо вправи над незнайомими текстами без будь-якого графічного структурування — розділових знаків, рубрикації, абзаців, заголовків й ін. Доречними видаються вправи, які сприяють формуванню умінь і навичок реалізовувати засадничі текстові категорії (інформа-

тивність, змістова цілісність, завершеність, зв'язність, членованість, адресність): на трансформування тексту за певним алгоритмом, формулювання заголовків, текстотворення на основі базових метафор, тематичних полів (сітки), творення засобів міжфразового зв'язку, на вибір необхідних мовних засобів для зв'язку, частин запропонованого тексту або створення самостійно текстового фрагмента на основі аналізованого; вправи на визначення функціонально-сміслового типу мовлення (розповіді, опису, міркування) та його значення у вираженні художньої ідеї; вправи, які розкривають особливості вживання мовних одиниць в ідіостилі конкретного автора, образотворчі можливості окремих частин мови і членів речення; вправи на виявлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової інформації.

Дисципліна «Лінгвоаналіз художнього тексту» загалом синтезує практичні та наукові завдання викладання української мови в закладах освіти різних рівнів: магістранти на практиці засвоюють механізм інтерпретації феноменів словесної творчості, виробляють методикку, алгоритм інтерпретаційних дій, усвідомлюють, що різноманітні мовні засоби, які вживаються у спілкуванні, утворюють складну гармонійну систему, що мова як система живе, розвивається (причому вже і зараз, під час текстотворення) і водночас підпорядковується чітким системним закономірностям. У відгуках про курс здобувачі-філологи відзначають його очевидну практичну цінність, зокрема очікують, що системна робота над аналізом художнього тексту стане потужним стимулом мовного, емоційного виховання майбутніх учнів, передусім вдосконалюватиме мовно-мовленнєві компетентності, сприятиме розвитку асоціативно-образного та логічного мислення, допоможе спостерігати за реалізацією в художньому мовленні образотворчих можливостей різних одиниць і різноманітних явищ української мови тощо.

Отже, правильно організована робота з лінгвістичного аналізу художнього тексту сприяє більш глибокому проникненню у його зміст, розвиває лінгвістичні, комунікативні, творчі здібності здобувачів освіти. Навчальний курс «Лінгвоаналіз художнього тексту» у програмі підготовки майбутніх учителів / викладачів-філологів дозволяє систематизувати відомості мовознавчих і літературознавчих дисциплін, оволодіти інструментарієм аналізу феноменів словесної творчості, загалом сприяє формуванню інтегральних, загальних і професійних компетентностей, передусім — аналізувати й вирішувати проблеми, які виникають у професійних і життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Бойко М. М., Петришина О. І. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних технологій під час вивчення курсу «Лінгвістичний аналіз художнього тексту». *Шляхи удосконалення навчального процесу в контексті інноваційних змін у системі вищої освіти : матеріали регіонального науково-практичного семінару, 25-26 трав. 2011 р. / за заг. ред. Г. В. Терещука. 2011. С. 50-56.*
2. Голуб Н. Компетентнісно орієнтоване навчання української мови учнів ліцею: проблеми і перспективи. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови : збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича, 15 березня 2019 року. Наукове електронне видання. С. 4–6. URL : http://undip.org.ua/upload/iblock/5d1/tezy_kruglyu_stil.pdf*

3. Горошкіна О. Мета і завдання компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови* : збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича, 15 березня 2019 року. Наукове електронне видання. С. 24–27. URL : http://undip.org.ua/upload/iblock/5d1/tezy_kruglyu_stil.pdf
4. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 496 с.
5. Мельничайко В., Пентиліук М., Рожило Л. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ : Рад. школа, 1982. 216 с.
6. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.
7. Пентиліук М. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики* : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. С. 96–108.
8. Рускуліс Л. Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки вчителя української мови. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон, 2013. Вип. 63. С. 317–323.
9. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. Тернопіль : Лілея, 1997. 172 с.
10. Bloom B. S. (ed). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. N. Y., David McKey Co. Printed in the United States of America. Ann Arbor, Michigan: Edwards Brothers, 1956. 207 p.

ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Токмань Ганна Леонідівна

Проблема вивчення української мови є гостро актуальною для національної освіти з огляду на постколоніальний і постлінгвоцидний стан нашого суспільства. Опанувати державну мову мають усі громадяни, молодь повинна вільна володіти нею, тож роль учителя української мови і літератури в процесі національного відродження та розбудови незалежної держави нині провідна. Фахова підготовки вчителя-мовника має багато компонентів, один з тих, що поліпшать лінгвістичну готовність майбутнього вчителя, — інтегроване вивчення мови художнього твору студентами-філологами.

Сучасну інтеграційну технологію для застосування у закладах вищої освіти напрацювали такі вчені, як А. Данилюк, С. Гончаренко, Ю. Жидецький, М. Іванчук, С. Клепко, Я. Кміт, І. Козловська, О. Комар, Ю. Мальований, В. Максимова, Р. Муштафіна, В. Нічишина, О. Сергєєв, В. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, М. Чепіков, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович та інші. У дослідженнях з формування літературознавчої компетентності студента проблему інтегрованого навчання порушили Л. Базиль, Г. Клочек, О. Куцевол, Л. Овдійчук, Н. Романишина, О. Семенов, В. Шулярта й інші науковці. Питання інтегрованого вивчення мови художнього твору в закладах вищої освіти, зокрема у зв'язках літературознавства з лінгвістикою і філософією, ще не розглядалося.

Ставимо за мету визначити теорію і методику інтегрованого вивчення мови художнього твору у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури. Філософською основою дослідження є положення екзистенціальної філософії, методичні засади сформовано завдяки лінгводидактиці В. Мельничайка.

Освіта покликана давати знання з різноманітних наукових галузей, їх інтеграція закладає засади для формування картини світу кожною особистістю — школярем, студентом. Принцип інтеграції, втілений у конкретику змісту й методики навчання, сприятиме усвідомленню цілісності світу, розумінню простору й часу, в якому ми живемо. Ознаками світу є як матеріальні, так і духовні явища, серед останніх важливе місце посідають мова і художня література, які надають нашому середовищу національного й загальнолюдського значення.

Засновник екзистенціальної філософії М. Гайдеггер потверджував думку попередників про те, що у пізнанні не можна уявляти його суб'єкта «у вигляді «ящика» чи «камери», він уважав, що «пізнання є буттєвий спосіб буття-у-світі», і підсумовував: «У самонаправленості на... і осягненні присутність не виходить уперше назовні з якоїсь своєї внутрішньої сфери, куди вона спочатку замурована, але за своїм первинним способом буття вона завжди вже «назовні» при зустрічному суцтоту повсякчас уже відкритого світу» [6, с. 62]. Отже, людина пізнає світ уже за своєю природою, цей процес є рисою її існування, учитель / викладач мають спрямувати пізнання, активізувати його, запобігти тому, що філософ назвав «забування»,

«будь-яка омана» як модуси пізнання. Художня література допомагає людині істинно пізнати світ і саму себе, а мова — виразити пізнане і зберегти його у свідомості.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури мова вивчається не тільки під час викладання дисциплін лінгвістичного циклу, а й на заняттях з літературознавства, адже розгляд будь-якого художнього тексту передбачає стильовий аспект, спостереження за художнім мовленням. Студент набуває інтегрованої філологічної компетентності і готується до фахової діяльності, зокрема здійснення міжпредметних зв'язків у школі, передовсім відповідно до своєї подвійної кваліфікації.

В. Мельничайко, закладаючи засади лінгводидактики, слушно спостеріг: «В міру оволодіння мовою людина, хоч сама цього і не помічає, змінюється, інтелектуально зростає, удосконалюється її мислення і світосприймання» [4, с. 7]. Вважаємо, що відбувається й зустрічний процес: осмислюючи свої почуття й враження від прочитаного художнього твору, студент-філолог розвиває мовлення і лінгвістичні знання, позаяк активізує те, що має у свідомості, а також шукає нових мовних шляхів і засобів задля вираження думки. В. Мельничайко принципово заперечував елементарно-практичний підхід до навчання мови, вважав за доцільне «не максимальне скорочення лінгвістичних відомостей, а, навпаки, поглиблення теоретичного розгляду мовних явищ» [4, с. 7]. Думаємо, що ця теза має бути реалізована не тільки під час вивчення мови, а й у процесі викладання літературознавчих дисциплін, адже пропагований ученим системний підхід до засвоєння лінгвістичних знань триває, коли викладач-літературознавець вводить студентів у коло специфічної терміносистеми, яка має багато точок перетину з лінгвістичною — виражальні засоби мови; з філософською — категорії і поняття, необхідні для аналізу філософських мотивів; психологічною — характеристика літературного героя; історичною — аналіз історичного контексту, історичної основи твору; мистецтвознавчої — визначення приналежності твору до літературного напрямку (бароко, романтизм, реалізм, імпресіонізм тощо), які є водночас загальнономістецькими і потребують інтегрованого розуміння.

Ліриці як літературному роду притаманна мова, яка вирізняється на тлі інших родів особливою (умовною, багатого, оригінальною) образністю, мелодійністю, ритмічністю. Тож саме на прикладі вивчення студентами віршів найкраще висвітлити питання інтеграції лінгвістичних і літературознавчих дисциплін на філологічному факультеті.

Розглянемо, як здійснюється інтеграція з лінгвістикою на заняттях з літературознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. У теоретико-літературних курсах «Вступ до літературознавства» і «Теорія літератури» звертаємо увагу на роль мови у письменстві, з'ясовуємо поняття стиль, індивідуальний стиль, літературний напрям як великий стиль (за визначенням Д. Чижевського). Формуємо міцні усвідомлені знання дефініцій різноманітних тропів, фігур поетичного синтаксису, художнього звукопису, лексичних виражальних засобів, а також добираємо приклади з творів і практикуємо аналіз тексту за допомогою вже виробленого інструментарію. Наголосивши, що аналіз змісту і форми твору має відбуватися в єдності, відзначимо, що філософська лірика потребує, крім мови, й інтеграції з філософією певного

напряму. Так, лірика Т. Осьмачки потребує діалогу з екзистенціальною філософією, бо спостережено суголосність його художнього розмислу з ідеями філософів-екзистенціалістів. Розглянемо як приклад аналіз його вірша «Україна», подавши студентам зразок інтегрованого, екзистенціально-діалогічного прочитання художнього тексту.

Однією з художньо-філософських домінант творчості митця є мотив бунту, він яскраво виявився у збірці «Китиці часу», написаній упродовж 1943–1948 рр. і виданій у Новому Ульріху (Німеччина) в 1953 р. Катастрофічні події історичного, національного, особистісного характеру, які відбулися в час написання віршів-китиць, викликали бунт у свідомості ліричного героя збірки, тож художній світ вирує бунтівливими емоціями, думками, візіями, суголосними з теорією бунту А. Камю.

Безперечним шедевром Осьмаччиної лірики є його мініатюра «Україна».

*Шляхи мої неміряні,
гори мої неважені,
звірі мої не наджені,
води мої не ношені,
риба у їх не ціджена,
птахи мої не злякані,
діти мої не лічені,
щастя моє не злежане...
Оце така я в тебе матінка,
в руці Господній
Україна синєнебая!*

Твір написано від імені України, народнопісенна інтертекстуальність охоплює версифікаційні параметри тексту (метрику, фоніку), синтаксичний паралелізм, інтонацію віршорядків, заперечну форму суджень. Художній простір вірша — це ніби поетична модель України, мистецьки сконструйована Т. Осьмачкою, поет малює простір з острівним (незмінним, епічним) часом. Він не окреслює межі України (як, наприклад, О. Кониський: «Від Сяну до Дону...»), не говорить про її минуле чи майбутнє, не характеризує сучасне. Поет творить міф як згусток реальності, її осердя, сутність. Читач бачить у моделі міфічної України неживу природу, істот, метафізичні цінності. До неживої природи належать *шляхи, гори, води* — просторові явища, які ілюструють обшир, красу української землі. Перший образ «Шляхи мої неміряні ...» акцентує на величі простору, дарованого українцям, подальші — *гори неважені* і *води неношені* посилюють враження про різноманітну у своїй природній красі землю — первісну, невиснажену.

Істоти, що ввійшли в художню модель України і населяють позначений шляхами, горами й водами простір, — це *звірі, риба, птахи, діти*. В їх поданих у заперечній формі характеристиках спільними рисами є численність, первісна недоторканість, свобода існування (*звірі не наджені, риба не ціджена, птахи не злякані, діти не лічені*). Дорослих людей поет не виокремлює у просторі батьківщини, вони така ж її частинка, як нежива природа й інші істоти, бо Україна єдина, вона становить цілісність. З метафізичних складників названо один — *щастя*, певно, в значенні «талан, доля». Чи має Україна долю, чи поталанить їй на дорогах часу, чи посміх-

неться її історія країн і народів? Т. Осьмачка вірить, що так. Бо ж щастя України *не злежане*, себто вона його ще не зазнала, воно попереду. Поетів бунт у цьому філігранно відточеному вірші вирує у підтексті: моделлю віковичної, красивої, вільної України, пророкуванням її майбутнього щастя поет бунтує проти реальності — московської окупації, лиха, смертного спустошення, розсіювання світом дітей.

Монолог України діалогізується в останніх рядках мініатюри. «Отака я в тебе матінка», — промовляє Україна не тільки поетові, а й кожному читачеві-українцеві (етнічна чи/і політична нація мається на увазі — не важливо, кожний читач прийме оце «в тебе» як результат самоідентифікації або рішуче зробить власний вибір завдяки мистецькому Слову — і в цьому також непроминальне значення вірша). Останній образ тексту — це вже не складник моделі, а її цілісне бачення, яке вражає космологічною величиною й водночас інтимністю. Україна — уся, із землею, її мешканцями, незлежаним щастям і синім небом над нею — лежить на долоні Господа. Куди подівся наш богоборець і обличитель? Коли йдеться про найдорожче, ми всі віруємо, беззастережно й натхненно. Т. Осьмачка також. Цього зв'язку, цієї духовної пуповини — з матінкою, поет не переривав, його самота, що є провідним мотивом збірки «Китиці часу», мала межу, котру він талановито виспівав у геніальному вірші «Україна».

Схема аналізу твору повинна містити діалогічні аспекти, які спонукатимуть читача до інтеграції знань. На заняттях з дисципліни «Вступ до літературознавства» першокурсники мають засвоїти алгоритм аналізу художнього тексту, ці алгоритми модифікуються залежно від родо-жанрової природи твору. Пропонуючи хід тлумачення ліричного твору, беремо за основу текстуальний аналіз авторства Р. Барта [1]. Його принципи: повільне розкріпачене читання, простежування за шляхами утворення значень, поділ тексту на короткі сегменти, розгляд їх як означників, за якими ховається означуване. Для невеликих за обсягом текстів лірики така прогулянка текстом (як називав текстуальний аналіз Р. Барт) означає передовсім підвищену увагу до мови твору, адже варто вчитуватися в кожне слово, фразу, слухати їх звучання, розгадувати потаєний смисл, вдаватися до співтворчості-інтерпретації. Пропонуємо таку структуру аналізу ліричного твору.

План текстуального аналізу ліричного твору

1. Історія написання (якщо відома).
2. Історична основа (якщо є).
3. Літературний рід, жанр.
4. Після такого вступу роблять безпосередній текстуальний аналіз, читаючи текст із зупинками там, де вважають за потрібне. Прочитаний уривок тлумачать, пояснюючи образи з погляду їх семантичного наповнення і мовного вираження. Висвітлюють у вільно обраному порядку своє розуміння таких художніх явищ, як:

а) художній образ (ліричний герой, образ-пейзаж та ін.);

б) почуття і думки в їх перебігу;

в) виражальні засоби мови на чотирьох рівнях:

- тропи (епітет, порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, алегорія, символ, іронія, сарказм);
- стилістичні фігури (повтор, анафора, поетичне кільце, антитеза, паралеле-

- лізм, градація, риторичні фігури);
- засоби звукопису (алітерація, асонанс, звуконаслідування);
- лексичні засоби (синоніми, антоніми, застарілі слова, неологізми, діалектизми).

Особливості віршування (строфіка, метрика, фоніка), які визначаються після завершення інтерпретації всього тексту вірша.

Інтеграція лінгвістики і літературознавства тут є вільною, творчою, тому підкреслено, що аналізувати почуття, думки, образи, виражальні засоби мови потрібно у вільно обраному порядку, тобто студент може розпочати аналіз сегмента з називання метафори, через її пояснення визначити виражений настрій, відтак назвати рису характеру ліричного героя. А може піти іншим шляхом: спочатку описати змальований автором образ, а тоді проаналізувати тропи, лексичні та інші засоби, застосовані для його творення. Можна розпочати з думки і далі розгорнути історію її мистецького вираження у цьому тексті. Мова, думка, почуття, образ ідуть поруч у текстуальному аналізі, тож і тлумачити їх варто, підкреслюючи виявлені взаємозв'язки.

Навчившись аналізувати художній текст у єдності змісту і мовного оформлення, студенти застосовують набуті знання й уміння на заняттях з дисциплін «Історія української літератури» та «Історія зарубіжної літератури». Твердження В. Мельничайка про опанування мови: «Суть цього процесу полягає у поетапному переході від спостереження і осмислення мовних явищ до врахування їх у мовленнєвій діяльності» [4, с. 11] — у проєкції на історико-літературні дисципліни модифікується як поетапний перехід від спостереження і осмислення мовних явищ у художньому тексті до створення наукового тексту (стаття, есе, текст доповіді на науковій студентській конференції) з викладом цілісного аналізу образного твору.

Наведемо приклад аналізу ліричного твору, який доцільно провести під час вивчення історії української літератури 1940–1950 рр., а саме у процесі характеристики творчості М. Стельмаха (1912–1983). Завважимо, що інтеграція на літературознавчих заняттях не обмежується введенням лінгвістичного складника, художня література — багатогранне мистецьке явище, об'єкт дослідження, яким є конкретний текст, сам підкаже читачеві-інтерпретатору напрям інтеграції: історичний, філософський, психологічний, культурологічний тощо. Для прочитання вірша М. Стельмаха «По студених росах знов іде світання...» пропонуємо екзистенціально-діалогічний спосіб відчитування (співтворення) смислів. Увага до мови твору стане сходинкою до розуміння авторських інтенцій і концептів.

Вказаний вірш – це лірична мініатюра, що складає два катрени, написані шестистоповим хореем. Твір надзвичайно музикальний, що стало підставою для перетворення його в мелодійну українську баркаролу. Два існування, дві самотності, дві тривоги зображено в ньому — ліричного героя і рідного краю.

Часопростір вірша складний, у тексті відбувається темпоралізація простору. Простір-час, живописно намальований автором, є щемливо-емоційний, духовно-глибинний, він оприявлює екзистенціали існування як буття-у-світі.

*По студених росах знов іде світання,
І дорога має казкою у даль,*

*Як моє дитинство, як моє прощання,
Як моя роками стишена печаль.*

Художньому хронотопу притаманна імпресіоністична поетика, адже передано враження від побаченого «тут і тепер» простору, в якому дорога, завдяки порівнянню, набуває ознак часовості. Дорога має в даль, перетворюючись на стежину, що веде до минулого часу, в який подумки повертається ліричний герой, це — час дитинства, колишнього прощання — певно, з батьківщиною (як стає зрозуміло після прочитання всього тексту — за принципом герменевтичного кола). Імпресія холоду (*студені роси*) навіює сумно-просвітлений настрій, адже роси в українському фольклорі не тільки холодні, а й *чисті*. Світанок як час також опросторено: він іде росяними травами; цей персоніфікований образ сприяє екзистенційній наповненості твору, бо саме світло дарує ліричному героєві бачення, прозріння, надію.

Порівняння «як моя роками стишена печаль» виходить за рамки зовнішніх подій, чітко означених у часі, бо містить смисл розлитого в ньому переживання. Печаль колись народилася, була чимось викликана, тож має часовий вимір, проте не зникла, лишилася понад часовим плином, лише стишилася, ставши супроводом, фоном усього існування.

Алюзію казки, яка виникає в читача, утілено в образи світання-подорожнього; дороги, що може привести в інший час; несподіваних зустрічей. У цілому перша строфа створює художній світ з хронотопом дороги-казки, який передає існування людини у його найважливіших буттєвих проявах — екзистенціалах.

Другий катрен поезії-мініатюри становить діалогізований монолог людини, звернений до рідного краю. Схарактеризовано існування Вітчизни і встановлено діалогічні зв'язки людини з нею.

*Краю мій зелений, вічна дорога
Ти безсмертник в полі, в небесах гроза, —
Припаду я серцем до твого порога,
Як твоя кровинка, як твоя сльоза.*

Існування Вітчизни визначають чотири риси, художньо окреслені поетом. Їхні приховані значення відчитує читач, стаючи співтворцем смислу. *Зелений* — край не тільки красивий, з багатою і щедрою землею, а й той, що здатен відроджуватися, поставати з попелу, зеленіти після зимового вмирання-засинання. Образ Вітчизни як *вічної дороги* перегукується з образністю першої строфи (дорога-життя людини — дорога-існування Вітчизни), проте є одна суттєва відмінність: тут дорога *вічна*. Думка про незнищенність України і водночас про постійне долання нею перешкод, необхідність руху нації в історичному часі виникає у надтексті образу *вічна дорога* (історизм якого увиразнено нестягнутою архаїчною формою прикметника). Поет акцентує саме на безсмерті Вітчизни, що потверджує наступний образ — *безсмертник в полі*. Безсмертник (одна маленька квіточка в польовому різнотрав'ї) символізує і розуміння того, що твій край — один з багатьох, і упевненість у його триванні, нескінченності існування. *В небесах гроза* — заключний образ-екзистенціальна характеристика Вітчизни, експресивний, тривожний. Життєвий шлях М. Стельмаха (1912–1983) був нелегким: воював на фронтах Другої світової війни, був поранений

у бою з гітлерівцями, прийшов до широкого читача як письменник-фронтовик, мав проблеми з опублікуванням низки творів через цензуру в СРСР. Який конкретно-історичний сенс автор уклав у образ Вітчизни як *грози*, залишиться загадкою, адже він (як і інші українські письменники, що не були дисидентами-протестантами, проте не раз звинувачувалися в «націоналістичних ухилах») мусив приховувати патріотичні думки й переконання. Ясно одне, сучасний читач М. Стельмаха уявить історичну путь України як сповнену випробувань, порогів, за якими на Вітчизну чатувала загибель. Грозами були бездержавність, геноцид, лінгвоцид, національне асимілювання, проте вони минали – і небеса знову ставали блакитними. А ще цей образ залишає українців насторожі, адже в Україні знов може загриміти (уже гримить) і треба бути готовими до цього.

Перший і другий рядки строфи становлять риторичне звертання, що є прозиранням в екзистенцію рідного краю. Наступні ж, завершальні віршорядки, дано після тире, як наслідок розуміння Вітчизни, як підсумок діалогу з нею, як екзистенційний вибір ліричного героя.

Художнє філософування М. Стельмаха вступає в діалог з традиційною українською філософією серця за принципом «згода», адже саме вибір серця, як головного рушія екзистування людини, ліричний герой вважає головним. «Припаду я серцем до твого порога», — звіряється він рідному краю і аргументує свій вибір: «Як твоя кровинка, як твоя сльоза». У своєму екзистенційному виборі (екзистенційному, бо вибирає не край, а себе — частинкою Вітчизни) герой М. Стельмаха керується внутрішніми чинниками, відбувається самоідентифікація людини: «Я» — *твоя кровинка*. Відтак, повертаючись герменевтичним колом до попередніх образів, прояснюємо і *прощання*, і *краю мій*, і *припаду я серцем* — все це природно для людини-кровинки Вітчизни.

Завершальний образ вірша — *як твоя сльоза* — є так само загадковим, як і *в небесах гроза*. Чому людина з художнього світу вірша М. Стельмаха — не радісна усмішка рідного краю, не його крик чи пісня, а *сльоза*, точно не скаже ніхто. Проте фактом є те, що вірш, який починався *студеними росами*, завершується *сльозою*, — і це створює екзистенціальне (і звукове – [с]) обрамлення тексту, адже настрої — один з екзистенціалів, визначених М. Гайдеггером. У середині цього кола — печаль і гроза, яким протистоять внутрішні сили людини-кровинки, адже саме вона є джерелом перемог рідного краю, перетворення його на безсмертник. Таким художнім чином поет пов'язує існування Вітчизни й окремої людини, між якими точиться діалог, що ніколи не є завершеним, проте може обірватися для одного зі співрозмовників. М. Стельмах знайшов свою місію в існуванні рідного краю – бути його сльозою, відповідати студеним рокам й душевним печалі Вітчизни як реалії її існування. Замилування красою, смуток, усвідомлення загроз, нескорима віра в край-безсмертник — настроєва палітра вірша «По студених росах іде світання...», який за зовнішньою мальовничістю ховає глибинне філософування про світ і людину в ньому.

Як філософську паралель до мотиву дороги в аналізованій поезії М. Стельмаха наведемо думку Г. Марселя, який назвав одну зі своїх книг «Homoviator» («Людина, яка мандрує», 1944). У вступному слові автор пов'язує лад у світі зі свідомістю людини, що кваліфікує як мандрівну, вважаючи ситуацію подорожнього фундамен-

тальною. Філософ запитує: «Але про які мандри, про яку подорож тут ідеться?» [2, с. 11] Відповідь на ці запитання дає книга в цілому. Дорога у поетичному тексті М. Стельмаха також є образом, що стає питанням для вдумливого читача: про яку путь для людини і для Вітчизни пише митець?

Крім прихованого смислу (смыслів), дорога для поета і філософа має хронотопічну подібність, Г. Марсель зазначає: «Ідея подорожі, якій звичайно не надають суто філософського змісту або суто філософського значення, має, проте, одну не-оціненну перевагу: вона побудована на означеннях, які включають у себе і час, і простір ...» [2, с. 13]. Темпоралізація простору дороги спостережена і у тексті українського поета, і у працях французького мислителя-екзистенціаліста.

Найцікавішою є філософська паралель, яка стосується духовного сенсу образів дороги, подорожнього у творі М. Стельмаха. Г. Марсель, наголосивши на своєму прагненні реабілітувати слово «душа» (на його думку, дискредитоване його сучасниками), зазначає: «Але саме душа, саме вона — одвічна мандрівниця, саме про душу і тільки про неї буде найвищою правдою сказати, що бути — це бути в дорозі» [2, с. 14]. У вірші М. Стельмаха також мандрує саме душа ліричного героя: це ж вона летить у дитинство, знову, як колись, прощається, переживає стишену роками печаль. Вітчизна в поета теж має душу, яка подорожує, і дорога її — вічна.

Увага до слова, розгадування його смислу саме в цьому художньому контексті — ефективний прийом інтегрованого вивчення мови твору. Інтегроване вивчення літератури, мови й екзистенціальної філософії може стати змістом спецкурсу «Українська екзистенціальна лірика» (такий спецкурс авторка викладає в Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди). Прикметною рисою інтеграції є не тільки увага до виражальних засобів мови, їх детальний аналіз, виявлення зв'язків мови та образу, почуття, думки, а й збагачення наукового мовлення студентів категоріями і поняттями екзистенціальної філософії. Новим чинником розвитку мовної і мовленнєвої компетентності студента буде зіставлення поетичного та філософського текстів, що увиразнить специфіку різних стилів мови — художнього і наукового, яка стане виразнішою за спільності думки, переживання, світоглядної позиції людини, окресленої у вірші і науковій праці.

У результаті вивчення спецкурсу магістрант повинен знати: теоретичні основи екзистенціалізму як філософсько-культурологічної течії гуманітаристики; зв'язки літературознавства з філософією; ознаки філософської лірики як жанру; типи української екзистенціальної лірики; провідні мотиви та поетикальні засоби української екзистенціальної лірики; особливості екзистенціального вираження у поезії низки постатей (Є. Плужника, Т. Осьмачки, В. Свідзінського, Б.-І. Антонича, І. Світличного). Він має вміти: визначати жанр філософської лірики; інтерпретувати поетичний текст діалогічним шляхом: як діалог образів і філософських концептів; аналізувати вірші в аспекті художнього вираження мотивів самотності, свободи, екзистенційного вибору, смерті, відповідальності, часу і простору, самотності, творчості тощо; визначати поетикальні засоби, використані автором. Як бачимо, у його мовлення активно входять терміни екзистенціальної філософії: екзистенція, екзистенціалізм, екзистенційний вибір, порогова (гранична) ситуація, самість, DasMan, людина маси тощо. Філолог усвідомлює суміжність галузей гуманітаристики, дотики і накладан-

ня терміносистем, опановує навички проведення діалогу між текстами різних стилів мови — таким чином формує власну картину світу і вибудовує індивідуальну ієрархію цінностей.

Теорія і практика екзистенціально-діалогічного прочитання поетичного тексту представлена нами у монографії «Українська версія художнього екзистенціалізму: Б. Антонич, В. Свідзінський, Т. Осьмачка в європейському контексті» (2020) [5]. Наведемо приклад уведення в мовлення магістранта поняття межова ситуація і проведення діалогу поетичного і наукового текстів у процесі аналізу вірша В. Свідзінського «Відколи сховав я мертву голубку...», який завершує цикл «Mortalia», написаний під впливом смерті З. Сулковської. У цьому творі події віддалені в часі від трагедії. Якщо в попередніх текстах інтертекстуально присутні голосіння, вірш на погреб, готичний роман, то цього разу перевагу надано народній казці, саме її стилістика і хронотоп прочитуються у завершальному вірші циклу.

Ліричний герой вирушає на пошуки мертвої голубки, сам сенс цього пошуку алогічний, адже він поховав подругу, проте всупереч реальності «відтоді почав її скрізь глядіти». Його пошуки сприймаються як повстання душі, яка знає, але відмовляється прийняти безжальну правду.

Героєві мандри, відповідно до законів казкового жанру — ретардація і градація дії, містять три пригоди, кожна дарує надію і розбиває її. Вітер у полях розповідає про голубу намистинку, котру зронила зоря, її знайти можна — ця казка можлива, проте не знайдеш голубки, яку «земля замкнула». Вітер, запропонувавши іншу казку героєві, повертає його до суворої реальності: «Сам же рівняв ти горбик над нею!». На тому самому (як і голуба намистинка) співзвуччі зі словом голубка засновано й другу пригоду-лжезнахідку: у лісі «на скосі яру стоїть голубінка». Самотній мандрівник пройшов поля, згірки, ліси і переліски, розмовляв з вітром, розпачливо вигукував голубінці: «Моєї голубки і тут не видати!». Ключовою, за законами казкового сюжету, стає третя пригода — зустріч з осінню.

Поет веде неспішну оповідь, його погляд зупиняється на деталях сфантазованого ним простору і його мешканцях, виписаних художньо оригінально і легко впізнавано, бо взято їх із живої природи або народної казки. Так, вітер «сині полотна провіває на згірку», «в лісі глупіють лисячі нори», осінь «проживає на галяві мерзлій», «підіймає руки в пломенистих рукавах».

Діалог мандрівника з осінню завершує текст. На питання «Осінь, осінь, де моя голубка?» господиня природи відповідає жорстко, наче психіатр, лікує роздвоєну свідомість самітника станом афекту, переживанням власної загроженості. «Ходи до мене, стань під рукою, / Як тебе кину на дурний вихор, / Забудеш ходити, голубки питати!..». Останні слова осені містять філософію життя, у якому все має призначення і приділ, смерть лише природна частка цього загального порядку, проти якого немає жодного сенсу повставати.

*Сонцю леліти, рікам шуміти,
Мені, осені, хороше гуляти,
А потужному дубові довгий вік,
А опалому листю зойк та зик,
А твоїй голубці тихо лежати,
В янтарні очі тьми набирати...*

Оцим примиренням, яке не опанувало душу ліричного героя циклу, проте його розум — через голос осені — підказує, що має опанувати, і завершується «Mortalia». Цикл віршів талановитий архітектонікою, перебігом жалобних емоцій, філософічністю думки про смерть рідної людини, оригінальною рецепцією народнописенної образності та мелодики, яскравою неповторною метафорикою. У першому вірші в душу героя стукає передчуття втрати, в останньому розум знає, що варто змиритися з нею, проте непримирлива душа шукає своєї правди, підказаної люблячим серцем.

Аналізований мотив у поезії В. Свідзінського є художнім втіленням страждання. К. Ясперс, уводячи до філософії екзистенціалізму поняття граничних ситуацій (Боротьба, Смерть, Випадок, Провина), зауважив: «Спільним усіх граничних ситуацій є те, що вони обумовлюють страждання; ...Страждання не є гранична ситуація посеред інших, а всі вони із суб'єктивної точки зору стають стражданням» [7, с. 230]. Г. Марсель згодом проаналізував і доповнив теорію граничних ситуацій. Розмірковуючи над феноменом страждання, описаним К. Ясперсом, він підкреслює необхідність його прийняття і зазначає: «... в пороговій ситуації я визнаю моє страждання як щось єдине зі мною самим. Я не намагаюся приховати його від себе у якийсь штучний спосіб. Я живу у своєрідному стані напруги між волею сказати *так* моєму стражданню і безсиллям його вимовити з повною щирістю» [3, с. 189]. Страждання ліричного героя В. Свідзінського відкриває йому те, що за порогом: він бачить нові простори — потойбіччя, дороги до нього, простір душі померлої рідної людини, а також різко змінений стражданням від утрати власного екзистенційного простору.

Як бачимо, інтегроване вивчення мови на заняттях спецкурсу «Українська екзистенціальна лірика» містить аспекти специфіки мови фольклорних і літературних художніх творів, а також термінів і текстів науки.

Зазначимо, що орієнтири професора В. Мельничайка, по-перше, на глибоке опанування складних теоретичних положень про мову і, по-друге, на практичне застосування мовних норм, варіантів, творчості під час як дотеоретичного, так і посттеоретичного етапів навчання стосується й інтегрованого вивчення мови у процесі викладання літературознавчих дисциплін. Приміром, особливості мови у творах, які репрезентують різноманітні літературні напрями, спочатку розглядаються в конкретних художніх текстах на заняттях з історії літератури, а потім узагальнюються й систематизуються в курсі «Теорія літератури» (наприклад, паліндром у бароко, евфемізм у сентименталізмі, катахреза в експресіонізмі тощо).

Літературознавча наукова творчість студента також має елемент інтегрованого вивчення мови, адже і курсові, і кваліфікаційні магістерські роботи, присвячені творам письменства, мають аспект художньої мови, розкриваючи який дослідник повинен спиратися на стилістичні знання й уміння. Творче застосування знань, одержаних на заняттях із сучасної української мови, сприяє розвитку як стилістичного складника лінгвістичної компетентності філолога, так і його літературознавчої компетентності.

У позааудиторній роботі філологічного факультету важливе місце посідає діяльність літературної студії. Поети-, прозаїки-, драматурги-, критики-початківці отримують тут підтримку, рекомендації, увагу читачів і слухачів, товариське спіл-

кування. Вільне володіння літературною мовою, опанування найкращих традицій художньої мови видатних письменників, долання шляху до створення власного індивідуального стилю — важливі завдання літстудійців. Додамо ще редакторську роботу як обов'язковий складник видання альманахів, часописів, збірок творів учасників студії.

На літературних вечорах, які є окрасою позааудиторного життя будь-якого філологічного факультету, студенти, виконуючи декламацію і мелодекламацію поезії, інсценуючи фрагменти драми та сцени з прози, разом з акторською майстерністю мають виявити орфоепічну вправність, що потребує актуалізації, доповнення і практичного засвоєння знань з наукової галузі «Орфоепія» як компонента дисципліни «Сучасна українська літературна мова». Красиве і правильне звучання рідної мови збагатить майбутніх учителів духовно і підготує до активної, творчої, мистецької позакласної роботи в школі.

Отже, теоретичними засадами інтегрованого навчання мови під час літературознавчої підготовки вчителя обрано положення екзистенціальної філософії М. Гайдегера і лінгводидактики В. Мельничайка. Інтеграція з лінгвістикою відбувається на заняттях з дисциплін «Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури» та під час проходження спецкурсів, наприклад спецкурсу «Українська екзистенціальна лірика».

Провідними прийомами інтеграції на заняттях з історії літератури є спостереження за мовою художнього твору, мовний аспект аналізу тексту, визначення мовних рис індивідуального стилю письменника, дотеоретичне знайомство зі стильовою специфікою літературних напрямів. У процесі вивчення теоретико-літературних дисциплін студенти опановують дефініції виражальних засобів мови, добирають до них приклади з творів, практикуються у знаходженні та поясненні ролі мовних засобів у різноманітних художніх текстах. Спецкурс на межі наук, наприклад «Українська екзистенціальна лірика», познайомить із суміжною щодо літературознавства терміносистемою, навчить розрізненню наукового і художнього мовлення, сприятиме уявленню про картину світу і формуванню особистої ієрархії цінностей. Студентське літературознавче дослідництво у формах курсової і магістерської робіт, виступу на науковій конференції має як обов'язковий аспект вивчення художньої мови твору, який є об'єктом дослідження. Позааудиторна робота філологічного факультету, зокрема у формах літературної студії і літературного вечора, удосконалює володіння літературною українською мовою і спонукає студентів до мистецької творчості — літературної, яка потребує вироблення стилю, редагування власних текстів, і акторської, однією з вимог до якої є дотримання орфоепічних норм. Художня література постала, існує і розвивається як мистецтво слова, тож і під час формування літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури увага до мови, мовлення, наукової і мистецької словесної творчості має бути постійною, методично оптимальною, духовно натхненною.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Текстуальний аналіз «Вольдемара» Е. По. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / за ред. М. Зубрицької, пер. з фр. Львів : Літопис, 1996. С. 385–405.
2. Марсель Г. *Nomoviator*; пер. з фр. Київ : Видавничий дім «КМ Академія»; Університетське вид-во «Пульсари», 1999. 320 с.
3. Марсель Г. Опыт конкретной философии / пер с фр. Москва : Республика, 2004. 224 с.
4. Мельничайко В. Я. Замість Вступу. Теоретичні основи лінгводидактики (стартові іпозиції дослідження). *Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі: монографія* / за ред. В. Мельничайка, Л. Струганець. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2017. С. 7–18.
5. Токмань Г. Українська версія художнього екзистенціалізму: Б. Антонич, В. Свідзінський, Т. Осьмачка в європейському контексті : монографія. Київ : Міленіум, 2020. 480 с.
6. Хайдеггер М. *Бытие и время* / пер. с нем. Москва, 1997. 452 с.
7. Ясперс К. *Психология світоглядів* / пер. з нім. Київ, 2009. 464 с.

**БІЛІНГВАЛЬНА ЗДАТНІСТЬ ДО ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-УКРАЇНІСТІВ
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ
ОРІЄНТУВАЛЬНО-ПОШУКОВОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

Воробець Сніжана Всеволодівна

Одним із найбільш динамічно розвинутих напрямів сучасної лінгвокультурології є міжкультурна комунікація. Визначення цього поняття відображено в самому терміні — спілкування людей, які презентують різні культури, що першопочатково було запропоновано й досить ґрунтовно розроблено західними (А. Вежбицька, С. Кітаяма, М. Коул, Г. Трейгер, Е. Холл, Г. Хофстед), дещо пізніше підхоплено російськими (Є. Верещагін, Д. Гудков, Т. Грушевицька, В. Костомаров, В. Попков, А. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова), білоруськими (В. Маслова, Н. Мечковська) й українськими (Ф. Бацевич, П. Донець, В. Жайворонок, Т. Космеда, В. Манакін, О. Селіванова) дослідниками.

