Міністерство освіти і науки України
Департамент гуманітарної політики
Вінницької обласної державної адміністрації
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

СУЧАСНА ЛІНГВОДИДАКТИКА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗДОБУТКИ

Збірник матеріалів XI Всеукраїнської
науково-практичної конференції (23 квітня 2025 року)

Вінниця
КЗВО «ВГПК»
2025

УДК 373.2.016:81
С 91

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (протокол № 10 від 14 квітня 2025 року).

Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки: *збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції* / упор. та відп. за випуск Н. І. Скрипник, Г. В. Хоміцька, Ю. Б. Лебедь. Вінниця : КЗВО «ВГПК». 2025. 223 с.

Відповідальність за зміст статей несуть автори
Матеріали видаються в авторській редакції

Упорядники та відповідальні за випуск:

Скрипник Н. І., кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української філології, спеціаліст вищої категорії Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»;

Хоміцька Г. В., спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»;

Лебедь Ю. Б., кандидат філологічних наук, завідувач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики, спеціаліст вищої категорії Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Рецензенти:

Вітюк Валентина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Сукаленко Тетяна Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету;

Січкар Світлана Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

У збірнику вміщено тексти доповідей учасників ***XI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки»***, проведеної 23 квітня 2025 року на базі Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж». Теми доповідей стосуються актуальних питань мовної, літературної, іншомовної освіти, а також психолого-педагогічних особливостей організації освітнього процесу в НУШ.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ	
Аліна СОРОЧАН, Катерина КЛІЩУК, Ірина СОРОЧАН Інструментарій розвитку риторичних умінь здобувачів освіти на уроках словесності	9
Діна КУЗЬМИНСЬКА Креативність і мовлення: психологічні аспекти творчого самовираження особистості	17
Соломія ЛІГАШЕВСЬКА, Ірина ЛАГОЛА Значення творів художньої літератури у формуванні громадянської компетентності молодших школярів	22
Юлія СТЕЦЮК, Ірина ЛАГОЛА Екологічна казка як засіб формування екологічної свідомості молодших школярів	28
Розділ I **ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**	
Альона КРИВОХИЖА, Ольга ДІБРОВА Вивчення фразеологізмів на уроках української мови у 5 класі НУШ	34
Анна БОЙЧУК, Галина ХОМІЦЬКА Збагачення словникового запасу здобувачів початкової школи у процесі засвоєння граматико-орфографічних знань	37
Богдана АРТЕМЕНКО, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК Шляхи формування самостійного читання в системі позакласного читання	43
Мар'яна СУМИК, Руслана ГАЛИЦЬКА Формування правильного наголошування в учнів початкової школи	48
Ольга ПРИСЯЖНЮК, Галина ХОМІЦЬКА Методика роботи над фразеологізмами як засобом формування культури спілкування здобувачів Нової української школи	52
Світлана ТАНАСІЄНКО, Галина ХОМІЦЬКА Творчі вправи як засіб розвитку мовлення в процесі вивчення дієслова в початкових класах	57
Розділ II **ІННОВАТИКА В МОВНІЙ ТА ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**	
Алла БАБІЙ, Надія СКРИПНИК Формування умінь текстоінтерпретації та текстотворення засобами літератури	63
Анастасія КОВАЛЬСЬКА, Наталія ЛАДИНЯК Застосування інтерактивних методів навчання діалогічного мовлення на уроках	68

української мови в НУШ	
Богдана КОПЛИК, Ольга ДІБРОВА Квест як інноваційна форма проведення уроків української мови в середній школі	72
Мар'яна ДОВБУШ, Ганна ШВЕД Розвиток критичного мислення та формування моральних якостей особистості на уроках української мови	76
Наталія КОЦЮБА Лексичні засоби вираження емотивного значення у художньому творі (на основі роману «Місяцівна» Дари Корній)	80
Христина БАЛА, Надія КАТЕРИНЮК Інтерактивні методи викладання читання в початковій школі	84
Юлія СТЕЦЮК, Руслана ГАЛИЦЬКА Використання інтерактивних методів у викладанні професійно орієнтованої української мови	88
Розділ III **ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ**	
Альона РУРЕНКО, Надія СКРИПНИК Теоретичні аспекти та специфіка вивчення власних назв	93
Анастасія ТКАЧУК, Надія СКРИПНИК Семантичне вираження символів-зоонімів в українському фольклорі	99
Ангеліна РУДИЧ, Надія СКРИПНИК Орнітологічні слова-символи в українській усній народній творчості	105
Дарія КРАВЧУК, Надія СКРИПНИК Історичні аспекти становлення поняття звертання	109
Ірина РОСЛА, Надія СКРИПНИК Національні та міжнаціональні символи українського простору	115
Марія КОГУТ, Надія СКРИПНИК Флористичний компонент у структурі фразеологізмів в українській мові	121
Розділ IV **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**	
Анастасія ГРУБСЬКА, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК Робота вчителя над розвитком мовлення здобувачів початкової освіти на уроках української мови	127
Анжела ІЛЬЧЕНКО, Олена ПОХИЛЮК Інтерпретація образів дітей у Дікенса та Бойна	131
Богдана ХАРКО, Тетяна ПАСТУЩАК Інноваційні технології як засіб розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови	135

Інна ВІТЮК, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК Робота над синонімами як засіб розвитку емоційно-образного мовлення	139
Розділ V **СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОПРАЦЮВАННЯ РІЗНОЖАНРОВИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**	
Анастасія ПОХИЛЮК, Олена ПОХИЛЮК Багаторівнева організація роману Марії Матіос «Солодка Даруся»	145
Вікторія ГЛУХЕНЬКА, Тетяна ЯКОВЕНКО Концепція постмодернізму у прозі Юрія Андруховича	150
Діана ЛУКОВА, Тетяна ЯКОВЕНКО Творчість Василя Шкляра як об'єкт уваги літературної критики	153
Олена ПОХИЛЮК Проблематика роману Йоанни Ягелло «Тільки коли йде дощ»	156
Ольга БАБИН, Вікторія ТКАЧЕНКО Феміністична проза Ольги Кобилянської у контексті сучасного прочитання: нові методи аналізу текстів	161
Ольга СМАЛЬ, Людмила ДИЧИК Сучасний погляд на опрацювання різножанрових художніх творів у НУШ	165
Тетяна КОСТЮК, Тетяна ЯКОВЕНКО Український фемінізм у творчій діяльності О. Забужко	169
Розділ VI **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**	
Анастасія ДЕРЖАВЕЦЬ, Аліна КУШНІР Basic differnces between old English and modern English	174
Вікторія КЛАНЦАТА, Ірина ГОЛОВСЬКА Використання аудіовізуальних матеріалів у навчанні вимови на початковому етапі	177
Віталіна БОКОВЕЦЬ, Лариса МОВЧАН Key methods for translating English slang and their analysis	180
Ірина ВОЛИНЕЦЬ, Лариса МОВЧАН Peculiarities of youth slang in modern English	185
Каріна СОРОЧАН, Олеся МИХАЛЬЧУК Розмовні клуби як дієвий інструмент розвитку іншомовної комунікативної компетентності у позаурочний час	187
Лариса МОВЧАН, Олеся ДРЕЙЧУК З досвіду білінгвального навчання в школах Австрії	191

Лілія БЕСПЕТЧУК, Аліна КУШНІР Фонетична корекція мовлення учнів у процесі вивчення англійської мови	195
Олександра ПУГАЧЕНКО, Вікторія КИЛИВНИК The adjective and its semantic characteristics substantivized adjectives	198
Тетяна КАРПЕНКО, Ірина ГОЛОВСЬКА Роль пісень у формуванні мовної компетентності: психологічні та педагогічні аспекти	203
Розділ VII ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В РІЗНИХ СФЕРАХ СУСПІЛЬСТВА	
Іванна СТРИКОВСЬКА, Людмила СВИРІПА Вплив та розвиток української мови і літератури в різних сферах суспільства в умовах сьогодення	210
Катерина СТЕЧЕНКО, Тетяна СУКАЛЕНКО Порушення мовних норм у діловому спілкуванні	214
Ліана РУДИКА, Тетяна СУКАЛЕНКО Особливості вживання термінології у сфері правоохоронної діяльності	217
Юлія БОБИК, Тетяна СУКАЛЕНКО Культура спілкування майбутніх юристів	220

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства постає необхідність у гармонійній та ініціативній особистості, здатній ефективно діяти в постійно змінюваних умовах і адекватно реагувати на впровадження нових реформ.

Модернізація української освіти висуває інноваційні вимоги до сучасного закладу освіти, який повинен сформувати цілісну систему знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності здобувачів освіти. Підвищення якості освіти має здійснюватися не за рахунок додаткового навантаження на партнерів освітнього процесу, а через удосконалення форм і методів навчання, впровадження освітніх технологій, орієнтованих не стільки на передачу готових знань, а на формування комплексу особистісних якостей майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти. Використання сучасних психолого-педагогічних технологій дає можливість формувати в молоді готовність до самостійного пізнання навколишнього світу.

Нині основним завданням педагогічних закладів вищої освіти є виховання компетентної особистості, яка не лише володіє знаннями, високими моральними якостями, а й здатна самостійно, нестандартно, креативно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях і володіти професійно орієнтованими компетентностями в галузі методики, уміти робити певні наукові висновки.

Провідну роль у становленні майбутнього вчителя як дослідника відіграє написання повідомлень, статей, тез, курсових і дипломних робіт, проєктів, доповідей на науково-практичних конференціях.

Мета цих форм роботи – поглибити знання здобувачів освіти з актуальних проблем методики, оволодіти технологією наукових досліджень, розвинути навички самостійної пошукової роботи, уміння критично осмислювати наукові джерела, знаходити власні шляхи розв’язання методичних проблем, прищепити смак до наукового пошуку, підвищити наукову активність, розвивати креативні здібності, виявляти інтелектуальну ініціативу.

Основні **завдання** науково-дослідної роботи:

1) розвивати самостійне наукове мислення здобувачів освіти;

2) удосконалювати навички пошуку необхідної науково-методичної літератури;

3) формувати вміння опрацьовувати й критично осмислювати теоретичний матеріал із досліджуваної проблеми, аналізувати його, зіставляти, узагальнювати й систематизувати;

4) виробляти вміння вивчати, узагальнювати й творчо

використовувати досвід роботи вчителів;

5) оволодівати вміннями практично реалізовувати досліджувану проблему в самостійно виконаних навчально-методичних розробках;

6) формувати такі дослідницькі вміння:

– визначати актуальність теми, відповідність її сучасному стану педагогічної науки та перспективам розвитку й практичним завданням НУШ;

– формулювати компетентності й завдання дослідження;

– з'ясовувати його предмет, об'єкт;

– визначати дослідницькі методи;

– розробляти систему навчання й здійснювати її експериментальну перевірку;

– проводити, описувати й аналізувати проведений експеримент;

– узагальнювати експериментальні результати, обґрунтовувати їх, формулювати висновки й укладати практичні рекомендації;

7) удосконалювати навички наукового писемного мовлення;

8) розвивати риторичні вміння публічно захищати підготовлену роботу (логічно й послідовно здійснювати наукові повідомлення, аргументовано відповідати на запитання, переконливо обстоювати свою думку).

У пропонованому збірнику вміщено тексти доповідей учасників XI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки», проведеної 23 квітня 2025 року на базі Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» у дистанційній формі. Серед її учасників – дослідники, здобувачі вищої освіти педагогічних закладів України.

Усі статті присвячено висвітленню актуальних проблем, досягнень, надбань, перспектив, новітніх тенденцій сучасної мовної, літературної та іншомовної освіти. Автори досліджень намагалися узагальнити теоретичні, практичні, методичні напрацювання вчених та досвід учителів-практиків і на цій основі запропонували власні методичні пропозиції розв'язання окремих проблем.

Організаційний комітет

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

***Аліна СОРОЧАН**, спеціаліст І категорії, викладач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
***Катерина КЛІЩУК**, заступник директора з виховної роботи, учитель української мови, літератури та англійської мови Комунального закладу «Вінницький ліцей №16»*
***Ірина СОРОЧАН**, учитель української мови та літератури Комунального закладу «Вінницький ліцей №13»*

ІНСТРУМЕНТАРІЙ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ

***Анотація.** У цій статті розглянуто інструментарій розвитку риторичних умінь на уроках словесності: методи, прийоми та форми роботи, які сприяють активізації мовленнєвої діяльності учнів і формуванню культури слова. Звертається увага на інтеграційний підхід до викладання, що поєднує традиційні та інноваційні засоби розвитку мовленнєвих компетенцій.*

***Ключові слова:** риторичні вміння, комунікативна компетентність, риторична компетентність, вправи для розвитку риторичних умінь.*

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти дедалі більшої ваги набуває формування в здобувачів освіти комунікативної компетентності, важливою складовою якої є риторичні вміння. Уроки словесності, літератури й мови, створюють унікальні можливості для розвитку навичок публічного мовлення, вміння аргументувати, переконувати та виразно висловлювати думки. Сформований риторичний апарат є не лише запорукою успішної участі в освітньому процесі, а й важливим чинником самореалізації особистості в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Риторичні вміння є складними вміннями, які варто позиціонувати як здатність свідомо виконувати складні дії з допомогою низки навичок. Навичка ж у зазначеному контексті є автоматизованим виконанням елементарних дій, з яких складається складна дія, що виконується з допомогою вміння. Комплекс риторичних умінь класифікується за діяльнісними характеристиками та аспектами риторичної діяльності (риторичних знань, тексту, мовленнєвої ситуації, публічного, власного риторичного, монологічного, діалогічного, полемічного мовлення, риторичних засобів, цінностей).