Згодом відбулося розширення предметного поля поняття «міжкультурна комунікація» на такі суміжні ділянки, як навчання другої й іноземної мови, порівняльна лінгвокультурологія і лінгвопрагматика, компаративна і прикладна лінгвістика, загальна проблематика теорії і практики перекладу. Дійсно, будь-яка міжкультурна інтеракція має на меті володіння, як мінімум, двома мовами. Центральною ланкою такої комунікації є переклад як один із найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Крім того, останнім часом учені дедалі частіше звертають увагу на переклад як лінгвокультурологічне явище, оскільки не всі елементи культурного фонду однієї мови, скажімо, можуть бути наявні в культурному фонді іншої. Ця особливість утруднює під час перекладу навіть з близькоспорідненої мови (у нашому випадку з російської на українську чи навпаки) передавання культурної самобутності однієї мови засобами іншої.

Відповідно до сучасних освітніх реалій України, що передовсім пов'язано зі збільшенням потоку навчальної інформації з російськомовних друкованих джерел і мережі Інтернет, багатьом студентам-філологам, магістрантам, аспірантам, які не здобувають спеціалізації «Перекладач», доводиться так чи інакше долучатися до перекладацької діяльності, так би мовити, у зв'язку зі щоденними потребами. Це, відповідно, зумовлює потребу виокремлення відповідного навчального різновиду перекладу, що полягає у вузькій сфері застосування, адже такою перекладацькою діяльністю студенти-білінгви задовольняють насамперед особисті, а не суспільні комунікативні потреби, як, скажімо, у випадках фахової університетської підготовки майбутніх професійних перекладачів; вони керуються власними мотивами, а не мотивами, визначеними суспільством.

Водночас ретроспективний огляд проблематики наукових напрацювань у царині порівняльного мовознавства (Л. Бублейник, Г. Їжакевич, В. Кононенко, М. Коцерган, А. Майборода, В. Манакін, Т. Чорторизька), загальної теорії і практики перекладу, зокрема близькоспорідненого (К. Бабов, Л. Бархударов, В. Гак, Ю. Жлуктенко, Р. Зорівчак, В. Комісаров, Р. Міньяр-Белоручев, В. Рагойша, Я. Рецкер), методичних аспектів перекладацької діяльності в умовах українсько-російської

двомовності (Н. Волошанівська, Є. Голобородько, І. Горошкін, В. Загороднова, О. Кретова, Н. Місяць, Н. Пашківська, В. Радчук, Ю. Тельпуховська, В. Шляхова) виявив, що в українській лінгводидактиці вищої школи означена проблема фактично не розроблена ні в теоретичному, ні в прикладному аспектах. Питання методичної доцільності застосування навчального перекладу у вищих філологічних профілю скеровані переважно на носіїв російської або української мови, які опановують іноземні мови, тоді як реальні освітні можливості використання близькоспорідненого перекладу у фаховій підготовці студентів факультету української чи російської філології лишаються нереалізованими.

Термін «професійно орієнтований переклад» з'явився в радянській науці наприкінці 60-х років ХХ ст. і стосувався переважно методики навчання іноземних мов (В. Гак, Д. Єрмолович, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Мін'яр-Белоручев, Я. Рецкер, С. Тер-Мінасова). Беручи до уваги ту обставину, що будь-який усний чи письмовий переклад — це «процес міжмовної і міжкультурної інтеракції, під час якого на підставі цілеспрямованого перекладацького аналізу вихідного тексту створюється текст перекладу» [6, с. 22], науковці уточнюють, що переклад професійно значущих текстів є фаховою діяльністю окремо взятої категорії спеціалістів. Натомість учені зауважують, що мовна спроможність професійного перекладача, безумовно, відрізняється від мовної здатності звичайного білінгва.

Близькоспоріднений білінгвізм, як здатність людини навперемінно використовувати в мовленнєвій практиці дві генетично споріднені мови, само собою зрозуміло, є передумовою успішної перекладацької діяльності. Однак «сам по собі близькоспоріднений білінгвізм аж ніяк не є запорукою здібності до перекладу. Можливий різний рівень володіння спорідненою мовою. Можна навіть непогано розмовляти й досить легко викладати думки в письмовій формі і водночас зазнавати значних труднощів при переході з російської мови на українську чи навпаки; у таких випадках ідеться передовсім про недостатню або абсолютну несформованість таких складників білінгвізму, як навичка перемикавання і навичка девербалізації. У такого мовця внаслідок того, що він навперемінно послуговується обома мовами в мовленнєвій практиці, виформовується ілюзорне уявлення про те, що будь-який переклад особливих утруднень не викликатиме» [5, с. 102].

Очевидно, головна відмінність полягає в тому, що професійний перекладач (на відміну від звичайного білінгва) повинен належним чином оволодіти перекладацькою компетентністю в галузі не однієї, а щонайменше двох мов. Висловлена думка здебільшого ґрунтується на висновках фахівців у галузі перекладознавства (Т. Кияк, І. Корунець, В. Рагойша, О. Тарнопольський), але, на думку В. Виноградова, «не варто перебільшувати значення, з якої, близької або ні, мови перекладають, оскільки перекладач зобов'язаний знати мову, з якої перекладає, незалежно від того, близька вона чи ні, водночас мовна спорідненість дозволяє зберегти при перекладі деякі структури дослівно, і це, свідомо чи ні, підштовхує перекладачів, зазвичай недостатньо підготовлених, до буквалізму, до механічного відтворення» [3, с. 185]. Крім того, слід враховувати, що для професійного перекладача вибір мовних засобів завжди задається текстом оригіналу, а отже, важливою особливістю мовної перекладацької здібності, на думку В. Комісарова, є її гнучкість і пластичність, спроможність швидко перемикатися, симультанно переходити від процесу мово-

сприйняття до мовопородження [6]. Як бачимо, попри схожість загальних процесів перекладацької діяльності, професійна підготовка майбутніх перекладачів і студентів, які здобувають філологічну освіту, має свою специфіку: перші займаються перекладом для інших, другі — для задоволення власних когнітивних або освітніх потреб, тобто для себе.

У контексті підготовки майбутніх українців-словесників таке розуміння сутності перекладу дещо ускладнене й тим, що майбутні філологи за характером своєї діяльності повинні опрацьовувати тексти різного жанрово-стильового призначення — від офіційно-ділових, газетно-публіцистичних до наукових чи творів художньої літератури, маючи змогу надалі працювати не лише в освітніх закладах, а й, скажімо, кореспондентами, коректорами, фахівцями зі зв'язків із громадськістю. З огляду на це, пропонуємо таке визначення сутності поняття «професійно орієнтований близькоспоріднений переклад»: особливий вид мовленнєвої діяльності студента-білінгва в умовах спорідненого мовного середовища, скерований на перетворення текстів вихідної мови на рівноцінні за змістом й експресивно-стилістичним забарвленням тексти мови цільової, що пов'язані з різними сферами фахової діяльності майбутнього філолога. Саме таке тлумачення, на нашу думку, уможливило охоплення випадків, коли цільовою мовою є українська, так і випадків, коли цільовою мовою є російська, знімаючи будь-які обмеження як щодо жанрово-стильової належності навчального текстового матеріалу, так і стосовно усної чи письмової форми перекладу. З наведеного визначення безпосередньо випливає, що для здійснення такого виду мовленнєвої діяльності у двомовного студента має бути сформована специфічна білінгвальна здатність, що забезпечить йому усвідомлене здійснення внутрішньо кодових перемикачів із російської мови на українську, чи навпаки, з урахуванням відповідного соціокультурного контексту, семантики і прагматики висловлювання, фактора адресата тощо. Слушними для нашого дослідження є міркування Г. Богіна про те, що «у разі використання термінологічної сполуки «мовна здатність» слово здатність слід розуміти як синонім до слова *готовність* (курсив наш — С. В.), а не як синонім до слова *обдарованість*» [2, с. 8].

Як відомо, методична сутність принципу врахування рідної мови так чи інакше впливає зі змісту одного з основоположних підходів сучасної методики викладання української мови — комунікативно-діяльнісного, за якого «мета навчання пов'язана із забезпеченням максимального наближення процесу навчання до реального процесу спілкування мовою, що вивчається, у всіх або декількох видах мовленнєвої діяльності і різних сферах спілкування (побутовій, навчальній, професійній, соціально-культурній)» [1, с. 344], що, відповідно, неодмінно потребує врахування реальних комунікативних потреб тих, хто навчається.

Таким чином, виявлення реальних і потенційних потреб у перекладі в майбутніх фахівців з української філології, визначення пріоритету того чи іншого виду навчального перекладу, а відповідно, уточнення текстового матеріалу з професійно значущих сфер для навчання визначеного контингенту студентів й розробка типології перекладацьких помилок і спектра перекладацьких умінь і навичок письмового перекладу стали одним із завдань орієнтувально-пошукового етапу педагогічного експерименту.

Проведений контент — аналіз 156 випускних робіт на здобуття кваліфікації «спеціаліст» (7.0203030 «Філологія* Українська мова і література») або «магістр» (8.0203030 «Філологія* Українська мова і література») виявив, що майже 80 % дипломників під час написання роботи зверталися до джерел російською мовою (і лише 15 % мають покликання на літературу іноземною мовою). У загальному масиві опрацьованої студентами літератури частка російськомовних джерел склала в середньому 30–35 % від загальної кількості всіх найменувань у переліках використаної літератури, а в деяких випускників кількість найменувань російською мовою навіть досягала 60 % усієї кількості використаних джерел, особливо це було помітним під час посилянь на електронні ресурси. Обсяг перекладених українською мовою цитат, різного роду посилянь на іноземні першоджерела (від 50 до 80 посилянь у кожній роботі) свідчить про те, що в багатьох випускників текст курсової або магістерської роботи більш ніж на третину чи майже наполовину сконструйований на підставі інформації з першоджерел, переданої засобами російської мови. Було відзначено, що 72 % випускників перекладали літературу з російської мови, 28 % — з однієї чи двох іноземних мов. Причому близько 40 % випускників частіше зверталися до російськомовних джерел, аніж до українськомовних, удаючись до мови-посередника з літератури іноземною мовою. Висновки, зроблені у ході контент-аналізу робіт, були підтверджені й результатами експертного опитування викладачів — фахівців із циклу соціально-гуманітарних дисциплін, що допомогло окреслити коло найбільш імовірних науково-професійних сфер або поточних навчальних ситуацій, уточнити жанрово-тематичну різноманітність навчального матеріалу (реферати, доповіді-презентації, захисти курсових і дослідницьких проєктів, участь у науково-дослідній роботі), у яких студенти зіштовхуються з об'єктивною необхідністю застосовувати перекладацькі вміння, що надалі узгоджувалося з висновками проведеного анкетування 160 студентів — учасників експерименту.

Анкетування засвідчило високий рівень зацікавленості студентів-філологів щодо можливості оволодіння перекладацькими вміннями і навичками: 81,5 % випускників бакалаврату і магістратури вважають за необхідне увести в навчальний план факультету спецкурс або окрему дисципліну з російсько-українського перекладу, причому більшість із них висловилися за обов'язковість такого предмета ще на часі бакалаврату. Студенти молодших курсів здебільшого висловили побажання увести такий спецкурс у перелік дисциплін за вибором або мати можливість додатково прослухати скорочений курс російської літературної мови. Цілком схвально опитувані сприйняли ідею щодо методичної аргументації шкільного і вишівського вивчення перекладної художньої літератури, оскільки мають труднощі в рецепції перекладених творів українською мовою або хотіли б краще збагнути секрети майстерності відомих перекладачів, яким вдається зберегти рівновагу змісту і форми оригіналу. Простежувалася наявність усвідомлення цінності перекладацької діяльності: більшість опитуваних вважають важливим дізнатися про неї більше (53 %), деякі вагалися з відповіддю (34 %) і значно менше тих, хто взагалі заперечував таку потребу (13 %). На нашу думку, мотивація в оволодінні вміннями і навичками близькоспорідненого перекладу цілком актуально усвідомлювалася студентами і виражалася в їхній готовності вивчати факультативний спецкурс із російсько-українського перекладу. Під час опитування також було встановлено, що для цієї

категорії студентів найбільш релевантною є письмова форма перекладу під час роботи з текстами офіційно-ділового, художнього стилю, в той же час робота з публіцистичним і науковим стилем, що передбачають передачу змісту вихідного тексту більш увиразнено і розгорнуто, частіше потребуватиме й додаткової корекції усних перекладацьких навичок, адже переклади офіційно-ділових, наукових і більшості публіцистичних або медіатекстів прагнуть до дослівної точності, насичені поняттями, термінами, тоді як художні переклади можуть знехтувати цією дослівною точністю заради збереження ідейно-тематичного змісту або засобів художнього зображення оригіналу.

З метою визначення типу білінгвальної здатності в майбутніх фахівців з української філології у першій серії контрольних зрізів була застосована методика прямого асоціативного експерименту, коли респондентам було запропоновано 30 слів-стимулів й потрібно було надати асоціативну вербальну реакцію українською мовою, що першою спадала на думку. Через два дні опитуваним було запропоновано ті стимули, але реакції потрібно було подати російською мовою. Рівень білінгвальної здатності визначався за такою формулою: $K \text{ спільних реакцій} = \frac{\text{спільні реакції}}{100} \cdot 100 \%$.

Усі реакції.

Так, за коефіцієнтів до 40 % білінгвальна здатність має рецептивний характер (низький рівень), 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 орієнтовально-пошукового етапу надалі дав змогу виявити взаємозв'язок білінгвальної здатності продуктивного характеру зі сформованістю відповідних перекладацьких умінь і навичок, а отже, розробити спектр перекладацьких умінь і навичок письмового перекладу.

Когнітивно-лінгвістичні вміння — це: 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 — це: 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 — це: а) вміння користуватися словниками, довідниками, електронними базами даних та іншими джерелами додаткової інформації; б) володіння перекладацькими прийомами компенсації під час відтворення тексту засобами мови перекладу; в) вміння оцінювати рівень адекватності і якості перекладу за шкалою оцінювання якості професійно орієнтованого близько-

спорідненого 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.

У другій серії контрольних зрізів, відповідно до завдань орієнтувально-пошукового етапу експерименту, для уточнення типології перекладацьких помилок студентіві проведено контрольний письмовий переклад, що мав на меті виявити рівень білінгвальної здатності учасників експерименту. Було запропоновано для перекладу тексти трьох професійно значущих стилів: 1) офіційно-ділового (текст типового документа); 2) наукового (розділ монографії в жанрі підручника зі спеціальності); 3) публіцистичного (інтернет-новини). Щодо текстів художнього стилю, то зауважимо, що особливості перекладу художньої літератури зумовлені її специфікою, а художні образи безпосередньо пов'язані з поетикою твору і мають свій специфічний характер співвідношення змісту і форми вираження, порівняно з науковою літературою, де мовна форма, яка служить для вираження наукового поняття, сама по собі відіграє менш активну роль або є відносно нейтральною. Це зумовлено превалюванням у художньому мовленні естетичної функції, що покликана вплинути на емоції і почуття читачів, тоді як у діловій сфері спілкування має бути зрозумілим і точним, із використанням нормативної орфографії, загальнозживаної термінології в узвичаєній фонетичній або граматичній формі, без зайвої метафоричності та емоційного забарвлення. З огляду на те, що художні переклади є здебільшого прерогативою майбутніх фахових перекладачів, до експериментального матеріалу вони не були залучені.

Джерельним матеріалом послуговували: фрагмент рецензії на магістерське дослідження «Языковая картина мира в текстах авторской песни» (офіційно-діловий стиль), стаття «Кризис в системе образования» (публіцистичний стиль), уривок із навчального посібника С. Тер-Мінасової «Язык и межкультурная коммуникация» (науково-популярний стиль). Результати перевірки виконаних письмових перекладів засвідчили стійку несформованість умінь відшукати рівноцінні перекладами в цільовій мові або ж застосовувати адекватні засоби компенсації, враховуючи особливості норм сполучуваності, системних відношень у кожній з мов, які перекладають. Так, високий рівень білінгвальної здатності (перекладено до 75 % тексту-оригіналу) продемонстрували лише 12 % студентів, середній рівень (перекладено до 50 % вихідного тексту) засвідчили 35,5 %, тоді як переважна більшість (перекладено менше 40 %) опитуваних виявила низький рівень — 53 % відповідей. Окремо відзначимо, що нашу увагу привертали не стільки граматичні помилки (порушення морфологічних або синтаксичних норм мови перекладу), які зазвичай не призводять до суттєвого спотворення змісту перекладеного тексту, адже граматичні перекладацькі навички передбачають диференціацію форми і функції граматичного явища в реченні та його адекватну передачу мовою перекладу, скільки лексичні (помилки, пов'язані із неправильним використанням основного або контекстуального значення слова, порушення норм сполучуваності), а також стилістичні (використання слова, конструкції або стилістичних зворотів, які не відповідають за своїми функційно-мовними властивостями тому жанрово-стилістичному різновиду

тексту, до якого належить переклад). До того ж помилки правописного характеру так само пов'язані не з рівнем розвитку перекладацьких умінь та навичок, а спричинені особистісним фактором, переважно неухважністю. Саме на лексику припадає особливе стилістичне навантаження тексту, і часто не мовні, а соціокультурні розбіжності викликають найбільші утруднення під час перекладу. Словникова відповідність двох лексем (мови оригіналу і мови перекладу) часто не спрацьовує навіть за близькосторідного перекладу, оскільки кожна з них насичена своїм (історичним, оцінним, національно маркованим) конотативним значенням.

За результатами орієнтувально-пошукового етапу було розроблено типологію перекладацьких помилок при близькосторідному білінгвізмі.

1. Помилки, спричинені інтерферентним впливом російської мови.

Так, у перекладах статті публіцистичного стилю з-поміж найтиповіших помилок траплялося калькування з російської: спорних — «спірних» (замість «суперечливих»), главы Правительства — «глави Уряду» (замість «голови Уряду»), призывом — «призывом» (замість «закликом»), следующие проблемы — «слідуючі проблеми» (замість «такі проблеми»), таким образом — «слідуючим чином» (замість «таким чином»), совпадают — «співпадати» (замість «збігатися»). Яскраво простежувалося тяжіння до механічного перенесення міжмовних відповідників під час перекладу часто вживаних у науковому стилі усталених висловів: и тому подобное — «і тому подібне», в течение следующих периодов — «на протязі слідуючих періодів», речь идет... — «мова йдеться», так как... — «так як», изучаемые правила — «вивчаємі, вивчаючі правила», по мнению ученого — «по думці, по пропозиції вченого» тощо.

2. Помилки, викликані нерозумінням контексту (мікро- та макроконтексту) під час перекладу слів з полісемічною семантикою.

Передусім це стосується як перекладу окремих лексичних одиниць, так і нехтування особливостями екстралінгвістичного контексту. Наприклад, за перекладу уривка тексту, який розпочинався словами: «Во время своего пути я шаг за шагом передумывал все свое раннее детство, начиная с того времени, когда отец по вечерам носил меня по комнате на руках и что-нибудь рассказывал...», більшість перекладів мали такий вигляд: «Під час свого шляху я крок за кроком передумував все своє раннє дитинство, починаючи з того часу, коли батько вечорами носив мене по кімнаті на руках і що-небудь розказував».

3. Помилки, спричинені тим, що під час перекладу надається перевага предметно-логічному еквіваленту без урахування його конотативного значення.

Доволі часто студенти послуговуються лексемою, не враховуючи семантичний обсяг її значення. Зазначимо, що, за нашим припущенням, найчастіше таких помилок опитувані мали б припускатися у ході перекладу текстів художнього стилю, однак такі ж труднощі виникають у них, зокрема, під час перекладу тексту наукового стилю. Проілюструємо на прикладі аналізу вихідного тексту: «Очевидно, что основную культурную нагрузку несет лексика: слова и словосочетания. Из них складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. Особенно наглядно и ярко этот аспект представлен устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами, поговорками — то есть тем слоезыком, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа». Аналізуючи письмові роботи

студентів, ми відзначили що, коли потрібно вдаватися до перекладів, які функціонують у науковому дискурсі, студенти найчастіше послуговуються їх найпоширенішим варіантом — домінантою синонімічного ряду. Так, «очевидно» перекладається, як «скоріш за все», «вочевидь»; «загрузка» — «вага», «тягар»; «носитель языка» — «представникмови», «в редких случаях» — «у рідкісних випадках», «у виняткових випадках» тощо.

4. Помилки, пов'язані з невмінням застосовувати прийоми лексичних трансформацій під час перекладу.

До цього типу було віднесено помилки, викликані занадто буквалізованим, вільним підходом до перекладу російських текстів. Намагаючись відшукати формальний еквівалент лексемі, нерідко студенти забувають про те, що навіть «еквівалентні» слова різняться семантикою, функціональним використанням, лексичними конотаціями, можливостями контекстуальної сполучуваності. Попри близьку спорідненість мов перекладу, інколи лише звернення до прийомів лексичних трансформацій дозволяє зберегти змістову адекватність.

5. Помилки, викликані неправильним перекладом національно маркованої лексики й етнофразеології.

Так, у більшості студентів виникли труднощі навіть у процесі перекладу ідіоми «отрезанный ломоть», багато хто взагалі залишив цей випадок без перекладу, наприклад: речення «Все равно, брат, ты — отрезанный ломоть, как тебя ни верти» 70 % студентів переклали так: «Все одно, брате, ти — відрізаний, як не крути»; 15 % вдалися до невинуватої лексичної трансформації: «Все одно, брате, ти для нас назавжди втрачений, як не крути». Як бачимо, опитувані студенти, орієнтуючись на зовнішню схожість, найчастіше вдавалися до механічного перенесення ідіоматичної конструкції.

6. Помилки, викликані недостатнім словниковим запасом питомої української лексики.

Опитувані студенти дуже часто зловживали запозиченими словами, які доречні лише тоді, коли в мові немає питомого українського відповідника з потрібним відтінком лексичного значення або стилістичного забарвлення. Так, у перекладах домінують лексеми типу: «пресинг» (власне український варіант — «тиск», «натиск»); «прайс-лист» («цінник»); «генерація» («покоління»); «дайджест» («оглядовий збірник»); «тост» («грінка»), «фотографія» («світлина») тощо. На нашу думку, лексичні перекладацькі навички відрізняються від власне лексичних насамперед умінням вибирати потрібне значення слова з кількох наявних лексичних еквівалентів. Робота над прийомами лексичних заміни (генералізація — більш широке, конкретизація — більш вузьке), наприклад, «карпатская ель» — смерека — конкретизація, передбачає наявність широкого контексту [4, с. 132–134].

Попри те, що практика сьогодення засвідчує неабиякий розквіт прикладного перекладознавства, а теоретична думка плідно й активно підживлює перекладацьку практику, дискусії навколо можливостей навчання адекватного перекладу не вщухають і до сьогодні. У цих умовах зростає роль професійно орієнтованого близько спорідненого перекладу як посередника у двомовному спілкуванні й навчанні студентів, магістрантів та аспірантів філологічного фаху. Проведений контент-аналіз випускних кваліфікаційних робіт виявив, що реальні, комунікативно-пізнавальні

інтереси і потреби студентів у науково-освітній сфері зумовлюють необхідність цілеспрямованого навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Продуктивний білінгвізм, як здатність студента наперемінно використовувати у спілкуванні дві споріднені мови, само по собі зрозуміло, є передумовою його перекладацької діяльності, однак наявність білінгвізму ще не є запорукою здібності до перекладу. Навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу майбутніх фахівців української філології формуватиме спектр перекладацьких умінь та навичок (когнітивно-лінгвістичних, текстово-дискурсивних, компенсаторно-технологічних), які безпосередньо перебувають у площині їх білінгвальної здатності. Формування білінгвальної здатності як важливого компонента загальнофілологічної підготовки словесників до майбутньої професійної діяльності надасть реальні можливості майбутнім учителям рідної і/або російської мови взяти участь як у щоденній мовленнєвій діяльності, так і в майбутній перекладацькій практиці.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие Калинин : Изд-во Калинин. ун-та, 1980. 61 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы. Москва : ИОСО РАО, 2001. 224 с.
4. Воробець С. В. Типи перекладацьких помилок студентів в умовах близькоспорідненого білінгвізму. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія : Психолого-педагогічні науки. 2014. № 3. С. 131–134.
5. Горіна Ж. Д. Перекладацька діяльність як вид міжмовного та крос-культурного посередництва. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2009. № 2. С. 102–108.
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва : Высшая школа, 1990. 253 с.

АМЕРИКАНІЗМИ В МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІЯСПОРИ

Іванкович Ірина Валеріївна

Американізмами прийнято вважати елементи різних рівнів структури мови (фонетичні явища, морфеми, слова й словосполучення та їхні структурні моделі, елементи значення, синтаксичні конструкції), запозичені мовною практикою українців з англійської мови в США. Лексичні американізми зустрічаються в усіх функціональних різновидах мови, фонетичні та граматичні — насамперед в усному мовленні, особливо в просторіччі. Усі вони є наслідком міжмовної інтерференції. Найчастіше термін американізм застосовується щодо лексичних запозичень — слів та усталених словосполучень [4, с. 8–9].

В Україні більшість запозичень з англійської мови вважають англізмами. Як американізми сприймаються насамперед слова, яким притаманний локальний американський колорит (ковбой, гот-дог, кока-кола, тінейджер) і похідні від американських власних назв та імен (Вотергейт, Діснейленд, МакДональдс). В останні десятиліття чимало англізмів увійшло до складу літературної української мови (джинси, комп'ютер, рейтинг), частина з них залишається поза її межами: у просторіччі (бакен, секонд-гендовий), молодіжному сленгу (лузер, крейзуха), професійних жаргонах — комп'ютерному (онлайновий, софтвер), і журналістському (парт-тайм, рімейк) та ін.

Інтенсивність і характер контактів між англійською та українською мовами в діяспорі США відмінні від тих, що існують в Україні. Природно, що запозичення в мовній практиці українців діяспори не збігаються з англізмами, які використовують в Україні. Свого часу Д. Гуменна влучно підмітила цей необґрунтований надмір запозичень в українській мові емігрантів в Нью-Йорку: «Нема отих «найс дресок», «перемухуватися», «мій бойсик», «счейншувати», — перлів, що ними пересипаний воляпюк нью-йоркців». Трапалися однак й зворотні ситуації, коли українці надавали американським назвам українського забарвлення: «Одна наша діпістка називала Сіракузи — «Сірі кози», а Боффало — «Буйволове» [2].

Як наслідок лексичної інтерференції, у мові української діяспори побутують слова: кейк (cake — торт), норска (nurse — медсестра), пайпа (pipe — труба), гамерувати (to hammer — прибивати), проперті (property — власність), кара, гара (car — авто), мінковий плащ (mink — норка), профіт (profit — прибуток), тексти (taxes — податки), дишвошер (dishwasher — посудомийна машина), скаларшип (scholarship — стипендія), лон (loan — позика), стемп (stamp — поштова марка), мейлмен (mailman — поштар), степси (steps — сходи), айриші (Irish — ірландці), спелювати (to spell — вимовляти по літерах), френд (friend — друг), трок (truck — вантажівка), штор (store — крамниця), шузи (shoes — взуття), воркшоп (workshop — майстерня, курси підвищенн кваліфікації), джус (juice — сік), пай (pie — пиріг), чіз-кейк (cheesecake — сирник), капкейк (cupcake — кекс) та багато інших.

Серед лексичних американізмів можна виділити такі основні типи:

а) одиниці, звукова форма та значення яких збігаються з англійським прототипом: гай-скул — середня школа, давн-таун — центр міста, овертайм — понаднормовий робочий час, ДП — переміщені особи тощо;

б) одиниці, що утворилися від англійської основи шляхом додавання закінчення, префікса чи суфікса: майна — шахта, копальня (mine), конкуренції — змагання (competition), шеровець — власник акцій (shareholder), абсентуватися — бути відсутнім (absent), адоптування — усиновлення (adoption), нуклеарний — ядерний (nuclear) тощо;

в) слова й вирази англійського походження, що вживаються в Україні і в діяспорі з різним значенням чи з різними елементами значення: позиція — посада (призначений на цю позицію), чемпіон — поборник (чемпіон української справи), фільм — плівка (покрите тонким фільмом), декорувати — нагороджувати (декорували бронзовою відзнакою);

г) орфографічні та ортоепічні американізми: слова, що в діяспорі й в Україні мають різне звучання й написання, хоча виникли з того самого англійського прототипу й мають однакове значення: фарма (ферма), Техас (Texas); у просторіччі та розмовній мові (іноді в пресі) зустрічаються слововформи каледж (коледж), Джан (Джон) тощо;

г) одиниці, що виникли внаслідок покомпонентного перекладу англійських прототипів: короткі години — скорочений робочий день, домашні справи — внутрішні справи, так довго як — доти поки й ін.

Найвища частота використання американізмів — у просторіччі, найнижча — в писемній мові. У мовній практиці діяспори американізми співіснують з українськими словами, що позначають ті самі поняття (адоптувати й усиновити, градуант і випускник, лайсенс і дозвіл тощо); і перші, й другі можуть уживатися однією людиною чи в тому самому друкованому виданні. Зловживання запозиченнями є ознакою недостатнього володіння літературною мовою і критично оцінюється як в наукових, так і в популярних виданнях у діяспорі та в Україні. На прикладі творів краєвого письменства та періодики розглянемо приклади кожної групи.

1) одиниці, звукова форма та значення яких збігаються з англійським прототипом:

ДОКІЯ ГУМЕННА:

Приходить неділя — їм нудно. Їм треба «фан» (fun — розваги)... Туман той їхній, «фог» (fog — туман) [2, с. 7].

Поки ще сплачували «мортгедж», то потерпів і в підвалі (mortgage — застава нерухомого майна) [2, с. 61].

Пролежала жінка рік у шпиталі, а на її обличчі зроблено дев'яносто дрібних операцій. «Іншуранс» платить...(insurance — страхівка) [2, с. 82].

Їм треба дешевої «гавзкіпер», а мені треба мецената (housekeeper — домогосподиня) [2, с. 14].

ОКСАНА РУДАКЕВИЧ:

... «бойфренда» попід руку, як не бачить мати, (boyfriend — хлопець). Та на «дейт» на кілька годин, щоб лиш тільки з хати (date — зустріч) [8, с. 701].

ЕДВАРД КОЗАК:

Мапа

Наші жінки позношували кілко ружних вишивок..., жи можна би цалий *сітігол* заслонити по самий дах (cityhall — міська ратуша) [8, с. 36].

Що звірі говорили

Єкі тут «*тап-сікрети*» годні бути! (topsecret — надсекретний) [8, с. 56].

«*Сайни*»

Раз навит появило си, жи біг якийсь *крейзі* без порток (crazy — божевільний) [5, с. 74].

– Пиши «*ліберейшен*»! ... і вийшло «*Ліберачі*» (liberation — визволення).

Бин кет

«*Майк*» попсув си і не фунгцинує (mike скорочення від microphone — мікрофон) [8, с. 83].

Малювали малярі

А зробіт у кулку друге кулко, то буде *донац*, або *бейгал* (doughnut — пампушка; bage1 — булка у формі бублика) [8, с. 86].

Стара гайлка

Ше йому шафа грала та й мусит фасував добре *сошил секюріти* (social security — соціальне страхування, забезпечення) [8, с. 104].

Гриць Зозуля, що він за один і звідкіля взявся

Та ти йно диви си, еке тут всьо файне та й віглянцоване на *вакуум клінер!* (vacuum cleaner — порошок) [7, с. 10].

– Не пхінькай і не смаркай над *карпетом*, бо то коштує грубі дуляри! (carpet — килим).

Лист до Старого Краю

Єкась мара намовила єї, аби си купила *діввошер* (dishwasher — посудомийна машина). То така машина, жи сама горшки миє [7, с. 12].

Гриць Зозуля у ролі Йосифа Гірняка

Чим лекший чоловік має *джаб*, тим тяжче мусит робити (job — праця). Але я надибав си на ще инакший *ексидент* (accident — нещасний випадок, аварія) [5, с. 17].

ІВАН КЕРНИЦЬКИЙ:

Весна між руїнами

Тепер розвалили місто і роблять «*паркінг спейс*» (parkingspace — паркова площа) [5, с. 77].

Ялінка для тіней

В американському красному письменстві ця порода громадян США називається «*гобос*», а так, у поточній мові, і трішки ніби зневажливо зуть їх «*бомами*» (hobo — бродяга; bum — ледар, шалапут) [7, с. 80].

Шоловило

Летів, як звичайно, мов навіжений, на своєму *байциклі*, зударився з *троком* на перехресті та й тепер немає що з нього збирати (bicycle — велосипед; truck — вантажівка).

ІВАН КИРПАТИЙ:

Не мав ще «*кари*», «*гавзу*», ні «*TI-VI*» (car –авто; house — дім; TV — телевізор) [6, с. 9].

Ашуранси видавати і *афідевіти* (assurance — страхування; affidavit — письмове свідчення під присягою) [6, с. 11].

Не казати «*пан*», а «*містер*», не «*добридень*», а «*галов*»,

Бо від тих «панів крайових», то підноситься в їх кров.

А жінки, щоб їм про моду, про кохання, їхню вроду,

Про «ліпстики», пудри, мінки куплені на борг для жінки (lipstick — помада; mink — норка) [6, с. 20].

Почалися знов «скрінінги» (screening — перевірка особистих даних) [6, с. 23].

Замість Ганки — маю *тробел*, *чардж екавнт і били*,

Того всього в Америці нас жінки навчили (trouble — клопіт; charge account — оплата з банківського рахунку; bill — рахунок) [6, с. 36].

ШЛЯХ. Ч. 5, 31 січня 1965 р.:

Вона мені закидає, що я «олд фешен» (oldfashion — старомодна).

ШЛЯХ. Ч. 6, 7 лютого 1965 р.:

Це становище вигідне для старших людей, які мають уже суспільне обезпечення («сошел секюріті») (social security — соціальне забезпечення) [10, с. 8].

«Шілд», «ундерстенд», «гирл», «анівей» і багато інших, яких значення не розуміє напевно ні один родовитий мешканець нашої прибраної батьківщини (shield — знак; understand — розуміти; girl — дівчина; anyway — у кожному разі) [10, с. 8].

АМЕРИКА. Ч. 5, 12 січня 1953 р.:

Вперше від 1881 року в ЗДА в минулому році не було ні одного випадку *линчу* (lynch — самосуд).

АМЕРИКА. Ч. 44, 9 березня 1953 р.:

Велика продаж ... *рефріджирейторів* (refrigerator — холодильник).

АМЕРИКА. Ч. 54, 23 березня 1953 р.:

Карбівник — *ріл естейт* (realestate — агент нерухомости).

АМЕРИКА. Ч. 129, 13 липня 1953 р.:

У висліді кондуктор заспокоївся, а ... діти [отримали] гору «ніклів», «даймів» від пасажирів на «айскрім» (nickel — 5-центовая монета; dime — 10-центовая монета; iccream — морозиво) [9, с. 4].

2) одиниці, що утворилися від англійської основи шляхом додавання закінчення, префікса чи суфікса:

ДОКІЯ ГУМЕННА:

Ми самі все це зробили, — гордо хваляться господарі хати. — Все до найменшого цвяшка, крім «пломберки» (plumbery — водопровідна справа) [3, с. 67].

«Клінувати», — але там треба мати рекомендації (to clean — прибирати, чистити) [3, с. 11].

Піянiст мусить щодня вправлятися, а не тримати в руках щітку для «пейнтування стiн», як це випало в Нью-Йорку на долю віртуоза-піянiста Вадима Кiпи (to paint — фарбувати, малювати) [3, с. 11].

І нащо було «бадерувати» цю ідилію якимось там літературним вечором? (to bother — турбувати) [3, с. 56].

Та чого дивуватись, що в музейній кімнаті стоять «слат-машини», коли вина стоять і по всіх публичних місцях Невади, навіть у «драг-сторах» (slot machine — гральний автомат; drugstore — аптекарська крамниця) [3, с. 138].

ОКСАНА РУДАКЕВИЧ:

Градуантiв тут число могутнє, (graduate — випускник).

Вам розкажем пляни на майбутнє [9, с. 85].

Є гарні *гросерні* (grocerystore — продуктова крамниця) [9, с. 119].

ЕДВАРД КОЗАК:

«Сайни»

Тепер такий світ настав, жи всьо обетає си ведлуг *сайнів* (sign — знак) [8, с. 73].

Єк мя взели до шпиталю

Єк я заснув, то прийшла нічна *шихта* (shift — робоча зміна) [8, с. 89].

Ведлуг зубів, то *заколуй* до Дутка і віроби собі (to call — телефонувати) [8, с. 174].

ІВАН КИРПАТИЙ:

Баби в *пенцах* не ходили і не *пайнтувались* (pants — штани; to paint — малювати, тут: фарбуватись) [6, с. 36].

Де так довго *«бомував»*, (to bum — тинятися без діла, ледарювати)

«Телевіжен» попсувався,

Може б так *«пофіксував»*? (to fix — лагодити, ремонтувати) [6, с. 42].

ШЛЯХ. Ч. 6, 7 лютого 1965 р.:

Ще ніколи за 25 років діяльності УККА, Україна не ждала більшої допомоги, як у сучасну хвилину *коекзистенційного* запаморочення (coexistence — співіснування) [10, с. 7].

АМЕРИКА. Ч. 18, 30 січня 1953 р.:

Вона повинна бути об'єктом *інвестиції* сенату (investigation — дослідження, слідство) [1, с. 4].

АМЕРИКА, Ч. 19, 2 лютого 1953 р.:

При високім тиску крові Гавсманна *гарлікові* капсулі (garlic — часник) [1, с. 4].

Тридимензійні фільми (3-Д), як виявляється, були тільки початком цілої низки 3-Д винаходів (three-dimensional — трьохвимірний) [1, с. 4].

3) орфографічні та ортоепічні американізми, слова, що в діяспорі й в Україні мають різне звучання й написання, хоча виникли з того самого англомовного прототипу й мають однакове значення:

ДОКІЯ ГУМЕННА:

Але ці «стріти» й «евню» мене не цікавлять (avenue — евню — авеню) [3, с. 5].

ОКСАНА РУДАКЕВИЧ:

А з лектури лиш *камікси* (comics — комікси — комікси) [9, с. 70].

ЕДВАРД КОЗАК:

Пігувки

Цалий кулак ружних пігувків і *вейтаминів* (vitamins — вейтаміни — вітаміни) [7, с. 135].

О сиромудриях і тим подібних

Хоч би си горнула, то *бескетболу* з ними не заграє, бо си не розуміє (basketball — баскетбол — баскетбол) [7, с. 50].

ІВАН КЕРНИЦЬКИЙ:

Пригода в горах

Це перший інструктор від джудо на весь *стейт* Нью-Йорк (state — стейт — штат) [5, с. 139].

ШЛЯХ. Ч. 1, 3 січня 1965 р.:

Апостолят Архиепархіяльної Преси у Філядельфії повідомляє, що Епархія св. Отця Николая в *Шикаго* ... розпочинає свою діяльність Дієцезіяльне Видавництво (Chicago — Шикаго — Чікаго) [10, с. 6].

Закон вимагає, щоб чужинці, які живуть у *З'єдинених Державах Америки* зареєстрували свої адреси протягом місяця січня (the United States of America — З'єдинені Держави Америки — Сполучені Штати Америки) [10, с. 7].

АМЕРИКА. Ч. 11, 21 січня 1953 р.:

В Торпс, в Англії, надрукували премію від *дентиста* на базарових тикетах (dentist — дантист — дантист) [1, с. 4].

4) інтерференція англомовного тексту в українському:

ОКСАНА РУДАКЕВИЧ:

А з лектури лиш комікси (comics — комікси) [9, с. 70].

Лиш так собі *take it easy* (без перевантаження) [9, с. 82].

Йти на збори? *I am busy!* (Я зайнятий!)

Академію? *That's no treasure!* (Немає в цьому цінности!)

На забаву? *Oh, with pleasure!* (з приємністю!)

Дзвонить раз мені Наталка

(Моя приятелька змалку) [9, с. 83].

Listen, Jerry, йду на грище. (Слухай, Юрку!)

На дворі дощ, вітер свище,

Pick me up there, будь моровий! (Підвези мене)

Okay, honey, я готовий! (Добре, солодка)

То ж раз їй кажу я власне:

— *Listen, Irene, you be quiet*, (Слухай, Ірко, помовчи)

If you would know, I'm so tired! (Якби знала ти, який я втомлений!)