РИТОРИЧНА ОСОБИСТІСТЬ – це частковий вияв мовної особистості, носій мови, здатний ефективно володіти стратегіями й тактиками впливового, переконливого мовлення за законами риторики.				
1) готова отримувати необхідну інформацію;	2) володіє вмінням відстоювати позиції на основі толерантного ставлення до цінностей та інтересів інших людей;	3) володіє вміння мпереконува-ти інших у правоті своїх думок;	4) здатна впливати на прийняття рішень інших;	5) володіє риторичною компетент-ністю.

Риторична компетентність – це вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями та навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності.

Риторична компетентність як результат дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі має свою структуру:

- теоретико-практичний компонент – комплекс мовних і риторичних знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій і риторичній діяльності;

- процесуально-діяльнісний компонент – навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосування вмінь використовувати обрані засоби для досягнення комунікативної мети;

- морально-етичний компонент – цінності, ціннісні орієнтації, духовність особистості;

- компонент комунікативної активності – комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в активну комунікацію);

- компонент впливовості мовленнєвого акту – вправність у володінні експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого прагматичного результату;

- організаційно-методологічний компонент – вправність у доборі стратегій і тактик спілкування [7].

Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) акцентує увагу на

необхідності наскрізних умінь, що є спільними для всіх компетентностей, на всіх інтегрованих курсах або предметах. Серед них читати з розумінням, висловлювати власну думку усно і письмово, критично та системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, здатність логічно обґрунтувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми [4].

Переконані, що уроки мови й літератури є природним середовищем для розвитку риторичних умінь, адже саме тут постійно працюють із текстами, що вимагає уважного читання, аналізу та творчого переосмислення. Робота над художніми творами допомагає здобувачам освіти глибше зрозуміти силу слова, його інтелектуальний, творчий та емоційний потенціал, а також навчитися будувати власні висловлювання, опираючись на конкретну мовленнєву ситуацію.

Практика створення усних і письмових висловлювань на уроках літератури й мови розвиває вміння переконувати, аргументувати свою позицію, слухати опонента й будувати діалог. Крім того, уроки словесності стимулюють емоційно-образне мислення, що є невід'ємною частиною ефективного риторичного виступу. Завдяки розмаїттю жанрів та форм роботи – дискусіям, дебатам, творам-роздумам, презентаціям, сценічним читанням – здобувачі освіти отримують безцінний досвід публічного мовлення, розвитку впевненості у власних силах і поваги до співрозмовника. Мовно-літературна освіта закладає основу для формування свідомого, відповідального й творчого мовця, здатного успішно комунікувати в різних сферах суспільного життя.

Презентуємо вашій увазі підбірку вправ, які можуть урізноманітнити уроки словесності.

Вправи для розвитку риторичних умінь (з етичних міркувань приклади виконання завдань згенеровано штучним інтелектом)

Вправа «Перелічування»

Інструкція: скласти список усього, що викликає роздратування / дарує радість / мотивує вчитися тощо. Опісля спробувати сформувати все в короткий текст [9, с. 173].

Приклад виконання. Мені дарує радість … : коли на вулиці світить сонце після дощу; дружні розмови під час перерви; відчуття успіху (контрольна, проєкт, спорт); нові меми в класному чаті; уроки, на яких щось цікаве обговорюємо; коли мама хвалить за старанність; прогулянки з музикою в навушниках; улюблений серіал або гра після важкого дня; коли вихідні без домашки; коли мене розуміють; очікування канікул; посиденьки з друзями після уроків; смак улюбленої їжі після довгого дня.

Радість – це не завжди щось велике. Інколи, щоб усміхнутися, достатньо

теплого сонця чи смішного мемчика. справжня радість у дрібницях: у словах підтримки, у перемозі над собою, у друзях, які поруч. Радість – це коли світ здається трохи яскравішим, а день – не таким важким.

Вправа «8 хвилин»

Інструкція: обрати випадкову тему, наприклад, стілець, що стоїть поруч, поставити таймер на 8 хвилин і писати все, що спаде на думку. Це знімає ступор перед чистим аркушем і страх писати погано [9, с. 174].

Приклад виконання. Стілець. Просто стілець. Дерев'яний, трохи хитається, хтось на ньому сидів так, що залишилися подряпини на спинці. Може, це був хтось із минулих випускників. Стілець нічим не особливий, але він завжди поруч. Стоїть тихо, мовчазний свідок усіх наших уроків, списаних контрольних, нервових жартів і смішних моментів.

Я дивлюсь на нього й думаю: скільки він бачив? Може, на ньому сидів той, хто отримав 12 і став програмістом, а, може, – той, хто постійно запізнювався, але умів так розповідати, що весь клас слухав.

Іноді хочеться бути цим стільцем – просто стояти, спостерігати, нікуди не поспішати. Але й сумно, бо він не має голосу. А в мене є. І я можу писати, думати, згадувати, вигадувати.

Вправа «Випадкова сторінка»

Інструкція: розгорнути будь-яку книгу на випадковій сторінці, тицьнути пальцем на випадкове речення, прочитати й вигадати на основі написаного невеличку історію [9, с. 177].

Приклад виконання. Уявімо, що розгорнули повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я». Речення: "Всі вечеряли мовчки. Мотря стала коло мисника, мов укопана. Вона не сіла вечерять".

У повітрі зависла напруга, мов перед грозою. Ложки дзенькали об миски, але ніхто не піднімав очей. Мотря стояла біля мисника, тримаючи в руках глиняну тарілку, наче й не помічала, що вона ось-ось вислизне. У її застиглій постаті читалась образа, яка вже не вміщалася в серці – вона витікала з очей, з вуст, навіть з тіні, що падала на стіну. Але мовчала. Бо слово в цій хаті, як і крихта хліба, могло легко стати причиною бурі.

Вправа «Дивимося під іншим кутом»

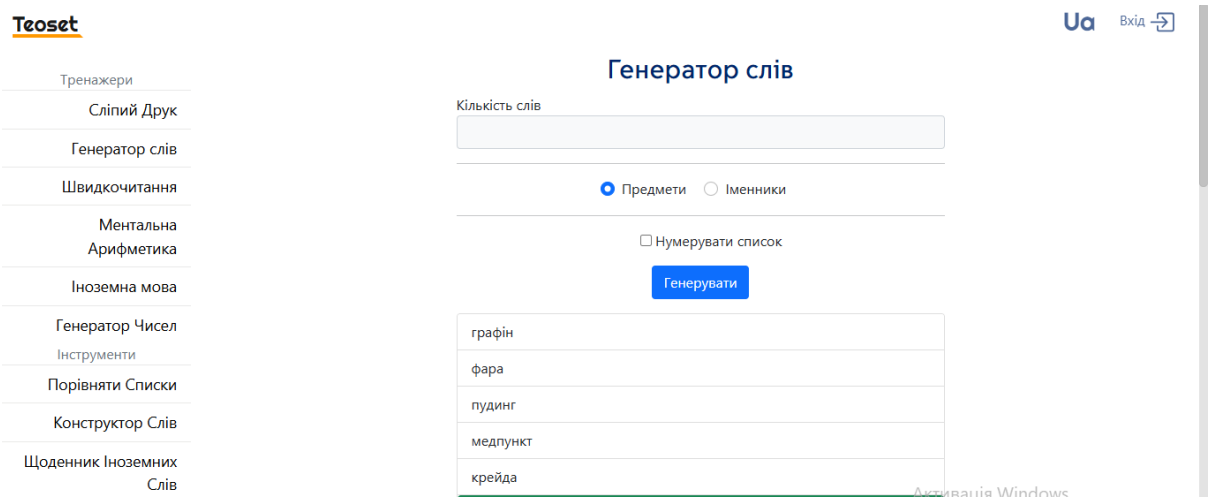
Інструкція: узяти один предмет і вигадати кілька нових нестандартних способів його застосування або вигадати нову назву. Сенс вправи – тренуватися мислити нестандартно [9, с. 177].

Приклад виконання. Нові назви для знайомих навушників: тихошепіт, звуколов, вухокрил. Варіанти використання навушників: імпровізована мотузочка, тримач для волосся, іграшка-антистрес, тренажер терпіння тощо.

Вправа «Рандомайзер слів»

Інструкція: узяти рандомейзер слів (на допомогу може прийти онлайн-гра «Еліас») і спробувати поєднати випадкові слова в одну розповідь або ж розвинути сторітелінг з будь-якого обраного слова. Важливо обмежити себе в часі, щоб вдалося досягнути кращого ефекту [9, с. 178].

Приклад виконання. Можна скористатися генераторм слів онлайн https://teoset.com/word-generator/lang.uk#element_list



У шкільному медпункті панувала незвична тиша, лише десь із коридору долинало світло фари старенького велосипеда, залишеного кимось із учнів. На столі стояв графин з водою, поруч – недоїдений пудинг. Сестра Марія, тримаючи в руках шматок крейди, щойно написала на дошці список чергових. Але її відволікло щось у вікні: може, той самий велосипед, а може, думка, що у цьому звичайному дні ховається щось більше, ніж може здатися.

Вправа «Ескіз про крапку»

Інструкція: намалювати на дошці або на папері крапку, можна поставити у ворді або на руці. Тепер про неї треба написати роздум до пів сторінки, краще обмежити час (10-15 хв). [10, с. 27].

Приклад виконання. Слова вже були написані – рівні, чіткі, трохи холодні. Лишалась крапка. Маленька, ніби мить. Але важка, як кришка труни для чогось, що ще вчора здавалося живим. «Поставити крапку» – такий звичний вираз. Але чому тоді серце б'ється так, ніби це не просто крапка, а вирок? Вона знала: після цієї крапки вже не буде «давай спробуємо ще раз», не буде «а пам'ятаєш, як ми...», не буде нічого, крім тиші. Крапка – це коли ти вже не кричиш. Не доводиш. Не чекаєш. Це знак, який не питає згоди. Це – остання літера у втомленому «досить». І вона поставила її. Крапку.

Вправа «Якби я був/була сторінкою тексту»

Інструкція: написати текст-роздум на тему «Якби я був/була сторінкою тексту». Зробити це так, ніби перетворюєш себе, свій спосіб викладу думок на

метафору. Писати цікаво й зрозуміло, як для друга. Якою сторінкою тексту ви є? Що там було б записано чи замовчано? Якими реченнями? Якими словами? Кому, від кого і навіщо [10, с. 36]?

Приклад виконання. Якби я була сторінкою тексту, то, мабуть, не першою й не останньою. Десь посередині книжки, де вже розгортається історія, але ще є куди рости. Моя сторінка була б тихою. Не тією, що кричить заголовками, а тією, що можна перечитувати в дощ.

Речення короткі, наче подихи. Місцями уривчасті, бо я не завжди все договорюю вголос. Там було б багато описів не подій, а відчуттів: як пахне осінній ранок, як звучить голос, коли хтось говорить щиро, як виглядає чужа радість крізь об'єктив.

Я була б сторінкою-спостерігачем. Мені не потрібно бути в центрі сюжету – я просто бачу. Я помічаю, як хтось постійно підкручує пасмо волосся, коли хвилюється. Як інша людина читає повідомлення і затримує погляд довше, ніж зазвичай. Як втома ховається за усмішкою. І це – мій сюжет.

Моя сторінка була б написана рукою, яка трохи тремтить, але продовжує писати. Там не було б кліше, зате були б чесні деталі.

І, можливо, хтось, гортаючи цю книгу, раптом зупинився б саме на мені. Не знаю, чому: просто щось знайоме відчув би в рядках. І, може, захотів би прочитати ще раз.

Вправа «Я як колаж»

Інструкція: написати свою біографію в незвичний спосіб. Викласти її, наче мозаїку, з фактів, цифр та персонажів інших відомих митців. Речення можуть починатися так: як і пан X, я народилася … Як і в леді D, у мене була... Я погоджуюсь із цією позицією, як і джентльмени X та Z... Треба сколажувати свою біографію із біографічних і творчих цікавинок інших авторів [10, с. 41].

Приклад виконання. Як і Ганс Крістіан Андерсен, я народилася наприкінці весни – 26 травня, коли природа ще тільки набирає сили, а світ сповнений обіцянок. Як і Вірджинія Вулф, я люблю довгі прогулянки на самоті, слухаючи, як власні думки перегукуються з шелестом дерев.

Як і Антуан де Сент-Екзюпері, я вважаю, що справжнє важливе – невидиме для очей. Тому очолюю учнівське самоврядування так, щоб більше чути інших, ніж говорити за себе. Як і Агата Крісті, я вмію уважно спостерігати й збирати маленькі деталі в цілісні історії – наприклад, коли веду соцмережі нашого коледжу.

Як і Фріда Кало, я вірю, що малювання – це спосіб розповісти те, що словами не завжди поясниш. Як і Еріх Марія Ремарк, я слухаю музику не для шуму, а для тиші всередині себе.

Я погоджуюсь із позицією Оскара Вайльда та Рея Бредбері, що життя –

це найбільший сюжет, який потрібно писати власноруч. Саме тому я мрію стати журналістом — тим, хто бачить історії у кожній людині й записує їх так, щоб інші могли почути справжнє серце світ.