Вам, дівчатам, і не сниться,

Як то важко, як хто вчиться ... [9, с. 83].

ІВАН КЕРНИЦЬКИЙ:

Практичний дарунок

Зроби нам ще один ... *Favour* (favour — милість, ласка) [5, с. 108].

5) транслітерація англомовного тексту:

ЕДВАРД КОЗАК:

Пліт

Але прийшов один справедливий американець:

— *Б'ютіфул!* (beautiful — прекрасно)

— *Ю лайкет?* — питаю си. (в розмовній мові: You like it? — Тобі подобається?) [7, с. 125].

Коледою зачели — коледов кінчимо

У шестій хаті, на куртці прибіта карта: «*БІГ ДОГ*» (big dog — великий собака) [7, с. 215].

ЕДВАРД КОЗАК:

Гриць Зозуля у ролі Йосифа Гірняка

Ще вам налити? *Фор розис і севен ап?* (Four Roses — відома американська марка вискі; 7 Up — солодкий газований напій) [7, с. 19].

Єк я духом був у Краю

Нарід був побожний і цілював єгомосці руку ... Тепер ніхто не цілює, а жони чи сестриці кажут:

— *Голо, фадер!* (Hello, Father! — Добридень, отче!)

Єк мя взели до шпиталю

Крутит си коло мене грішного ... і каже:

— *Рилекс, мистер, рилекс!* (Relax, mister, relax! — Спокійно, пане, спокійно) [7, с. 78].

ІВАН КЕРНИЦЬКИЙ:

Лекція джудо

Бой-о-бой, ти ще живий! (boy oh boy — ідіоматичний вираз, що вживається на підкреслення чогось надзвичайно позитивного (в окремих випадках — негативно-го) [4, с. 136].

ІВАН КИРПАТИЙ :

«*О, май дарлінг, о, май гані, пліз бі кваєт, тейк юр тайм!*»

«*Нов, нов, брадер, нов, нов, брадер, джаст донт бі нав вери файн!*» [6, с. 44].

Oh, my darling, oh my honey. — О, моя дорога, о моя солодка,

Please be quiet, take your time! — Прошу, заспокойся, не гарачкуй!

No, no, brother, no, no, brother. — Ні-ні, брате, ні-ні, брате,

Just don't be now very fine! — Не будь тепер такий добрий!

б) омоніми:

ЕДВАРД КОЗАК:

Лист до Старого Краю

Кару — тиж маю (тут: car — авто). *Кара* — покарання [8, с. 11].

Здибало си два чоловіки

Прийшов такий оден, жи то кажут, коли не прийде до церкви, то фурт паски светет ... і каже до людей:

— *Голо!* (гра слів: Hello в англійській: привіт!)

А якийсь махнув до нього руков ... і відповідає:

— *Воїстино, жи голо!* (тут: українське голо — порожньо)

І так, видите, нич нам не лишило си, ли гола, поліська культура [8, с. 30].

ІВАН КИРПАТИЙ:

Привітайся та до нас так: «Там на вас вже *кара* жде!»

Ми в страху... Перехрестились і питаємо — за що?

«В нас на *авто* кажуть «*кара*» (усміхнувся він) — й «дацо» [6, с. 24].

«Це мій *гавз* за сорок тисяч! А ньому є і *рум* для вас».

— Дуже дякую вам, пане, але я не п'ю якраз!

... Пане «містер», алькоголю ми ніколи не п'ємо.

Каву, молоко, а *руму* ми й не нюхали давно!

— «Ха-ха-ха-ха, ха-ха-ха-ха! Ох, які ви чудаки!

Рум — по-нашому — *кімната*, а «*клязети*» — то *шафки!* [6, с. 25].

Та й на *опен дор віт фінгер* зараз тобі вкаже... (open door — відчинені двері; with finger — пальцем) [6, с. 36].

Подібні мовні тенденції побутують в усному мовленні українців діаспори. На жаль, не можемо говорити про однотайність повних нормативів у мові друкованого слова. Засновані попередніми хвилями емігрантів періодичні видання дотримуються переважно Харківського правопису 1928 р., тоді коли створені четвертою хвилею газети зберігають правопис 1991 р.

Таким чином, українська діаспора в США віддзеркалює класичні соціолінгвістичні впливи домінуючої мови (в даному випадку — англійської). Наявність американізмів у мові українців цієї країни — це не єдина проблема засмічення мови.

Простежується різкий контраст між мовою третьої і четвертої хвилі еміграцій. Мова післявоєнної, політичної еміграції позначена значною кількістю полонізмів; їхні нащадки, хоча й двомовні, здебільшого користуються англійською мовою в повсякденному спілкуванні. Передбачається, що через одне-два покоління український мовний елемент у цьому середовищі загине. Ситуація уподібниться до попередньої хвилі, коли іредентизм буде єдиною зв'язковою ланкою із українством. Слід проте зазначити, що завдяки представникам третьої хвилі з кінця 1980-х років в Україні стали приступними діяспорні видання та періодика, почастишали особисті зустрічі із заокеанськими українцями, а відтак мовна практика діяспори стала впливати на мовну ситуацію в Україні. Це виявляється в дискусії з питань правопису, позначається на орфографії деяких видань, що віддають перевагу словоформам, характерним для діяспори: *етнографія, катедра, матеріял* тощо. Знайомство журналістів з мовною практикою діяспори сприяє популяризації слів, які донедавна були маловідомі широкому загалові: *імпреза, летовище, мапа, речник, світлина, слухавка* й ін. Контакти науковців діяспори та України позначилися не лексиконі галузевих термінологічних словників, насамперед тих, що опубліковані в Західній Україні.

Проте і сучасна літературна мова України справляє вплив на усне й писемне мовлення українців діяспори, адже редакторами і авторами деяких діяспорних видань стали недавні емігранти з України. Уже сьогодні виникає ситуація зіткнення двох варіантів української мови, що особливо відчутно позначається в пресі та суботніх школах українознавства, де співіснують синонімічні форми: копаний м'яч — футбол, кошиківка — баскетбол, відбиванка — волейбол, урок — лекція, випускний — матура тощо. Загалом вивчення соціолінгвістичних американських впливів на мову української діяспори США становить предмет окремого, ґрунтовного дослідження, яким варто зацікавитися мовознавцям як в Україні, так і на землі Вашингтона.

Список використаних джерел

1. АМЕРИКА : Газета. 1953. Ч. 5, 12 січня; Ч. 11, 21 січня; Ч. 18, 30 січня; Ч. 19, 2 лютого; Ч. 44, 9 березня; Ч. 54, 23 березня; Ч. 129, 13 липня.
2. Гуменна Д. Багато неба. Нью-Йорк : Об'єднання Українських Письменників СЛОВО. 1954.
3. Гуменна Д. Внуки столітнього запорожця. Торонто : Видавництво «Добра Книжка», 1981.
4. Енциклопедія української діяспори. Т. 1. Сполучені Штати Америки. Книга 1 А-К. Нью-Йорк; Чикаго : НТШ А, 2009.
5. Керницький І. Будні і неділя. Нью-Йорк : Об'єднання Українських Письменників в екзилі «СЛОВО», 1973.
6. Кирпатий І. Запорожець за ... Океаном. Клифтон : Друкарня Петра Ямняка, 1974.
7. Козак Е. Гриць Зозуля. Гамтрак : Видавництво «Лис Микита», 1973.
8. Козак Е. На хлопський розум Гриця Зозулі. Гамтрак : Видавництво «Лис Микита», 1982.
9. Рудакевич О. Щастя-долі виглядаєм... Принагідні вірші, нариси й співомовки. Філядельфія, 1975.
10. ШЛЯХ : Газета. 1965. Ч. 1 3 січня; Ч. 6, 7 лютого.

ТЕОРЕТИЧНІ МОВНО-МОВЛЕННЄВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Штафірна Лілія Орестівна

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим компонентом підготовки вчителя-філолога є оволодіння публічним мовленням, необхідним складником академічної освіти, передачі й отримання наукової інформації, використання у майбутній професійній діяльності, забезпечення спілкування в міжкультурному та міжособистісному просторі. Зазначені тенденції повною мірою стосуються вищої філологічної освіти, спрямованої на формування умінь і навичок публічного красномовства, виховання й самоосвіту майбутніх учителів української мови і літератури.

Актуальність теми дослідження зумовлена: суспільними й освітніми потребами підготовки у вищих навчальних закладах компетентного вчителя української мови і літератури з високим рівнем розвитку публічної комунікації; декларуванням українською державою соціального замовлення для навчання та виховання фахівців-філологів, які володіють високим інтелектуальним і духовним рівнем, особливо художнім сприйняттям сучасного світу як носіїв української мовно-мовленнєвої культури; відсутністю ціннісних суспільно важливих лінгвометодичних наукових студіювань, спрямованих на формування в майбутніх учителів-філологів умінь і навичок публічного професійного спілкування; невідповідністю професійної підготовки учителів-словесників прогресивним вимогам сучасного соціуму щодо формування в молодого покоління якісного публічного мовлення; невідкладною потребою сучасних лінгводидактичних досліджень із проблем українського красномовства, що відповідали б освітнім, педагогічним та суспільним запитам і відображали специфіку культури українського публічного мовлення.

Сучасна цивілізація, що зароджувалася упродовж кількох тисяч років, вперше зафіксована на Давньому Сході, де постала держава Шумер. Паралельно формувалася могутня цивілізація Давнього Єгипту, згодом — Китаю, Індії, Ірану, що залишили людству у спадщину багату, переважно риторичну літературу [1, с. 9]. Кращі традиції риторичного досвіду Давнього Сходу були використані Давньою Грецією. Наступні кроки риторичного розвитку — це вербальне красномовство, що стосувалося:

1) Давньої Індії (усні веди — гімни богам, філологічні школи, упорядкування санскриту — тодішньої літературної мови, поява різновидів релігійного, політичного, юридичного красномовства);

2) Давнього Ірану (красномовство, зумовлене виникненням Авести з релігійними проповідями, моральними максимами, політичними деклараціями — важливими пам'ятками архаїчного красномовства);

3) Давнього Китаю (китайська дидактика, красномовство народної міфології, багатий фольклор, конфуціанство — ціннісні повчання морально-етичного характеру, даосизм — філософська релігійна система; політична, судова риторика) [1, с. 16–23].

Первинним еволюційним кроком усіх цивілізацій було усне публічне мовлення, красномовство, яке реалізовувалося за принципом «що бачу, про те й говорю», порівняно з письмом, що значно відставало від усного мовлення й вимагало створення шкіл, розвитку дидактики, підготовки інтелектуальних учителів і їх навчання.

Починаючи з античних часів, які характеризуються давньогрецьким і давньоримським періодами розвитку ораторського мистецтва, їх міфологічним ученням, а також подальшим гомілетичним красномовством Старого й Нового Заповітів, становленням візантійського ораторського мистецтва, що базується на християнстві, й арабо-мусульманського красномовства, що ґрунтується на ісламі і до Нового часу — розвитку риторики в Європі, накопичено багатий, особливо цінний досвід не тільки з теорії риторики, а й власне дидактичного підґрунтя для підготовки майбутнього учителя-словесника, який зможе формувати публічне красномовство у своїх вихованців.

У формуванні комунікаційної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури чи не найважливішу роль відіграють такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння і слухання, що сприяють успішній реалізації мети педагогічного спілкування. Процес говоріння забезпечується лінгвістичними основами: теоретичним матеріалом, що стосується мови і мовлення, мовних норм, комунікаційних якостей мовлення, лінгвістичних особливостей текстотворення; форм усного мовленнєвого спілкування — монологічного, діалогічного, полілогічного та їх жанрового багатства. Одночасно із лінгвістичними активно функціонують паралінгвістичні (немовні) засоби публічного мовлення, що постійно супроводжують усну вербалізацію: засоби логіко-емоційної виразності, мовленнєво-паралінгвістичний етикет і культуромовний його аспект.

Кожну з перелічених проблем досліджували науковці різних напрямів, інтегрованих із методикою навчання мови: це лінгвісти (Ф. Бацевич, В. фон Гумбольдт, П. Дудик, Л. Мацько, Г. Сагач, С. Єрмоленко та ін.), паралінгвісти (Б. Антоненко-Давидович, С. Богдан, Е. Поуст, Я. Радевич-Винницький, Н. Формановська, Г. Чайка, Є. Чак, Т. Чмут та ін.), лінгводидактики (О. Біляєв, Н. Голуб, О. Єфименко, А. Ляшкевич, В. Мельничайко, С. Мунтян, В. Ницета, О. Орлова, Е. Палихата, М. Пентилюк та ін.), психологи (І. Синиця та ін.).

Незважаючи на відомі студіювання, проблема формування умінь і навичок публічного мовлення на сьогодні не забезпечена розгорнутими лінгвістичними й лінгводидактичними дослідженнями й потребує поглибленої уваги.

Метою дослідження є забезпечити методіку формування публічного мовлення студентів-філологів однією з підвалин продукування висловлювань — лінгвістичними основами для подальшого лінгводидактичного студіювання.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: уточнити змістове навантаження понять «говоріння» і «слухання», «мова» і «мовлення», актуальних для процесу публічної комунікації; зосередити увагу на мовних нормах, що забезпечують функціонування усного мовлення (орфоепічних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних); схарактеризувати комунікаційні якості мовлення як показники культури спілкування під час продукування публічних висловлювань; висвітлити лінгвістичні особливості текстотворення педагогічних жанрів — монологічного,

діалогічного, полілогічного публічного мовлення; виявити вплив використання невербальних засобів комунікації на культуру публічного мовлення та засобів логіко-емоційної виразності у виголошенні власних публічних висловлювань.

Основними методами наукового дослідження є теоретичні, зокрема: аналіз лінгвістичної літератури, синтез зібраного матеріалу, опис функцій його дотичності до формування публічного мовлення тощо.

Мовлення — це спосіб передавання думок за допомогою мови, яка є системою звукових вербальних і письмових граматичних засобів, що забезпечує обмін думками між людьми. У мовленні об'єднуються в цілісний акт два види мовленнєвої діяльності (говоріння і слухання), що характерні усній формі взаємодії. Усне мовлення — це ситуаційно мотивований і ситуаційно зумовлений процес. Ситуація створює мотив для кожного говоріння: потребу в чому-небудь, запитанні чи відповіді, проханні чи згоді / відмові, інформуванні, висловлюванні власних думок і їх аргументації, доведенні, нерозумінні й поясненні тощо. Кожному актові мовленнєвої діяльності передують виникнення мотивів мовлення — задля чого я говорю і з якого джерела спонукань і потреб походить це прагнення діяльності.

Одним із синонімів слова «мовлення» є говоріння. Етапи процесу говоріння — це планування й реалізація мовлення. Говоріння є прерогативою адресанта, залежить від структури мови і підлягає поетапному лінгвокогнітивному переходу від особистісних смислів адресанта до узуальних мовних значень, однаково зрозумілих адресатові [12, с. 11].

Успішне функціонування говоріння відбувається за допомогою засвоєних мовних норм, що забезпечують правильність — основної якості культури усного мовлення, — орфоепічних, акцентологічних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних.

Орфоепічні норми — це «правила вимови голосних і приголосних звуків у різних позиціях, сполучень звуків у словах, словосполученнях і реченнях, правила вимови окремих граматичних форм, особливості вимови іншомовних слів, норми наголошування та інтонації [15]. Орфоепічна норма визначає єдино правильний і обов'язковий для вживання варіант вимови й наголошування слів [9, с. 113]. Незважаючи на елемент тлумачення орфоепічної норми, що стосується наголошення, у лінгвістиці зосереджується увага на акцентологічних (акцентних) нормах, які регулюють наголошення слів у сучасній українській літературній мові. Наголос в українській мові — вільний, не закріплений за якимось постійним складом; він рухомий і здатний переходити з одного складу на інший (*директор* — *директори*); виконує функції смислорозрізнявальну (*мука* — *мужа*); форморозрізнявальну (*руки* — *руки*), частиномовнорозрізнявальну (*поверх* — *поверх*) тощо. Розрізняють логічний наголос для підсилення значення слова в реченні (*Ти виконав математику?* *Ти виконав математику.* *Ти виконав математику?*); синтагматичний, або тактовий, що виділяє найважливіше слово у межах синтагми, навколо якої об'єднуються інші, слаборозвинені або ненаголошені слова. Нормативність наголошування перевіряється за допомогою орфоепічних словників [14].

Лексико-фразеологічні норми регулюють правила вживання слів і фразеологізмів, за допомогою яких реалізуються такі показники мовленнєвої культури, як багатство і різноманітність мовлення. Дотримання лексичних норм забезпечує точ-

ність вибору слів чи їх сполучень відповідно до змісту висловлювання і доречності їх застосування, а також спонукає до врахування змін у словниковому складі мови: багатозначності слова, явища синонімії, антонімії, поняття активного і пасивного лексичного запасу, соціальної сфери вживання лексики, необхідності виправданого вибору слова в конкретній мовленнєвій ситуації. Фразеологічні норми — це правила вживання фразеологізмів (стійких сполучень слів), що відрізняються незмінністю змісту, лексичного складу і граматичної будови, тому будь-які зміни у складі і структурі цих виразів призводять до мовних помилок.

Граматичні норми відповідають за вибір правильних закінчень відмінкових та особових форм, а також синтаксичної форми. Дотримання граматичних норм означає спостереження за правилами зміни слів, їх зв'язку в реченні, за будовою речення, вислову, фрази, що надає мові осмисленого характеру. До граматичних норм належать словотвірні, морфологічні, синтаксичні норми, що зумовлено провідною роллю граматики у збереженні правильності мовної системи [14].

Вживання мовних засобів відповідно до стилю мовлення визначають стилістичні норми. Кожному стилю характерні свої слова і словосполучення. Наприклад, офіційно-діловому стилю властиві сталі словосполучення — мовні штампи, що зазнають суржикового викривлення внаслідок впливу російської мови, наприклад: *займати посаду* — правильно — *обіймати посаду*; *заключати угоду* — правильно — *укладати угоду*; *приймати участь* — правильно — *брати участь* тощо.

У дослідженні усномовленнєвої комунікації послуговуються термінами «слухання» і «аудіювання», що вважаються синонімами. Слухання — це один із видів мовленнєвої діяльності, «активний процес відбору звукових сигналів у комунікації» [3, с. 338]. Слухання вимагає сприймання слухом, уважності, розуміння і запам'ятовування. Сприймання слухом полягає у виокремленні звуків мовлення та інтонації в загальному звуковому потоці, тембру, виділенні слів, речень, розрізненні й розпізнаванні значень. Уважність слухання залежить від зацікавлення адресата інформацією. Розуміння є основною метою слухання, надання почутим словам і реченням певного значення. Запам'ятовування, як процес зберігання інформації, використовується для подальшого її застосування у мовленнєвій практиці [12, с. 133].

Поруч зі слуханням функціонує аудіювання, як «рецептивний вид мовленнєвої діяльності; слухання, смислове сприйняття усного повідомлення; складається зі сприйняття мовної форми і розуміння змісту повідомлення» [3, с. 320]. Тобто поняття «аудіювання» тлумачимо як здатність слухати, чути і правильно розуміти те, що хоче сказати мовець. Слухати і чути означає не відволікатися, постійно підтримувати увагу, візуальний контакт і як позамовні засоби спілкування використовувати міміку, жести, що часто вказують на бажання або небажання слухати чи чути [12, с. 133]. Слово «слухати» орієнтоване на процес, тоді як «чути» — на результат. У мовленнєвій взаємодії для розуміння співрозмовника важливо і слухати, і чути. Розуміння ж — основна мета слухання, надання почутим словам, текстам певного значення [12, с. 133].

У теорії і практиці мовленнєвої взаємодії відомі два види слухання: рефлексивне і нерефлексивне. Рефлексивне (продуктивне) слухання інакше називають активним, оскільки в результаті цього процесу функціонує зворотний зв'язок адресата з

адресантом переважно в діалозі чи полілозі. Основними бар'єрами для повного розуміння мовця є «закодованість» значення повідомлення, коли мовець говорить одне, а має на увазі інше, що не дає слухачеві можливості зрозуміти сказане; невпевненість адресанта, що створює труднощі для відкритого самовираження [2, с. 42]. Нереклексивне (непродуктивне) слухання використовується тоді, коли співрозмовникові важко передати свої почуття, наприклад, він дуже схвильований або коли бар'єром у спілкуванні стає різний статус партнерів [2, с. 30]. Суть нереклексивного слухання полягає в умінні уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми висловлюваннями [5, с. 177]. Нереклексивне слухання є корисним у випадках, коли співрозмовник пасивний до інформації або сумнівається в бажанні висловити своє ставлення до предмета мовлення чи обговорити важливі питання без втручання в ситуацію спілкування.

Якість публічного мовлення забезпечується використанням показників мовленнєвої культури. М. Ілляш вважає, що культура мовлення — це: володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях в усній та писемній формах мовлення, уміння користуватися мовно-стилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і мети комунікації; упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, що оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування [6, с. 5–6].

До основних комунікаційних ознак культури мовлення належать багатство (різноманітність), виразність, доречність, достатність, емоційність, жвавість, логічність, образність, точність, ясність, які забезпечують і мовлення, що відповідає конкретній епосі. Ці ознаки характеризують риторичну техніку мовлення.

Еталоном правильності є сувора відповідність чинним вимогам, за допомогою яких вироблені мовні норми, що сприяють добиранню найбільш доречному, стилістично й експресивно виправданому варіанту літературної мови в конкретній ситуації продукування усного публічного мовлення.

Багатство, різноманітність мовлення забезпечує красномовство оратора, є показником рівня його лексико-фразеологічного запасу, освіченості, загальної культури.

Виразність мовлення (виразне читання) характерна публічному виступу, що удосконалює мовлення, розширює його естетичні функції. Разом із точністю, логічністю, образністю, чистотою, ясністю вона забезпечує доступність сприймання слухачем почутого.

Доречне мовлення відповідає ситуації спілкування в монолозі, діалозі чи полілозі, що здійснюється дотично до теми висловлювання.

Точність мовлення, як показник мовленнєвої культури, залежить від уміння користуватися словами, що відповідають значенням тих слів, які усталені в українській мові у певний період її розвитку, визначають зміст, який ми хочемо висловити для розгортання відповідної теми висловлювання.

Давньогрецький оратор Аристотель у своїй «Риториці» задекларував, що ясність — основна позитивна якість мовлення, яку забезпечує логічність викладу інформації.

Логічність, як ознака культури мовлення, формується на рівні «мислення — мова — мовлення», залежить від ступеня логіки, ґрунтується на знаннях об'єктивної реальності і перебуває у тісному зв'язку з точністю.

Чистота мовлення, як одна з комунікаційних ознак, розглядається у трьох іпостасях: 1) орфоєпії (нормативна вимова звуків, звукосполучень, слів); 2) слововживанні (відсутність нелітературних слів — діалектизмів, вульгаризмів, слів-паразитів, штампів тощо); 3) інтонаційному оформленні (відповідність інтонації змісту висловлювання, відсутність брутальних, лайливих, лицемірних вібрацій голосу). Чистота мовлення — це його естетичність, краса, що з насолодою сприймається слухачем і створює атмосферу задоволення.

Давньогрецька риторика мала чимало технічних напрацювань. Демосфен, скориставшись частиною з них, доповнив арсенал риторичної техніки своїми засобами. Він вважав, що першою умовою успіху публічного мовлення є жвавість, другою — жвавість і третьою — жвавість [7, с. 34]. Жвавий мовець тлумачиться, як «повний життєвої енергії, рухливий, моторний, який часто змінює свій вираз обличчя»; жваве мовлення — таке, що «виконується, відбувається енергійно, у пришвидшеному темпі, що інтенсивно проявляється» [16, с. 16].

Для формування в майбутніх фахівців умінь продукувати риторичні тексти у формах монологу, діалогу і полілогу потрібно враховувати лінгвістичні основи кожної з перелічених форм та особливості їх текстотворення. Знання лінгвістичних основ монологічного мовлення — це знання відомостей про монологічний текст, що передає певну інформацію.

В. Мельничайко вважає, що монологічний і діалогічний тексти характеризуються «загальними закономірностями текстотворення, що визначають природу всякого тексту», але «відрізняються між собою як із погляду структури, що лежить в основі ситуації мовлення, так і з погляду закономірностей текстотворення, які в них діють» [8, с. 10].

На сьогодні текст визначений найвищим рівнем лінгвістичної системи. У науковій літературі сутність тексту трактується по-різному: це як витвір мовного процесу, що характеризується завершеністю, подається в усному чи писемному мовленні як літературно оброблений об'єкт, є мовленнєвою одиницею, що складається із заголовка, надфразових чи діалогічних едностей, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного чи стилістичного зв'язку, і має настанову задовольняти людські потреби та інтереси. Відтак, текст можна вважати одиницею мови; найвищим рівнем мовної системи; продуктом мовлення; одиницею, що виражає судження; цілісним і зв'язним повідомленням, спрямованим на збереження інформації та її передачі; складною структурною та змістовою єдністю зі ставленням автора до його змісту й оформлення [10, с. 10].

Текст — це усне або письмове мовленнєве висловлювання, що характеризується логічною структурно-семантичною організацією компонентів, змістовою інформаційністю, тематичною цілісністю і зв'язністю та відносною завершеністю [10, с. 10].

Звідси основними й загально визначеними ознаками тексту є цілісність, зв'язність, структурна організація, завершеність. Кожен текст володіє змістовою інформаційністю, що розгортається у вигляді повідомлення автора на певну тему

про подію, процес, діяльність, факт, побачене, почуте тощо. Логічна структурно-семантична організація компонентів тексту — це послідовне розміщення складних синтактичних цілих і речень у ньому відповідно до змісту висловлювання автора. Оскільки текст є сукупністю речень, пов'язаних між собою єдиним змістом і мовними засобами, то в кожному наступному реченні використана попередня інформація, що становить змістову зв'язність (когезія) його частин (речень, надфразових єдностей, абзаців тощо). Тематична цілісність (тематична єдність) тексту забезпечується зв'язком його елементів з основною думкою. Текст набуває цілісності, коли відбір матеріалу підпорядкований розкриттю теми й основної думки. Звідси — тема й основна думка об'єднують речення тексту і надають йому змістової цілісності. Зазвичай тексту властива відносна завершеність, яку можна спостерігати, коли задум автора остаточно вичерпаний. Кожен текст має зачин, основну частину й кінцівку (висновок, завершеність). Якщо завершеність тексту відповідає авторському задуму, то варто розуміти, що запланована тема і головна думка досягнута.

У монологічному тексті спостерігаємо групи речень, що є синтаксичною одиницею текстового рівня — це складне синтаксичне ціле, синонімами до якого є надфразова єдність, складна синтаксична єдність, прозаїчна строфа, що складається з групи речень, які об'єднані тісним логічним і синтаксичним зв'язком і мають більш повний, порівняно з одним реченням, розвиток думки.

Основним у складному синтаксичному цілому є автосемантичне (самозначне) речення, що відзначається відносною самостійністю і містить у собі найважливішу інформацію певного уривка. Складниками тексту можуть бути періоди — розгорнуті багатокомпонентні, гармонійно організовані синтаксичні побудови, що характеризуються цілісністю теми, повнотою і динамізмом змісту (нерідко з елементами образності та широких асоціативних зв'язків) [13, с. 435]. Період становить окрему структуру простого або складного речення, які відзначаються інтонацією підсилення виразності та емоційності висловлюваного. Найтиповішою моделлю періоду є розгорнута синтаксична структура, що членується на дві частини: перша, основна, становить низку констатацій, аргументів, які мають підвести слухача до певного висновку або узагальнення, друга — сам висновок або узагальнення. Період вважається фігурою високого, піднесеного, урочистого стилю, опоетизованого мовлення. Він належить до найдавніших фігур античної риторики. Великим майстром уживання періодів був відомий стародавньогрецький ритор і оратор Горгій, тому період називають горгієвською фігурою.

Кожний текст має тему, підтему, мікротему й основну думку. Тема тексту — це предмет мовлення, коло певних питань, які об'єднують зв'язне висловлювання в єдину смислову цілісність. Більші за обсягом і складніші за змістом тексти поділяються на абзаци, теми, підтеми, мікротеми. Основна думка тексту — це відповідь на запитання, виражене темою. Підтема тексту становлять частину однієї загальної теми, що розкривається одним або кількома реченнями. Частина підтеми — мікротема, що розкривається одним чи кількома реченнями. Категорії тексту можна поділити на дві групи: семантичну (інформаційність, комунікаційність, цілісність, завершеність) і структурну (інтеграція, зв'язність, членованість, лінійність).

Текст характеризується віднесеністю до стилю: наукового, художнього, розмовно-побутового, конфесійного тощо. Науковий стиль — це функціональний різновид

літературної мови, що використовується з пізнавально-інформаційною метою в галузі освіти і науки [13, с. 372]. Серед сфер використання наукового стилю є й освіта. Його ознаки — понятійність і предметність, точність, логічність, об'єктивність, аргументованість, відсутність образності та індивідуальних авторських рис.

Відомий в українській мові також конфесійний стиль мовлення, що обслуговує релігійні потреби суспільства. Сфера його використання конфесійного стилю — відправа літургій, виголошення проповідей, проведення реколекцій тощо. У конфесійному стилі спостерігається інверсійний порядок слів для урочистого піднесення мови; поширені цілком виправдані повтори слів, словосполучень і речень для наголошення якоїсь думки, використання епітетів, порівнянь, метафори, алегорії, слів із переносним значенням тощо.

Розуміючи, що монолог — це розгорнене мовлення, звернене до себе або до інших, яке підпорядковане одній темі, має певний задум і продуману композицію, тому монологічний текст готують завчасно: підбирають матеріал і будують відповідно до складеного плану. Вибір способу викладу монологу визначається комунікаційною метою висловлювання. Якщо потрібно що-небудь описати, вибирається такий тип мовлення, як опис — зв'язний текст, що виражає словесне зображення основних ознак предмета, явища, особи. Найбільш характерною ознакою опису є те, що в ньому речення перебувають у відношеннях одночасності. Опис здебільшого складається із трьох частин: у першій — передається загальне уявлення від описуваного предмета, тварини тощо (назва предмета і його призначення); у другій — дається опис частин, деталей, говориться про окремі ознаки (матеріал, форму, розмір, колір тощо); у третій — робляться висновки [10, с. 25].

Якщо потрібно розказати про певну подію, епізод, факт суспільного життя або історії, використовується розповідь — зв'язний текст, усний чи письмовий, що передає повідомлення автора про якусь важливу подію. Речення в розповіді подаються послідовно. Розповідь складається з трьох частин: зав'язки, кульмінації та розв'язки.

Коли ж треба що-небудь довести, відстояти думку, пояснити якийсь процес чи явище, висловити власний погляд, вибирають відповідний тип монологічного мовлення — роздум. Це зв'язний текст, що характеризує логічно послідовну (як доказ чи пояснення чогось) низку думок, міркувань, висновків на певну тему. Характерною ознакою роздуму є перебування речень у відношеннях причини і наслідку (чи обґрунтування, пояснення думки, висловленої в іншому реченні). Для правильної побудови роздуму пропонуються такі основні частини: теза (думка, яка доводить-ся), аргументи (доведення), висновок [10, с. 27].

Діалогічний текст представлений сполученням реплік двох співрозмовників. Його інакше називають діалогом. Г. Буш запропонував одну з найбільш універсальних класифікацій діалогів, згідно з якою вони діляться на чотири основних групи: еротематичні, еристичні, риторичні й карнавальні [4, с. 317]. Е. Палихата класифікує діалоги на ситуаційні, ілюстраційні, текстові і тематичні. Ситуаційні продукуються за природною чи штучною (вербально описаною) ситуацією; ілюстраційні — за одиничними малюнками чи серіями ілюстрацій, які демонструють ті ситуації, що створюють фон для діалогів; текстові — на основі тексту: 1) за змістом тексту, для характеристики героїв, їхньої поведінки, висловлювання, вчинків тощо; 2) за змінем текстом із метою зміни поведінки героїв та їхньої поведінки; 3) за уривком

тексту. Тематичні діалоги створюються на основі запропонованої теми, що стосується подій у класі, населеному пункту, країні, поведінки учнівського колективу тощо [14].

Діалогічні тексти складаються з діалогічних єдностей. Діалогічна єдність — це одиниця діалогічного мовлення, що містить у собі дві чи більшу кількість реплік, об'єднаних єдиним змістом [10, с. 147–148]. За значенням діалогічні єдності класифікуються на: 1) етикетні за вживанням формул (форм) мовленнєвого етикету (привітання, звертання, прощання, вітання, побажання тощо і реакція на них); 2) ситуаційні, створені за ситуацією спілкування (повідомлення чогось, рекомендація, з'ясування сутності, пропозиція тощо та реакція на них); 3) тематичні діалогічні єдності, побудовані на основі запропонованої теми; 4) текстуальні діалогічні єдності, створені за змістом тексту художньої літератури, що вивчається на уроках з української чи зарубіжної літератури. Вони відповідно поділяються на основі текстів: а) використаних без змін їхнього змісту і б) за уривком тексту, який частково змінений для програвання кращої ситуації з метою зміни характеру героїв, їх висловлювань чи мирного спокійного розв'язання проблем, негативно висвітлених у тексті. За кількістю реплік діалогічні єдності кваліфікуються на: а) однокомпонентні; б) двокомпонентні, в) багатоконпонентні [10, с. 148].

Діалогічні репліки пояснюються, як висловлювання одного мовця, складники діалогічної єдності. За значенням вони поділяються на: 1) репліки-стимули (стимулюючі репліки), 2) репліки-реакції (реагуючі репліки); 3) реакційно-стимулюючі репліки. За обсягом репліки класифікуються на: 1) еліптичні; 2) репліки-речення; 3) репліки-монологи; 4) невербальні репліки: жестові, мімічні та інші. Діалогічними єдностями і діалогічними репліками послуговуються і в полілозі — розмові багатьох осіб [14, с. 24].

Недостатність вербальної структури публічного монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення компенсується паралінгвістичними засобами.

Ефективність публічного мовлення визначається не тільки правильним використанням вербальних засобів комунікації, а й невербальних — жестів, рухів, пози, спрямування погляду, а також явищ експресії, інтонації тощо. Слова і жести тісно пов'язані, причому, будучи вираженням думки, жест випереджає слово, як блискавка випереджає грім. Важливим кінесичним засобом публічного мовлення є міміка, яка відображає виражальні рухи м'язів обличчя, що цим виявляє почуття, настрої, емоції людини.

Найважливішим компонентом усного публічного мовлення є інтонація. Вона — є одним із дієвих засобів впливу на людину. Природність інтонації, її відповідність змісту висловлювання становить головний чинник переконливого мовлення.

Отже, теоретичні відомості про змістове навантаження понять «говоріння» і «слухання», «мова» і «мовлення», зосередження уваги на мовних нормах, комунікаційних якостях публічного мовлення, лінгвістичних особливостях текстотворення педагогічних жанрів — монологічного, діалогічного, полілогічного публічного мовлення, невербальних засобах публічної комунікації, що впливають на культуру публічного мовлення, створюють підґрунтя для вироблення експериментальної методики формування умінь і навичок продукування і виголошення публічних висловлювань у майбутніх учителів української мови і літератури.

Список використаних джерел

1. Абрамович С. Д., Чикарькова М. Ю. Риторика : навч. посібник Львів : Світ, 2001. 240 с.
2. Атватер И. Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Москва : Книга по требованию, 2013. 110 с.
3. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
4. Буш Г. Диалогика и творчество. Рига : АВОТС, 1985. 317 с.
5. Етика ділового спілкування : навчальний посібник / за ред. Т. Б. Гриценко. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 344 с.
6. Ильяш М. И. Основы культуры речи. Киев-Одесса : Вища школа, 1984. 185 с.
7. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2003. 311 с.
8. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1986. 168 с.
9. Мова наша — українська : навчально-методичний посібник для вчителя / за ред. Л. І. Мацько. Київ : Богданова А. М., 2011. 512 с.
10. Палихата Е. Я. Дидактичний текст у методиці навчання української мови : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2018. 207 с.
11. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2002. 271 с.
12. Палихата Е. Я. Теоретичні основи навчання слухання як одного з видів діалогічно-мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. № 29. С. 132–135.
13. Українська мова. Енциклопедія. Редколегія : В. М. Русанівський, О. О. Тарасенко та ін. Київ : Українська енциклопедія, 2000. 752 с.
14. Українська мова : Словник-довідник / А. П. Загнітко, В. Д. Познанська, З. П. Омельченко та ін. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1998. 144 с.
URL : https://lib.misto.kiev.ua/UKR/SLOVNIK/SLOVNIK_DOVIDNIK/gramatichni_normi.dhtml
15. Фонетика. Орфоепія. URL : <https://www.google.com.ua/search?sxsrf=ALeKk007KiX5kdOznz9euesjxrqnqR5KQ%3A1612704241586>
16. Яременко В., Сліпушко О. Новий словник української мови у 4-х томах. Київ : Аконт, 2001. Т. 2. 911 с.

КОНЦЕПЦІЯ ПРАКТИКУМУ ДЛЯ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ

Наливайко Марія Ярославівна

Предмет «Українська діалектологія» є курсом історико-лінгвістичного циклу, що спрямований насамперед на оволодіння студентами-філологами практичними навичками. Вивчаючи діалектологію, студент повинен уміти: виявляти діалектні особливості на фонетичному, морфологічному, лексичному та синтаксичному рівнях мови; записувати тексти фонетичною транскрипцією; картувати діалектний матеріал; укладати діалектні словники; створювати діалектологічні карти; користуватися словниками та атласами.

Метою курсу «Українська діалектологія» є формування у здобувачів вищої освіти таких фахових компетентностей: володіння літературною та діалектною формами української мови; знання класифікацій говорів української мови, їхніх особливостей; уміння використовувати лексикографічні джерела; уміння розпізнавати наріччя і говори української мови, визначати межі їх поширення на лінгвістичній карті; уміння визначати фонетичні, лексичні та граматичні особливості діалектних текстів; збирати, систематизувати та аналізувати діалектологічний матеріал, виділяти основні риси рідної говірки; застосовувати на практиці методи збирання діалектних матеріалів, виявляти характерні особливості говірки, записувати діалектні матеріали, користуючись фонетичною транскрипцією, добирати інформаторів; володіння основними поняттями та лінгвістичними термінами навчальної дисципліни. Крім того, опанування цієї дисципліни дає змогу студентам пересвідчитися в діалектній здиференційованості української мови, спостерігати наслідки впливу діалектної мови на літературну.

Лінгвісти високо оцінюють діалектологію як науку сучасного модерного мовознавства, визначають її роль у формуванні літературної мови, пропонують називати її говіркознавством із двох причин: 1) мати свій термін, який буде зрозумілішим і доступнішим для студентів і вони будуть гордитися тим, що одночасно з терміном «діалектологія» вживатиметься «говіркознавство»; 2) треба працювати над створенням своєї (української) термінології поряд із наявною іншомовною, адже це один із шляхів збагачення рідної мови [9].

Проблеми діалектології як науки загалом і дисципліни зокрема є дуже актуальними для сучасної науки, свідченням чого є низка публікацій українських діалектологів, із-поміж яких варто відзначити напрацювання Г. Аркушина, К. Глуховцевої, Г. Гримашевич, Л. Дикої, Г. Кобирички, М. Лесюка, В. Леснової, П. Лизанця, Г. Мартинової, М. Никончука, С. Панцьо, А. Поповського, Н. Хобзей та ін.

Досі основними підручниками для вивчення діалектології є наукові видання С. Бевзенка [2], Ф. Жилка [9], І. Матвіяса [12].

Посібники, які подають практичні завдання [5; 8; 14; 15; 17; 18], часто мають вузьколокальний характер.

Подаємо власну концепцію практикуму з української діалектології.

Пропонований нами практикум розрахований на студентів-філологів, що вивчають дисципліну «Українська діалектологія». Відповідно до навчальних планів

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, практичні заняття охоплюють 26 годин (13 практичних).