Вправа «Візуальні дієслова»

Інструкція: дібрати якнайбільше візуальних дієслів до дієслова «іти» або до будь-якого іншого звичного і загальновживаного дієслова, за яким немає виразної картинки (як-от: говорити, писати тощо). А потім «пройтися» тими дієсловами і поспостерігати, як зміниться «жінка» біля кожного з них. Біля яких помолодіє, а біля яких постаріє, з якими пуститься в танок, а з якими потяг зупинить і море розсуне. Ці дієслова можуть бути не зовсім синонімічні (як-от «летить», «вишиває», «накульгує»). Можна брати навіть крилаті вислови, як-от «накивала п'ятами» (ми теж бачимо тут картинку і навіть п'яти крупним планом). Цю вправу робіть щонайменше тричі на тиждень по десять хвилин, можна (і навіть треба) із зазиранням у словники синонімів опісля. Прес дієслів гарантовано увиразниться [10, с. 52].

Приклад виконання: шкандибає, виступає, біжить, ковзає, шпацирує, дріботить, влітає, накульгує, вислизає, чвалає, чапає, пливе тощо.

Біля «шкандибає» жінка стара, але з досвідом в очах.

Біля «біжить» — юна, закохана, в неї ще ціле літо попереду.

Біля «накульгує» — сильна, постраждала, але не зламана.

Біля «ковзає» — витончена, схожа на кадр із німого кіно.

Біля «влітає» — сучасна, активна, можливо, журналістка.

Біля «виступає» — амбітна, лідерка, точно не мовчазна.

Біля «вислизає» — жінка-загадка. Про неї пишуть вірші.

Біля «пливе» — романтична, повільна, здається, весь світ кружляє довкола неї.

Вправа «Розпаковка особистості»

Інструкція: вправа для презентації власної біографії або ж розповіді про життєтворчість іншої людини чи вигаданого персонажа. Завдання – створити грамотний промт для штучного інтелекту (ШІ), додати фото й чітко прописати, що хочемо бачити поруч як яскраві асоціації, завдяки яким можна оживити в уяві конкретну особу. Презентувати творіння однокласникам/одногрупникам [ідею взято з сучасних інтернет-трендів].

Приклад виконання.

ПРОМТ для ШІ:

створи фігурку ляльки в мінімалістичній упаковці в стилі Pixar з назвою "Мене звали Ульф".

Хай на фото буде відомий дитячий письменник Ульф СТАРК, який у руках тримає власну розгорнуту книгу "Диваки й зануди". Поряд по обидва боки хай будуть аксесуари: стосик дитячих книг, акварельні фарби, газета, пральна машинка й сумка-дипломат.

Фон упаковки стриманий теракотовий.

Вправа «Двобої фразеологізмів»

Інструкція: дібрати до прислів'їв, приказок та інших крилатих висловів протилежні їм за змістом. Спочатку спробувати відшукати такі «парочки ворогів» у пам'яті, а вже тоді шукати в усіх підручних джерелах. І хай буде батл [10, с. 94].

Приклад виконання.

Добре слово і залізні ворота відчиняє. / З ким добрий, той тебе і з'їсть.

Навчання – світ, а неуцтво – тьма. / Менше знаєш – краще спиш.

Висновки. Подані вище вправи вважаємо універсальними. Вони можуть урізноманітнити методичний інструментарій учителя-словесника, їх легко адаптувати майже під будь-яку навчальну дисципліну гуманітарного циклу. Ми переконані, що риторичні навички в сучасному світі цифровізації – це не просто уміння красиво говорити, а здатність чітко формулювати думки, переконливо доносити свою позицію, бути почутим у світі, переповненому інформацією й голосами. Уміння володіти словом дає змогу впевнено виступати, дискутувати, захищати ідеї, а згодом і гідно презентувати себе в будь-якій сфері: від навчання до професійної кар'єри.

Риторика розвиває критичне мислення, учить слухати інших і відповідати не емоціями, а аргументами. У світі, де слово стало потужним інструментом впливу, риторика – суперсила.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г., Косянчук С. Риторичні вміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-смислової сфери. *Українська мова і література в школі.* 2011. № 8. С. 14-19. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26595/1/2011_UMiLS_08_VGO_KSV.pdf

2. Герман В. В., Устименко В. Ю. Методика формування риторичної компетентності учнів старшої школи. *Науковий журнал Молодий вчений*. Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2023. № 10 (122) квітень 2023. С. 28-32. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5958/5827

3. Горошкіна О. М. Роль риторики в комунікативній підготовці учнів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія : Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 137-140.

4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti

5. Методика навчання риторики в школі : навч. посіб. / автор-укладач В. А. Нищета. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 194 с.

6. Нищета В. А. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови : автореферат докт. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2018. 46 с.

7. Нищета В. Формуємо риторичні вміння та риторичну компетентність : програма дослідно-експериментального навчання української мови. *Українська мова і література в школах України.* 2015. № 7-8. С. 66-73. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/

8. Пентилюк М. І. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. С. 8-19. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/

9. Смерека В. Ой, копірайтинг! : практичний порадник. Харків: Прометей, 2023. 192 с.

10. Титаренко М. Не музи, а м'язи. 50 вправ із творчопису. Київ: Лабораторія, 2023. 360 с.

Діна КУЗЬМИНСЬКА, *викладачка кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

КРЕАТИВНІСТЬ І МОВЛЕННЯ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. *У статті розглядається взаємозв'язок креативності та мовлення як важливих чинників психологічного розвитку та творчого*

самовираження особистості. На основі праць В.А. Роменця, П. Торранса та А.В. Фурмана обґрунтовано, що мовлення є не лише засобом комунікації, а й простором творчої активності, який формує креативне мислення та інтелектуальну культуру. Запропоновано практичні напрями впровадження мовленнєвої креативності в освітній простір ЗВО для майбутніх учителів, серед яких тренінги сторітелінгу, діалогічні практики, мультимедійні проєкти тощо. Реалізація таких підходів сприятиме гармонійному розвитку вербальної творчості, рефлексії та педагогічної майстерності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *креативність, мовлення, вербальна креативність, психологія творчості, мовленнєва активність, творче самовираження, психолінгвістика, педагогічна освіта, рефлексія, майбутній учитель.*

Постановка проблеми. У сучасному гуманітарному дискурсі все більшої актуальності набувають питання взаємозв'язку мовлення та креативності як психологічних чинників особистісного розвитку. Мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом творчого самовираження, формування ідентичності та самореалізації особистості. Психологічні основи цього процесу пов'язані з вербальною креативністю, мовленнєвою активністю, здатністю до оригінального мислення та генерування нових смислів. На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників, мовлення відіграє визначальну роль у розвитку креативного потенціалу людини, оскільки саме через словесну форму активізуються уява, інтуїція, логіка як одні з ключових компонентів творчого мислення.