На нашу думку, після вступних зауваг варто подавати спочатку матеріал про особливості кожного наріччя, треба акцентувати на історії заселення території, міграційних процесах, а потім розглядати окремо говори всіх наріч.

Кожне заняття представлено окремим розділом:

Заняття 1. Діалектологія як наука. Основні поняття й терміни української діалектології.

Заняття 2. Історія діалектного членування української мови.

Заняття 3. Методи діалектологічних досліджень.

Заняття 4. Наріччя та говори української мови.

Заняття 5. Діалектні відмінності у фонетиці та морфології

Заняття 6. Говори північного наріччя.

Заняття 7. Волинсько-Подільська група говорів.

Заняття 8. Галицько-Буковинська група говорів. Наддністрянський (опільський) діалект. Надсянський говір.

Заняття 9. Гуцульський (східнокарпатський) говір. Покутсько-Буковинські говірки.

Заняття 10. Карпатська група говорів. Бойківський (північнокарпатський) говір.

Заняття 11. Середньозакарпатський (закарпатський) діалект. Лемківський (західнокарпатський) говір.

Заняття 12. Говори південно-східного наріччя.

Заняття 13. Модульна контрольна робота «Наріччя та говори української мови».

Практичний блок має на меті з'ясувати вміння студентів використовувати знання теорії в роботі з діалектним матеріалом: картами, текстами, словниками, атласами тощо.

Для формування вмінь і навичок та закріплення вивченого матеріалу студентам запропоновано систему вправ.

Наприклад, до теми «Наріччя та говори української мови» пропонуємо такі вправи:

1. Випишіть із художньої літератури 2 сторінки текстів із діалектними особливостями, які б ілюстрували їх належність до різних наріч (на кожне наріччя по 2 тексти різних авторів).

2. Випишіть із художньої літератури або зі словників лексеми, які б репрезентували фонетичні явища у різних говірках (наприклад, *вочі* — протеза). Можна проілюструвати прикладами із власної говірки.

3. До запропонованих слів із різних словників говірок доберіть діалектизми, зазначивши, яке наріччя вони репрезентують:

Жінка, покривало, ледачий, поганий, веселий, говорити, сваритися, йти, вчора.

4. Випишіть зі словників по 10 діалектних лексем на позначення: а) страв; б) предметів одягу; в) хатнього начиння; г) роду заняття; д) процесів, пов'язаних із роботою.

5. Проаналізуйте тексти із художньої літератури (виписані раніше) на наявність у них діалектизмів. З'ясуйте, до яких частин мови вони належать.

6. Трансформуйте запропоновані тексти у діалектні і запишіть їх фонетичною транскрипцією, врахувавши найбільш виразні особливості кожного з наріч.

1. *Завтра ми починаємо копати картоплю. Сьогодні скликаємо всю родину, будемо просити допомоги. Колись копали вручну, а тепер можна спеціальними машинами. Як тільки викопавмо в себе, підемо помагати рідні — братові й сестрі, бо ж таки рідна кров.*

2. *На Андрія дівчата гадали: перекидали через хату чоботи, щоб знати, звідки буде наречений, пекли пончики і годували ними собаку, щоб дізнатися, яка дівчина першою вийде заміж, питали перехожих чоловіків їхнє ім'я, аби довідатися, як буде називатися майбутній чоловік.*

До теми «Середньозакарпатський (закарпатський) діалект. Лемківський (західнокарпатський) говір» подаємо такі вправи:

1. Затранскрибувати текст. Проаналізувати фонетичні, морфологічні, синтаксичні, лексичні особливості.

Жытя перешло, якбы двері отворив і запер. Мам юж поверх вісімдесят вісем років. З роду єм лемкыня. Сіджу на святі лемків г селі Жовтневе, шо ково Тернополя и свухам сьпіванкы лемківскы: «Верше мій, верше», «Гори нашы», «Плине кача по Тисині» и щи даякы други и пвачу, кус сьпівам з хором, бо того знам. Нараз сой припонимам тоти часы, як зме были вигнани зо свого дому. Товди мі было де з десяти літ. мама мави нас п'ятеро. На руках сідів маціцій брат Ванцьо. Гдома юж зачинав ходити, а пак, як зме іхави товарняком до Полтавской области, то в тоті біді перестав ходити. Мав деси рік. Пам'ятам, же мама го вкривава таком велдьком дзьопом и деси ей, тоту хустку вкрали. Но дітиня не было чим фкривати. Та дворідни сестри нашого тата, Ганя и Мариня, дали таку хустку мамі.

Сусіди были добри, гвіділи, же ми нич не маме істи, то нам сприношали квашених огірків, квашеной капусти ищы дашто. Мама барз пвакали за Лемковином и завсе сьпівали сой лемківски сьпіванкы (Інформатор: Тицяк (з дому Ковтко) Марія, 1935 р. н., уродженка с. Пстружне Горлицького повіту).

2. Схарактеризуйте основні принципи представлення діалектної лексики у «Словнику прикметникового лексикону лемківських говірок» [16].

Вадний, ладний [вадни], -а, -е. Гарний. — Потр'ібно нам вапна, потрібно нам глини, шиткого доброго до муру нового і вадної д'їучини (Нар. п.).

Валушний [валушни], -а, -е. Придатний. — Твоїй йагн'ата не сут валушни (З.Р.).

Вальорний [вал'орни], -а, -е. Якісний, вартісний, гідний. — Вал'орни –то быў паробок, же маў дос д'івок (З.Р.).

Вальцьовий [вал'ц'ови], -а, -е. Питльований. — Но, то была вал'ц'ова мука, бо мололо с'а зерно на тоту йуж л'іпшу муку (Рад.) [16, с. 34].

Забагливи [забагливи], а, е. Вередливий. — Не гварили, забаглива ал'бо забажна баба (Вис.).

Забытливий [забытливи], -а, -е. Забудькуватий. — На стар'іст Иван стаў йуж забытливи (Тил.).

Зависний [зависни], -а, -е. Заздрісний. — Зависна жена г брата мого (Р. Р.). Завистний, -а, -е. заздрісний. — І [меджи л'удми трофлат с'а такы, злы і завистни, йак псы — собаки (П. Р.) [16, с. 66].

До теми «Галицько-буковинська група говорів. Наддністрянський (опільський) діалект. Надсянський говір» пропонуємо такі вправи:

1. Прочитайте фразеологізми, зафіксовані у наддністрянських говірках. Запропонуйте варіанти із власної говірки або випишіть зі словників.

Аж ми голо¹ ва¹ ходором¹ ходит — у кого-небудь запаморочення

Блу¹ дити сло¹ вами («говорити без потреби, говорити нісенітницю»).

Вийе йак пес на мо¹ роз («погано співає»).

Випало ми з¹ гадки («зовсім забутися»).

Гарна / йак нама¹ л'ована.

Гово¹ ри до¹ него / ко¹ ли в'ін¹ н'імец¹ гово¹ ри / і так не розу¹ мійе тво¹ йїх сл'їу.

Го¹ ворит' йак го¹ рохом об ст'ї ну мо¹ лотит' («говорить дурниці»).

Голий йак¹ бубон («про бідну людину»).

Дати на¹ мисника («дати по шиї»).

Дати по ма¹ к'ітр'ї («вдарити по голові»).

2. Підготуйте повідомлення на одну з тем:

Прізвиська ... говірки.

Варіанти чоловічих імен у говірці.

Варіанти жіночих імен у говірці.

Фразеологізми на позначення розумових здібностей людини.

Фразеологізми на позначення людських якостей.

Звуконаслідувальні слова та вигуки у говірці (звертання до тварин).

3. У запропонованих текстах знайдіть діалектизми, з'ясуйте їхнє значення.

Як колись одягалися дівчата.

[ко¹ лис' / йак д'їу¹ ки йшли на¹ танц'ї¹ або на в'іс'ї¹ л'е / то¹ дуже¹ фаїно му¹ вали¹ с'е // ўби¹ рали¹ с'е ў¹ вишиту б'л'уску / шал'е¹ нову¹ або гап'товану сп'їд¹ ни¹ ц'у / п'їд н'у ше ўби¹ рали¹ с'е ў¹ вишиту п'їти¹ чку / так / шоб ви¹ ши¹ т'е¹ було¹ видно с-п'їд сп'їд¹ ниц'ї // з'верха на б'л'уску ўби¹ рали¹ с'е ў¹ горси¹ к // на¹ шийу закла¹ дали к'їл'ка шну¹ р'їу ко¹ рал'ї¹ ў // на¹ голову заў¹ йезували с'тончи¹ ку / та¹ кого¹ кол'ору / йа¹ кий йї¹ йї наї¹ б'їл'ше па¹ суйе // украї¹ н'с'кий ст¹ р'ї¹ йе наї¹ фаї¹ н'їши¹ ї //] [12, с. 27].

Створення села.

[ко¹ лис' се¹ ла Полу¹ пан'їу¹ ки не¹ було // во¹ но ство¹ рилос'ї дес'¹ коло с'їм¹ наїц'їтого сто¹ л'їт':а // кажут шо се¹ ло Полу¹ пан'їу¹ ка назі¹ вайес'ї так / бо ко¹ лис' на т'їм м'їс'ц'ї¹ було ба¹ гато скал / і ко¹ ли була в'їна / то т'ї с'кали п'їдри¹ вали і на т'їм м'їс'ц'ї¹ ли¹ ешили¹ с'ї т'їл'ко по¹ лупан'ї с'кали // п'їсл'а в'їни ту¹ да по¹ чали засе¹ л'атис'ї л'уди і по¹ чали там¹ жити / за¹ чали назі¹ вати то м'їсце Полу¹ пан'їу¹ ком в'їд по¹ лупаних скал //] [12, с. 50]

Як пекли хліб.

[наї¹ перши / то¹ шоб було ў¹ с'уда фаїно і чисто // і са¹ ма газ¹ дин'е фаїно ў¹ бра¹ на // борши т¹ раба с'їйати му¹ ку і / пос¹ тавити ў¹ теплу хату / по¹ тому робїу

рош'чину // т'рохи му'киці розбаў'лаіу 'теплим моло'ком / шо'би було йак сме^нта-на гус'та і доли'вайу квас'ного 'к'іста і зо 'сорок грам др'іжж'іў роз'ведених ў ло'ці / ко'лочу і се шо'би т'рохи п'ід'ішло // с'у рош'чину накри'вайу 'марлеў і кла'ду ў 'тепли 'м'ісци // се б'роди 'сорок м'інут / а йа гал'лопом пал'у ў п'йецу // до 'того б'рожин'е да'йу шк'ланку во'л'іу / ку'лак 'соли і му'ки т'іл'ко / шо'би в'ід рук в'ідста'вало // ви'м'ішуіу 'добри і ў па'те'л'ні / шо'би п'ід'ходило // по'тому маш'чу йаі'цем і до п'йецу // пи'чу с п'іўто'ри го'дини //] [12, с. 73].

Як святкували Миколая.

[зро'билис'мо бал' на Ми'ко'лайа // ме^нне поса'дили на п'йец / а мо'йа 'мама і ше дв'і ж'інки пе'ре'д'іліс'а і хо'дили з 'хати до 'хати в'інчу'вали / поздоров'л'али з Ми'ко'лайем / де 'були мал'і д'іти // шили та'кіі 'од'аг дл'а Ми'ко'лайа // при'хо'дили до 'хати / сп'і'вали йа'кус' 'п'існ'у про Ми'ко'лайа і в'інчу'вали / поздо-роў'л'али з'і 'св'атом / гос'подар'і за'прошували до 'столау чи там йа'кими цу'керками при'мали // ў 'кожн'і 'хат'і ста'ралис'а ўгос'тити / а то'д'і ше со'б'і хо'т'іли в'ід'м'ігити 'ўдома / ше посп'і'вали // го'тов'і 'були 'р'ізн'і с'трави / і ў йа'к'іс' 'хат'і зби'ралис'а 'хлопці / д'іў'чата і сп'і'вали п'існ'і про Ми'ко'лайа // в'ідм'і'чали так / а в'ід Ми'ко'лайа 'можна 'було ўже кол'адувати // кол'адували да 'ран'а // йа си'д'іла на п'йецу / бо не^н 'було 'м'ісц'а / де сто'яти // 'було ці'каво послухати / по-ди'вити'с'а // моло'д'і со'б'і са'м'і орган'і'зовували 'р'ізн'і 'св'ата і йім 'було 'весе'ло 'жити //] [12, с. 112].

4. Затранскрибувати казку, написану надсянським діалектом, проаналізувати фонетичні, морфологічні, синтаксичні, лексичні особливості. Виїхав рицар на куні с хлопцім ду дуругі. Надходіт смерть:

— Де ти ідіш?

— Іду, гадаї, бу ту ходіт смерть, я ї хочу пубачиті. Ти, слухай, зубата, виката, та ти тілю людій пунічила зі світа!

— В той чес вуна кажи:

— Ти, слухай! А виспувідав ти сі, як ти йшов міне відіті?

— Пані муя, смерті, пузволь міні вірнутісі ду дому (с. Хотинець, 1932 р.).

Аналіз діалектних текстів здійснюємо у певному порядку: 1) фонетичні особливості (у вокалізмі, консонантизмі); 2) морфологічні особливості (в іменниках, прикметниках, числівниках, займенниках, прислівниках, дієслівних формах, службових словах); 3) словотвірні особливості (в афіксальному словотворенні, наборі суфіксів); 4) синтаксичні особливості (у будові словосполучення, простого речення, складного речення); 5) лексичні особливості.

Наведемо приклад виконання такого завдання:

[ў мо'йому се^нлі / де йа 'жила моло'доў / об'і'тали бага'т'ііі // і 'вуйко м'ій з 'вуйноу 'були з та'ких // 'мали во'ни не'ма'ле газ'д'іўство // і мар'жина у йіх 'була де'бела // а 'загорода йака // і 'дин'і 'мали / і бара'бол'у / і ме'лаі / і вог'ір'ки // н'і ў ч'ім со'б'і не^н от'казували 'д'евочку 'мали / та 'дуже во'на бла'ген'койу 'була // балакали / же даў'но йі'йі 'лишка пуг'нула і н'іц не^н 'було на 'пом'іч 'тому 'декотри'ї час ле'жала 'д'евочка / 'закі'м 'маре'ц буў / а то'ди с'тала окли'гати / но 'вуйна 'моја 'н'ізно г'ризлас'і за 'нейі // 'бат'ко Ма'р'іки н'і'кого не^н ви'ніў / но се^нбе / то ж то і в'ін не^н за'пер 'ф'іртку / і 'лишка

прол'їзла во дв'ір / но з часом д'євочка троха с'тала гов'ір'к'ішою / та ї вуйні з вуйком с'тало лекше / а при'чина була п'роста // на се'лї ўз'аўс'а лег'ін з багат'її / ко'н'єшно / Ма'р'їка н'їзно на него воч'ї кидала й'її н'їби гр'ім ўга'тиў / так і сохла за ним / і рум'яне'ц' на лиц'ах 'вз'аўса дес' / і воч'ї жи'в'їш'ї с'тали / а тої лег'ін на Ма'р'їку но за плота загл'а'даў / та ї че'рво'н'їў / а к'інчи'лос' то ўс'о ве'с'їл'ам // [12, с. 122].

Фонетичні особливості:

у вокалізмі:

- перехід /є/ через /о/ — ўс'о;
- заміна /и/ на /а/ — т'роха;
- ненаголошені е, и зближуються у вимові і реалізуються як звуки е^н, и^с: се'л'ї, 'деко'три'ї;
- заміна і на и: то'ди.
- у консонантизмі:
- оглушення дзвінких: от'казували, 'лекше;
- відсутність подовження приголосних: ве'с'їл'ам;
- приставний в: вог'ір'ки, 'воч'ї;
- ствердіння приголосного ц: 'ма'ре'ц';
- випадіння й: Ма'р'їки;
- заміна хв на ф: 'ф'їртку.

Морфологічні особливості:

- прикметники в О. в. із закінченням -оў: молодоў;
- займенники в М. в. із закінченням -ому: ў мойому;
- форми займенників: |него|;
- наявність частки с', с'а в постпозиції: |к'інчиелос', |вз'аўса|;
- проста форма минулого часу: |кидала, |с'тала, |баллакали|;
- сполучники же (що), |закием (поки).

Лексичні особливості: *бард'бол'а* (картопля), *ўга'тиў* (вдарив), *'плїт* (паркан), *об'їтали* (проживали), *ме'лаї* (кукурудза), *мар'жина* (худоба), *'лег'ін* (парубок), *пуг'нула* (налякала), *газ'д'їўство* (господарство), *бла'ген'ка* (бідна, нещасна), *'ма'ре'ц'* (березень). окли'гати (відходити від чогось), г'ризлас'ї (переживали), за'пер (закрив).

Фразеологізми: *'сохла за ним, на 'него 'воч'ї 'кидала.*

Модульна контрольна робота «Наріччя та говори української мови» представлена такими завданнями:

1. Проаналізувати текст. Визначити фонетичні, морфологічні, синтаксичні, лексичні особливості.

І л'їєта так саме // ка'ли тепле / сонешне / су'хе / ха'роше / а ка'ли ї даршча'ве / і ха'лодне // туча на'ходе / ка'ли с'х'вил'айу / а ка'ли ї 'тиха / а ка'ли ї ма'ланка / і гр'їм бїє і х'вил'а та'ка / що із'носе 'даже ї к'риши / ве'лика // бу'вайє та'ка 'бура іс'ходить' // а ка'ли так // п'раїде 'тихен'ка і не'ма не'чого / так 'тиха і з дарш'чом / і йє і град п'раїде ж так / і йє та'ке 'начє 'тумрива / ўто не'се / у'сака па'года йєс'ц' // йє і

'райдуга // п'раїде 'доршчик і та'д' іе' райдуга 'виїде і х'мара ку'дас' 'п.уо'їде // не'ма // 'доршчик пра'ходе / та'ки 'наче м'жунчик / ота'ка па'года 'наче іс ту'маном / і 'холодна / та'ке ї / от 'руки 'мерзнет' / не'з'а дер'жає / гне те'бе ї не при'думат' шчо // дак не'з'а ж не'чого ї ра'бит' [3, с. 93].

2. Затранскрибувати уривки з лемківських пісень.

Ой наверни мі воли, ой альбо не навертаю, / Ой, альбо ти мі, шельмо, голови не звертай; Я сой циган, чорни лица, / Любит мене циганочка / Красавиця; Шугай мальований, не преберай собі, / Жодна кисасоня не піде за тебе, / Ани кисасоня, ани жодна пані...

Багата відданиця / Як той камінь, тя приляже / А та бідная бідниця завше щире слово скаже.

Тестовий блок передбачає закріплення й перевірку набутих знань у формі тестів. До кожного заняття дібрано ряд завдань, до яких увійшли запитання і теоретичного, і практичного характеру.

Тестові завдання до теми «Діалектологія як наука. Основні поняття й терміни української діалектології» мають такий вигляд:

1. Діалектологія є складовою частиною:
 - а) хронолінгвістики;
 - б) соціолінгвістики;
 - в) геолінгвістики;
 - г) лексикології.
2. Який учений пропонує називати діалектологію говіркознавством?
 - а) С. Бевзенко;
 - б) Ф. Жилко;
 - в) П. Лизанець;
 - г) Т. Назарова.
3. Ділінгвізм — це:
 - а) можливість формувати закінчені й змістовні вислови іншою мовою;
 - б) ситуацію, за якої в суспільстві функціонують різні варіанти однієї мови (літературна мова, територіальні діалекти, соціолекти тощо);
 - в) володіння літературною мовою та однією з діалектних форм спілкування.
 - г) використання індивідом або суспільством двох мовних кодів.
4. Білінгвізм — це:
 - а) володіння літературною мовою та однією з діалектних форм спілкування;
 - б) практика наперемінного використання двох мов;
 - в) наслідок використання індивідом або суспільством двох мовних кодів.
 - г) володіння двома діалектами.
5. Залежно від характеру дослідження діалектологію поділяють на:
 - а) загальну та окрему;
 - б) загальну та нову;
 - в) загальну та соціальну;
 - г) загальну та національну.
6. Перспективна діалектологія — це галузь діалектології, яка вивчає:
 - а) українську діалектну мову, її місцеві та територіальні діалекти;

- б) відхилення від територіальних говорів чи літературної мови, вони замінюють відповідну загальноживану лексику;
- в) процес перенормалізації територіальних діалектів.
- г) українську діалектну мову, соціальні діалекти.

До теми «Методи діалектологічних досліджень» пропонуємо такі тестові завдання:

1. У котрому рядку наведено методи дослідження діалектного матеріалу?

- а) анкетний, експедиційний;
- б) семантичний, синтаксичний;
- в) описовий, лінгвогеографічний;
- г) етнографічний, регіональний.

2. Залежно від предмета дослідження атласи бувають:

- а) національні, міжобласні, міжнаціональні;
- б) регіональні, національні;
- в) описовий, лінгвогеографічний;
- г) регіональні, національні, міжнаціональні.

3. Атласи за об'єктом картографування:

- а) фонетичні, лексичні, морфологічні, синтаксичні;
- б) фонетичні, лексичні, морфологічні, політематичні;
- в) фонетичні, лексичні;
- г) фонетичні, лексичні, морфологічні.

4. Основоположником лінгвогеографії вважають:

- а) Ж. Жильєрона;
- б) Е. Едмона;
- в) Г. Венкера;
- г) О. Шахматова.

5. Коли з'явився перший випуск атласу Рейнської провінції?

- а) 1925;
- б) 1930;
- в) 1927;
- г) 1926.

6. Хто уклав Лінгвістичний атлас Франції?

- а) Г. Венкер;
- б) Ж. Жильєрон та Е. Едмон;
- в) Е. Едмон;
- г) Жю Жильєрон.

7. Хто створив першу у світі лінгвістичну карту?

- а) І. Зілинський;
- б) Ф. Жилко;
- в) Ж. Жильєрон;
- г) К. Михальчук.

8. Хто автор карти «Южнорусских наречий и говорів»?

- а) О. Шахматов;
- б) О. Потебня;
- в) К. Михальчук;

г) О. Шафонський.

9. Що відтворює штрихування у лінгвістичному картографуванні?

а) ізоглоси;

б) ізофони;

в) ізосинтакси;

г) ареали картографованих об'єктів.

10. Який колір виступає першим при будь-якій кількості вживаних кольорів в Атласі української мови?

а) чорний;

б) білий;

в) червоний;

г) жовтий.

Після кожного практичного заняття подаємо передік контрольних запитань, на які студенти мають дати відповіді, наводячи власні аргументи. Наприклад, запитання до теми «Волинсько-подільська група говорів» можуть мати такий вигляд:

Територію яких областей охоплює волинсько-подільський говір?

Що відмінного, а що подібного мають волинські і подільські говірки?

Які діалектні словники представляють волинсько-подільські говори?

У чому полягають фонетичні діалектні явища у волинських говірках?

Хто досліджував подільські говори?

Які особливості волинсько-подільських говірок у синтаксисі?

Важливим питанням у процесі викладання української діалектології є проблема взаємодії літературної та діалектної мови. Як зауважує Г. Аркушин, літературна і діалектна мова — це дві самостійні мовні системи, складові національної мови, що розвиваються паралельно за своїми законами, лише частково впливаючи одна на одну. У зв'язку з цим у сучасних умовах виділяють поняття білінгвізм — володіння літературною мовою та однією з діалектних форм спілкування [1, с. 20].

У практикумі використано уривки з художніх творів Лесі Українки, Т. Шевченка, І. Франка, В. Стефаника, М. Шашкевича, М. Яцкова, М. Матіос, Б. Лепкого, В. Лиса, Ю. Сливки та ін. У творах письменників художня мова позначена впливом вимовної стихії, характеризується активним уживанням фонетичних, морфологічних, синтетичних, лексичних діалектичних форм.

Пропонуємо студентам такі завдання: прочитайте фрагмент тексту із художньої літератури. Назвіть фонетичні, лексичні, морфологічні, синтаксичні діалектизми, встановіть їх функції в тексті. Наприклад:

— Хлопе Якубе, — сказав Гершко. — Мені не треба твоїх грошей. Їх у тебе все їдно нема, хоч із псами кишені обшукуй. Але все село гуде про твій, хлопче, вар'ятський здерубок. Такого в тотему селі ще не бувало і, мо', й не буде, а я ж прожив на віку шість десятків як-не-як і штири десятки літ у цеїх богом забутих Загоренах, як ви мувите. І замість того, щоб сидіти в буцегарні альбо валетися забитим полеськими хлопаками, найнятими за бутель пудпольного самограю, сей пан Якуб, нав би біблейський апостол, котрого таки звали Якубом, гуляє собі селом і посвистує, як холера, хоч і з темною хмарою в очах. То хіба я не можу юж пригостити такого пана хлопа якоюсь чаркою виборової? (В. Лис. Століття Якова) [10, с. 50].

Аналіз відображення говорів у мові художньої літератури дає змогу простежити взаємодію діалектної та літературної мови.

Практикум містить багато фрагментів текстів діалектного мовлення, які зібрані студентами Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка під час проходження діалектологічної практики [12], а також із інших збірників [6; 7; 4; 18].

Тексти подано з дотриманням особливостей фонетичної транскрипції.

До практикуму додано словник термінів (близько 50 одиниць), які використовуються в діалектології. Наприклад:

Бойківський (північнокарпатський говір) — один із архаїчних говорів карпатської групи південно-західного наріччя; охоплює говірки північних схилів Карпат (Бойківщина), південних районів Львівської і південно-західних районів Івано-Франківської обл.; межує з наддністрянським говором — на півночі, з гуцульським говором — на сході, з лемківським говором — на заході.

У кінці практикуму подано перелік основних джерел із діалектології, які допоможуть студентам у самостійному опрацюванні матеріалу.

Таким чином, пропонується практикум розроблено відповідно до навчальної програми в конкретному навчальному закладі, з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи навчання.

Список використаних джерел

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія. Київ : Вища школа, 1980. 246 с.
2. Бевзенко С. П. Українська діалектологія : збірник вправ і завдань. Київ; Одеса : Вища школа, 1987. 128 с.
3. Буковинські говірки : хрестоматія діалектних текстів / укл. Руснак Н., Гуйванюк Н., Бузинська В. Чернівці : Рута, 2006. 383 с.
4. Глібчук Н. М. Практичні завдання з української діалектології для студентів філологічного факультету. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 47 с.
5. Говірки південно-західного наріччя української мови : збірник текстів / упоряд. та автор передмови Н. М. Глібчук. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 155 с.
6. Говірки Чорнобильської зони : тексти / упоряд. Гриценко П. Ю. та ін. Київ : Довіра, 1996. 358 с.
7. Гоштер Є. А. Українська діалектологія. Модульний курс : навчально-методичний посібник. Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2010. 139 с.
8. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови. 2-е вид., перероб. Київ : Рад. Школа, 1966. 308 с.
9. Лизанець П. Діалектологія як наука сучасного модерного мовознавства. *Діалектологічні студії. З. Збірник пам'яті Ярослави Закревської*. Львів, 2003. С. 247–256.
10. Лис В. С. Століття Якова / передм. О. Забужко. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2010. 240 с.
11. Матвіяс І. Г. Українська мова і її говори. Київ : Наукова думка, 1990. 168 с.
12. Матеріали діалектологічної практики : збірник текстів / укл. С. Є. Панцьо, М. Я. Наливайко, Н. О. Свистун, Т. П. Вільчинська, І. М. Бабій, Т. М. Миколенко, І. Я. Кость. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 160 с.
13. Монахова Т. В. Українська діалектологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. 128 с.
14. Панцьо С. Є. Українська діалектологія : практикум : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2013. 132 с.

15. Сердега Р. Л., Сагаровський А. А. Українська діалектологія : навчальний посібник. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2011. 156 с.
16. Словник прикметникового лексиону лемківських говірок / укл. С. Є. Панцьо, Н. І. Лісняк. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2015. 232 с.
17. Українські закарпатські говірки : тексти / упоряд. та передм. О. Ф. Миголінець, О. Д. Пискач. Ужгород : Ліра, 2004. 400 с.
18. Шеремета Н. П. Українська діалектологія : практичні заняття : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський, 2005. 124 с.

РОЗДІЛ 4 ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Васильківська Надія Адамівна

Зміни в сучасній системі освіти зумовлені технологічними та соціальними зрушеннями, відтак — глобальними суспільними викликами. Постає нагальна потреба і безумовна своєчасність пошуку та втілення нових підходів до організації навчального процесу в закладах вищої освіти (ЗВО), інноваційних інструментів навчання, які сприяли б його інтенсифікації і стимулювали бажання вивчати дисципліну.

Невід’ємною складовою сучасності є «глобалізація ринку освітніх послуг, інформаційне і мультимедійне перевантаження, переважання доступності інформації над обсягами змістовної інформації, нагальна необхідність застосування навичок мислення вищого порядку (метамислення) на пересічних робочих місцях, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні (створення і широке застосування складних та технологічно насичених навчальних середовищ), що сукупно вимагає застосування ефективних, простих у розумінні та використанні інструментів структурування інформаційного простору навчальних дисциплін» [4, с. 108].

Одним зі способів підвищення ефективності навчального процесу з урахуванням особливостей мислення сучасного студента є застосування інтелект-карт (англ. mindmaps). В українських перекладах цей термін може звучати по-різному: карти пам’яті, карти розуму, ментальні карти, карти думок, карти мислення, асоціативні карти. Усі ці терміни використовуються як синоніми й означають одне і те ж. «По-перше, це альтернативний лінійному запису варіант відображення процесу мислення та структуризації інформації у візуальній формі. По-друге, систематизація інформації відбувається шляхом побудови певних значенневих блоків та визначення взаємозалежності між ними з відповідним логічним та естетичним упорядкуванням. По-третє, ментальна карта є розумовим креативним інструментом, оскільки саме цей варіант упорядкування розумових процесів дозволяє досягти високого рівня генерування нових ідей» [3, с. 63].

Проблему використання інтелект-карт у навчальному процесі, у тому числі ЗВО, досліджують такі науковці, як брати Т. та Б. Бьюзени, О. Аксьонова, Т. Вакалюк, А. Гордєєва, О. Машкіна, Х. Мюллер, Н. Терещенко 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 способу організації інформації у процесі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Термін «інтелект-карта» вперше запропонували науковці Т. та Б. Бьюзени. Вони зазначають, що інтелект-карта, — це «графічне вираження процесу радіантного мислення і тому є природним продуктом діяльності мозку» [1, с. 58]. Під радіантним мисленням дослідники розуміють такі асоціативні розумові процеси, відправною точкою яких є центральний об'єкт [1, с. 57].

Досліджуючи особливості роботи лівої (логічної) та правої (образної) півкуль мозку, Т. Бьюзен зробив висновок про можливість однозначної їх діяльності, якщо спрямовувати людину фіксувати інформацію асоціативно, а не лінійно. Така форма є зрозумілішою для сприйняття: виникає багатовимірне асоціативне мислення, яке дозволяє бачити об'єкт не сам собою, а у взаємозв'язку з іншими об'єктами. За словами автора, кожен біт інформації, що надходить у мозок, кожне відчуття, спогад або думка може бути представлена у вигляді центрального сферичного об'єкта, від якого розходяться десятки, сотні, тисячі та мільйони променів. Кожен промінь є асоціацією, і кожна асоціація, відповідно, має в розпорядженні практично нескінченну кількість зв'язків з іншими асоціаціями. І це те, що ми називаємо пам'яттю, тобто базою даних або архівом. 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 [1, с. 54].

За аналогією до зазначеної моделі створюються ментальні карти. У своїй праці «Супермислення» Т. і Б. Бьюзени вказують на такі специфічні особливості інтелект-карт: об'єкт вивчення представлений у центрі уваги; основні ідеї, завдання чи поняття, пов'язані з центральним об'єктом, розходяться від нього у вигляді гілок; гілки пояснюються ключовими словами або образами; гілки, що відходять від головних, називаються вторинними тощо; усі гілки формують взаємопов'язану вузлову систему [1, с. 58].

Під час побудови ментальних карт слід враховувати також низку практичних рекомендацій, які автори ідеї називають «принципами». Перелічимо їх: емпфаза, тобто концентрація уваги на центральному образі; інтенсивне використання графічних образів; робота як мінімум із трьома і більше кольорами; об'ємне зображення (передовсім за рахунок опуклих букв і псевдотривимірної графіки); синестезія — комбінування всіх видів емоційно-чуттєвого сприйняття; часте варіювання розмірів букв (шрифтів), товщини ліній і масштабу графіки; використання стрілок для підкреслення зв'язків між елементами інтелект-карти, кодування інформації та винахід абрєвіатур; суворий принцип «одне ключове слово на кожную лінію»; використання ключових слів над асоціативними лініями; обмеження блоків важливої інформації за допомогою ліній; використання номерної послідовності у викладі думок (вкладена ієрархія) [5, с. 94–95].

Варто зазначити, що кожен, хто користується майдмепінгом (процес створення інтелект-карт), зазвичай розвиває власний стиль.

У яких ситуаціях ментальні карти є незамінними? Інтелект-карти застосовуються, коли потрібне колективне чи індивідуальне опрацювання стратегій та пошук оригінального рішення; для запам'ятовування багаторівневого інформаційного контексту; для збору ідей та «мозкового штурму»; щоб охопити структуру великих або складних текстів; документувати протоколи; для управління знаннями; з метою

систематизації наукової інформації та планування: у навчанні та самонавчанні; у повсякденному житті [7, с. 144–145].

Використання інтелект-карт у навчальному процесі є дуже ефективним та результативним. Подання інформації у вигляді карт пам'яті дозволяє зацікавити аудиторію, сприяє кращому засвоєнню, запам'ятання, відтворенню матеріалу, допомагає розв'язувати творчі завдання, ухвалювати рішення тощо.

У процесі вивчення курсу «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі» використання інтелектуальних карт може оптимізувати діяльність викладача та студента у таких випадках.

1. Планування діяльності. Використовуючи інтелект-карту, викладач має можливість оглядати навчальну програму цілого року, структурно розмежувавши початок і кінець семестрів, визначивши обсяг тем, вказуючи типи занять, які передбачається провести, кількість годин, відведених для їх опрацювання тощо. Як зазначає І. Радченко, інтелект-карта, присвячена плануванню на семестр, є докладнішою частиною річного плану і нерідко набуває форми меншої за розміром інтелект-карти з розвиненішою мережею вторинних і наступних гілок, що відходять від головних гілок річного плану. Семестровий план може містити інформацію, які теми навчального плану передбачається опрацювати протягом семестру, а також порядок, у якому будуть прочитані відповідні теми лекцій [5, с. 96].

Для досягнення успіхів під час вивчення будь-якої дисципліни дуже важливо від початку знайомства із предметом чітко уявляти обсяг матеріалу, що необхідно вивчити, спектр понять, які треба засвоїти, завдання, які потрібно розв'язати тощо. Ментальна карта допоможе успішно спланувати навчальну діяльність на певний проміжок часу. У такому випадку інтелектуальна карта — це схема-план вивчення навчального матеріалу, що треба засвоїти, порядок вивчення, можливі шляхи розв'язання поставлених завдань. Створення ментальної карти з цією метою робить процес навчання легшим, приємнішим для студента, а найголовніше — продуктивнішим.

2. Формування навчального середовища. Необхідність пошуку та втілення інноваційних засобів навчання у ЗВО вимагає застосування ефективних інструментів структурування інформаційного простору навчальних дисциплін, інструментів, які сприяють підвищенню якості розуміння основних концептів та їх взаємозв'язків.

Викладачами ТНПУ імені Володимира Гнатюка розроблено і впроваджено у навчальний процес електронні мультимедійні комплекси навчальних дисциплін на платформі Moodle. Створення мультимедійного навчально-дидактичного комплексу дисципліни має на меті формування електронного навчального середовища, яке сприятиме комплексному розв'язанню завдань навчання здобувачем освіти. Дуже цінною з огляду на зазначене є наявність карт пам'яті в рамках інформаційної системи як одного з ефективних засобів структурування знань. Доцільно разом із традиційними навчальними матеріалами подати інтелект-карти як зручний засіб забезпечення структурування та наповнення навчального простору студента. На головну сторінку можна подати карту, що забезпечить цілісне розуміння структури навчального простору. Помістити у навчальний комплекс карти розділів, які полегшать переходи між елементами навчального простору, зв'язують зв'язки навчального контенту та забезпечать цілісне розуміння структури навчального простору. Ідеа-

льним був би варіант, якби карти пам'яті забезпечували ще й вивчення поточного матеріалу з дисципліни, були базою підготовки до контрольних робіт, заліків, іспитів, написання курсових та інших наукових робіт тощо.

Використання інтелект-карт на постійній основі зможе значно покращити успішність навчання здобувачів освіти. Зазначимо, що ментальні карти «як інструменти структурування інформаційного простору навчальних дисциплін можна вважати ефективними за умов їх використання в межах відповідних для нього функцій та сукупності з іншими інструментами подання навчального контенту» [4, с. 111].

3. Підготовка і проведення лекцій. Досить ефективним є застосування інтелект-карт саме в ході підготовки і проведення лекційних занять. По-перше, підготувати лекцію у формі ментальної карти викладачеві значно легше, ніж писати її в лінійній формі. Зміст лекції можна викласти на одній сторінці (рис. 1). Перед проведенням заняття є можливість відновити в пам'яті зміст матеріалу за невеликий проміжок часу. По-друге, зміст лекції виявляється наочним і структурованим, що надає перевагу і викладачеві, і студентів. З одного боку, такий виклад привертає увагу аудиторії, залучаючи її до співпраці, з другого — полегшує процес сприйняття, осмислення, запам'ятовування навчальної інформації. Зумовлено це тим, що інтелект-карти не тільки демонструють факти, ключові поняття, а й взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи глибше розуміння предмета. І ще: заготовки інтелект-карт можна використовувати щорічно, переглядаючи та поновлюючи інформацію в них без значних затрат часу.

Як змістовно-структурна основа лекції інтелект-карта дозволяє викладачеві забезпечувати належний баланс між імпровізованою мовою, з одного боку, і ясною, добре структурованою презентацією — з іншого. Це забезпечує точне дотримання часових рамок лекції, а також, якщо це зумовлено якою-небудь необхідністю, дозволяє міняти тривалість лекції шляхом внесення необхідних коректив по ходу викладу матеріалу лекції [5, с. 96].

Під час лекції викладач може доповнювати інтелект-карту відповідними елементами, якщо вона спроектована на екран, або зображати карту крейдою (бажано кольоровою) на великій дошці, залучаючи до співпраці студентів. Це дозволить, окрім іншого, схематично представляти студентам хід процесу мислення викладача.

Дуже важливими серед різновидів лекцій є вступні (які вводять у коло понять навчальної дисципліни) та оглядові (які передбачають систематизацію знань). Вони вимагають від лектора найбільш ретельної підготовки і чіткої логіки пред'явлення матеріалу. Саме ментальні карти допоможуть якнайповніше виконати відповідні функції згаданих видів лекцій, на відміну від традиційної лінійної форми представлення інформації.

Після того, як викладач ознайомить студентів із правилами, рекомендаціями, яких треба дотримуватися під час складання інтелект-карт, варто потренуватися в анотуванні лекцій: спочатку у вигляді найголовніших думок, а тоді — у формі ментальних карт. Можна запропонувати студентам заготовки, що містять лише основу карти, її схему (без підписів), на якій зображено центральне поняття, основні гілки першого рівня, додаткові гілки другого рівня. Студенти зможуть заповнювати її за потреби. Надалі можна обійтися й без опори, повідомляючи на початку заняття опорні поняття, які будуть розглядатися на лекції.

Викладач може використовувати на заняттях створені ним до лекцій інтелект-карти. За ними дуже зручно закріплювати, повторювати відповідний навчальний матеріал.

Корисно долучати до створення ментальних карт студентів. Це сприятиме розвитку їхніх особистісних якостей, мислення, уваги, пам'яті; формуватиме вміння самостійно і творчо працювати з навчальною і довідковою літературою; зробить процес навчання більш цікавим, результативним; дозволить виявити і слабкі місця, на які варто звернути увагу.

Наведемо приклад із власного досвіду. У межах вивчення дисципліни відбувалось створення студентами інтелект-карт упродовж опрацювання теми «Методика вивчення частин мови». Кожна група студентів представляла результат самостійної домашньої роботи — створену карту для методики вивчення певної частини мови. В інтелект-карті, що стосувалася методики вивчення іменника, наприклад, студенти показали усі категорії, з якими ознайомлюються молодші школярі, методи і прийоми роботи, види вправ, типові учнівські помилки.

Дуже цікавим і корисним є створення інтелект-карт під час заняття. Це допомагає організувати групову, колективну та індивідуальну діяльність. Проведення дебатів, дискусій, «мозкової атаки» дозволяє генерувати багато нових, оригінальних ідей, стимулює студентів до активної, творчої роботи. Як зазначає А. Гордєєва, підготовка до участі в обговоренні проводиться з використанням «мозкового штурму», коли генерують ідеї, які варто фіксувати в письмовій формі. Інтелектуальна карта допомагає це зробити у вигляді схеми, яка вміщує всі асоціації, що виникають у зв'язку із запропонованою для обговорення проблемою. Для цього зліва на аркуші паперу малюється фігура, до якої вписується поточний стан проблеми, а справа вказується бажаний результат. Потім від вихідної фігури малюються гілки до якомога більшої кількості варіантів можливого досягнення поставленої мети. На цьому першому рівні карти зазначаються бажані результати кожного з таких варіантів дій. Далі процес повторюється вже на рівні цих рішень і так до тих пір, поки один або декілька ланцюжків не приведуть до визначеної мети. Подальший аналіз готової карти дозволяє, по-перше, відразу відкинути заздалегідь нездійсненні варіанти розв'язання завдання, а по-друге, виявити найбільш вигідну стратегію дій. Перевага такої карти полягає в тому, що студенти отримують готовий план дій, використання якого неодмінно призведе до вирішення проблеми [2, с. 54–55].

Під час підготовки повідомлень, презентацій до теми заняття необхідну інформацію можна представити у вигляді ментальної карти з подальшим дешифруванням результатів, ідей. Карта, з одного боку, допоможе візуалізувати інформацію, що полегшить її засвоєння, а з другого — стане опорою для студента під час виступу.

5. Проведення лабораторних занять. Інтелектуальні карти можуть застосовуватися на будь-яких заняттях, у тому числі лабораторних. Під керівництвом викладача студенти спостерігають та аналізують відвідані уроки (чи відео) у досвідчених учителів, котрі володіють майдмепінгом, аналізують плани-конспекти уроків української мови, на яких практикується застосування інтелект-карт.

Студенти також складають конспекти уроків, імітують їх у творчій лабораторії, використовуючи інтелект-карти. Так, готуючи конспект уроку на тему «Рід іменників», студентка створила карту, на якій по центру написано слово *рід*, на

гілках першого порядку — *чоловічий, жіночий, середній*, а на гілках другого порядку — закінчення іменників різних родів.

Студенти повинні усвідомити, що вдале методичне подання матеріалу, ефективна візуалізація у процесі навчання сприяють легкому і міцному засвоєнню складного навчального матеріалу. Тому, готуючись до педпрактики, а в перспективі — до майбутньої роботи, вони повинні навчати створенню картпам'яті молодших школярів. Складання ментальних карт є дуже цікавою формою роботи для учнів, бо перетворює їх із пасивних отримувачів знань в активних учасників навчального процесу.

6. Контроль знань. Інтелектуальні карти можна застосовувати і як засіб контролю та оцінювання знань студентів. Приміром, у кінці заняття можна запропонувати здобувачам освіти чорно-білий варіант ментальної карти з метою її заповнення (рис. 2) або просити створити карту знань за матеріалами окремого питання чи виучуваної на занятті теми.

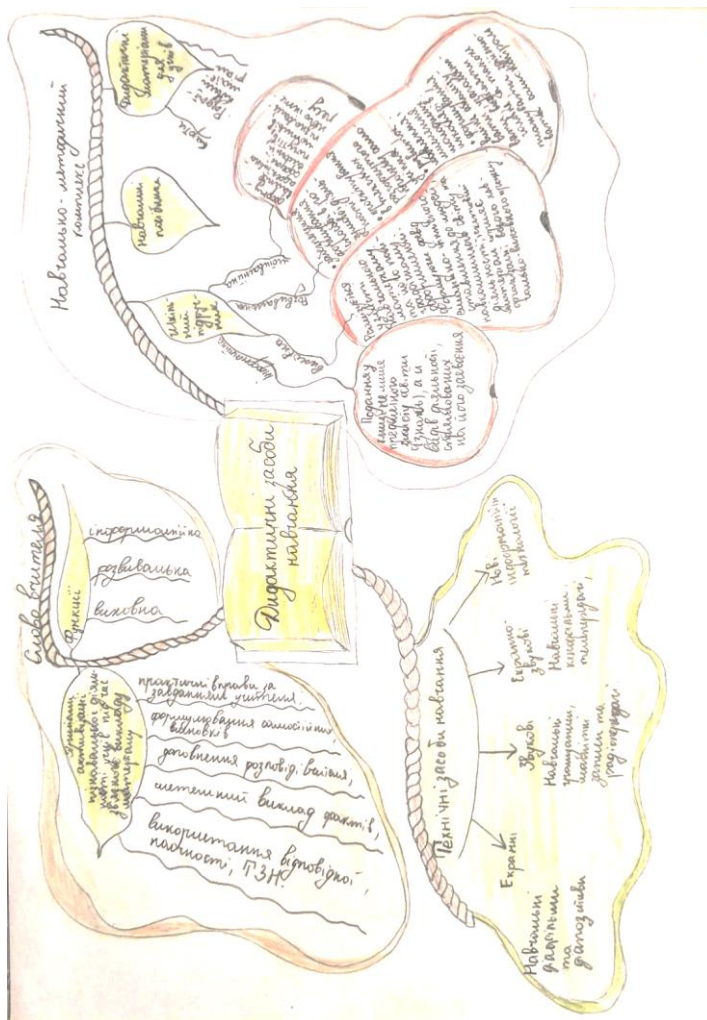


Рис. 2. Інтелектуальна карта, заповнена студенткою

Можна запропонувати знайти й усунути помилки у готових ментальних картах, або просити студентів представити результати самостійної роботи у вигляді інтелект-карти чи запропонувати скласти карту до статті, розділу тощо. Якщо метою іспиту є «перевірка саме знань студентів у більшій мірі, ніж здатності

виконувати письмові роботи, інтелект-карта є ідеальним рішенням. Відповідно складена студентами інтелект-карта продемонструє викладачеві його здатність оперувати вивченим матеріалом, а також його слабкі і сильні сторони в цій галузі знань. Крім того, інтелект-карта дозволяє визначити ті питання, в наочній сфері яких асоціативний ланцюжок у студента з якихось причин виявляється порушеним. Викладач отримує ясне і об'єктивне уявлення про знання студентів, без урахування несуттєвих у таких випадках аспектів. Крім того, це забезпечує значну економію часу, який іде на прочитання й оцінку традиційних екзаменаційних відповідей» [5, с. 97].

7. Наукова робота.

Досить успішно можна використовувати інтелект-карти у науково-дослідній роботі викладача і студента під час: виконання курсових, дипломних, магістерських робіт; написання дисертацій; створення спільних наукових проєктів; написання наукової публікації.

Готуючись до написання реферату, курсової чи іншої наукової роботи, студент повинен опрацювати значну кількість друкованих джерел. Звичайно, можна знайдено інформацію занотувати у вигляді коротких записів, тез, цитат.

Але це надто об'ємно у часі. Грім того, за такого способу фіксації важко узагальнювати отриману необхідну інформацію, встановлювати логічні зв'язки між основними ідеями. Тому, як зазначає А. Гордєєва, дуже зручно представити отримані під час читання дані у вигляді схеми, яка, з одного боку, допоможе структурно оформити інформацію, а з іншого — сприятиме її відстроченому відновленню за необхідності використати у навчальному процесі [2, с. 55].

Під час створення наукових проєктів побудова інтелект-карт полегшує розподіл обов'язків між усіма учасниками проєкту, визначення його структури, завдань, етапів реалізації проєкту; стимулює студентів до генерації власних ідей та їх аналізу, узгодження спільного рішення [6, с. 232].

Інтелект-карти допомагають упорядкувати, синтезувати наукову інформацію, згрупувати наукові дані, думки, знайти нові ідеї, спланувати роботу, оцінити її обсяг, підвести підсумки наукових досліджень різних напрямів тощо. Прикладом того, як можна застосовувати ментальні карти при підготовці наукової публікації, є подана нижче інтелект-карта, створена авторкою до розділу монографії, яку читач тримає зараз у руках (рис. 3).

Якщо представити певну дослідницьку тему у формі ментальної карти, то матимемо зображення, за яким легко можна скласти план наукової роботи, підготувати публікацію.

7. Інше. Інтелект-карти ідеально підходять до використання їх у навчальному процесі ЗВО. Крім згаданого вище, карти пам'яті можуть бути застосовані у ході підготовки студентів до олімпіад, конкурсів; можуть використовуватися під час індивідуальних занять зі студентами; при підготовці і проведенні тренінгів, семінарів для учителів тощо. Дуже цікавим і продуктивним є застосування інтелект-карт

як ІНДЗ. Це завдання може використовуватись індивідуально чи в групах — залежно від обсягу і складності матеріалу, який потрібно опрацювати. Ці карти згодом успішно можна використати в навчальному процесі (якщо там будуть хиби, їх можна буде аналізувати разом зі студентами і правити).

Оскільки використання інтелект-карт, як показали дослідження, дозволяє покращити запам'ятання й обробку інформації людиною на 10–15 %, то варто застосовувати ці карти для навчання, самонавчання, самоаналізу, розвитку тощо. Створити ментальні карти можна вручну або за допомогою програмних засобів. Існує багато онлайн-сервісів для створення інтелект-карт та спеціалізованих додатків під різними платформами. Користувач може встановити програмне забезпечення на комп'ютер чи працювати з редакторами в режимі онлайн.

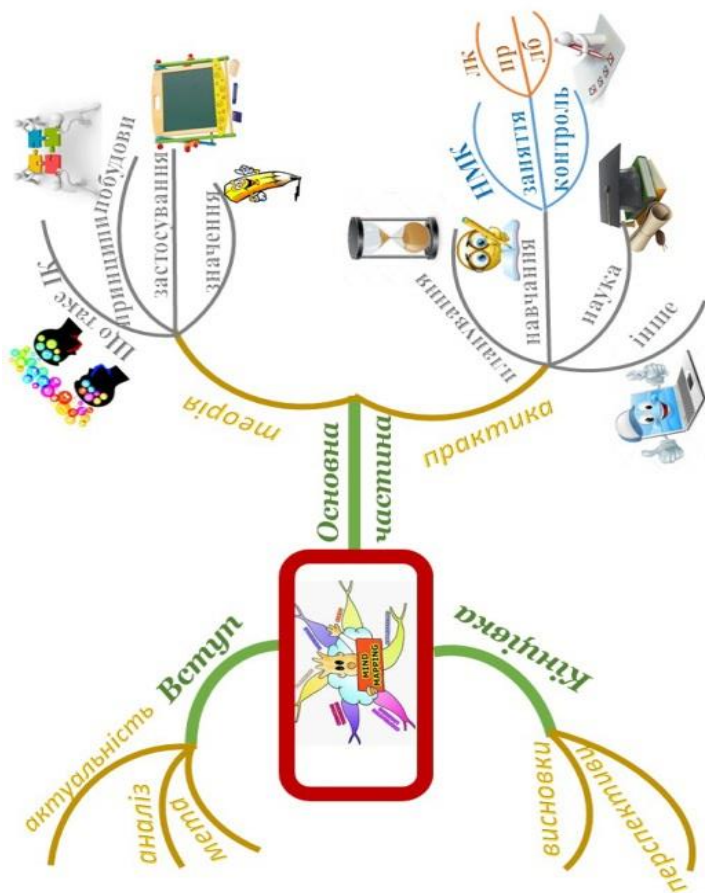


Рис. 3. Ментальна карта до статті

Отже, використання інтернет-карт у навчальному процесі ЗВО є сучасним і дієвим інструментом, який допомагає значно підвищити ефективність роботи, стимулювати студентів до вивчення відповідних дисциплін. Використання технології майдмепінгу відкриває спектр можливостей для підготовки творчого професіонала в будь-якій галузі знань.

Список використаних джерел

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. 2-е изд. Минск : Попурри, 2003. 304 с.
2. Гордеева А. Й. Інтелектуальні карти як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Іноземні мови*. 2012. № 4 С. 51–58.
3. Машкіна В. В. Використання ментальних карт у підготовці фахівців з географії. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pbgo_2011_13_21
4. Пушкар О. І., Завгородня О. С. Використання карт пам'яті для структурування інформаційного простору навчальних дисциплін у E-LEARNING. *Системи обробки інформації*. 2018. Вип. 2 (153). С. 108–116.
5. Радченко І. Технології ConceptMapping та MindMapping у контексті інформаційно-дистанційного середовища. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ppsv_2010_1_16.pdf
6. Спірін О. М., Вакалюк Т. А. Хмароорієнтовані інтелектуальні карти як засіб інформаційно-аналітичної підтримки професійної діяльності викладача. URL : https://lib.iitta.gov.ua/715503/1/%D0%A1%D0%BF%D1%96%D1%80%D1%96%D0%BD_%D0%92%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%BA_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf
7. Терещенко Н. В. Інтелект-карти — сучасні інноваційні технології навчання в системі освіти. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/197224603.pdf>

ЕСЕ ЯК ПРИЙОМ РОЗВИТКУ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Климова Катерина Яківна

Інтеграція у світовий освітній простір, поява інноваційних засобів масової комунікації, динамічний розвиток суспільних відносин, науки, культури, зміни в економічному житті зумовили підвищення вимог до якості та змісту вищої освіти в Україні. В умовах суспільно-політичних проблем, економічних криз, екологічних катаклізмів та інформаційного потоку, що впливає на свідомість молодого покоління, особливої актуальності набуває формування мовної особистості фахівця як успішного комунікатора, конкурентоспроможного на ринку праці. Імідж працівника суттєво залежить від рівня його комунікативної компетентності, зокрема текстотворчої.

Проблема формування та розвитку текстотворчої компетентності не є новою у лінгводидактиці: різні аспекти текстотворчої діяльності учнів та студентів представлено в дослідженнях В. Бадер, З. Бакум, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Грони, Т. Грубої, І. Дроздової, С. Карамана, О. Копусь, Л. Кратасюк, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайка, С. Омельчука, М. Пентилюк, А. Попович, Т. Симоненко, Л. Струганець, Л. Шевчук, Г. Шелехової та ін.

Уміння створювати текст, підпорядкований комунікативній меті (поінформувати, вплинути на розум і душу, переконати у правильності / хибності певної думки, поділитися враженнями та почуттями), є неодмінною ознакою розвиненої мовної особистості. Процес розвитку зв'язного мовлення (і відповідно мислення) носія — тривалий і безперервний, а головне — його результати спостерігаються в усіх сферах суспільного спілкування: інтимно-сімейній, анонімній, службовій, неформальній.

Про відповідальність за якість мовної освіти, покладену на вчителя-словесника та викладача української мови, йдеться у працях провідних вітчизняних мовознавців та лінгводидактів, до яких по праву належить професор Володимир Ярославович Мельничайко. Актуальною є настанова вченого: «До справді творчої участі у пізнавальному процесі людина повинна йти поволі, поступово, але неухильно — починаючи від відповіді на поставлене запитання одним чи кількома реченнями. Ніколи не можна допустити того, щоб тематика мовленнєвої комунікації виходила за межі осмислених власних вражень, спостережень, власної діяльності. Інакше одержимо зубріння, натаскування, на які часто штовхає учня надмірне захоплення репетиторством і тестуванням. Не набувши у школі достатніх знань і умінь, студент, що з муками тяжкими набрав 124 бали з 200 можливих (а це всього лиш оцінка Е (посередньо), а за чотирибальною системою 3-), виявляється безпорадним перед вимогами вищого навчального закладу і шукає порятунку у шпаргалках, ксероксі й інтернеті, що аж ніяк не збігається із завданням підготовки висококваліфікованого фахівця в обраній сфері діяльності» [7, с. 10].

Отже, на нашу думку, навчання української мови у ЗВО доцільно розпочинати з педагогічної діагностики. І. Кочан, і Н. Захлопана дають такелінгводидактичне

тлумачення: «Діагностика в навчанні мови — науково зумовлене з'ясування причин тих чи інших недоліків, помилок у знаннях, ... щоб усунути обставини, які їх спричиняли» [4, с. 97].

Діагностика якостей мовлення першокурсників спрямована на вдосконалення навчального процесу і виявлення прогалин у навчанні; вона підказує методистові подальші кроки, регулює його професійну діяльність. Результати діагностування 252 студентів I курсу Поліського національного університету, які у 2020/2021 н. р. навчаються за спеціальностями: 202 «Захист і карантин рослин», 126 «Інформаційні системи та технології», 122 «Комп'ютерні науки», 075 «Маркетинг», 073 «Менеджмент, 292 «Міжнародні економічні відносини», 071 «Облік і оподаткування», 081 «Право», 242 «Туризм», 072 «Фінанси, банківська справа та страхування», 281 «Публічне управління та адміністрування», засвідчили, що майже 30 % здобувачів вищої освіти продемонстрували у своїх усних та письмових висловлюваннях середній і 8 % — низький рівні сформованості таких комунікативних ознак мовлення, як багатство, правильність, чистота, логічність та виразність.

Особливу увагу привернули лексичні помилки, спричинені нерозрізненням явищ омонімії та багатозначності, обмеженим обсягом активного словника, незнанням семантики багатьох іншомовних слів. Під час комунікації переважали кальки з російської мови (особливо під час перекладу фахових текстів українською). Маючи загальне уявлення про засоби художньої виразності тексту, деякі студенти, однак, відчували труднощі у доборі епітетів до запропонованих слів. Знання українських фразеологізмів обмежувалося п'ятьма-десятьма.

Суб'єктивними та об'єктивними причинами, що призвели до таких результатів, на нашу думку, варто назвати відсутність належної роботи з боку шкільних учителів, брак мовленнєвих авторитетів у повсякденному спілкуванні (йдеться про вплив мовного оточення), слабкий інтерес до читання, низький рівень комунікативної мотивації — замкненість у «своєму» (нерідко віртуальному) світі, аморфне ставлення до життя або ж суто прагматичне, позбавлене естетики слова спілкування. Зрозуміло, що текстотворча діяльність таких студентів зводиться до пошуку в інтернеті чужих висловлювань, які (нерідко в незміненому вигляді) привласнюються — отже, порушується академічна доброчесність.

Окрім того, дистанційна форма освіти унеможливила використання багатьох форм контролю знань, умінь і навичок, традиційних у навчанні безпосередньо в аудиторії. Без сумніву, виконання тестових завдань з української мови у режимі реального часу за допомогою платформи Moodle сприяє об'єктивності оцінювання та стимулює студентів до навчання і самонавчання, однак проблеми розвитку в них текстотворчої компетентності не вирішує.

Пошук ефективних методів, прийомів і засобів формування мовної особистості майбутнього фахівця є процесом, що потребує від викладача української мови ґрунтовної лінгвістичної, лінгводидактичної, педагогічної та психолого-педагогічної підготовки. Визначивши есе як ефективний прийом розвитку текстотворчої компетентності здобувачів вищої освіти, з'ясуємо далі значення декількох ключових термінів.

Під методом навчання у вищій школі розуміємо педагогічну категорію як систему дидактичних прийомів, способів продуктивної співдіяльності викладача і сту-

дентів, спрямованої на формування компетентної, інтелектуально розвиненої, креативної особистості фахівця. Добір прийомів, що складають метод, залежить від форми навчального заняття, змісту мовного матеріалу і мети, якої прагнуть досягти викладач і студент у процесі навчальної співдіяльності.

«Оскільки базовим складником комунікації є текст, особливої ваги набуває текстотворча діяльність. Уміння створювати тексти (усні і письмові) є показником сформованості мовної культури особистості, її лінгвокреативності» [1, с. 140]. Текстотворча компетентність — це «комплекс знань про текст як форму комунікації, а також набір знань, умінь і навичок особистості, на які вона спирається, щоб здійснювати текстотворчу діяльність» [1, с. 143].

Текстотворча компетентність як складник комунікативної компетентності формується під час професійної українськомовної підготовки здобувачів вищої освіти та є умовою їх подальшої успішної фахової комунікації. Імпонує виокремлення аспектів текстотворчої компетентності, запропоноване Н. Перхайло: особистісно-мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-оцінний, діяльнісний [8, с. 97]. Робота з текстом, на думку А. Попович, сприяє формуванню таких компетентностей, як «текстологічна або текстознавча — оволодіння теоретичними знаннями про текст як одиницю мови; текстова — уміння сприймати, аналізувати, редагувати, трансформувати текст; текстотвірна — безпосереднє здійснення мовленнєвої діяльності студентів» [9, с. 85].

Отже, студенти повинні виявляти готовність до текстотворчої діяльності; володіти комплексом знань про структуру тексту як мовної одиниці, про типологію текстів, риторичні та стилістичні вимоги до них; уміти реалізувати свій комунікативний задум з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей адресата, умов, а також ситуації спілкування. Етапами текстотворчої діяльності, за Л. Кратасюк, є передтекстовий (сприймання, розуміння та інтерпретація висловлювання), власне текстовий (застосування мовних засобів відповідно до комунікативної мети) і післятекстовий (удосконалення висловлювання) [5, с. 8].

Поняття «есе» розглядають у двох значеннях; як жанр художньо-публіцистичної літератури та як вид письмової самостійної роботи школярів / студентів. Стисло зупинимось на кожному зі значень.

Досліджуючи методологічні аспекти есе як літературного жанру, О. Гук наводить декілька визначень: есе — засіб порятунку конкретних людських почуттів і вражень із-під уламків зруйнованої системи, засіб почути крізь потужні урагани історії поодинокий людський голос (В. Беньямін); есе — художній жанр, який відображає процес зародження думки, котра поки що не розвинулася в логічно завершене ціле (Т. Адорно) [2, с. 36].

Розвиток суспільних відносин, інформаційно-естетичних потреб, а також комунікаційних технологій розширив функціональні можливості есе: від самовираження автора (М. Монтень, XVI ст.), виховання (представники Просвітництва, XVIII ст.) до засобу пізнання дійсності, формування естетичних смаків, а також переконання читача та формування суспільної думки (XX–XXI ст.).

Із-поміж ознак сучасного есе педагоги, мовознавці та літературознавці виокремлюють такі: актуальність, свобода форми та змісту: наявність кількох тем в одному тексті, різноманітність композиційної побудови (лінійної — поступове розго-

ртання думки; циклічної — аргументація однієї тези; фрагментарної — стисло висловлені думки та відчуття); природність (спонтанність) критичних, підкреслено неупереджених міркувань автора, спрямованість на адресата (О. Дияк, А. Дмитровський, Ю. Лямзіна, Л. Садикова, Ю. Торговець, та ін.). Не викликає сумнівів думка Ю. Торговець, що сьогодні провідне завдання жанру художньо-публіцистичного есе«полягає не лише в самовираженні автора чи вихованні, а й у тому, щоб, впливаючи на емоції та інтелект адресата, активізувати його думки і почуття, запевнити, переконати в істинності індивідуально-авторської, нерідко парадоксальної думки про предмет зображення»[10, с. 30]. Становлення есе як жанру пов'язане з іменами Т. Шевченка, Л. Українки, М. Рильського, Ю. Смолича, О. Гончара, П. Загребельного. Українська сучасна есеїстика представлена художніми та публіцистичними текстами О. Забужко, Ю. Андруховича, В. Яворівського, Я. Поліщука, Т. Терен, В. Махна та багатьох інших авторів.

Педагоги трактують поняття есе як твір-міркування невеликого обсягу, у якому автором викладено власні міркування з приводу почутого, прочитаного, переглянутого. Із-поміж методичних прийомів формування текстотворчої компетентності майбутніх фахівців навчальне есе є чи не найбільш потужним. О. Дияк, розглядаючи есе у структурі мовного портфолію здобувача вищої освіти, зазначає: «Нині особливої уваги потребує самостійне творче мислення студентів, яке є основою комунікативної компетенції фахівця. Чітко й грамотно формулювати власні думки, структурувати інформацію, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, відточувати стиль мовлення допоможе есе [3, с. 57].

Останнім часом конкурси студентських есе набули популярності. Тематично вони зорієнтовані на актуальні суспільно-політичні, економічні, екологічні проблеми, а також на майбутню фахову діяльність. У конкурсах бере участь соціально активна творча молодь, яка бачить своє місце в розвитку України як європейської національно самобутньої держави із розвиненою промисловістю, сільським господарством, наукою і культурою, демократичним устроєм, високим рівнем життя громадян. Наприклад, з нагоди святкування програми Erasmus+ 2020 у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького здобувачі вищої освіти писали есе на тему: «Участь у програмі Erasmus+: моє вікно в Європу». До ювілею Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» було оголошено конкурс студентських есе англійською мовою про політехніку. Цього року Регіональний центр із надання безоплатної вторинної правової допомоги у Сумській області з нагоди відзначення 8 жовтня професійного свята Дня юриста оголосив конкурс на краще студентське есе «Мій вибір — професія юриста і захист прав громадян». У рамках заходів, присвячених пам'яті вченого-економіста С. І. Юрія, кафедра фінансів ім. С. І. Юрія ТНЕУ проводила у 2017 р. конкурс студентських наукових есе на тему: «Роздуми майбутнього фінансиста». Конкурс студентських есе на тему: «Якою має бути земельна реформа в Україні» у червні 2020 р. був організований проектом АПД Україна / APD Ukraine та Асоціацією «Земельна спілка України» і запрошував до участі майбутніх фахівців аграрних спеціальностей. Всеукраїнський конкурс есе «Українське волонтерство — унікальне явище сьогодні» проведено й Українським координаційним центром із підвищення правової освіти населення. Київський національний торговельно-

економічний університет та ГО «Українська асоціація зовнішньої політики» запросили молодь, яка цікавиться питаннями міжнародної політики, до участі в IV Всеукраїнському конкурсі студентських науково-популярних есе на тему: «Трансформація сучасної світосистеми», який проходить цього року дистанційно. На базі Поліського національного університету (колишній Житомирський національний агро-екологічний університет) традиційно проходить правовий турнір на кубок Головного територіального управління юстиції у Житомирській області серед студентських команд закладів вищої освіти Житомирщини, які здійснюють підготовку юристів. Із-поміж завдань належне місце посідає есе. Наприклад, темою твору-роздуму 2018 р. було запропоновано таку: «Юрист у сучасному світі: моя власна думка». Усі наведені вище приклади засвідчують позитивні результати мовного навчання майбутніх фахівців різних спеціальностей та галузей знань, спрямованого на формування текстотворчої компетентності.

Без сумніву, твори, представлені на таких конкурсах, засвідчують належний рівень мовної підготовки у закладах вищої освіти, однак потреба навчити кожного студента комунікативно вправно використовувати ресурси рідної мови є нагальною. Шляхи розв'язання цієї проблеми підказує викладачеві його професійний досвід.

Написання навчального есе потребує попередньої підготовчої роботи, якої ані викладачеві, ані студентам не уникнути: так, ми можемо на першому ж занятті запропонувати здобувачам написати твір-роздум на певну тему, але, як результат, отримаємо лише 2–3 гарних твори на групу. Решта текстів становитиме собою набір речень із численними мовними помилками, мовленнєвими недоліками та скопійованими з мережі цитатами без посилань.

Для початку просимо підготувати художню розповідь, скориставшись однією з груп опорних слів, наведених нижче.

Опорні слова до художньої розповіді:

- Майстерність, запашний, запрошувати, збіжжя, змалювати.
- Адреса, вітання, присяга, славний, сумлінно.
- Реставрація, захищати, громадянин, собор, життя.
- Педагог, толерантність, народний, менталітет, культура.
- Пращури, генеалогія, українознавчий, аспект, вивчення.
- Молодіжний, асоціація, міжнародний, комп'ютерний, мережа.
- Миготіти, небосхил, мальовничий, рілля, джерельце.
- Етикет, мовлення, шанобливість, коректний, колеги.

Студенти з'ясовують значення невідомих їм слів, пов'язують їх між собою, складають із ними окремі речення, об'єднані спільною темою, структурують отриманий текст-розповідь і озвучують перед аудиторією. Доречно навести думку В. Мельничайка щодо збагачення активного словника: «Для успішного спілкування необхідно, щоб кожен з учасників добре усвідомлював значення всіх ужитих або сприйнятих ним слів, адже без цього не може бути комунікативного контакту, а отже, й взаєморозуміння» [6, с. 121].

Готуючи студентів до написання есе, пропонуємо їм публічно озвучити своє розуміння змісту висловлювань:

• Коли ми щасливі, ми завжди добрі. Але коли ми добрі, ми не завжди щасливі (Оскар Уайльд).

• Повага — це те, як тиставишся до всіх, а не тільки до тих, кого намагаєшся вразити (Річард Бренсон).

• Любити — це неозначаєдивитися один на одного, любити — це означає разом дивитися в одному напрямку (Антуан де Сент-Екзюпері).

• Справжня щедрість полягає в тому, щоб не помічати невдячності (Коко Шанель).

• Правдивий мир — це праця задля того, щоб кожен мав рішення проблем і задоволення потреб на своїй землі, батьківщині, у родині, суспільстві (папа Франциск).

• Що більший самолюб і фарисей, то більше прагне шани від людей. Він так її приймає обережно і крадькома, як чайові — лакей (Д. Павличко).

Після роботи з авторськими висловлюваннями доречно перейти до роботи з авторським текстом. Цілком погоджуємося з А. Попович, яка вважає, що «критеріями добору текстів мають бути інформативність, доцільність, правильність використання мовних засобів, наявність художньо-виразових засобів мови, виховна спрямованість» [9, с. 82]. Уважне прочитання текстів-зразків спонукає студентів до спостереження за художнім стилем письменника, риторичною майстерністю промовця, чие слово є виразним та впливовим. Дійсно, однією з ознак культури мовлення є вживання «єдино правильних слів у єдино правильному місці» [6, с. 121].

Отже, формулюємо студентам завдання:

Прочитайте уважно зразки промов. Визначте тему кожної з них та поясніть, чому оратори успішно досягли комунікативної мети? Напишіть есе на тему: «Ця людина вражає», обравши за приклад одного з чотирьох промовців.

• Уривок із промови І. Франка з нагоди святкування 25-річного ювілею його наукової та літературної діяльності 30 жовтня 1898 р. у Львові.

• Уривок із лекції Л. Костенко у Києво-Могилянській академії «Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала» 1 вересня 1999 р.

• Уривок із промови глави УГКЦ Любомира Гузара у Верховній Раді України з нагоди 100-річчя Української революції (березень 2017 року).

• Уривок із промови С. Джобса перед випускниками Стенфордського університету (2005 р.).

Твори, написані під враженням прочитаних текстів, презентуються на занятті. При цьому студентам дозволяється знаходити інформацію про авторів в інтернеті. Важливо так сформулювати завдання, щоб здобувачі навчилися коректно користуватися інформаційними джерелами під час формулювання власної думки.

Після виконання завдань підготовчого характеру переходимо до написання есе на певну тему. Текстотворча діяльність студентів, продуктом якої є есе, передбачає кілька етапів: 1) підготовчий (продумування теми, формулювання основної думки, яка відображає особисте ставлення до проблеми, вибір прикладів, аргументів на її доказ; окреслення структури твору); 2) основний (власне написання тексту есе, вибір оптимальних виражальних мовних засобів, формулювання висновків; переци-

тування, редагування тексту та його презентація); 3) підсумковий (аналіз та самооаналіз есе).

Пропонуючи першокурсникам написати есе, ставимо перед ними вимоги до його обсягу (до 3 сторінок формату А4) і технічного оформлення (шрифт Times New Roman, кегель 14 pt з інтервалом 1,5 між рядками, відступи від країв аркуша по 2 см зліва та згори і по 1,5 см знизу та справа). Текст може містити цитати — посилання на автора оформлюються за правилами правопису. В умовах дистанційного навчання викладачеві простіше візуально перевіряти друковані твори, у тому числі з'ясовувати їх унікальність.

Наведемо приклади тем для есе, які викликали особливу зацікавленість у майбутніх фахівців:

- Лист моєму юному нащадкові у ХХІ столітті.
- Плагіат, або вкрадені думки.
- Наука є насамперед відображенням дійсності (Ф. Бекон).
- Я так люблю здоровий сміх, веселий сміх, що гріє всіх! (П. Глазовий).
- Коли хочеш бути щасливим — будь ним (К. Прутков).
- Людино, допоможи собі сама (Л. Бетховен).
- Віртуальна реальність, або «відірвись від комп'ютера».
- Людська душа і друг, безумовно, цінніші за все інше (Г. Сковорода).
- Посієш вчинок, виросте звичка (Прислів'я).

Есе з першої теми написані на занятті з української мови за професійним спрямуванням, присвяченому стилям української мови, у тому числі епістолярному. Прочитуємо декілька уривків:

«Із кожним роком усе більше усвідомлюю, як плине час. Пишу цього листа в майбутнє з надією, що все у світі добре. Чесно, хочеться вірити, що нарешті настав мир в Україні, світ більше не сколихають новини про віруси, наша планета не гине від людських рук, а всі живуть щасливо! Цікаво, як вам живеться у майбутньому? Уже, мабуть, у кожному містечку з'явилися андроїди? Хто вони: друзі чи вороги? Щиро вірю, що в кожному серці палає вогник добра, що нові покоління навчилися на наших помилках» (Шарова Г.).

«Ну привіт, мій юний нащадку! Так, юний, бо якби ти знав про все, що відбувалося в наш час, ти б одразу подорослішав... ХХІ сторіччя — панує ненависть та злоба, відчай та страх. Я буду голосом історії, саме тієї історії. Можливо, цей лист закопаний під великим шаром землі, якою намагалися прикрити весь сором твої предки, однак слова не будуть мовчати — вони вирвуться з-під землі. У мій час люди перестали поважати одне одного, перестали любити, стали жадібними, злими та корисливими, вони почали скиглити. Це загадка для тебе, спробуй відгадати, чому так було? Може, ми забули, як українці відвойовували собі свободу слова кровопролитними революціями, а навіщо? Щоб зараз люди тільки скиглили і говорили, що все не так? Може, ми забули, як батьки стояли плече до плеча, обороняючи свій дім? Точно, ми забули про це, бо зараз усі сваряться через причину і без... Так, ми забули... Любий мій нащадку, сподіваюся, що ви перебороли цей жах і ти читаєш цього листа з чистою душею... Знай: скільки б у тебе не було зла у зброї, все одно вона відрекошетить. Будь собою, будь порядним і ввічливим, будь

сміливим і стриманим, знай, що добро завжди переможе. Бувай, мій юний нащадку. Твій голос історії» (Артемчук Б.). Зазначимо, що з 34 есе всі були оригінальними.

17 листопада 2020 р. у Поліському національному університеті розпочався XXI Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика (на базі кафедри іноземних мов). Перший етап конкурсу, з огляду на карантинні заходи, було проведено у дистанційному форматі. Цього року завдання виконувалися онлайн: конкурсантам було запропоновано тест з української мови, а також тему для есе: «Юність — це хвиля, що здіймається: позаду вітер, попереду скелі» (В. Вордсворт). Цікаво, що для увиразнення сприйняття теми використали малюнок житомирської художниці О. Дуневої. Наведемо приклад одного з творів-переможців:

«Весняні дні у житті — це та сама юність для кожного, осяйний період людського буття, час розквіту сил, коли хочеться ламати скелі і бігти назустріч вітрові. Юність — це перший несміливий поцілунок і перший біль від зради. Саме в юності будуєш плани на майбутнє: яку побудуєш родину, яку здобудеш освіту, куди підеш працювати. Прикро, коли плани не реалізуються. Але ніколи не можна впадати у відчай! Якщо скеля занадто висока для тебе, зупинись, перепочинь трішки і поміркуй, як її обійти. Добре, коли є рідні і друзі, які допоможуть тобі подолати труднощі. Кажуть, що юність швидко минає, але я гадаю, що вона триває довго у того, хто юний душею» (Бобко С.).

Ефективною формою індивідуально-самотійної навчальної роботи з української мови є ведення зошитів «недільних есе на одну сторінку» під назвою «Цікава подія тижня», що складаються у неділю і за бажанням студентів зачитуються на занятті з української мови на початку тижня. «Недільні есе» сприяють систематичному мовному самовдосконаленню майбутніх фахівців.

Підсумовуючи, зазначимо, що текстотворча компетентність формується впродовж життя: як будь-яка особистісна якість, вона передбачає сукупність відповідних знань, умінь і навичок, помножених на комунікативний досвід.

Список використаних джерел

1. Грона Н. Формування текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21. Т. 1. С. 139–143.
2. Гук О. В. Становлення ідентичності жанру есе: методологічний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 9.1 (61.1). С. 35–39.
3. Дияк О. В. Есе як складова мовного портфоліо фахівця. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство)*. 2013. Вип. 5. С. 55–61.
4. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. 2-ге вид., випр. і доп. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 306 с.
5. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчання учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 24 с.
6. Мельничайко В. Я. Образотворчий потенціал лексики в поетичному тексті. *Лінгвістичні дослідження : збірник наукових праць ХПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2017. Вип. 46. С. 119–129.
7. Мельничайко В. Я. Шляхи підвищення ефективності навчання рідної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2012. № 1. С. 3–10.

8. Перхайло Н. Текстотворча компетентність як складова цільової домінанти профільного навчання української мови. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. Вип. 14. С. 90–100. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2013_14_12
9. Попович А. Формування професійної загальнотекстової компетентності студентів на заняттях зі стилістики української мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. Луцьк, 2017. Вип. № 1 (350). С. 91–96.
10. Торговець Ю. Текст-типологічна специфіка есе: історична ретроспектива. *Філологічні студії : збірник наукових праць*. Київський університет ім. Б. Грінченка. 2016. Вип. 6. С. 29–33.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ТЕКСТОТВОРЕННЯ У СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Орлова Оксана Петрівна

Динамічні процеси суспільно-економічних змін, що відбуваються у розвої української держави, впливають на реформування сучасної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців, здатних брати участь у розв'язанні важливих проблем сьогодення, використовуючи усі засоби мовно-мовленнєвої діяльності під час продукування висловлювань для досягнення комунікативної мети.

Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, нормативні документи МОН України з питань освіти, Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти» спрямовують процес здобування вищої освіти студентів-нефілологів до реалізації інтелектуального особистісного потенціалу, їх загального і мовно-мовленнєвого розвитку.

Вивчення української мови (за професійним спрямуванням) у вищому навчальному закладі передбачає повторення й узагальнення мовних норм, поглиблення знань про комунікативні якості мовленнєвої культури, мовленнєвий етикет і культуру спілкування, використання лінгвістичних і паралінгвістичних знань і вмінь, дотримання логіко-емоційної виразності, що спрямовано на вдосконалення усного мовлення, навчання продукування тих чи інших висловлювань у майбутній професійній діяльності. Саме на вироблення умінь текстотворення як підготовчого процесу до вступу у професійну діяльність спрямовані програма з української мови (за професійним спрямуванням) і підручник «Українська мова (за професійним спрямуванням)», підготовлені С. Шевчук та І. Клименко, що відповідає програмі.