Стан дослідження проблеми. Наукова розвідка психологічних засад творчого мовлення дозволяє глибше зрозуміти механізми формування креативної особистості та відкриває нові можливості для психолого-педагогічної практики. В.А. Роменець вважає, що мова та мовлення – не лише інструмент, а й прояв творчості, наголошуючи, що мова відіграє визначальну роль у розвитку наукового мислення та культури студентської молоді. Вона є необхідною умовою для становлення творчої індивідуальності, а мовленнєва активність сприяє розвиткові рефлексії, самостійного мислення й здатності до постановки наукових проблем [1;2]. Виховання творчості у здобувачів освіти, на думку автора, має включати розвиток мовлення як вираження індивідуальності, здатності до формулювання власних гіпотез і смислових конструкцій. Саме через мовлення реалізується творча уява, інтуїція, логіка – ключові компоненти творчого мислення [1;2]. Вчений наголошує: не ізольовані прийоми, а органічна єдність мовленнєвої і творчої активності формує справжню інтелектуальну культуру особистості. Освітній процес у закладі вищої освіти повинен культивувати не просто знання, а вміння креативно мислити і мовити – тобто формулювати нові сенси, ідеї, теорії [1;2]. Таким

чином, В. Роменець переконливо доводить, що творчість і мова тісно взаємопов'язані: мова не лише формує інтелектуальне довкілля, але і слугує безпосереднім інструментом творчості. Розвиток творчих здібностей у суб'єктів професійного становлення неможливий без усвідомленої та рефлексивної мовленнєвої практики, яка є ключем до розвитку наукової ідентичності та креативного мислення.

Виклад основного матеріалу. Пол Торранс, один із найвідоміших дослідників креативності, також звертав увагу на взаємозв'язок між мовленням, мовною активністю та творчістю, який органічно простежується в таких рисах-якостях особистості, як вербальна креативність, пов'язана з мовленням, написанням, формулюванням ідей та фігуральна креативність, яка полягає з образному мисленні, малюванні тощо. Мовлення (усне й письмове) для Торранса було одним з основних каналів прояву креативності. У своїх дослідженнях автор наголошував, що вільне висловлення ідей, уміння фантазувати у словесній формі, сторітелінг є індикаторами високого креативного потенціалу. Вербальна флюентність (або мовленнєва флюентність), тобто здатність швидко та ефективно генерувати мовлення та швидко віднаходити потрібні слова і будувати фрази, а також оригінальність у мовному самовираженні – два ключові компоненти в його моделі креативності. Торранс підтримував розвиток діалогового навчання, вільного письма, оповідань, поезії, що, на його думку, допомагало формувати відкритість до нового, гнучкість мислення, асоціативне мислення, здатність до інтуїтивного узагальнення. У своїй книзі «The Nature of Creativity» (1993) він писав, що мовлення і письмо – це простори, де креативність отримує форму, звучання і вплив. Мовлення для Торранса – це не лише інструмент спілкування, а ключовий інструмент виявлення й розвитку творчості. Він вважав, що здатність вільно висловлювати оригінальні ідеї, формулювати гіпотези, розвивати оригінальний сюжет оповідань є важливішою за академічну правильність.

Автором модульно-розвивальної системи навчання А. В. Фурманом здійснено змістовне філософсько-лінгвістичне дослідження, що ґрунтовно розкриває концепт українськості крізь призму мови, мовлення та творчості особистості. Її зміст органічно поєднує науковий дискурс із культурно-екзистенційним осмисленням сутності рідного слова як життєвого простору та виявом творчої сили особистості, окреслюючи місце мови в житті українця як «живодайного осереддя самозбереження і розвитку титульної нації й одночасно духовного серця соціально неозорої українськості» [3]. Саме тут закладено розуміння мови не лише як засобу комунікації, а як культурного коду, глибокого духовного часопростору, у якому формується, реалізується і самовиражається творча особистість. Автор пропонує оригінальну модель

чотиривимірного мегапростору мовленнєвих ресурсів, до якого належать: «фонетичний (письмовий) образ, мелодика, ритм і значення (смисл)». З погляду виховання особистості, ці компоненти відіграють різні, але взаємодоповнювані функції. Зокрема, письмовий образ є тілесним вираженням думки, мелодика і ритм відображають емоційно-психічний стан мовця, а смисл наповнює висловлене духовним змістом, що виходить за межі суто мовленнєвої діяльності та перетворюється на акт творчості. А. В. Фурман стверджує, що мова для українця – це домівка, оселя, родинний храм, де променить істина у її мисленнєдіяльному втіленні – у живому слові, мовленні, спілкуванні». Тут мова і мовлення набувають статусу довкілля творення себе як суб'єкта культури, що генерує не лише словесні конструкції, а й духовно-ціннісні структури буття.

Особливої уваги заслуговує введене А. Фурманом поняття поняттєво-категорійного ладу як головного мовно-мисленнєвого ресурсу українськості, що «забезпечує свідоме відповідальне співжиття українців» [3]. Цей лад виступає як інструмент організації досвіду, мислення та мовлення особистості, що визначає її творчу активність. Таким чином, мовлення стає не просто процесом артикуляції, а способом осмислення світу та водночас створення власного місця в ньому. А. В. Фурман наголошує, що мова є особливим засобом вияву духовного стану особистості, що «правдоточить лише їй притаманну ось-буттєвість», а творче мовлення дозволяє утверджувати себе у світі українськості. Виходячи з цього, мовна творчість особистості постає не просто як вербальний акт, а як форма духовного самовиявлення, що має національну та культурну природу. Таким чином, обґрунтовується ідея про те, що мова – це більше, ніж код і комунікативний засіб, а культурно-екзистенційне поле, у якому мовлення є виявом творчої сили особистості, що визначає її місце в українському світі.

У сучасній педагогічній освіті особливого значення набуває формування креативного мовленнєвого простору, яке сприятиме розвитку творчої особистості майбутнього педагога. Практичними напрямами реалізації ідей мовленнєвої креативності в освітньому просторі ЗВО, що поєднують психологічні та лінгвістичні підходи, можуть бути такі:

- *практичні заняття з розвитку вербальної креативності* – тренінги сторітелінгу, написання імпровізованих оповідань, створення асоціативних ланцюжків, мовленнєві ігри;
- *формування навичок вільного письма та діалогічного мовлення* – завдання на створення творчих текстів, відкритих діалогів, дебатів та дискусій з акцентом на гнучкість мислення і пошук оригінальних ідей;

- *використання креативних проєктів в освітньому процесі* – підготовка авторських проєктів, педагогічних казок, інтерактивних уроків з елементами мовленнєвої творчості;
- *психологічні майстер-класи з розвитку мовленнєвої рефлексії* – вправи на усвідомлення власних смислів, формування гіпотез, пошук нових інтерпретацій звичних понять;
- *інтеграція мультимедійних ресурсів і креативних технологій* – створення відеоісторій, подкастів, блогів, де майбутні вчителі можуть практикувати мовленнєве самовираження;
- *науково-дослідні проєкти з психолінгвістики креативності* – організація студентських наукових груп, що досліджують мовленнєві прояви креативності в освітньому просторі. Психолого-педагогічні практикуми з аналізу мовлення – аналіз виступів, творчих робіт, педагогічних ситуацій з точки зору мовленнєвих і креативних компонентів;
- *розвиток креативного мовленнєвого простору в ЗВО* – організація фестивалів мовленнєвої творчості, конкурсів імпровізаційного мовлення, літературних вечорів;
- *акцент на національно-культурний компонент мовної креативності* – осмислення рідної мови як джерела творчого мислення і духовного самовираження через інтеграцію української культурної спадщини.