Навчання української мови (за професійним спрямуванням) досліджували В. Жайворонок, В. Михайлюк, Е. Палихата, С. Караман, О. Копусь, В. Тихоша, Т. Симоненко, Г. Чорновол, Н. Руденко, В. Божко, О. Красовська, Т. Шульга, Л. Боть та багато інших науковців, але засвоєнню риторичних знань і формуванню відповідних умінь їхні студіювання не торкалися. Проте, незважаючи на перелічені дослідження, реальні знання з риторики й уміння студентів-нефілологів продукувати монологічні, діалогічні чи полілогічні тексти, ще потребують значного покращення. Тому вважаємо за необхідне дослідити можливості методичної роботи над створенням різноаспектних висловлювань під час вивчення мовних розділів «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового спілкування» і «Форми колективного обговорення професійних проблем».

Мета наукової розвідки полягає в обґрунтуванні методичної роботи з формування риторичних умінь і навичок на основі засвоєних мовно-мовленнєвих знань студентів-нефілологів під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) для вдосконалення їх професійної комунікативної компетентності.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: висвітлити методику засвоєння знань із риторики як основу формування риторичних умінь; зосередити увагу на збагаченні словникового запасу студентів; запропонувати лексичні і текс-

тотворчі вправи для побудови усних монологічних, діа- і полілогічних висловлювань.

Формуванню будь-яких умінь передують засвоєння знань. Знання в лінгводидактиці — це результат засвоєння лінгвістичних фактів, понять, правил у процесі навчання. До лінгвістичних знань, що зможуть забезпечити розвиток зв'язного усного мовлення, належить засвоєна інформація із граматики, лексики, фразеології, орфопії, акцентології, стилістики, культури мовлення тощо. Це передбачено як програмою з української мови (за професійним спрямуванням), так і матеріалами підручника [6], за якими студенти працюють на практичних заняттях — повторюють і поглиблюють знання з усіх мовних норм, формують уміння, продукуючи монологічні та діалогічні тексти за завданням викладача.

Уміння у продукуванні висловлювань — це компонент загальних комунікаційних умінь з української мови, що спрямовані на:

- визначення меж теми висловлювання, підтеми і мікротеми запропонованої теми, розкриття теми з різним ступенем повноти;
- збирання й накопичення матеріалу на вибрану тему — як із власного досвіду, так із навчальної літератури: наукових книжок, підручників;
- постановку мети текстотворення, визначення його завдання, ідеї;
- добирання і систематизацію накопиченого матеріалу згідно з авторським задумом і межами теми, розміщення його у потрібній послідовності;
- опрацювання композиції тексту, складання плану майбутнього продукуючого висловлювання, його коригування і рецензування;
- використання мовних образотворчих засобів, укладання чернетки фрагментів тексту, створення усного тексту із використанням підготовленого матеріалу і з дотриманням плану реалізації авторського задуму;
- дотримання мовних норм, вимог до добирання слів, укладання словосполучень і речень, продукування цілісного зв'язного тексту.

В усному монологічному, діа- та полілогічному мовленні передусім передбачається «використання слів і виразів у переносному (фігуральному значенні), що входить у зону паралогіки» [1, с. 14]; оцінювання свого і чужого тексту відповідно до перелічених вимог.

Методика формування умінь і навичок текстотворення складається з таких етапів: 1) визначення основних напрямів роботи над висловлюванням; 2) проведення словникової роботи на практичних заняттях, 3) здійснення роботи над змістом тексту; 4) виконання роботи над стилістикою тексту; 5) урахування системності у формуванні умінь текстотворення.

Основними напрямками роботи над текстом є: збагачення словникового запасу студентів і розвиток граматичної будови їх мовлення, удосконалення норм української мови, формування умінь і навичок усного мовлення.

Для успішного текстотворення здобувачі освіти узагальнюють і систематизують теоретичні відомості (поняття з лінгвістики тексту і стилістики), ознайомлюються з основними жанрами усномовленнєвої діяльності (монологічної, діалогічної, полілогічної), удосконалюють мовленнєві уміння і навички. Мова йде про особливий напрямок роботи з формування умінь текстотворення, передусім розуміння

функціонування його компонентів: процесу говоріння, мовленнєвої діяльності особи, продукту мовленнєвої діяльності — тексту висловлювання. Саме текст, висловлювання є основною одиницею зв'язного мовлення, що в методиці пояснюється і як мовленнєва діяльність, і як наслідок цієї діяльності. Знання про текст і його структурні елементи, типи і стилі мовлення, жанри монологічної, діалогічної і полілогічної форм мовлення — це теоретичні основи текстотворення, що опираються на основний принцип розвитку мовлення — єдність розвитку мовлення і мислення.

Удосконалення навчання процесу текстотворення починається зі словникової роботи, що складається з перелічених компонентів: 1) визначення семантики незрозумілих слів (робота з тлумачним словником і словником іншомовних слів), добирання синонімів, антонімів до відомих слів і фразеологізмів за допомогою лінгвістичних словників: словника синонімів, словника антонімів, фразеологічних словників тощо; 2) формування умінь і навичок використання емоційно та експресивно забарвлених слів і доречного їх застосування; 3) вироблення умінь правильного вживання слів з урахуванням їх сполучуваності; 4) розвиток умінь доцільного використання слів залежно від типу і стилю мовлення; 5) виховання у студентів мовного чуття, естетичного смаку до краси слова; 6) попередження і виправлення лексичних недоліків у мовленні студентів [2, с. 203].

Під час словникової роботи важливим є усунення лексичних помилок, що стосуються: неправильного або неточного слововживання; змішування однозначних і багатозначних слів, а також багатозначних слів і омонімів; неправильне вживання слів іншомовного походження; невміння використовувати синоніми; недоліки, викликані змішуванням різних за значенням, але близьких за звуковим складом слів; зайві у мовленні слова, так звані замітники мовленнєвих пауз; не виправдане калькування російських слів і стійких словосполучень та ін.

Словникова робота передуює створенню текстів, що мають загальноновизнані ознаки: змістову цілість, зв'язність, послідовність, структурну організацію матеріалу і завершеність. Текст може складатися з одного, кількох або багатьох речень залежно від форми висловлювання — монологічної, діалогічної чи полілогічної, а також від використання надфразної (або складної синтаксичної) чи діалогічної єдності, від обсягу їх компонентів — речень і діалогічних реплік.

Студенти усвідомлюють, що побудова тексту підпорядковується структурній організації, тобто текст складається зі вступної, основної і завершальної частин, з яких найбільшого обсягу досягає основна. Це в тому випадку, як студенти продукують монологічний текст. У процесі роботи над діалогічним чи полілогічним текстом важливим є вміння будувати діалогічні репліки, різні за обсягом і метою спілкування із дотриманням мовних норм, комунікаційних якостей мовлення, використанням формул мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування.

Початкова робота над текстом здійснювалася в загальноосвітній школі, тому студенти вже мають фундаментальну основу для формування риторичних умінь і навичок. Перед опрацюванням риторики вони повторюють матеріал про комунікативні ознаки культури мовлення, пригадують і вдосконалюють вміння роботи з різними словниками для підвищення мовленнєвої культури, узагальнюють знання й вміння, що стосуються поняття ввічливості і мовленнєвого етикету, отримують

відомості про ситуації спілкування і використання формул (форм) мовленнєвого етикету.

Під час продукування тексту студенти налаштовуються на його стиль, використання мовних і мовленнєвих явищ, підпорядкованих цьому стилеві, на дотримання граматичних норм, використання відповідної інтонації, паралінгвістичних засобів.

Тема «Риторика і мистецтво презентації», розгорнута у підручнику [6, с. 178–210], висвітлює теоретичний матеріал про публічний виступ як важливий засіб комунікації переконання, у якому запропоновано відомості про риторику як науку, про красномовство, публічний виступ як особливий жанровий різновид мовленнєвої діяльності, а також жанри публічного виступу: доповідь, промову, виступ, повідомлення. Зосереджено увагу на архітектоніці виступу, рекомендаціях для оратора-початківця, алгоритмі самоаналізу виступу, культурі сприймання публічного виступу тощо, тобто усьому, що стосується лише публічного монологічного виступу.

Завдання викладача — самостійно доповнити інформацію про текстотворення монологічних публічних виступів, а саме: жанрів промови (політичні, мітингові, інформаційні, агітаційні, офіційні епідейктичні (похвальні), гомілетичні (церковні), євхаристійні (подяки), судові (обвинувачувальні, захисні), жанрів доповіді (політичні, звітні, наукові, ділові), жанрів лекції (вступна, ознайомлювальна, настановча, інструкційна, інформаційна, оглядова, узагальнювальна, підсумкова тощо) і структурні компоненти кожного жанру. Важливо дати можливість послухати публічний виступ, самостійно створити подібне висловлювання за запропоновану викладачем тему, дотримуючись відповідної архітектоніки, і публічно виголосити її.

Продукування монологічних, діалогічних і полілогічних усномовленнєвих текстів передбачає узагальнення і систематизацію матеріалу про ці форми і вироблення умінь і навичок публічного текстотворення.

Важливе місце в усіх життєвих ситуаціях (навчанні, вихованні, міжособистісному спілкуванні, на роботі, конференціях, захистах своїх досягнень тощо) займає діалогічне мовлення, продукування діалогічних реплік, виражених словом, реченням, декількома реченнями, монологічним текстом (описом, розповіддю, роздумом). Тому перед викладачем стоїть завдання ознайомити студентів із діалогічним мовленням, діалогічними текстами, їх структурою і методикою діалогування, тобто діалогічним текстотворенням. Для цього необхідно організувати повторення інформації про діалог як розмову двох осіб, про діалогічну репліку як висловлювання однієї особи в діалозі, діалогічну єдність, репліки якої поєднані одним змістом і метою спілкування. Матеріал про усне діалогічне мовлення, який необхідно висвітлити на лекції чи практичному занятті, має охоплювати:

1) інформацію про соціальне, міжособистісне, дистанційне, офіційне та інше діалогічне спілкування (метод лекції);

2) поняття про діалог, діалогічний текст, види діалогічних текстів навчального (штучного) і природного спрямування, що використовуються у різних ситуаціях спілкування (метод розповіді і метод презентації діалогічних текстів);

3) відомості про діалогічну єдність, її різновиди, структурне наповнення діалогічних єдностей

4) повторення про діалогічні репліки; інформацію про класифікацію діалогічних реплік: за значенням, за метою висловлювання, за обсягом (метод евристичної бесіди «викладач — студент», метод розповіді).

Обов'язковим елементом продукування діалогічних текстів під час індивідуальних і колективних форм спілкування є використання звертання в діалогічних репліках. Звертання, як і діалог, згідно з програмою української мови для загальноосвітньої школи, вивчали учні у 5 і 8 класах. На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) студенти повторюють матеріал про звертання і одночасно відбувається зв'язок між усним і писемним мовленням, правописними пунктуаційними нормами, що стосуються уживання розділових знаків у реченнях зі звертанням. Одночасно опрацьовується матеріал із культури мовлення, використання форм звертання відповідно до правил мовленнєвого етикету, культурних мовленнєвих традицій українського суспільства загалом і в окремих соціальних колах.

Загальновідомо, що звертання в однині здійснюється у кличному відмінку, деколи в поєднанні з називним, тоді як у множині — лише в називному відмінку. Студенти пригадують це правило, виголошують його і наводять приклади: *пане Антоне, Соломіє Вікторівно, пане лікарю (учителю), пані лікарко (учителько), пане професоре, пані професорко, отче, панотче, добродію, добродійко* та ін. Звертання до групи людей: *шановні члени екзаменаційної комісії, вельмишановний/на голово екзаменаційної комісії, вельмиповажна аудиторіє (комісіє), шановні вчителі, дорогі учні (студенти, батьки)* тощо. Наведені приклади студенти вводять в діалогічні репліки і діалогічні тексти на запропоновану викладачем тему. У підручнику [6, с. 215] запропоновані характерні ознаки діалогу, з яким ознайомлюється студент і їх дотримується під час діалогічного текстотворення.

У діалогічних єдностях «запитання-відповідь» використовуються репліки-запитання, виражені питальними реченнями. У підручнику з української мови (за професійним спрямуванням) подається класифікація запитань, які можна використати у процесі публічного мовлення [6, с. 195–196]. Ці й інші види запитань використовуються в діалогічному мовленні, особливо під час проведення інтерв'ю, бесіди. Вони належать до індивідуальних ділових форм професійного спілкування.

Інтерв'ю (у перекладі з англійської означає зустріч, бесіда) — це «жанр публіцистики, розмова журналіста з політичним, громадським або іншим діячем з актуальних питань» [4, с. 233]; «це удосконалені діалоги-розпитування» [3, с. 13]. Метою проведення діалогів-розпитувань є вдосконалення умінь створювати діалогічний текст, репліки якого мають форму «запитання-відповідь». Робота над діалогічним текстотворенням проводиться за таким планом: повідомлення викладача про інтерв'ю як жанр публіцистичного стилю, про побудову запитань, відповідей, які цікавитимуть слухачів, про поведінку інтерв'юера. Інтерв'юерові потрібно перед інтерв'ю чітко сформулювати для себе, чому він чи компанія, в якій він працює, цікавиться особою, з якою планується інтерв'ю: що інтерв'юер знає про неї, про що можна і не потрібно запитувати, скільки часу треба відвести на інтерв'ю, як краще сформулювати запитання, скільки може бути запитань [3, с. 13]. Для цього потрібно попередньо познайомитися з особою і обговорити окремі організаційні питання. Зараз створені спеціальні телевізійні програми, де проводять інтерв'ю з людьми, які

займають вагоме місце у суспільстві. Для демонстрування прикладів проведення інтерв'ю викладач пропонує подивитися ці програми, оцінити їх за певними показниками. Наступний крок текстотворення студентів — самостійне проведення інтерв'ю.

Бесіда є розмовою переважно двох осіб, які прагнуть досягти певних результатів. Кожен співрозмовник або хоча б один із них має свою мету, що спонукає до спілкування: обговорення певних проблем, досягнення відповідної домовленості. Практика показує, що «бесіду можна планувати заздалегідь. Тема такої бесіди узгоджується. У процесі її підготовки необхідно: визначити коло питань, які треба обговорити; підготувати відповідні документи; сформулювати питання, які слід поставити партнеру» [5, с. 302].

Усі правила проведення бесід, кроки, що дозволять забезпечити її успіх, зафіксовано в підручнику [6, с. 216–219] і викладач ознайомлює студентів із цим матеріалом. У професійній діяльності важливим для роботодавця є добір офісних працівників, які працюватимуть на успіх і процвітання компанії. Для цього існує такий вид первинної співпраці, як співбесіда з потенційним співробітником. Кожний співрозмовник у цій бесіді має свій інтерес: один — взяти на роботу гідного працівника, інший — зайняти вакантну посаду. У цій співбесіді важливим є взаємне перше враження (вираз обличчя, одяг, зачіска, правильність і виразність мовлення, інтонація, тон, жестикуляція, уміння висловити свою думку, поведінка, наявність інформації про установу, куди запрошують на співбесіду, елементи професійних якостей).

Дистанційне діалогівання спостерігається під час телефонної розмови, коли співрозмовники можуть тільки чути один одного або і бачити, і чути. У ході практичного заняття викладач опрацьовує зі студентами відповідний теоретичний матеріал про мовленнєву поведінку у випадку, коли телефонує особа або телефонують їй, про дотримання правил мовленнєвої поведінки співрозмовників, етапи телефонної розмови, використання формул вітання, звертання до співрозмовника, викладення суті розмови, формул вибачення при потребі, формул прощання тощо.

Інформація про полілогічне мовлення як розмову багатьох осіб, його жанри (дискусія, диспут) опрацьовується за підручником з української мови (за професійним спрямуванням) [6, с. 251–256], причому викладач наголошує, що одиницею полілогічного, як і діалогічного мовлення є діалогічна єдність, компонентами якої виступають діалогічні репліки. Але в полілозі як формі спілкування між кількома особами діалогічні репліки можуть бути виражені переважно різними типами мовлення — описом, розповіддю, роздумом із доведенням, аргументацією. Як діалогічне, так і полілогічне мовлення завжди опирається на ситуацію, у якій відбувається спілкування, його часткову підготовленість (бо передбачити мовлення співрозмовника повністю просто неможливо) чи спонтанність, на життєвий досвід, великий запас знань, багатство словникового запасу мовців, досконале володіння мовленнєвим етикетом і правилами ввічливості.

Продуктування полілогічних висловлювань відбувається за умов ретельної підготовки. Ведучим і організатором дискусії і диспуту є викладач: пропонує тему, складає план, ретельно укладає запитання, ознайомлює із правилами їх проведення. Студенти, відповідно, готують репліки-монологи на цю тему, які мають структуру

одного із типів мовлення опис, розповідь чи роздум, вчать їх виразно виголошувати, дотримуючись правильної інтонації, тональності, гучності.

Ознайомлення студентів із проведенням полеміки і дебатів відбувається за допомогою методу демонстрації цих жанрів мовлення, відображених у медійних зразках заходів з обговоренням актуальних політичних питань, на засіданнях Верховної Ради України. Під час слухання студенти записують слова з невідомою семантикою (демагогія, маніпуляція, ілюзії тощо), після чого проводиться робота зі словниками — тлумачним та словником іншомовних слів. Для практичного опрацювання полеміки і дебатів викладач пропонує план проведення кожного жанру.

Розділ «Форми колективного обговорення професійних проблем» спрямований на: 1) вивчення матеріалу про мистецтво перемовин (відбувається опрацювання діалогічного мовлення із репліками-монологами); 2) ознайомлення зі зборами як формами прийняття колективної ухвали (розвиток монологічного мовлення — оголошення доповіді керівника і виступів за доповіддю інших працівників); 3) опрацювання матеріалу про нараду на лінгвістичній основі за матеріалом підручника і виконання вправ, що мають різні завдання. Для виконання завдань викладач ознайомлює студентів із оперативною нарадою за допомогою методу розповіді: «Оперативна нарада є однією із форм та функцій процесу керування, невід'ємною частиною організаційно-управлінської діяльності, що дозволяє визначити мету і завдання, прийняти обґрунтовану ухвалу, підібрати та розставити кадри для реалізації передбачених заходів, організувати взаємодію та забезпечити дієвість кожного».

Після ознайомлення з видами нарад та їх метою студенти виконують завдання:

1) підготувати матеріали для проведення оперативної наради, укладання порядку денного, визначення часу, місця, складу присутніх; підготувати проект рішення (продукування монологу для доповіді, відповіді на запитання присутніх — діалог);

2) організувати нараду оргкомітету із проведення студентської наукової конференції;

3) провести «мозковий штурм» для укладання ухвали наради на запропоновану викладачем тему (беруть участь усі учасники і пропонують свої думки — полілог).

Аналітична робота над текстом поєднується із вправами, пов'язаними з текстотворенням, що вимагають активного оперування мовним матеріалом: поєднання речень у фрагменти, побудова і перебудова складних синтаксичних цілих, діалогічних єдностей, конструювання окремих елементів тексту. Виконуються вони на кожному практичному занятті з української мови (за професійним спрямуванням) як завершальна вправа, що передбачає виконання творчої роботи, у нашому розумінні — це створення тексту. Назвемо деякі з них:

1. Створити текст-опис за ілюстрацією, виявити лексичні повтори, з'ясувати їх функції. Необроблені повтори усунути, добираючи семантично близькі слова і сполучення слів.

2. Створити текст-розповідь про свою першу вчительку. Використати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми.

3. Побудувати роздум, в якому подати своє ставлення до ситуації, що склалася в групі (місті, країні). Використати мовні одиниці, які вивчалися на уроці.

4. Провести діалог-розпитування про хобі товариша. Використовувати вивчені одиниці мови.

5. Побудувати діалогічну єдність «вітання з днем народження (чи іменинами) — вдячність». Використати звертання, формули мовленнєвого етикету. Висловити вдячність розгорнутою реплікою.

6. Двом студентам, адресанту й адресатові, запропоновано укласти репліки відповідно до змісту; розіграти діалог. Під час текстотворення використати опрацьовані на занятті мовні одиниці.

7. Побудувати діалог-роздум на тему «Вживання ненормативної лексики». Кожному мовцеві використати аргументи до своєї думки — за чи проти.

8. Створити і записати текст-опис сьогоденної погоди. Обмінятися текстами і ввести у чужий текст метафору, порівняння, епітети. Зачитати первинний і вторинний тексти, зробити висновок.

9. Побудувати спонтанний діалог на запропоновану викладачем тему.

10. Організувати мінідискусію на тему «Чи допомагають мені в навчанні медійні технології, що використовують викладачі? Чи хотів (хотіла) би я, щоб за медійною технологією вчилися мої діти?». Аргументувати, доводити, переконувати.

Для розширення завдань текстотворення діапазон творчих вправ може бути ширшим, оскільки в діалогічних і монологічних текстах трапляються розгорнуті висловлювання. У такому разі завдання для студентів включатимуть роботу над змістом і продукуванням текстів. Наприклад: 1. За картиною створити запитання в такому порядку, щоб відповіді на них створили зв'язний текст. 2. Скласти кілька запитань, до змісту малюнка. 3. Поліпшити послідовність речень у запропонованому тексті. 4. Укласти діалог за малюнком. 5. Доповнити розпочатий діалог. 6. Провести дискусію у своїй групі на тему «Чи потрібно мені відвідувати лекції?». 7. Дати розгорнуті відповіді на запитання з аргументами для переконання аудиторії «І чи потрібна мені ця вища освіта?».

Основним видом роботи поряд із текстотворенням стає редагування почутого тексту. Усі студенти під час виконання текстотворчих вправ фіксують мовленнєві помилки і виправляють їх, зважають на недоліки у змісті і побудові текстів, вказують на фальшиве чи непереконливе звучання почутого, тобто самі себе виправляють, удосконалюють мовлення в різних напрямках — творчому і граматичному.

Ось такою є систематична робота на кожному практичному занятті з української мови, де завершальною вправою буде формування умінь текстотворення, що сприятиме розвитку усного зв'язного мовлення в монологіях і не завжди зв'язного — в діалогах. Завдяки постійній увазі до тексту, опрацювання його властивостей стає не епізодичним у навчальному процесі, а базовим, систематичним для комунікативного розвитку студента-нефілолога.

Важливим етапом текстотворення на заняттях української мови (за професійним спрямуванням) є використання сучасних технологій, зокрема моделювання професійних ситуацій майбутнього педагога у процесі оволодіння професійною мовленнєвою компетенцією.

Список використаних джерел

1. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навчальний посібник Київ : Вища школа, 2003. 311 с.
2. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Київ : Рад. школа, 1987. 246 с.
3. Палихата Е. Навчання проведення інтерв'ю. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 1999. № 4. С. 12–15.
4. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
5. Універсальний довідник-практикум з ділових паперів / С. П. Бибик, І. Л. Михно, Л. О. Пустовіт, Г. М. Сюта. Київ : Довіра, 1997. 399 с.
6. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 4-те вид., випр. і допов. Київ : Алерта, 2014. 696 с.

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК
МАЙБУТНІХ ІСТОРИКІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

Криськів Мирослава Йосипівна

Одним із актуальних завдань сучасної вищої школи є формування всебічно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань [1, с. 43], що володіє потенціалом гуманітарної культури, необхідним компонентом якої є мовленнєва культура. Особливо важливим стає навчання ефективного ділового спілкування, формування здатності до професійного використання виражальних ресурсів мови. Повною мірою це стосується майбутніх істориків, методичні аспекти формування особистості яких розробляються відповідно до соціального замовлення. Студенти мають навчитися логічно мислити, точно і ясно висловлюватися, а цього можна досягти лише на основі знань про мову. З цією метою було введено курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», який сприятиме виконанню цих завдань.

Першою умовою формування мовної особистості є спроможність студентів навчатися — сприймати і засвоювати інформацію, переробляти її. Другою — достатньо розвинене мовлення (запас виражальних засобів мови, вміння висловлювати власну думку в усній чи письмовій формі, планувати розгорнуті висловлювання тощо), наявність у здобувачів вищої освіти певних лінгвістичних та комунікативних здібностей. На початку навчального року студентам-історикам було запропоновано заповнити анкету для виявлення рівня їх комунікативних умінь і навичок, написати твір-міркування «Чому я обрав професію історика?». Як показали результати, у знаннях і вміннях, які мали бути сформовані у середній школі, є значні прогалини, над усуненням яких необхідно працювати у вищих навчальних закладах. Адже висококваліфікованим спеціалістом не може стати людина із низьким рівнем мовленнєвої підготовки. Проте не можна ігнорувати того, що кожен другокурсник все-таки пройшов щаблі шкільного навчання, і певні мовні знання та мовленнєві вміння у нього є (про що свідчать оцінки в атестатах — майже без винятку на рівні 8–11 балів). Та, на жаль, не кожен студент завжди вмє застосовувати такі знання і вміння. Тому завдання подальшого навчання української мови полягає в тому, щоб ці знання і вміння у нього активізувати. Із цією метою на заняттях потрібно охопити і проблеми елементарної (орфографічної і пунктуаційної) грамотності, і збагачення запасу лексичних та граматичних засобів вираження думки, і вміння вибрати з-поміж них ті, що найповніше відповідають змістові та комунікативній меті мовлення, і розуміння структурних особливостей тексту, врахування їх під час аналізу чужих і творення власних висловлювань, вдосконалення навичок усного мовлення. А до цього, далеко не повного, переліку варто додати ще й необхідність реалізації професійної змістової лінії — оволодіння фаховою лексикою і фразеологією, усвідомлення змісту термінів історичної сфери, ознайомлення із застосовуваними в ній офіційними документами.

Зрозуміло, що традиційними методами досягти навчальної мети — формування високої мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців чи принаймні значного її підвищення в обмежених часових рамках не вдається. Тому потрібна зовсім інша технологія навчання, яку ми частково опишемо у цій науковій розвідці.

Методологічними орієнтирами для розробки такої технології слугували ідеї гуманізації та демократизації навчання і виховання, інноваційні технології організації навчального процесу. Джерелом необхідних теоретичних відомостей стали праці із мовознавства (Н. Бабич, Л. Булаховський, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, О. Сербенська, Л. Струганець), лінгводидактики (О. Біляєв, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.) та психолого-педагогічні розвідки (П. Гальперін, І. Зязюн).

Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс методів:

- теоретичні (аналіз наукової та навчальної літератури, навчальних програм і планів, аналіз структури професійного спілкування істориків);
- емпіричні (спостереження, опитування, анкетування, тестування; аналіз студентських письмових робіт; аналіз текстів історичного змісту);
- експериментальні (проведення діагностичних зрізів, констатувального та формувального експерименту, кількісний і якісний аналіз отриманих результатів).

Ми виходили з того розуміння технології навчання, яке усталилось у педагогічній науці. Докладні характеристики педагогічної технології знаходимо в працях В. Монахова та Б. Ліхачова. Це «сукупність психологічно-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу» [8, с. 45].

Під час навчання ми дотримувалися положення про те, що універсальним засобом є мовлення [4, с. 73], що удосконалення мовленнєвої діяльності є основним і найбільш ефективним шляхом оптимізації навчального процесу. Тому на кожному занятті прагнули організувати різноманітну за змістом і формою роботу з мовним матеріалом, виконання різних мовно-мовленнєвих завдань, які функціонували б як засіб «освоєння людиною способів виконання діяльності» [4, с. 24], як «специфічний ансамбль якостей особистості». Цей «ансамбль якостей» є тим, що прийнято називати здібністю, здатністю до засвоєння змісту освіти. Як стверджує Л. Левшін, нездібність студента до певного предмета «часто пов'язана з тим, що педагог не зумів розкрити перед ним внутрішній сенс, логіку виучуваної науки, не дав йому пережити відчуття того нового і значущого, що вносить у його внутрішній світ ця наука» [3, с. 69].

Чим ширше майбутній фахівець виявляє себе як особистість, як суб'єкт, тим вищий пізнавальний і виховний ефект навчання [3, с. 52]. Це стосується навчання не тільки в загальноосвітній, а й у вищій школі.

Тому на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням) змінюється роль педагога: він перестає бути інформатором, стає координатором навчальної діяльності студентів, які не отримують знання в готовому вигляді, а здобувають їх власною працею. На перший план виступає бесіда (зокрема евристична) як форма діалогічної організації праці з участю двох суб'єктів діяльності —

викладача і студента. Отже, замість пасивної моделі навчання (студент — об'єкт) було застосовано активну (студент — суб'єкт), а за кожної сприятливої нагоди, крім того, знаходила застосовувалась і інтерактивна модель (взаємодія суб'єктів).

У сучасній методиці широко пропагується ідея організації навчання в малих групах. На жаль, досі вона ще не ввійшла в масову практику навчання. Групова форма навчання підвищує академічні успіхи, оскільки студенти допомагають один одному, а не конкурують між собою. Недостатнє використання групової форми навчання не дозволяє реалізувати природне прагнення студентів до спілкування, формувати комунікативні мотиви пізнавальної діяльності.

Вихідним пунктом для стимулювання активної та інтерактивної моделей служить ситуація спілкування з осмисленням комунікативної мети або текст, на основі якого проходить навчальна робота.

Як відомо, ситуації спілкування бувають природні і штучні. У навчальному процесі природні ситуації виникають, наприклад, під час обговорення змісту тексту, плану твору на запропоновану тему, колективного пошуку вирішення певної проблеми. В інших випадках доводиться створювати ситуації, що вимагають спілкування (наприклад, створення діалогів на задану тему, диспут, підготовка до творчої роботи на основі уяви). Штучні мовленнєві ситуації можуть набувати імітаційного характеру, наближаючись до тих, що реально існують у житті. Впроваджують їх здебільшого в ігровій формі. Саме ця форма найбільш сприяє введенню студентів у ситуації професійного спілкування.

У мовленнєвій діяльності доводиться ставити і реалізовувати дві основні комунікативні мети — одержання і повідомлення інформації, створення і сприйняття різноманітних текстів. Суть мовної освіти полягає в підготовці студента до того чи іншого виду мовленнєвої діяльності і практики в цій діяльності. Підготовка до спілкування включає ознайомлення з різновидами текстів, із жанрами та їх характеристиками. На практиці — кероване спілкування в рамках навчального плану і вільне спілкування.

Як стверджує Т. Донченко, у навчанні мови існують три підходи:

- орієнтація на мовну систему;
- орієнтація на функціонування мовних одиниць у мовленні;
- орієнтація на комунікативну функцію мовлення [2].

Перший із них можна назвати системно-описовим. Зводиться він до того, що коли людина знатиме наявні у мові засоби, розумітиме їхню структуру, то й вживатиме їх у мовленні. Проте знання автоматично не трансформуються в уміння і навички, їх потрібно цілеспрямовано і послідовно формувати. І все ж інформативний спосіб опрацювання матеріалу спостерігається й досі, а у ЗВО навіть домінує.

На заняттях з рідної мови студент має, включившись в активне пізнання, усвідомити не тільки мовну систему, а й навчитися використовувати набуті знання для подальшого пізнання, для оволодіння професійними уміннями і навичками. У навчанні головне пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес студента. «Не можна вчити і навчити, якщо у нього нема бажання вчитися, не виникає мета, що відповідає меті того, хто навчає, отже, якщо він сам не здійснює передбаченої педагогом діяльності» [3, с. 15].

Інакше буде лише видимість навчання. Ще О. Дістервег доводив, що «розвиток і освіта жодній людині не можуть бути подані чи повідомлені. Кожен, хто прагне до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зовні він може отримати тільки збудження» [2, с. 118–119].

Повною і, можливо, найбільшою мірою це стосується етапу вищої, професійної освіти. Тільки те, що стало живою думкою самого студента, що «ввійшло в його творче зусилля, що творчо пережите ним, по-справжньому запам'ятовується» [3, с. 41]. З цією тезою Л. Левшіна можна цілком погодитися, замінивши в ній останнє слово на «засвоюється».

Там, де студенти систематично включалися в різноманітні, але взаємопов'язані види діяльності, оволодівали способами дій, самостійно розв'язували навчальні завдання, вони швидко підвищували свій рівень мовного і загального розвитку [2, с. 43].

Різнманітні види діяльності уможливають другий і третій із названих вище підходів. У них багато спільного: формування свідомого ставлення до мовних засобів, вихід у мовленнєву практику безпосередньо після ознайомлення з певною мовною одиницею. Поєднання функціонального та комунікативного підходів стимулює навчальну діяльність студентів, формує вміння спілкуватися в усній і писемній формах, використовуючи ресурси рідної мови в різних життєвих ситуаціях [2, с. 24].

Другий підхід виводить зі сфери простої констатації фактів на осмислення доцільності чи недоцільності використання їх у певних текстах. Але навчити самому цілеспрямовано вибрати мовні засоби у конкретних умовах спілкування, у власних висловлюваннях можливо тільки за комунікативного підходу до навчального процесу.

Таке переорієнтування зі структурно-семантичного характеру спостережень на функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний піднімає пізнавальну діяльність студента з репродуктивного рівня, на якому в основному задіяна пам'ять, на вищі рівні мислення — пошуковий і творчий. Адже здібності, здатність до оволодіння мовним матеріалом «розвиваються в праці, в живій і різнобічній практичній діяльності» [10, с. 39], під впливом всієї організації, змісту і всієї атмосфери навчання.

Отже, «методологія процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента полягає у його переорієнтації з лекційно-інформаційної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента» [9, с. 23]. Такий підхід покладений в основу світових і національних стандартів навчання. На цьому принципі базуються і новітні технології навчання.

Треба робити все можливе для того, щоб студент був зацікавлений у досягненні результатів, усвідомив, що «справжнє навчання — це інтенсивне духовне і практичне життя» [3, с. 52], під час якого відбувається розвиток і саморозвиток особистості.

Провідною ідеєю, основоположною категорією проблеми навчання мови є діяльнісний підхід [2, с. 105]. Здобуття вищої освіти, набуття професійних умінь здійснюється у навчальній діяльності, комунікативні вміння отримувати і передавати інформацію, продукувати власні висловлювання з використанням різноманітних мовних засобів, володіти логікою і технікою мовлення — у діяльності мовленнєвій.

Мовлення є умовою взаєморозуміння, самореалізації, що виявляється у різних видах спілкування (вербальне і невербальне, усне і письмове, наукове, ділове чи побутове, формальне і неформальне, міжособистісне і публічне, ініціативне і вимушене, періодичне і систематичне, короткочасне і довготривале) [5, с. 33–36], у стосунках з різними адресатами у різних ситуаціях міні-, міди- і макрокомунікації (відповідно: міжособистісне, з невеликою кількістю співрозмовників, з широкою аудиторією). Усі ці види мовленнєвої діяльності застосовуються у професійній діяльності.

Під час навчання ми застосовуємо відомі в лінгводидактиці принципи, закономірності, прийоми і засоби, з урахуванням актуальності кожного для опрацювання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Так, з-поміж загальнодидактичних принципів на перший план виступили науковість, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, активність і самостійність, врахування індивідуальних особливостей студента, доступність; принципи систематичності і послідовності, у зв'язку з обмеженим часом, важко було застосувати сповна. Проте саме вони значною мірою допомагали пов'язати в одне ціле, задавалося б, розрізнені компоненти кожного заняття, із досягненням комплексного розв'язання навчальних завдань. З лінгводидактичних принципів найбільш послідовною була опора на взаємозв'язок у вивченні всіх розділів мови, на зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення, на взаємозалежність усного і писемного мовлення (зокрема на зв'язок між синтаксисом, пунктуацією, виразністю усних висловлювань). Постійно в полі зору були міжпредметні зв'язки, особливо в питаннях лексики, ділової документації та ряду практичних аспектів курсу.

З урахуванням мети навчання майбутніх істориків було визначено послідовність вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». При цьому враховано, що студенти історичного факультету, тим більше другокурсники, ще не можуть знати своїх майбутніх посад, кола своїх службових обов'язків і пов'язаних з ними видів мовленнєвої діяльності. Природно, під час опрацювання мовного курсу неможливо виявити і врахувати всі нюанси, важливі у подальшій роботі. Очевидно, може йти мова лише про відпрацювання найактуальніших проблем, про необхідність свідомого підходу студентів до вивчення мовного матеріалу з позиції уявлюваної на даний час майбутньої професії. Знайти якийсь уніфікований підхід до цієї проблеми дуже нелегко.

Тому лінгвістичний зміст навчальної роботи не виходив за межі окресленого програмою для середньої школи і програмою курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», за винятком того, що передбачалася постійна увага до професійних, у даному разі історичних, аспектів мовленнєвої діяльності.

Незважаючи на те, що в основу всієї навчальної роботи було покладено ідею комунікативності, комунікативна змістова лінія не могла б забезпечити тематичної цілісності курсу. Але й починати опрацювання матеріалу «знизу» — з мовних одиниць нижчих рівнів здавалося недоцільним: надто довго довелося би йти до комунікативних мовних одиниць: речень, складних синтаксичних цілих, тексту. Тому обрано інший, ніж у шкільних і вузівських програмах шлях — від вищих шаблів ієрархії мовної структури до нижчих. Це дозволило з перших же кроків розпочати роботу над текстом, його комунікативним призначенням, структурою, міжфразними зв'язками. А оскільки у кожному тексті беруть участь одночасно одиниці всіх

рівнів мовної системи, була змога в разі потреби звернутися до будь-якого лінгвістичного питання.

Але постійно в полі зору було повторення орфографії та пунктуації, принагідно, у процесі роботи над текстами та в індивідуальному порядку.

Головну увагу зосереджено на мовленнєвознавчих поняттях, на видах мовленнєвої діяльності, на оцінці актуальності, новизни прочитаного або почутого, на взаємозв'язку змісту і форми висловлювання, на доречності використаних мовних засобів. Тематичні параметри лінгвістичних спостережень визначалися двома чинниками — особливостями (здебільшого вадами) власних висловлювань студентів та лексико-граматичною структурою базових для конкретного заняття текстів.

З огляду на те, що найважливішою ознакою інтелекту є вміння мислити, через систему завдань і вправ комплексного характеру передбачалося удосконалити здатність студентів до таких операцій, як узагальнення, конкретизація, аналіз і синтез, систематизація і класифікація, до усвідомлення власної пізнавальної і мовленнєвої діяльності, до її вмотивованості.

Здійснювати навчальну роботу з української мови можна по-різному, застосовуючи різні методи.

Внутрішня суть методу полягає у характері педагогічної мети і відповідно програмованою ним діяльністю учасників навчального процесу. А оскільки навчальний процес — явище багатогранне, то й підходи до поняття методу спостерігаються різні. Можна використовувати добір дидактичного матеріалу (різні види вправ, творчих робіт на вільну тему), підготовку публічних виступів, усунення наявних у текстах недоліків.

Будь-який метод може бути застосований на заняттях з української мови у ЗВО. Але не однаковою мірою. У наших умовах навчальна діяльність має дві мети: оволодіння мовними засобами і розвиток мовленнєвих умінь. Основним методом засвоєння знань повинно стати спостереження над мовою і мовленням шляхом аналізу тексту у єдності змісту і форми, завдяки якому навчальна діяльність ставить єдиний процес оволодіння знаннями і способами дії. Засвоюючи таким чином особливості та правила використання мовних одиниць для вираження певного змісту, студенти застосовують набуті знання під час побудови власних висловлювань, вчать уникати помилок. Наприклад:

- у доборі слів (*добрсовісна праця, відношення до людей, словарний запас, співставлення поглядів, до них відносяться, забезпечити промовистість, наводять обмовки, прибігали до вказівок і т. п.*);
- у зв'язках між словами (*подякувати опитуваного, не боїться несходження відповіді з першою, наявні у відношенні нього підозри, переговори з різною категорією людей, діагностика брехні прихованих обставин, діяльність історика ставить високі вимоги до їх якостей та ін.*);
- у побудові речень (*Розкрити узагальнення досвіду являється можливим. Використовував грубі жести. Не хвилюються, так як не розглядають нічого подібного стосовно себе тощо*);
- у пунктуаційному оформленні фрази (*Слова того, хто говорить належать не лише йому. Сумнівна думка виникає як продукт усвідомлення назрілих і тих, що потребують вирішення соціальних проблем і т. п.*);

- у передачі змісту висловлювання (*У всьому, що продумане, розрізняйте необхідне і корисне. Відповідність дій історика процесу реалізації наміченій ним мети його власній підготованості, стану, установкам*);
- у написанні ділових документів.