Висновки. Таким чином, мовлення є не лише засобом комунікації, а й важливим психологічним простором формування креативної особистості. На основі аналізу поглядів В.А. Роменця, П. Торранса та А.В. Фурмана можна стверджувати, що розвиток вербальної креативності сприяє становленню самобутнього мислення, рефлексії та творчого самовираження майбутнього вчителя. Реалізація запропонованих психолого-педагогічних практик в освітньому просторі ЗВО дозволить ефективно інтегрувати мовленнєву та креативну активність, формуючи особистість, здатну до створення нових ідей, концепцій та ціннісних смислів. Це не лише підвищить рівень педагогічної майстерності, а й сприятиме розвитку інтелектуальної та духовної культури сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів. *Психологія і суспільство.* 2018. № 3-4. С. 178-223. DOI: https://doi.org/10/35774/pis2018.03.178

2. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібн. 2-ге вид. доп. Київ: Либідь, 2001. 288 с.

3. Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості. *Психологія і суспільство.* 2024. № 2. С. 14-23. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2024.02.014

Соломія ЛІГАШЕВСЬКА, *здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»*
Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»* ***Ірина ЛАГОЛА***

ЗНАЧЕННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація*. У статті висвітлено проблему формування громадянської компетентності молодших школярів засобами літературного читання. Розкрито роль художніх творів Івана Франка, Тараса Шевченка, Лесі Українки у вихованні патріотизму, моральних цінностей та громадянських чеснот.*

Ключові слова: *громадянська компетентність, літературне читання, патріотизм.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постає питання формування громадянської компетентності підростаючого покоління. Особливої актуальності ця проблема набула в період війни, коли виховання у дітей почуття патріотизму, національної свідомості та відповідальності перед суспільством стають одними із пріоритетних виховних завдань.

Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87, одними з ключових компетентностей визначає громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов’язаних із різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікувати себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров’я і збереження здоров’я інших людей, дотримання здорового способу життя [4].

Громадянська компетентність – важливий чинник у формуванні особистості молодших школярів, бо вона містить у собі знання про права та обов'язки, критичне мислення, усвідомлення громадянських цінностей та вміння вести конструктивний діалог. Національно-патріотичне виховання в НУШ спрямоване на усвідомлення дітьми своєї української приналежності, повагу до історії та культури, а також формування активної громадянської позиції.

Стан дослідження проблеми. Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує різносторонній підхід науковців до проблеми формування громадянської компетентності учнів молодшої школи. Зокрема, розглядаються концепція та тенденції громадянського виховання (М. Товкало, І. Тарасенко), педагогічні засади громадянського виховання в сучасних умовах (О. Банах, І. Бех, М. Бібік), теоретичні засади формування громадянської компетентності учнів початкових класів (В. Доміна), форми та методи формування громадянської компетентності учнів (О. Бурау, Л. Мельничук, І. Ковальчук). Лінгвістичні аспекти громадянської освіти вивчали Н. Голуб, Н. Бондаренко, В. Новосьолова. Проте існує необхідність продовження наукових досліджень щодо інтеграції громадянського виховання в освітній процес.

Мета дослідження – дослідити ефективність формування громадянської компетентності молодших школярів через твори Івана Франка, Тараса Шевченка та Лесі Українки.

Виклад основного матеріалу. Одним із найактуальніших завдань сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Це може забезпечити система громадянської освіти, що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства та формування її громадянської компетентності [6].

Система громадянської освіти передбачає виховання у школярів почуття національної ідентичності, відповідальності, готовність трудитися для розвитку держави, обороняти її, підносити міжнародний авторитет та усвідомлення особистих прав і обов'язків. Це повага до батьків, до пращурів та історії свого народу; це працьовитість, завзятість, дисциплінованість, усвідомлення себе дбайливим господарем нашої землі та піклування про природу [8]. Формувати в школярів громадянську компетентність означає виховувати набір особистісних якостей і рис характеру, що розвивають певний спосіб мислення та є рушійною силою повсякденної поведінки та вчинків. Важливим фактором є те, щоб діти з раннього віку вчаться розуміти основи демократії, взаємоповаги, толерантності та активної громадянської позиції [8].

Одним із ефективних засобів формування громадянської компетентності є уроки літературного читання, на яких учні знайомляться з творами видатних українських письменників. Шкільні підручники з читання пропонують тексти про видатних українців, гідних представників нашого народу. «Сторінки письменників» розповідають школярам про Лесю Українку, Івана Франка, Тараса Шевченка. Через їхню творчість в учнів формуються моральні орієнтири, прищеплюється любов до рідної мови, культури та традицій.

Вивчаючи творчість І. Франка, школярі читають науково-популярний текст про письменника, з якого дізнаються про багатогранну діяльність митця, про його особливі здібності, різножанрову творчість, різноманітні псевдоніми. Учням пропонується пояснити твердження «І. Франко – Академія в одній особі», через яке вони усвідомлюють роль І. Франка не лише як українського письменника, але й громадського та політичного діяча [2, с. 99]. Дітям він відомий, насамперед, своїми казками, які сприяють формуванню моральних цінностей та громадянської компетентності. В такий спосіб молодші школярі отримують громадянські знання, на основі яких в них формуються уявлення про людину-громадянина в соціальному та культурному житті держави.

Яскравим прикладом художньо-публіцистичного жанру, який вивчають школярі в 3 класі, є твір І. Франка «Байка про байку». Текст твору не лише вчить школярів аналізувати поведінку людей, але й формує такі важливі громадянські якості, як чесність, відповідальність, наполегливість і самокритичність. І. Франко акцентує увагу на тому, що байка – це не звичайна вигадка, а спосіб зображення життя, за допомогою якого люди починають замислюватися над власною поведінкою та своєю роллю у суспільстві. У своїй творчості письменник звертає увагу на те, що навіть у казкових, здавалося б, неправдоподібних історіях містяться важливі життєві уроки. Він підкреслює: *« – Що ж тут цікавого? Як може неправда бути цікава? Власне, неправда найцікавіша! Се так смішно подумати, що лис сидить у бочці з фарбою, що кіт говорить вірші…»* [2, с.100]. Завдяки образам тварин, які передають дії людей, молодші школярі вчаться аналізувати різного виду життєві ситуації, що підштовхує їх до формування правильної громадянської позиції.