Будь-який діловий документ, якщо він позбавлений логічності викладу, є алогічним, тобто несумісним і непридатним виконувати своє функціональне призначення. Перед написанням ділового документа його слід уважно прочитати. Щоб думки, судження чи висловлювання не були істинними зі своїми запереченнями.

Наведемо типові порушення норм керування, які найчастіше трапляються в ділових документах: *здавати не (що?)*, а *здавати (чого?)*; *дорівнювати (чого?)* замість *дорівнювати (чому?)*, *рівнятися на (що?)* замість *рівнятися на (кого?)*; *контроль (чого?)* замість *контроль (за ким?, чим? над ким? чим?)*; *обумовлювати (чому?)* замість *обумовлювати (що? чим?)*.

Зрозуміло, що, навчаючись на таких «зразках», неможливо сформувати належну культуру свого мовлення. Це підтвердили і результати проведеного нами анкетного опитування.

Твір-роздум було обрано тому, що письмова робота саме такого типу дозволяє виявити рівень багатьох необхідних для студента умінь, зокрема уміння:

- осмислити тему, окреслити її межі;
- визначити головну думку, обґрунтуванню якої буде підпорядковано майбутній текст;
- дібрати фактичний матеріал, необхідний для висвітлення теми;
- логічно побудувати твір на всіх рівнях його структури;
- використати слова, здатні адекватно виразити зміст думки;
- грамотно (орфографічно і пунктуаційно) оформити текст твору.

Крім того, саме твір-роздум якнайкраще засвідчує більш загальні орієнтири здобувача вищої освіти — його прагнення до самостійного мислення і самовираження чи намагання знайти джерела для примітивного копіювання, що також дуже важливо у процесі навчання та професійної підготовки.

Студентам було запропоновано тему «Чому я вступив(-ла) на історичний факультет».

З огляду на брак аудиторного часу, а також на те, що виконання твору-роздуму передбачає більш-менш тривалу попередню підготовку, отже, й сприяє виявленню реального рівня мовної вправності, робота виконувалась в позааудиторних умовах.

Оскільки письмові роботи писали другокурсники, які відносно недавно закінчили школу, твір-роздум оцінювався за шкільними критеріями для творчих робіт старшокласників, тільки не єдиною оцінкою, а окремо за змістом і структурою та за грамотністю. Різниця полягала лише в тому, що найнижчого, початкового, рівня не було, а наступні рівні кваліфікувалися як низький (у програмі — середній), достатній та високий.

Під час аналізу твору-роздуму, як і вимагають ці критерії, враховувалися огріхи щодо відтворення змісту і розкриття авторського задуму, послідовності викладу, доказовості тверджень.

Творчі роботи виявили значні недоліки мовленнєвих умінь другокурсників. Близько половини студентів не зуміли логічно пов'язати факти, осмислити причини дій або й комунікативну мету. У студентських текстах, зокрема, спостерігається:

- недостатнє відтворення змісту (найчастіше прикінцевих фрагментів);
- відсутність мотивації дій;
- порушення послідовності подій;
- нерозуміння реалій, про які йдеться у тексті і значення відповідних слів;
- відсутність абзацного поділу;
- відсутність зв'язку між реченнями;
- відсутність чіткого поділу на речення.

Нечіткість сприймання змісту та обмежений запас мовних засобів спричинилися і до нечіткості відтворення сюжету, до логічних неув'язок. Тому в переказах натрапляємо на такі, наприклад, фрагменти (у прикладах зі студентських робіт не зроблено жодних виправлень).

У творчих роботах трапляється багато лексичних помилок (*професія є обширною; починаючи, розпочинають; ми, молоді і юні; получається; відповідально відноситись*), неправильного вживання усталених зворотів (*приймати участь, відіграє значення*), виразів, властивих російській мові (*на рахунок професії; треба оприділитися*) тощо. Варто відзначити, що це не індивідуальні властивості мовлення студента, а такі, що вкоренилися у повсякденному спілкуванні більшості населення.

Натрапляємо і на граматичні помилки:

- у морфологічних формах слів (*у нашій_ державі; сама «фурорна» промова; більш відповідальніше, з двітисячного другого року, високооплачуватимуть*);
- у побудові словосполучень (*звертатися по тим питанням; працювати по професії; згідно розпоряджень*);
- у будові речень (*Та особа, яка бажає досягти успіхів, потрібно зробити все, щоб стати професіоналом; Дехто із студентів розраховують на високі заробітки*);
- у міжфразових зв'язках (*Кожна професія в суспільстві займає неабияке місце. Проте замало, щоб людина освоювала знання у певній сфері (Професія історика є надзвичайно цікавою)*).

Орфографічні і пунктуаційні навички студентів також недостатні. У творчих роботах зафіксовано порушення значної кількості правил утворення слів і їх форм: (*сизжу, (мрія) збудиться*), *по справжньому, віданий (професії), освідчений, дньом, престижно, в якісь (ролі)*; в написанні слів разом і окремо: *небуду, недумала, згордістю, не мало вартні, шей, блище, повиний, нажаль* тощо. Але помилок на правила, яким ще в школі приділялось багато уваги (написання **не** з дієсловом окремо, подвоєння **н** внаслідок збігу, написання прийменників з іменниками, написання підсилювальних часток окремо), не помічено.

Тільки незначна частина студентів свідомо і цілеспрямовано йшла до вступу на історичний факультет, цікавилася майбутньою спеціальністю, сферою застосування знань і умінь, набутих у процесі професійної підготовки. Тому вивчення кур-

су «Українська мова (за професійним спрямуванням)» варто якнайтісніше пов'язати із профорієнтаційною роботою.

Удосконалення знань про систему мови і мовні одиниці найдоцільніше здійснювати методом самостійної роботи з джерелами лінгвістичної інформації та бесідою на матеріалі тексту. Поліпшення орфографічної та пунктуаційної грамотності вважаємо за можливе побудувати на основі колективного та індивідуального аналізу письмових студентських робіт, виявлення орфограм та пунктограм у використуваних в аудиторній роботі реченнях і зв'язних висловлюваннях. На правильність і виразність усного мовлення необхідно звертати увагу на всіх заняттях: пояснювати і виправляти помилки у наголошуванні, у вживанні слів і словоформ, в інтонаційному оформленні речень. Адже будь-який метод призначений для досягнення якоїсь мети. Якщо мети не досягнуто, варто визнати, що метод або непридатний для обраної мети, або він був неправильно застосований [5, с. 15]. Останнє може трапитись, якщо під час вибору методу не усвідомлена мета його застосування, неефективно вибрані способи діяльності, дидактичні засоби, вправи, що активізували б розумову діяльність студентів.

Для того, щоб викликати і підтримувати зацікавлення студентів, активізувати їх мислення і мовлення, закріпити набуті знання і навички, необхідні різноманітні вправи — види навчальної діяльності, які вимагають багаторазового і варіативного застосування засвоєного. Вправи бувають надзвичайно різноманітні, і вибір потрібних завжди продиктований змістом навчального матеріалу, метою навчальної роботи, специфікою застосованої навчальної технології [6, с. 21].

Розглядаючи окремі види вправ (на готовому мовному матеріалі; з видозміною мовного матеріалу; створення мовних одиниць і розгорнутих висловлювань), треба насамперед мати на увазі характер тих операцій, що їх доводиться виконувати студентам у процесі активної мовленнєвої діяльності — говоріння і письма. При цьому варто погодитися з відомим польським методистом М. Яворським, що «найбільш природний шлях до пізнання принципів структури мови і правильного усного і писемного мовлення веде від спостереження якісного зразка, через усвідомлення його суттєвих рис до застосування набутих відомостей на практиці» [11, с. 262]. Трапляються також класифікації за граматичним змістом, за формою виконання, іноді різний зміст вкладається в терміни «конструктивні вправи», «творчі вправи». Вживаються й терміни «ситуативні», «трансформаційні», «перекладні», «композиційні» вправи тощо. Кожен з цих термінів має право на існування.

Саме завдяки вправам створюється бажане штучне мовне середовище на заняттях. При цьому важливі не просто вправи, а система вправ, націлених на досягнення конкретної мети. Ще великий чеський педагог Я. А. Коменський говорив про необхідність навчати способу вміло складати і урізноманітнювати фрази. Тим більше зрозуміло це сьогодні, коли формування мовленнєвої особистості вважається пріоритетним завданням мовної освіти.

Враховуючи це, крім названих уже — аналізу помилок, аналізу готового тексту, конструювання діалогів, виявлення орфограм і пунктограм, добирання прикладів, у навчальному процесі було застосовано зміну жанру і стилю тексту, складання планів готового і передбачуваного тексту, оцінка ситуацій — умовних або показаних у літературних творах, кінофільмах і телепередачах, характеристика поведінки

персонажів, рольові ігри, імітація ділових бесід. Таке урізноманітнення видів роботи не тільки допомагає досягти мети заняття, а й викликає зацікавлення студентів, стимулює до активної участі в навчальній роботі.

Таким чином, можемо підсумувати, що намагання охопити всі аспекти змісту навчання призводить до перевантаження занять, порушення їх цілісності. Цього можна уникнути лише за умови принципово іншої технології навчання, здатної забезпечити комплексне розв'язання освітніх завдань, сформувати позитивну мотивацію щодо вивчення української мови, активізувати пізнавальні можливості студентів. Під час навчання увага має зосереджуватись на текстоцентричному характері кожного заняття, на доборі професійних за змістом текстів, на підвищенні ролі самостійної роботи студентів, на органічному зв'язку аудиторних, самостійних та індивідуальних занять.

Характерними особливостями такого навчання є опрацювання теоретичних відомостей від вищих рівнів мовної системи до нижчих, що забезпечило б комунікативну спрямованість усіх занять; попереднє самостійне повторення лінгвістичних тем з наступним розглядом на текстовому матеріалі, індивідуальну роботу студентів над підвищенням грамотності на основі помилок у власних письмових роботах. Заміна ролі студента — з об'єкта педагогічного впливу на одного з активних суб'єктів навчального процесу, виконання різного роду мовленнєвих усних і письмових завдань, інтерактивні форми роботи в малих групах і парах формують позитивне ставлення до навчання, прагнення підвищити свою комунікативну компетенцію.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Київ : ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.
2. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. Київ : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 251 с.
3. Левшин Л. А. Педагогика и современность. Москва : Просвещение, 1964. 398 с.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. II. 318 с.
5. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Знание, 1976. 64 с.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1984. 223 с.
7. Методика развития речи на уроках русского языка : пособие для учителей / под ред. Т. А. Ладъженской. Москва : Просвещение, 1980. 240 с.
8. Монахов В. М., Лихачов Б. Т. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Прогресс, 1998. 135 с.
9. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / розробники: В. В. Грубінко, І. І. Бабин, О. В. Гузар. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 48 с.
10. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічного факультету педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / ред. В. П. Зінченко. Київ ; Глухів : РВВГДПУ, 2002. 96 с.
11. Jaworski M. Metodyka nauki o języku polskim. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 1978. 262 s.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ДИСКУРСУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гуцул Лариса Іванівна

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)»).

Мовна компетентність є невід'ємним складником професійної діяльності вчителя природничих спеціальностей. Акцент ставиться на формування навичок професійної комунікації, оскільки комунікація є важливим чинником існування суспільства 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 сформувати мовну особистість, яка зуміє використати усі набуті знання, уміння й навички для оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

Вивчення української мови за професійним спрямуванням тісно пов'язане із практичним застосуванням у будь-якій галузі. Проблеми в опануванні фахової мови вивчали такі дослідники, як М. Гуць, Р. Кацавець, І. Клименко, Л. Кравець, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, О. Семенов, Л. Симоненко, А. Токарська, С. Шевчук, та ін. Викладачі кафедри української мови ЦДПУ ім. В. Винниченка також зробили чималий внесок у розробку програмно-методичного забезпечення, формування мовно-професійних компетентностей, вивчення фахової мови та культури наукової мови. Наприклад, авторкою запропонованої студії укладено навчальні посібники «Українська мова (за професійним спрямуванням) для студентів природничо-географічного факультету», частина 1 і 2, досліджено географічну, біологічну, хімічну термінологію як компоненту мовної підготовки майбутнього вчителя [3; 4].

Проблема професійної компетентності у вітчизняній та світовій психолого-педагогічній науці розглядається в різних аспектах. Вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних положень компетентнісного підходу в освіті України здійснили вітчизняні науковці Н. Бібік, Н. Глузман, М. Елькін, В. Крижко, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа, Л. Шевчук та інші, а також зарубіжні вчені В. Байденко, Ю. Варданян, Е. Зеер, І. Зимня, Г. Ібрагімов, В. Краєвський, Дж. Равен, А. Хуторський, С. Шишов, Ю. Татур та ін.

Метою нашої розвідки є аналіз процесу формування фахового дискурсу засобами української мови у студентів природничих спеціальностей. З поставленої мети випливають такі завдання: 1) визначити та обґрунтувати роль дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у формуванні мовної особистості су-

часного фахівця на основі теоретичного та практичного аналізу викладання курсу на природничо-географічному факультеті; 2) проаналізувати шляхи, методи, прийоми й технології оволодіння фаховою мовою майбутніми педагогами.

На сучасному етапі питання професійного спрямування навчального процесу при вивченні української мови на неспеціальних факультетах вищих навчальних закладів значно актуалізувалося і перебуває в центрі уваги багатьох дослідників, що зумовлюється такими чинниками: по-перше, підвищеними вимогами до якісної підготовки майбутніх фахівців різного профілю; по-друге, ринковими умовами в Україні, які поставили перед вищою школою конкретне завдання: підготувати для усіх сфер суспільства спеціалістів нової генерації, — висококваліфікованих, мовнокомпетентних у своїй професійній діяльності, конкурентоспроможних, грамотних, із належним інтелектуальним потенціалом, моральними цінностями, глибокими знаннями української мови, необхідної для задоволення професійних потреб; по-третє, необхідністю забезпечити майбутніх фахівців належною культурою загальнонавчальної та професійної мови і досконале володіння своєю професійною термінологією [8, с. 47].

Викладання природничих дисциплін у вищих навчальних закладах сьогодні пов'язано 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 із російських джерел, що гальмувало 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 проблемаспіввідношення 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 дісприкметників тощо.

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 [8, с. 5]. Глибокі професійні знання майбутній педагог здобуває, вивчаючи не лише дисципліни фахового циклу (наприклад, студенти природничо-географічного факультету спеціальності «Географія» вивчають гідрологію, метеорологію і кліматологію, картографію з основами топографії, фізичну географію, геоекологію, геологію тощо), а й предмети лінгвістичного спрямування. Мовна підготовка майбутніх педагогів спрямована сформувати мовну особистість, яка зуміє використати усі набуті у вищому навчальному закладі знання, уміння і навички для оптимальної комунікаційної поведінки у професійній сфері.

Оволодіння основами будь-якої професії, вважає Г. Мешко, розпочинається із засвоєння системи загальних і професійних знань, опанування майбутнім фахівцем спеціальної мови, мови професії, наукового дискурсу професії. Досконале володін-

ня фаховою термінологією є невід'ємною частиною підготовки вчителя [7, с. 22]. Здобуття вищої освіти в Україні передбачає високий рівень володіння українською літературною мовою, насамперед таким її розгалуженим функціональним різновидом, як науковий стиль.

Тому на заняттях активно ведеться робота з вивчення фахових термінів — як правопису, вимови, так і семантики, перекладу й редагування, а також здійснюється переклад і редагування фахових текстів та опрацьовуються фахові словники.

Важливим для педагога є досконале володіння нормами сучасної української літературної мови. Тому труднощі української словозміни та словопоєднання, правильна вимова слів, у тому числі термінів, особливості використання іншомовних та власне українських слів у професійному мовленні тощо розглядаються на кожному занятті і в процесі виконання самостійних робіт. Особлива роль тут відводиться роботі з хімічними, біологічними, географічними термінами. Наприклад, при виконанні самостійної роботи «Орфоепічні та акцентуаційні норми української літературної мови у професійному спілкуванні» пропонуються такі завдання: 1) записати слова (хімічні терміни — наприклад, *етерифікація*, *метил*, *ізопропіл*, *неопентил*) фонетичною транскрипцією, прочитати слова відповідно до орфоепічних норм української мови; 2) поставити наголос у поданих термінах; 3) зі словника хімічних термінів виписати слова з подвійним наголосом і слова, наголос у яких є смислорозрізнявальним, пояснити лексичне значення термінів і ввести у самостійно складені речення.

Під час опрацювання самостійної роботи «Лексичні норми української літературної мови у професійному спілкуванні» студенти, аналізуючи фахові тексти, добирають синоніми до слів, пояснюють значення паронімів, добирають українські відповідники до слів, редагують речення тощо. Наприклад: *бор* (елемент — бор (географічний об'єкт) — *Бор* (учений); *гранат* (дерево) — *гранат* (мінерал); *аквамарин* (колір) — *аквамарин* (мінерал); *дельта* (частина річки) — *дельта* (літера грецького алфавіту) — *дельта* (хімічне позначення різниці між чимось); *Меркурій* (планета) — *меркурій* (хімічний елемент); *Герман* (чоловіче ім'я) — *герман* (хімічна сполука); *газ* (природний) — *гас* (керосин); *арсен* (елемент) — *Арсен* (ім'я).

Під час проведення самостійної роботи «Морфологічні норми. Труднощі української словозміни та словопоєднання» акцент ставиться на відмінюванні термінів (наприклад, поставити іменники 2-ї відміни чоловічого роду у формі родового відмінка однини — наприклад: *вініл* $CH_2=CH-$, *аліл* $CH_2=CH-CH_2-$, *ізопропеніл* $CH_2=C(CH_3)$, *гетарил*, *ізобутан*, *ізопентан*), поєднанні іменників із числівниками, відмінюванні числівників тощо (наприклад, відмінювання термінів: *актин* — *актину*, *актинометр* — *актинометра*, *алкін* — *алкіну*, *алювій* — *алювію*, *алмаз* (природний) — *алмазу*, *алмаз* (штучний) — *алмаза*, *берилій* — *берилію*, *магній* — *магнію*, *арсеній* — *арсенію* тощо).

Також звертається увага на складні моменти правопису термінів, на їх уніфікацію та стандартизацію, на варіативні форми. Порівняймо: терміни *магній органічний* чи *магнісорганічний*, *алюміній органічний* чи *алюмінісорганічний* — їхній правопис залишається ще неукладеним, а термінологічні словники подають обидві форми. Не з'ясовано також застосування сполучного *-о-* у назвах типу *хлоробензен* (чи *хлорбензен*), *ціанопохідна* (чи *ціанпохідна*), *азотовмісний* (чи *азотвмісний*). Чи

треба уніфікувати напівсистематичні назви: *гліцерин* чи *гліцерол*, *пірокатехін* чи *пірокатехол*, *резорцин* чи *резорцинол*, *холестерин* чи *холестерол*? Чи треба варіювати и — і — ї в суфіксах -ин, -ил, -ид тощо і е-є в суфіксі -ен, коли вони стоять після локантів? Тобто, наприклад, писати бут-2-ин чи бут-2-їн? Є багато розбіжностей у способах запису структурних і скорочених формул, які треба уніфікувати, стандартизувати й затвердити, наприклад: Me — метил, Et — етил, Pr — пропіл, Bu — бутил, Ph — феніл, 2-Py — 2-піридил тощо [9, с. 69].

Особливої уваги потребують: а) активні дієприкметники минулого часу на -ший, -вший, які в українській мові майже не збереглися. Є лише поодинокі винятки, замінені в сучасній мові стилістично прийнятними дублетами: *бувший* лаборант (нормативне — *колишній*), *перемігший* (нормативні — *переможець*; *переможний*; *той, хто переміг*), *здолавший труднощі* (нормативні — *здатний здолати*; *той, хто здолав*); б) активні дієприкметники теперішнього часу маловживані, їх слід уникаати; порівняймо: *коригувальні справи* замість *коригуючі*, *інтегрувальний* замість *інтегруючий*; в) російські форми із суфіксами -уш(-ющ-), -ш-, -вш-, -м- в українській мові передаються різними способами; порівняймо: *выполняемый эксперимент* — *який виконується*; *организующий олимпиаду* — *який організовує*, *организатор*; *одухотворяющий на победу* — *покликаний надихнути*; *исполняющий обязанности директора* — *виконавець обов'язків*, *виконувач*; *повышающеееся давление* — *підвищуваний тиск*; *осунувшийся после болезни* — *змарнілий після хвороби*; *анестезирующий препарат* — *знеболювальний*; *беспокоящиеся родители* — *занепокоєні батьки*; *заведующий кафедрой химии* — *завідувач кафедри хімії*.

Упродовж опрацювання будь-якої теми постійно проводиться робота над підвищенням грамотності майбутніх педагогів. Особлива увага приділяється правопису термінів і, що важливо, паралельно розкривається їхній зміст, походження тощо. Наприклад:

а) уживання апострофа: *кар'єр* [фр. *carriere*] — відкрита виробка значних поперечних розмірів, яка експлуатується з метою видобування руди, вугілля, будівельних матеріалів тощо; *шар'яж* [фр. *charrier* — котити, волочити] — горизонтальний або похилий велетенський тектонічний насув з переміщенням на значну відстань (десятки і сотні км) товщ порід у вигляді покриву; б) уживання м'якого знака: *кальдєра* [порт. *caldera* — великий казан] — овальна чи кругла западина з крутими, часто східчастими схилами вулканічного походження; *базальт* [лат. *basalts* — широко розповсюджений] — темна основна кайнотипна магматична порода, ефузивний еквівалент габро, що складається переважно з основного плагіоклазу (лабрадо-ру), авгіту та олівіну; в) правопис складних слів: *ультрамарін* [лат. *ultra* — більш, понад, зверх; *marinus* — морський] — мінерал, яскраво-синя відміна лазуриту, використовується як ювелірний камінь; *радіоактивність* [лат. *radiare* — випромінювати, *activus* — діяльний] — спонтанне перетворення нестійких ядер деяких хімічних елементів у стійкі ядра інших елементів, що супроводжується випромінюванням альфа-частинок, бета-променів, квантів енергії, протонів, а також поділом ядер; *біосфера* [гр. *bios* — життя, *sphaira* — сфера] — своєрідна оболонка земної кулі, у якій живуть живі організми; *літосфера* [гр. *lithos* — камінь, *sphaira* — куля] — тверда верхня оболонка Землі, що включає земну кору і надастеносферну частину верхньої мантії; г) правопис слів іншомовного походження: *еукаріоти* [гр. *eu* — добре,

кагiон — ядро] — всi одноклiтиннi й багатоклiтиннi органiзми, якi мають сформоване ядро; *фiцiя* [лат. *facies* — зовнiшнiсть, форма] — комплекс гiрських порiд, якi вiдрiзняються складом, фiзико-географiчними i тектонiчними умовами формування вiд сусiднiх порiд одного й того ж стратиграфiчного рiвня.

Пропонується пояснити орфограми в термiнах:

а) *пульс, реактивнiсть, адаптацiя соцiальна, активнiсть особистостi, аномальнi дiти, iнфальтизм, якiсть життя, аеробна продуктивнiсть, артроз деформувальний, бiологiчна надiйнiсть, витривалiсть, медичний контроль, мануальна терапiя;*

б) *бiоритми, гiпервентиляцiя, гемоглобiн, газообмiн, працездатнiсть, енергозабезпечення, саморегуляцiя органiзму, гiпотермiя, наркозалежнiсть, антропометричнi iндекси, патогенез, патологiя;*

в) *актин, аферентний синтез, ацидоз, бiопсiя, вестибулярна система, дiагностика, iмунитет, капiляри, експеримент, iнновацiя, олімпiада, рекорд, рекреацiя, сайнологiя, корекцiя, катарсис, ейфорiя, енергiя;*

г) *МСК (максимальне споживання кисню), ПАНО (порiг анаеробного обмiну), АМС (абсолютна м'язова сила), АТФ (аденозинтрифосфат), ДК (дихальний коефiцiєнт);*

д) *iнновацiя, анаеробний механiзм енергозабезпечення, навантаження, система виховання, стакато, випробувальне зусилля, вiдновлення серцевої дiяльностi й дихання, вiдношення талiя / стегно, вiдносна маса тiла, ожирiння, перевантаження*

На заняттях рекомендуються рiзноманiтнi вправи, якi допоможуть пiдвищити як орфографiчну, так i пунктуацiйну грамотнiсть студентiв:

1. Запишiть 10 термiнiв iз географiї на правила вживання знака м'якшення, пояснiть їх лексичне значення, скориставшись «Великим тлумачним словником сучасної української мови» (уклад. i гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ирпiнь. 2005). 2. Запишiть визначення 5 географiчних термiнiв. Складiть речення так, щоб мiж пiдметом i присудком в одному випадку ставилося тире, в iншому — не ставилося.

Варто зазначити, що на заняттях студенти знайомляться також iз науковими розробками своїх викладачiв — як iз географiчними, бiологiчними, хiмiчними дослідженнями, так i лiнгвiстичними. Наприклад, зi статтею авторки «Власнi назви та їхнi долi (ономастичнi спостереження в с. Лумшори на Закарпаттi)» [2, с. 154–157], в якiй досліджується ономастичний простiр с. Лумшори, проводиться лiнгвiстичний аналіз матерiалу, зiбраного експедицiйним шляхом, та простежується механiзм збереження, зникнення або змiни власного iменi. Авторка пише про рiзну долю українських сiл, депопуляцiю, поглиблюючи знання студентiв з ономастики, знайомлячи з географiчними словниками та iменами ономастiв: «Однi з таких сiл поступово зникають i разом з ними зникають i назви, до того ж бiльшiсть iз цих назв просто нiде не була зафiксована, як наприклад, поступово зникає село *Лiкiцари* того самого району на Закарпаттi; iншi — поступово змiнюються, перетворюються в новий котеджний, лiкувально-оздоровчий чи туристичний куток, як наприклад, село *Лумшори*. Прiзвища та iмена по батьковi залишаються в актових книгах i на табличках на кладовищi; назви рiк, озер, гiр тощо — на географiчних картах та в словниках (наприклад, Словник гiдронiмiв України / ред. колегiя: А. П. Непокуп-

ний, О. С. Стрижак, К. К. Цілуйко. Київ, 1979. 783 с.); назви ставків, боліт, долин, кутків, ручаїв, потічків, водоспадів, урочищ тощо — в деяких регіональних словниках (наприклад, Вербич С. О. Гідронімія басейну Середнього Дністра. Етимологічний словник. Луцьк, 2009. 234 с.; Громко Т. В., Лучик В. В., Поляруш Т. І. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини. Кіровоград, 1999. 224 с.; Габорак Мирослав. Топонімія Галицької Гуцульщини. Етимологічний словник-довідник. Івано-Франківськ, 2011. 655 с.), монографічні дослідження з ономастики (І. І. Ковалик, Ю. О. Карпенко, П. П. Чучка, Д. Г. Бучко, В. В. Лучик та ін.), матеріалах дисертацій та наукових розробках, присвячених проблемам топонімії, мікротопонімії, антропонімії, гідронімії (наприклад, О. Ю. Карпенко, О. П. Карпенко, Г. Л. Аркушин, М. М. Торчинський, С. О. Вербич, Т. І. Поляруш, В. А. Бушаков, В. В. Котович, Н. І. Лісняк, О. В. Заїнчовська та ін.)» [2, с. 154–157]. Авторка аналізує ороніми, гідроніми, мікротопоніми тощо досліджуваної території, які віддзеркалюють мовленнєве багатство горян: «У районі села *Лумиори* є хребти *Лютянський Діл*, болота — *під Ведмежою*, *Млаки*, озера — *Медвежа*, *Комсомольське*, урочища — *Грабіна*, *Драшника*, *Гряшин*, *Млаца*, *Бринище*, *Лан*, *Грун*, *Полянки*. Мікротопоніми є як однослівними, так і двослівними (наприклад, двослівні назви полян *ЮльцінСтруйник*, *Ведмежа Поляна*. Натрапили ми й на назви у формі прийменниково-іменникової конструкції *У платку* (урочище) і *Під Ведмежою* (болото), що для мікротопонімів не є рідкісним явищем, на відміну від ойконімів, які не мають прийменникової форми; порівняймо: мікротопоніми *Коло Баблинського Містка* (потік) *Чрв*, *Коло Каплички* (потічок) *Трн*, *Річка в Попадинім Ярку* (потік) *Чрв*, *Потік із Човника* (потічок) *Чрв*, *З Керничок* (струмок) *Трн*, *З Мочарів* (потічок) *Чрв*, *З Білих Керницьів* (потічок) *Трн* [2; 1, с. 80, 130, 122, 68]; *Під Пугачівкою* (водоспад), *Під Прелюкою* (гора), *Під Руською* (урочище), *Під Явором* (урочище), *На Згáрцях* (куток), *На Зáвою* (куток), *На Тартаку́* (урочище), *На Очерéті* (урочище), *На Рівнім* (частина с. Ямна), *Над Яма́ми* (урочище), *Над Воли́цею* (урочище), *Над Згáрами* (урочище), *Над Озі́рним* (урочище) [1, с. 496, 406, 408, 358, 350, 357].

Незважаючи на бурхливий розвиток природничих наук, термінологічна система галузей не достатнього відображена досі в українській лексикографії. Гостро відчувається потреба у створенні сучасних словників термінології природничого циклу. Сучасна вітчизняна лексикографія повною мірою не відображає стан біологічної, хімічної, географічної термінології. Наприклад, нині виникає проблема правильності тлумачення окремих біологічних термінів, проте пояснення їхнього значення в різних словниках не завжди відповідає дійсності. Тому вчитель біології повинен уміло та вдало підбирати певний термін, щоб якнайкраще пояснити тему. Актуальним є з'ясування походження біологічних понять, виокремлення термінологічних словників біологічного фаху, опис особливостей застосування в практичній роботі з термінологічними словниками вчителем біології. Студенти, зокрема, виявляють, що більшість біологічних понять мають латинське походження, оскільки ця мова є загальнонауковою та загальноприйнятою. Сьогодні існує чимало слів, які мають англійське походження, напр: *адаптація* (лат. *adaptatio*, від *adapto* — пристосовую) — процес пристосування об'єкта (адаптаціогенез) англійською — *adaptation*; *головний мозок* (лат. *cerebrum*) — англійською (*cerebrum*, *brain*); *клітина* (лат. *cellula*, *ae*) — англійською (*cell*); *залоза* (лат. *glandula*, *ae*) — англійською

(gland). Ця мова опирається на зразки грецької та латинської мов, їхні словотворчі та лексичні ресурси [6, с. 6].

Студенти знайомляться з термінологічними словниками, які доречно використовувати в педагогічній роботі майбутнього вчителя біології: 1. Англо-російсько-український біологічний словник (генетика, молекулярна біологія, біотехнологія, медицина) / Горбатенко І. Ю., Лавриненко Ю. О. Херсон, 1998 Т. 1. 174 с.; 2. Біологічний словник / за ред. К. М. Ситника, О. В. Топачевського. 2-ге вид. Київ, 1986. 680 с.; 3. Глазко В. І. Словник сучасних біологічних термінів. Харків, 2003. 96 с.; 4. Калинець-Мамчур З. Словник-довідник з альгології та мікології: для студ. вищих навч. закладів. Львів, 2011. 399 с.; 5. Клименко Н. Ф. Українська біологічна термінологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. : монографія. Київ, 2017 212 с.; 6. Словник української біологічної термінології. Київ, 2012. 744 с.; 7. Талпош В. С., Пилявський Б. Р. Фауна хребетних Тернопільської області : довідник. Тернопіль, 1998. 80 с.

Під час вивчення теми «Словники у професійному мовленні» акцентується увага на роль словників у підвищенні мовленнєвої культури, на лексикографічній компетенції як показника мовленнєвої культури фахівця, на типах словників (енциклопедичні, лінгвістичні, фахові).

Пропонуються такі практичні завдання: 1. 5 слів (на власний вибір) опрацюйте за словниками різних типів (випишіть словникові статті з кожним словом не менше, ніж із 10 словників). Порівняйте, зробіть висновки. 2. Опрацюйте 10 словників, у тому числі фахових. Схеми характеристики словника: вихідні дані про словник: автор, упорядник чи колектив авторів, повна назва словника, кількість томів, місце видання, видавництво, рік видання, кількість сторінок; тип та завдання аналізованого словника; специфіка побудови аналізованого словника, особливості розробки словникових статей, типи ремарок тощо; коротка оцінка словника, його практичне застосування, приклади словникових статей. 3. Порівняйте різні фахові словники, зробіть висновки. Чи будуть ці словники необхідні у вашій майбутній професії і чому? 4. Із фахової літератури випишіть невеликий текст, насичений термінами. Користуючись словником (вказати всі дані про словник), поясніть значення цих термінів.

Систематичне розширення інформаційного, практичного обсягу лексикографічних знань, бажання здійснювати лексикографічний науковий пошук підвищує рівень лексикографічної компетенції. Сформована лексикографічна культура визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття. Майбутній фахівець повинен уміти користуватися фаховими словниками, оформлювати в науковому тексті покликання на словники різних типів, здійснювати лексикографічний науковий пошук.

Для сучасної освіти характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано з відмовою від традиційного навчання та виховання, з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних стосунків. У педагогіці та психології все частіше й частіше вживаються поняття «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія розвитку колективної творчої особистості» тощо.

Для формування фахового дискурсу засобами української мови нині активно застосовуються такі педагогічно-комунікативні технології: технологія традиційного

навчання, технологія проблемного навчання, ігрові технології, технологія особисто-орієнтованого навчання, технологія розвивального навчання, технологія колективного способу навчання, технологія розвитку критичного мислення, технологія програмованого навчання, технологія інтерактивного навчання, проектна технологія, технологія модульного навчання, технологія колективного творчого виховання, дослідницька технологія та інші [5].

Дослідна діяльність — самостійний пошук студента розв'язання проблеми. Майбутні фахівці досліджують «Види, типи і форми професійного спілкування», «Стилі педагогічного спілкування», пишуть наукові роботи (реферати, курсові, бакалаврські та магістерські роботи, наукові статті), роблять презентацію на одну з обраних тем. Пропонуються найрізноманітніші теми для рефератів та наукових повідомлень: «Параметри спілкувальної ситуації», «Особливості спілкування: педагог — учень», «Персоніфікація особистості і спілкування», «Невербальні засоби спілкування в педагогічній діяльності», «Віртуальне спілкування і його особливості», «Стилі спілкування», «Внутрішнє і зовнішнє мовлення», «Основні закони спілкування» тощо.

Для набуття комунікативного досвіду важливу роль відіграють ігрові технології навчання. На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) доречним є проведення ділових ігор як спеціально створених ситуацій, що моделюють реальність. В імітаційних іграх під час заняття імітується діяльність організацій, подій, конкретна робота людей (зокрема вчителя біології, хімії, географії, природничих наук), обстановка, умови, в яких відбувається подія. Сценарій імітаційної гри містить сюжет події, опис структури та призначення імітованих об'єктів. Таким прикладом може бути сценарій-бесіда, сценарій-співбесіда, сценарій-перемовини, сценарій-збори, сценарій-нарада, сценарій-екскурсія тощо. Наприклад, моделюється співбесіда з директором школи, завідувачем лабораторії.

Під час вивчення теми «Форми колективного обговорення професійних проблем» студенти моделюють ділові перемовини, збори, ділову нараду. Пропонуються такі завдання: 1. Підготуйтеся до проведення ділових перемовин з налагодження співпраці студентської ради і ректорату вашого університету, обґрунтуйте свої пропозиції. 2. Уявіть, що ви директор великої фірми і проводите виробничу нараду, а провідний фахівець із цього питання без поважних причин не з'явився на нараду (або директор школи і учитель). Усно змодельуйте бесіду, яку ви проведете зі своїм підлеглим у такому випадку. 3. Підготуйте потрібні матеріали для проведення: а) оперативної наради; б) наради оргкомітету з проведення студентської наукової конференції. Які особливості проведення таких нарад? 4. Самостійно вирішіть актуальну проблему «Що нам потрібно зробити для здобуття якісної освіти?» та аргументуйте її, враховуючи певні критерії (наприклад: мотивація; сучасні підручники, навчальні комп'ютерні програми; введення нових предметів; самоосвіта; наявність мети в майбутньому тощо [10, с. 259].

Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій (методику проведення дискусії, конференції, бесіди, диспуту). В операційних іграх моделюється процес діяльності. Вони проходять в умовах, що імітують реальну обстановку. Важлива роль тут належить дискусії. Дискусія — це діалогічний метод творчої діяльності групи осіб, побудований на публічному, відк-

ритому, доброзичливому обговоренні актуального, але спірного питання і спрямований на певний позитивний результат. Дискусія — це зовнішній, відкритий діалог. Наприклад, пропонуються дискусії «Тотальний карантин: за і проти», «Екологічні проблеми Кіровоградщини», «Екологічні проблеми міста: у зв'язку з недавніми подіями на газовій заправці», «Інтелегентність — це успадкована чи сформована риса людини?», «Досягнення вірусології в Україні». Завдання формулюються так: підготуйтеся до участі в дискусії на тему; доберіть матеріал за темою дискусії; визначте переконливі аргументи як на захист, так і проти кожної з альтернативних тез; продумайте способи розгортання тієї чи іншої тези; оформіть майбутній виступ у вигляді певного жанру (репліка, судження, коментар, повідомлення, інформація, резюме); сформулюйте різні типи запитань; обміркуйте відповіді на можливі питання і заперечення.

Також відбувається обговорення в парах проблем, наприклад, «Дистанційна чи змішана форми навчання під час карантину», «Раціональне харчування учнів», «Використання БАДів»: студенти формулюють свої аргументи, а кожна пара захищає визначену для неї думку.

У рольових іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій, між учасниками розподіляються ролі з обов'язковим змістом відповідно до проблемної ситуації, винесеної на обговорення. Для проведення ігор доцільно використовувати такі типи нестандартних занять: заняття-подорож (на олімпіаду, на наукову конференцію, на чемпіонат з гірського туризму), заняття-композиція (проведення батьківських зборів).

Усі навчальні ігри, активізуючи увагу, підвищуючи інтерес до вивчення предмету, мають спільні вимоги до проведення, наприкінці кожної гри мета аналізується та обговорюється, констатуються та оцінюються результати. Структура розгорнутої ігрової діяльності містить такі компоненти: спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі); орієнтовний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); виконавчий (дії, операції, які надають можливості реалізувати ігрову мету); контрольно-оцінювальний (коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності) [5].

Систематично на заняттях застосовуються різні типи комунікативних технологій: змішування технологій забезпечує глибше засвоєння матеріалу.

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

Отже, формування фахового дискурсу засобами української мови у студентів природничих спеціальностей є необхідним для становлення педагога. Важливу роль у розв'язанні цього завдання відіграє формування мовної компетентності як невід'ємного складника професійної діяльності вчителя біології, хімії та географії. Колаборація методів, прийомів і технологій мовної роботи сприяє кращому засвоєнню теми та програмує на подальше практичне застосування набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Вербич С. О. Гідронімія басейну Середнього Дністра. Етимологічний словник. Луцьк : Терен, 2009. 234 с.
2. Гуцул Л. І. Власні назви та їхні долі (ономастичні спостереження в с. Лумшори на Закарпатті). *Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Наукові записки. Філологія*. Вип. 29–31. Івано-Франківськ, 2011. С. 154–157.
3. Гуцул Л. І. Географічна термінологія як компонента мовної підготовки вчителя географії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 132. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 176–180.
4. Гуцул Л. І. Формування мовної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх учителів хімії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 177. Ч. 1. Кропивницький, 2019. С. 140–143.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Основа, 2009. 176 с.
6. Клименко Н. Ф. Українська біологічна термінологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 212 с.
7. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 200 с.
8. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник. Київ : «Центр навчальної літератури», 2006. 312 с.
9. Сучасна хімічна термінологія та номенклатура органічної хімії / О. Гордієнко, М. Корнілов, О. Голуб, С. Ісаєв, В. Толмачова, О. Ковтун. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2008. № 620: Проблеми української термінології. С. 66–69. URL : <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/832>
10. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 3-є вид., випр. і доп. Київ : Алерта, 2012. 694 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСУ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ
ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА
(ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Миколенко Тетяна Михайлівна

Удосконалення вищої освіти в контексті сучасних євроінтеграційних процесів відбувається в напрямку збільшення її ефективності (розвиток і набуття нових якісних ознак національної освіти) та здатності до конкуренції (підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування та поліпшення їх мобільності на європейському ринку праці) [2]. Модернізацію навчання можна розглядати як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізацію моделей випереджувального розвитку, освіти адекватних до потреб суспільства, як визначення напрямів «прориву» і зосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети. Процес модернізації освіти можливий лише після реформування її основ відповідно до вимог часу [16, с. 44]. У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ сторіччя» передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації. Предбачено, що розвиток освітньої системи в Україні призведе до:

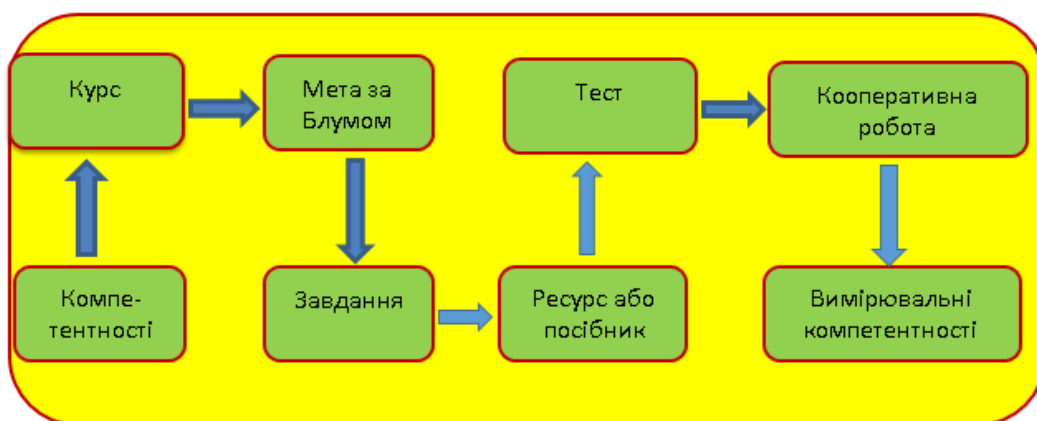
- появи нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;
- розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для великої кількості молодих людей, зокрема й тих, хто не може навчатись у вищих навчальних закладах за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо;
- реалізації системи безперервної освіти «через все життя», яка охоплює середню, довузівську, вищу та післядипломну;
- індивідуалізації навчання при масовості освіти.

Для досягнення зазначених результатів необхідно швидкими темпами розвивати дистанційну освіту [8]. Генезис дистанційного навчання затверджено в законодавчо-нормативних документах («Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про Національну програму інформатизації», Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання») [8; 7; 6; 5; 17; 11]. Дистанційне навчання на державному рівні визначено як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного

учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Основні передумови впровадження дистанційного навчання корелюють зі способами його реалізації (застосування дистанційної форми як окремої форми навчання та використання технологій дистанційного навчання для забезпечення освітнього процесу в різних формах) та особливостями організації навчального процесу [11].

В Україні більшість закладів вищої освіти використовують для організації та технічного забезпечення дистанційного навчання відкриту освітню платформу Moodle, яка містить електронні версії дисциплін (дистанційні курси), укладені з урахуванням вимірювання результатів навчання й визначення отриманих студентом компетентностей (див. Схема 1) [4, с. 10].

Схема 1.

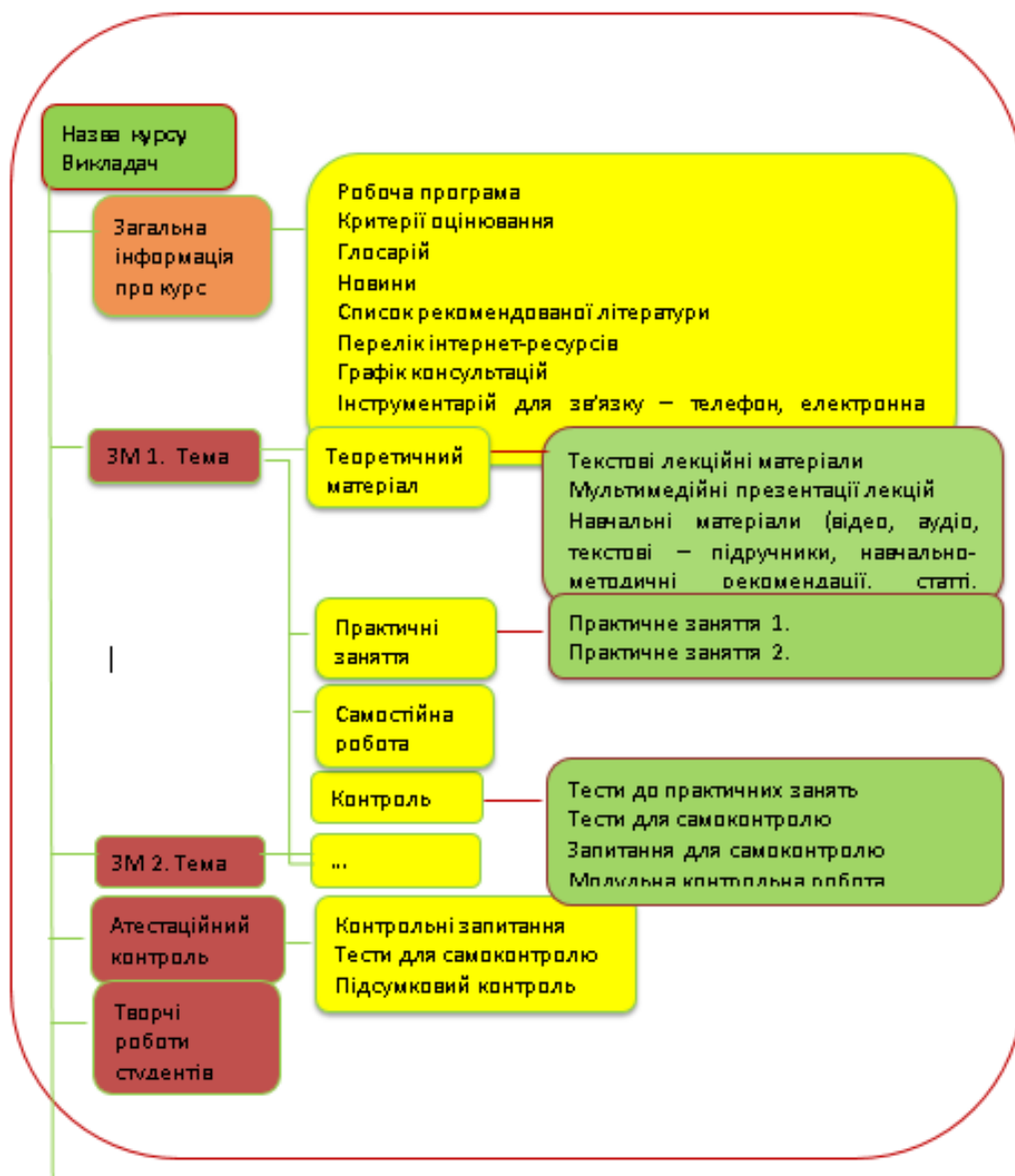


Розглянемо приклад організації та впровадження у навчальний процес дистанційного курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів факультету мистецтв.

Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» спрямована на формування у майбутніх спеціалістів професійно зорієнтованих умінь і навичок досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері. В основу курсу закладено ідею генерації:

- мовної компетенції майбутніх фахівців, що містить знання і практичне оволодіння нормами літературної професійної мови;
- навичок самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні;
- умінь і навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері;
- стійких навичок усного й писемного мовлення, зорієнтованого на професійну специфіку;
- навичок оперування фаховою термінологією, редагування і перекладу наукових текстів [20, с. 14].

При укладанні дистанційного курсу дотримано структури:



Як зазначено у схемі, курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів факультету мистецтв на платформі Moodle передбачає такі структурні елементи: назву курсу, загальну інформацію, два змістові модулі, підсумкову атестацію, творчі роботи студентів.

Увесь матеріал дисципліни погруповано в змістові модулі. Змістовий модуль 1. «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування. Професійна комунікація» формують теми: 1. Державна мова — мова професійного спілкування; 2. Основи культури української мови; 3. Стилi української літературної мови. Текст; 4. Спілкування як інструмент професійної діяльності; 5. Культура ус-

ного мовлення. Риторика; 6. Культура усного фахового мовлення; 7. Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації: документація кадрово-контрактних питань; довідково-інформаційні документи. Етикет ділового спілкування. У змістовому модулі 2. «Наукова комунікація як складова фахової діяльності» передбачено теми: 8. Українська термінологія в професійному спілкуванні; 9. Науковий стиль. Наукові тексти; 10. Основні правила бібліографічного опису джерел. Оформлювання покликань; 11. Анотування і реферування наукових текстів; 12. Вимоги до виконання та оформлювання курсової, бакалаврської, магістерської робіт; 13. Рецензія, відгук як критичне осмислення наукової праці. Науковий етикет; 14. Проблеми перекладу і редагування наукових текстів. Навчальний матеріал курсу структуровано таким чином, щоб студенти опанували компетенції, покладені в його основі, а саме:

- мовну (формування компетенції відбувається через обізнаність із лексичними, граматичними, семантичними, фонологічними, орфографічними та стилістичними знаннями, вміннями і навичками послуговуватися мовними ресурсами, які сприяють доцільному використанню мовних одиниць, лексичних та стилістичних засобів в усному й писемному професійному мовленні);
- мовленнєву (формування компетенції через засвоєння знань про мову, доречне послуговування мовним матеріалом);
- комунікативну (формування компетенції студентів через оволодіння спеціальними мовленнєвознавчими поняттями, умінням застосовувати їх під час аналізу й конструювання текстів професійного спрямування, а також власні комунікативні вміння і навички) [1].

Лекція є важливою формою організації навчального процесу. У дистанційному навчанні (на відміну від традиційних аудиторних занять) лекції не завжди передбачають безпосереднє спілкування з викладачем. Для одержання лекційного матеріалу використовують зв'язок за допомогою комп'ютерної мережі, аудіо- та відеокасети, CD-диски тощо. Використання новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності, інтернет-технологій) робить лекції виразними й унаочненими. Лекції можна слухати у будь-який час і на будь-якій відстані [14, с. 29]. Для подання лекційного матеріалу курсу відведено 4 год. Така невелика кількість годин дає змогу акцентувати увагу лише на базових елементах курсу і унеможливити огляд та аналіз усього теоретичного матеріалу. Лекційні заняття курсу відбуваються у форматі онлайн-конференції (Zoom, Google Meet), що дозволяє не лише представити навчальний матеріал, але і встановити двосторонній зв'язок з аудиторією для обговорення проблемних питань. Структуру лекції формують організаційний етап та інформаційний блок. Мультимедійні презентації лекцій розміщено на платформі Moodle для постійного доступу студентів. Теоретичні питання, які не висвітлено під час лекцій, подано в текстових матеріалах у редакторі Word. Для кращого засвоєння знань запропоновано навчальні матеріали (відео, аудіо, текстові — підручники, навчально-методичні рекомендації, статті, схеми).

В основу практичних занять як основної форми навчання покладено ідею закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь з тієї чи тієї навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень [12, с. 232]. На практичні заняття курсу відведено 32 год., які відбуваються у форматі онлайн-конференції Zoom, Google Meet із використанням навчаль-

ної платформи Moodle, мультимедійного ресурсу Padlet, застосунку для створення та відтворення презентацій PowerPoint, чат-технологій, електронної пошти, Viber. У межах кожного заняття зазначено теоретичні питання (зокрема, для самостійного опрацювання), літературу, домашнє завдання, роботу в аудиторії, дедлайни. Важлива роль в опануванні професійними компетенціями належить вправам як повторюваному виконанню дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [9, с. 238]. Виконані завдання студенти можуть надсилати на Moodle (Assignment), Viber, електронну пошту тощо. Наприклад, на першому практичному занятті «Державна мова — мова професійного спілкування» студентам подано для обговорення в аудиторії такі теоретичні питання:

1. Предмет і завдання курсу, його наукові основи.

2. Мова і суспільство. Мова як знакова система. Сучасна українська літературна мова, її ознаки.

3. Генеза української літературної мови. Українська мова серед інших мов світу.

4. Мовне законодавство та мовна політика в Україні.

5. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Функції фахової мови. Комунікативна компетенція як сума знань, умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Лінгвістична, соціолінгвістична і прагматична компетенції.

6. Поняття мовної норми. Класифікація мовних норм (орфоепічні, акцентуаційні, орфографічні, лексико-фразеологічні, словотвірні, синтаксичні пунктуаційні).

Перевірка домашнього завдання один із важливих етапів навчального процесу. У межах окресленої теми студентам було запропоновано опрацювати та творчо представити один із аспектів питання «Мова і суспільство. Мова як знакова система. Сучасна українська літературна мова, її ознаки» (наприклад, оформити відповідь як декламацію поетичних, прозових рядків чи сольне виконання з можливим музичним супроводом (для студентів спеціальностей «Сценічне мистецтво»), «Музичне мистецтво»), як графічний вияв (для студентів спеціальностей «Дизайн», «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація») тощо).

Прикладний характер курсу увиразнює значущість контрольної-закріплювальної частини, традиційно зорієнтованої на відтворювальний процес. Зокрема, вважаємо, що питання «Предмет і завдання курсу, його наукові основи» передбачає відповідь, спрямовану на засвоєння, усвідомлення та оволодіння основними поняттями курсу, які є підвалинами для подальшої роботи. Разом з тим підкреслимо, що основними методичними акцентами сьогодення є урізноманітнення форм і прийомів навчання для активізації процесу сприйняття інформації здобувачами. Так, під час перевірки знань матеріалу з питання «Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови. Функції фахової мови. Комунікативна компетенція як сума знань, умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Лінгвістична, соціолінгвістична і прагматична компетенція» слухачі курсу мають змогу долучитися до нетрадиційних форм навчання, зокрема розв'язати кросворд, взяти участь у бліц-опитуванні. Питання бліц-опитування укладено на основі опрацьованого студентами матеріалу підручника Шевчук С., Клименко І. «Українська мова за професійним спрямуванням» та статті Туркевич О. «Терміни компетенція і компетентність в українській лінгводидактиці»):

1. Функція мови, яка базується на твердженні про те, що професійна мова є засобом об'єднання в межах певної професійної спільноти. 2. Функція мови, яка пов'язана з нагромадженням наукових знань і практичного досвіду. 3. Функція мови, яка пов'язана з називання предметів, процесів, явищ. 4. Функція мови, яка ґрунтується на співвіднесеності спеціальних найменувань з об'єктами дійсності. 5. В основі цієї функції закладено ідею здобуття нового знання. 6. Функція мови, яка відповідає за обмін інформацією в межах професійного спілкування. 7. Функція мови, яка пов'язана з передаванням обсягу понять.

У практичному занятті передбачено питання для самостійного опрацювання інформації, поданої різними способами. Так, під час ознайомлення студентів із питанням про походження та генезу української літературної мови у застосунку Power Point студент має змогу засвоїти науково достовірні знання та зробити правильні самостійні висновки вивченого матеріалу. При розгляді таких питань, як місце української мови серед інших мов світу; мовна політика та мовне законодавство в Україні, запропоновано метод пошуку інформації в інтернеті з метою подальшого її конспектування / тезування. Цей вид роботи застосовано для того, щоб здобувачі виробляли навички орієнтування в інформаційному просторі та вміння організації неструктурованого матеріалу, добору та виокремлення основних моментів.

Перших п'ять питань спрямовані на засвоєння, осмислення та відтворення базових теоретичних відомостей, а останнє — поняття мовних норм та їх класифікація (орфоепічні, акцентуаційні, орфографічні, лексико-фразеологічні, словотвірні, синтаксичні пунктуаційні) — потребує не лише оволодіння інформацією, але й вироблення у студента відповідних умінь та навичок. Так, опанування орфоепічних та акцентуаційних норм української мови відбувається двома способами: а) шляхом безпосереднього наслідування студентами мови людей, які володіють нормами літературної вимови; б) шляхом свідомого і поступового засвоєння норм літературної мови в результаті навчання [10]. Під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» студентам запропоновано зазначені нижче вправи на опанування орфоепічних та акцентуаційних норм української мови.

Вправа 1. Виразно прочитайте текст (тексти підібрано окремо для студентів різних спеціальностей). Наводимо приклад поетичних рядків для студентів спеціальності «Сценічне мистецтво».

Дві руки

*Хто є Актором — той блукає в рóлях.
Але Поет — щасливий, як Актор,
виводячи з безсоння пісню кволу
на Божий світ на свій-таки престол.*

*Хто є Поетом — той згубився в пісні.
Але Актор — щасливий, як Поет,
коли своє життя чужим притисне
до німоти, після якої — злет!*

*Як дві руки — Поезія і Сцена.
Невладна ліва, в ній акторська суть.*

*А права — пише, пише навіжено,
тягне на кін свою тривожну путь.*

(С. Губерначук)

Вправа 2. Визначте у словах:

- ненаголошені -е- та -и-;

- ненаголошений -о- (перед складом з наголошеним -у-);

- звук -і- (в закінченнях називного й орудного відмінків однини та непрямих відмінків множини прикметників м'якої групи та порядкового числівника). Вимовте слова беззвучно та вголос. Укажіть специфіку нормативної вимови.

Переживати, прийняти, героїня, ожеледь, велетенський, виделка, елегантний, реферат, дипломат, збирати, тижневий.

Зозуля, кожух, мотузка, чому, полумисок, могутній, болючий, воджу.

Житній, кутній, літній, третій, самобутній, самотній, художній, новітній, присутній, порожній.

Вправа 3. Промовте скоромовки.

*Ішов Прокіп, кипів окріп, прийшов Прокіп — кипить окріп,
як при Прокопі, так і при Прокопі і при Прокопенятах.*

Галасливі тави й галки в гусенят взяли скакалки.

Гусенята їм телочуть, що ї вони скакати хочуть.

Вправа 4. Поставте наголос у словах.

Надлишок, фейсбук, щипці, виразний, фольга, форзац, зозла, загадка, занести, кропива, копчений, закладка, вірші, асиметрія, дрова, ваги, лате, олень, начинка, тризуб, отаман, оптовий, новий.

Орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок [18, с. 270]. У методиці наявні системні розробки орфографічних вправ, які сформовано в єдину поетапну структуру: I етап — вправи для розпізнавання орфограм з метою вироблення вмінь: 1) помічати орфограми під час зорового сприймання тексту; 2) помічати орфограми, сприймаючи текст на слух; 3) записувати текст, пропускаючи орфограми; II етап — вправи із завданням — обґрунтувати написане; III етап — дописування слів, вставлення пропущених літер тощо; IV етап — добір власних прикладів; V етап — синтетичні (творчі) вправи. Диктант є найвивірєнішою на практиці «вправою, що базується на порівнянні вимови з написанням» [19, с. 46]. Під час опанування орфографічних норм української мови в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» студенти опрацьовують вправи, які корелюють із різними етапами.

Вправа 1. Запишіть слова розкриваючи дужки. Поясніть їх написання.

(П, п)останова (В, в)ерховної (Р, р)ади (У, у)країни, (А, а)зовське (М, м)оре, (В, в)есвітня (Р, р)ада (М, м)иру, (М, м)іжнародний (К, к)омітет (Ч, ч)ервоного (Х, х)реста, (К, к)нижкова (П, п)алата, (О, о)рден (К, г)нягині (О, о)льги, (С, с)узир'я (В, в)еликого (П, п)са, (С, с)ьома (С, с)есія (Л, л)ьвівської (О, о)бласної (Р, р)ади, (Ц, ц)ентральна (Н, н)аукова (Б, б)ібліотека (А, а)кадемії (Н, н)аук (У, у)країни (І, і)мені (В., в.) (І., і.) (В, в)ернадського.

Вправа 2. Напишіть подані слова разом, окремо, через дефіс. Поясніть їх написання.

Пів/групи, що/найкраще, жовто/гарячий, діаметрально/протилежний, загально-освітній, уві/сні, пів/тон, моно/культурний, по/п'яте, зробив/би, музично/сценічний, тільки/що, народно/пісенний, моно/вистава, кру/кру, художниця/карикуристка, синьо/цвіт, на/жаль, професійно/орієнтований, монументально/епічний, час/від/часу.

Вправа 3. Перепишіть слова, вставляючи пропущені букви (-и або -е).

Авт...нт...чний, м...ц...натство, д...сц...пліна, м...р...ж...во, арт...факт, б...р...жл...вість, в...ш...ванка, д...корація, д...ф...р...нціальний, інт...рпр...тація, в...л...т...нський, в...нз...ль, д...корат...вно-пр...кладний, ст...р...от...п, м...н...стр...лі, пл...н...р, п...рсп...кт...ва, р...ц...нзія, ш...врон, екз...рс...с, ст...п...ндія, бар...льєф, б...льв...д...р, г...рм...н...вт...ка.

Вправа 4. Напишіть диктант. Підкресліть і поясніть орфограми та пунктограми.

Проблема ролі митця в суспільстві — це, з одного боку, проблема творення генієм повноти і цілісності образу національного буття; з іншого боку, — проблема усвідомлення народом власного образу завдяки творам геніальних митців. Якщо звернутися до історії національних культур, то виявляється, що мистецтво в усі його періоди поставало ефективним формуючим чинником національного духу. Народна художність розгортала образ буття етносів на рівні практично-духовних здобутків і, відповідно, ціннісних уявлень про досконалість. Вони пов'язані з потребою виживання народу, самозбереження, творення злагоди з природним світом усередині суспільного цілого.

Професійне мистецтво геніальних представників народу концентрує зміст ціннісних уявлень, «збираючи» їх в образи краси, в яких відсвічує дух народу, його прагнення волі, його богатирські змагання з природними стихіями та соціальними негараздами. Саме воно творить розгорнуті в глибину характери народних героїв, моральність стосунків між людьми, так само, як і проблемність, що виникає у відносинах. Відомо, що грекам їх богів «створили» Гомер і Гесіод, а в поетичності їх образів втілена поетичність сприйняття світу цілим народом. Тут діє закон, свого часу влучно сформульований К. Марксом: «Предмет мистецтва — щось подібне відбувається з усяким іншим продуктом — створює публіку, яка розуміється на мистецтві й здатна насолоджуватися красою. Виробництво виробляє тому не лише предмет для суб'єкта, але і суб'єкт для предмета» (В. С. Мовчан).

Вправа 5. Назвіть орфограми української мови, до кожної з них наведіть приклади.

Лексична компетентність є однією з базових при формуванні мовної та комунікативної компетентності. Її глумачимо як «здатність індивіда на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно вживаючи обрані вирази, приказки, прислів'я та фразеологічні звороти в межах професійного розвитку, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мовлення» [21, с. 198]. Подекуди науковці виокремлюють фразеологічну компетентність поряд з лексичною. Так, М. Греб наголошує на фразеологічній

компетентності як самостійному складнику мовленнєвої компетентності, в основі якої закладено здатність використовувати фразеологічні одиниці в мовленні відповідно до ситуації спілкування [3, с. 97].

У межах практичного заняття запропоновано такі завдання на формування лексичної та фразеологічної компетентності студентів, як:

Вправа 1. Із тлумачного словника доберіть 5 багатозначних слів, які стосуються вашого фаху. Вкажіть пряме та переносні значення.

Вправа 2. Виберіть із наведених сполук фразеологізми. Поясніть їх значення та введіть у речення.

Прийти на виставку, як на виставку, як на виставці, грати першу скрипку, грати на фортепіано, грати комедію, грати роль, хоч картину малюй, намалювати карикатуру, робити усе красиво, робити своє діло, співати дифірамби, співати стару пісню, співати для неї, співати з чужого голосу.

Вправа 3. Доберіть до поданих слів та сполук: а) синоніми; б) антоніми.

а) *мистецтво, малювати, адаптація, браузер, співати, візуалізація, грати (на чомусь; когось на сцені), реплікація.*

б) *одноголосся, актор, мінор, симетрія, гармонія, дизайн, звучання, комедія, закулісний простір, моносерія.*

Вправа 4. Наведіть правильні відповідники слів / словосполучень, які вжито з порушенням лексичних норм.

Поступати в інститут, приймати участь, недопустимо, в даний момент, моє відношення до нього, вірно писати, на протязі багатьох років, у порівнянні з іншими, робити виключення для когось.

У науковій літературі словотвірну компетенцію потлумачено як формування знань, умінь, навичок аналізу морфемної структури лексичної одиниці та засвоєння основних способів словотворення української мови. Для практичного опрацювання запропоновано такі вправи:

Вправа 1. Зробіть морфемний розбір слів.

Найдавніший, безбарвний, братство, сузір'я, міжсезонний, вечорниці, вночі, вивчивши, перепідготовка, працюватимеш, побажання, стислий, в'ється, по-українськи, загуло, киянин.

Вправа 2. Визначте способи творення наведених слів.

Прамова, молодість, гарний, злопам'ятний, невільник, ТНПУ, докір, вимикач, генерал-майор, всюдихід, закритий, ніхто, прекрасно, львівський, синь, сьогодні, учень.

Вправа 3. Укладіть у таблицю матеріал щодо творення іменників на позначення: 1) назв жителів певного населеного пункту; 2) назв осіб, утворених від географічних загальних назв місцевостей і територій, назв нації; 3) назв осіб за видом діяльності.

	<i>Афікси</i>	<i>Приклади</i>
1.		
2.		
3.		

Морфологічна компетентність формує: а) знання про морфологічні одиниці, категорії і форми; б) навички та уміння «розпізнавати частини мови; визначати морфологічні ознаки форми слова; правильно (відповідно до норм української літературної мови) і стилістично доцільно вживати слова різних частин мови, створюючи текст певного стилю і типу мовлення» [13, с. 144].

Вправа 1. Подані нижче іменники запишіть у формі родового відмінка однини. Поясніть правопис закінчень.

Космос, акт, стрибок, Кременчук, прогрес, кілограм, палець, мороз, берест, комп'ютер, ручай, відмінок, сад, рід, дощ, кальвіль, гольф, листопад, день, рік, хребет, балкон, батон, гнів, асфальт.

Вправа 2. Утворіть ступені порівняння прикметників (вищий та найвищий) від поданих слів. Вкажіть, від яких слів не можна утворити ступені порівняння.

Новий, вдалий, яскравий, здоровенний, пустий, ультрамодний, рідкий, гарний, високий, вузький, німий, низький, дорогий, малесенький, зручний, тяжкий, легкий, глибокий, молодий, дужий, червонуватий.

Вправа 3. Розкрийте дужки, поставте слова у потрібному відмінку.

Театр (Тарас Шевченко), 1,5 (цибуля), квіти від (Анатолій Малевич), монумент (Леся Українка), 90,5 (центнер), пане (продюсер), 1,5 (місяць), зі скрипалем (Андрій Палихата), 4,4 (градус), у концертмейстра (Ніна Дідичко), 3 (атом), друже (Ілля), вибачте (я), 2 (стілець), при директорові (Григорій Музика), 1,7 (відсоток), для керівника (Олексій Горбаченко).

Синтаксична компетентність є однією з основних предметних компетентностей у системі мовних знань, умінь і навичок, необхідних здобувачам освіти в різних ситуаціях комунікативного дискурсу, що передбачає їхню здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, текст, складне синтаксичне ціле), синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів (сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв'язку та ін.) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації [15, с. 7]. Для удосконалення синтаксичної компетентності використовуємо зазначені нижче вправи.

Вправа 1. виправте помилки в координації підмета з присудком. Доповніть речення дієприкметниковим / дієприслівниковим зворотом або вставними конструкціями. Поставте розділові знаки.

1. Я з батьками пішли на концерт. 2. Митець Національної спілки художників України О. А. Акварельна нагороджений Почесною грамотою Кабінету Міністрів України. 3. У філармонії працюють велика кількість випусників нашого ЗВО. 4. Музика була єдина розрада у житті багатьох відомих музикантів. 5. НАМ України делегував своїх представників на фестиваль української культури в Польщі. 6. Квартет «Акорд» зібрали повні зали глядачів.

Вправа 2. Виберіть правильний варіант сполуки.

Завдавати (неприємності / неприємностей); музика перемагає (тишу / над тишею); дякувати (вас / вам); чекати (на запрошення / запрошення); ходили (по

бажанні / за бажанням); (з ініціативи / по ініціативі) дизайнера; концерти (у вихідні / по вихідним); курси (по малюванні / з малювання).

Пунктуаційні норми — це система правил, що регулюють вживання розділових знаків: крапки, трьох крапок, знака оклику, знака питання, коми, крапки з комою, двокрапки, тире, лапок, дужок, абзацу. Свідоме засвоєння пунктуаційних норм сприяє виробленню умінь і навичок безпомилкового вживання розділових знаків [20, 48]. Пунктуаційні компетентності переважно формуються у поєднанні з іншими. Так, з орфографічними вони утворюють правописну компетентність, а з синтаксичними поєднані в усталеному розділі підручників з української мови «Синтаксис і пунктуація». Ми також врахували комплексний підхід при формуванні пунктуаційних компетентностей, тому, крім описаних уже вище вправ, які містять частково матеріал із пунктуаційних норм, пропонуємо лише декілька завдань.

Вправа 1. Прочитайте текст. Поставте розділові знаки у ньому.

Якщо розглядати мистецтво як специфічну форму суспільної свідомості й сферу творчої людської діяльності щодо досягнення та освоєння оточуючої дійсності то слід акцентувати увагу на таких його суттєвих характеристиках як власна сутність специфічний зміст в якому центром є художній сенс художня картина світу і художня концепція людини своєрідна форма висловлення цього змісту якою є художній образ на відміну від міфологічного персоніфікованого образу в міфі догмату в релігії терміну в науці та теоретичних і метафоричних понять у філософії застосування імагінативного художньо-образного мислення інтуїтивного поетично-метафоричного способу осмислення світу на відміну від дискурсивного в науці й філософії та духовно-практичного способу його освоєння на відміну від теоретичного у філософії та теоретико-практичного у науці використання специфічного художнього методу наявність своїх внутрішніх закономірностей розвитку художня взаємодія з традицією зміна художніх напрямів і художньо-концептуальних парадигм.

У своїй сутності мистецтво є подвоєною багатоваріантною і тому безмежною у заданих автором межах реальністю що охоплює «нескінченне у кінцевому» «невисловлюване у висловленому». Така подвоєність позначена Х. Ортегою-і-Гассетом терміном «ірреалізація» розглядається не як ідентичність художнього світу реальному а як визнання того що художній світ і кожна його частковість володіє особливою концентрацією виразності й судити про будь-який елемент цього світу слід за його внутрішніми законами а не за законами реального світу Ремесло художника якраз і полягає в тому щоби взявши крихітний шматочок реальності який-небудь пейзаж якусь фігуру якісь звуки якісь слова примусити їх виражати увесь інший світ (О. Отич).

Вправа 2. Напишіть твір (15-20 речень). Використайте у ньому двокрапку / крапку з комою, тире, кому, знак оклику / знак питання.

Кожне практичне заняття містить навчальний матеріал, який сприяє формуванню загальних компетентностей курсу.

Самостійна робота як окремий різновид опрацювання інформації спрямована на самостійне виконання окремих видів завдань (дослідження актуальних питань, обговорення суперечливих аспектів — участь у круглих столах, виконання проєктів, написання статей у галузі мовознавства тощо).

Атестаційний контроль містить питання з тем змістових модулів, тести для самоконтролю, завдання підсумкового контролю різного рівня складності (1-ий рівень — тести закритого типу; 2-ий рівень — тести відкритого типу; 3-ій рівень — оформлення документації). Виконані завдання підсумкового контролю студент може подати на платформу Moodle (Assignment).

Оригінальність та креативність студентів при дослідженні наукової інформації (сприйманні, аналізі, застосуванні нестандартних методів та підходів до опрацювання та узагальнення) відображено у творчих роботах. Кращі роботи подано у структурі дистанційного курсу як зразкові.

Отже, дистанційний курс організовано так, щоб максимально структурувати матеріал у його базових компонентах, використати можливості інформаційних технологій для подання наукової інформації (звукової, текстової, графічної) та відповідних способів її засвоєння, а також забезпечити формування у студентів програмних компетентностей (мовних, мовленнєвих, комунікативних).

Список використаних джерел

1. Борисенко В. В. Етапи формування професійно-мовленнєвих компетенцій студентів-економістів. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_23.
2. Вища освіта в контексті європейської інтеграції : інтерв'ю ректора НТУУ «КПІ» академіка НАН України М. З. Згуровського / спілкувався Янковий В. В. URL : <https://kpi.ua/922-9>.
3. Греб М. М. Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів. *Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць / ред. кол., голов. ред. О. М. Топузов*. Київ : Педагогічна думка, 2016. Вип. 17. С. 91–102.
4. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
5. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 04.02.1998 № 74/98-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 №1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL : <http://uiite.kpi.ua/-2019/06/03/1598/>.
9. Каліш В. А. Лексичні вправи у системі фахової підготовки сучасного вчителя-словесника. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 29. С. 237–244.
10. Москалюк В. Оволодіння нормами української літературної вимови в ході практичних занять зі студентами факультетів журналістики. URL : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=370>.
11. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25.04.2013 № 466. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
12. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
13. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів пед. університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

14. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. № 4. С. 27–37.
15. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8-9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 6–13.
16. Сисоєва С. Освітні реформи : освітологічний контекст. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 36–45.
17. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.02 року № 347/2002. URL : <https://osvita.ua/legislation/other/2827/>.
18. Хома О. М. Формування орфографічних умінь на уроках української мови в початковій школі. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3. С. 270–279.
19. Хом'як І. Методика формування орфографічних умінь і навичок. *Дивослово*. 2012. № 3. С. 41–50.
20. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., виправ і доповнен. Київ : Алерта, 2011. 696 с.
21. Ярема І. А. Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету. Серія : Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2012. Вип. 1 (17). С. 197–20.

ПРО АВТОРІВ

Васильківська Надія Адамівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: vasulkivska8@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3372-7682

Воробець Сніжана Всеволодівна — провідний фахівець підготовчого відділення інституту післядипломної освіти і сертифікації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

e-mail: snezhanavorobets1@gmail.com; ORCID: 0000-0002-7706-9546

Головата Лариса Михайлівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: golovatalarysa111@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9269-5203

Горіна Жанна Дмитрівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

e-mail: gorina-janna@rambler.ru; ORCID: 0000-0001-5875-3601

Гуцул Лариса Іванівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

e-mail: lara.gutzul@gmail.com; ORCID: 0000-0001-7566-490X

Гуцуляк Тетяна Євгенівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

e-mail: t.gutsuliak@gmail.com; ORCID: 0000-0002-7520-3115

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: diduk_stupryak@ukr.net; ORCID: 0000-0002-0918-7719

Заборна Марія Степанівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального мовознавства і слов'янських мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: maria_ternopil@ukr.net; ORCID: 0000-0001-6299-0060

Іванкович Ірина Валеріївна — PhD, President of St. Sophia Religious Association of Ukrainian Catholics (США).

e-mail: dobrodijkairyna@gmail.com; ORCID: 0000-0003-4314-9633

Климова Катерина Яківна — доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

e-mail: klimov999@gmail.com; ORCID: 0000-0003-0566-4044

Котик Тетяна Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

e-mail: tetiana.m.kotyk@pu.if.ua; ORCID: 0000-0001-8213-8318

Криськів Мирослава Йосипівна — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: mira.kriskiv@ukr.net; ORCID: 0000-0002-3907-6163

Кульбаська Олена Валентинівна — доктор філологічних наук, професор кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

e-mail: o.kulbabska@chnu.edu.ua; ORCID: 0000-0002-1858-9269

Кучеренко Ірина Анатоліївна — доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

e-mail: kucherenkoia@ukr.net; ORCID: 0000-0001-8005-6757

Ліштаба Тетяна Василівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

e-mail: tanya@lishtaba.com; ORCID: 0000-0002-6060-0900

Маленко Олена Олегівна — доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства і лінгводидактики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

e-mail: malenalingva@gmail.com; ORCID: 0000-0003-4753-0036

Мамчур Лідія Іванівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

e-mail: mamchur_l@ukr.net; ORCID: 0000-0002-5942-2078

Мацюк Галина Петрівна — доктор філологічних наук, професор Львівського національного університету імені Івана Франка.

e-mail: halyna.matsyuk@lnu.edu.ua; ORCID: 0000-0001-8601-4742

Миколенко Тетяна Михайлівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: mykolenko_t@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0002-7437-3892

Мунтян Світлана Віталіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та світової літератури імені проф. О. Мішукова Херсонського державного університету.

e-mail: svmuntyan23@gmale.com; ORCID: 0000-0001-6550-5411

Наливайко Марія Ярославівна — кандидат філологічних наук, викладач кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: nalyvajko_m@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0001-8738-7997

Лановик Мар'яна Богданівна — доктор філологічних наук, професор, кафедра теорії і методики української та світової літератури Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: m-z@ukr.net ORCID: 0000-0002-1261-120X

Окуневич Тетяна Григорівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології та журналістики Херсонського державного університету.

e-mail: boday3125@gmail.com; ORCID: 0000-0001-6972-6983

Орлова Оксана Петрівна — кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виховної та наукової роботи Дубенської філії Університету «Україна».

e-mail: dubno2009@ukr.net; ORCID: 0000-0002-2925-7729

Палихата Елеонора Ярославівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: karpa24@ukr.net; ORCID: 0000-0003-4995-1184

Пентилук Марія Іванівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри української філології та журналістики Херсонського державного університету.

e-mail: Pentiluk@ksu.ks.ua; ORCID: 0000-0001-7427-9735

Петришина Ольга Ігорівна — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: petryshyna@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0001-5427-200X

Пігур Мирослава Василівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: pigur.te@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0003-0244-6447

Струганець Любов Василівна — доктор філологічних наук, професор, кафедра української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: lstruhanets@gmail.com; ORCID ID: 0000-0001-5611-4494

Токмань Ганна Леонідівна — доктор педагогічних наук, професор кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

e-mail: Hanna_Tokman@ukr.net; ORCID: 0000-0002-6213-2987

Турко Ольга Василівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: o.turko@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0002-4178-0483

Хом'як Іван Миколайович — доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та літератури Національного університету «Острозька академія».

e-mail: i.m.khomiak@gmail.com; ORCID: 0000-0002-8078-5703

Штафірна Лілія Орестівна — аспірант кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,

e-mail: liliya.tryiuda@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9262-6398

Штонь Олена Петрівна — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

e-mail: shton@tnpu.edu.ua; ORCID: 0000-0002-4830-8210

Яворська Стефанія Теодорівна — доктор педагогічних наук, професор Київського університету імені Бориса Грінченка.

e-mail: s.yavorska@kubg.edu.ua; ORCID: 0000-0003-3136-3894

Наукове видання

**СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

Монографія

За ред. Е. Палихати, О. Петришиної

Дизайн обкладинки: *Ірина Нападій*
Відповідальна за випуск *Маргарита Більчук*

Формат 70×100/16. 28,51 ум. др. арк., 24,97 обл.-вид. арк. Тираж 300. Замовлення № 21-278.

Редакція газети «Підручники і посібники».

46000, м. Тернопіль, вул. Поліська, 6а. Тел.: (0352) 43-15-15; 43-10-21.

Збут: pip.ternopil@ukr.net Редакція: editoria@i.ua

www.pp-books.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія ДК № 5143 від 05.07.2016 р.

Книга-поштою: а/с 376, Тернопіль, 46011.

Тел.: 096-948-09-27; 097-503-53-76

pip.bookpost@gmail.com