В роботі над текстом учням пропонується подумати над питанням: Чому в байках описують те, чого не буває в житті з тваринами, а буває з людьми? Вчитель допомагає зрозуміти учням, що людські взаємини інколи нагадують поведінку тварин, тому сприймаючи казкових персонажів, сміючись над ними або критикуючи їх, діти вчаться визначати громадянські чесноти – норми, установки, цінності та якості, притаманні людям.

Зміст громадянської компетентності визначається через характеристику якостей, якими володіє людина. Серед таких характеристик визначають совість,

чесніть, відповідальність, повагу, справедливість. Проаналізувати такі якості учні можуть під час вивчення казок І. Франка «Лисичка і Журавель» (2 клас) і «Фарбований Лис» (4 клас). Тексти казок дають можливість школярам побачити персонажів в різних ситуаціях, які підводять їх до висновку про те, що не можна ображати інших, не потрібно хвалитися своїми здібностями, треба діяти так, щоб не зашкодити тим, хто поряд з тобою. Саме ці казки дають учням розуміння про норми поведінки в суспільстві, між членами суспільства, що може бути передумовою для формування громадянських цінностей молодших школярів.

Творчість Тараса Шевченка є невичерпним джерелом виховання патріотичної свідомості та моральних цінностей молодших школярів. Вірші поета вчать не лише милуватися та захоплюватись красою рідної природи, а й виховувати бережливе ставлення до неї, відповідальності та любові до Батьківщини. Аналізуючи сюжет та художні образи поетичних творів, учні вчаться відчувати свою причетність до рідного краю, усвідомлювати роль людини у суспільстві, сприймати світ цілісно та визначати свою місце в історії свого народу.

«Сторінка письменника», яка пропонується учням 4 класу, розкриває перед школярами постать Т. Шевченка як гравера, живописця, драматурга, прозаїка, що робить його одним з найвідоміших людей нашої країни. Виконуючи завдання з інфографіки, школярі вчаться визначати та аналізувати важливі події та дати в житті великого Кобзаря, тим самим усвідомлюючи його роль для розвитку української історії та літератури. Інформація такого спрямування закладає основи громадянського виховання молодших школярів, що в подальшому визначає успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Програмою літературного читання пропонується вивчення пейзажних творів Т. Шевченка. У 2 класі учні ознайомлюються з поезією «Світає, край неба палає…», у якій описується мальовничий світанок, що відображає гармонію та красу рідного краю. За допомогою опису ранкової природи діти вчаться усвідомлювати цінність навколишнього світу і розуміти його невід’ємне значення у житті кожної людини. Важливим критеріями є уявлення про рідну землю як безцінний дар, який потрібно берегти та шанувати. Саме так формується відповідальність за безпечне майбутнє країни. Рядки поезії *«І все то те, вся країна, повита красою»* виховують в учнів любов до рідного краю, яка переростає в любов до своєї Батьківщини, до своєї держави, до України.

Учні третього класу вивчають вірш Т.Шевченка «Садок вишневий коло хати». Ця поезія розкриває картину традиції українського побуту, де кожен член сім’ї виконує свою роль, а зв'язок між людьми та природою є основою

щасливого життя. Вечір в Україні постає перед читачами у всій своїй красі. Серед такої природи людині весело і спокійно. Т. Шевченко змалював дружню сім'ю, де панує взаємоповага, любов і гармонія. Поезія викликає почуття гордості і захоплення красою природи. Аналізуючи поезію, школярі усвідомлюють цінність родинного затишку, сімейних традицій, взаємоповаги та підтримки, виявляють пошану до батьків, любові до своїх рідних, свого роду, яка усвідомлюється із зростанням особистості, і ця любов переходить до людей.

Поезія «Реве та стогне Дніпр широкий…», яка вивчається в 4 класі, привертає увагу учнів наповненими динамічними потужними образами, які символізують силу природи та духу українського народу. Опис бурхливої стихії можна порівняти з історичними випробуваннями, які українці проживали протягом багатьох поколінь. Широкий Дніпро стає уособленням рідної України, долі українського народу, тому в поезії він постає то могутньою водною стихією, то спокійною неперевершеною красою. Дніпро виступає одним із народних символів України, тому, аналізуючи поезію, учні переймаються повагою до історичного минулого своєї держави.

Пейзажна лірика Т. Шевченка - це високохудожні малюнки, присвячені зображенню чарівної краси української природи, такі вірші сприяють вихованню в дітей благородних рис характеру, любові до Батьківщини, до рідного краю; збагачують мовлення учнів, сприяють розвитку їхньої поетичної спостережливості, формуванню поетичного слуху, асоціативної і творчої уяви [5].

У курсі літературного читання для 4 класу важливе місце займає ознайомлення учнів із творчістю Лесі Українки – видатної української поетеси, чия постать є символом незламності, любові до рідного краю та відповідальності перед своїм народом. З раннього віку Леся виявляла глибоку освіченість: багато читала, володіла іноземними мовами, перекладала художні твори, створювала навчальні матеріали та записувала народні мелодії. Попри тяжку хворобу, вона не припиняла працювати, демонструючи рідкісну силу волі, самоповагу та глибоку свідомість свого обов'язку перед суспільством. Її життєвий і творчий шлях є зразком громадянської зрілості, що особливо актуально у формуванні в молодших школярів таких якостей, як патріотизм, повага до культури та прагнення до знань.

Знайомство з поезією «Fa (сонет)» дає учням змогу побачити, як художнє слово розкриває красу навколишнього світу через внутрішню уяву кожної людини. Образ фантазії постає як джерело натхнення й сил, здатне оживити природу, збагачувати духовний світ дитини та сприяти глибшому розумінню себе. Символічний рядок *«Ти світове з'єднала з таємним»* наголошує на

важливості гармонії між зовнішнім і внутрішнім, що є надзвичайно цінним у процесі становлення громадянської свідомості.

Формування громадянської компетентності учнів початкових класів розвивається через обговорення моральних дилем, спільне вирішення проблемних ситуацій та участі у соціально важливих ініціативах. Читання і аналіз художніх творів сприяють усвідомленню дітьми значення чесності, гідності, толерантності та відповідальності за власні дії. Також важливо заохочувати дітей до самостійного висловлювання своїх думок, участі в дискусіях та співпраці, що формує навички демократичної взаємодії та поваги до різних поглядів.

Громадянська компетентність включає в себе почуття приналежності до спільноти, розуміння прав та обов'язків, уміння конструктивно розв'язувати конфлікти та брати на себе відповідальність за власні рішення. Враховуючи даний контекст, художня література виконує не тільки пізнавальну, але й виховну функцію, спонукаючи школярів замислюватися над мораллю та формувати власні цінності.

Саме в молодшому шкільному віці зароджується любов до рідного краю, до України, до рідного народу, що сприяє розвитку не тільки самій особистості, але й розвитку нашої держави. Адже успіх формування особистості залежить від того, хто закладає цей міцний багатогранний фундамент світогляду і гармонійного розвитку учня в подальшому [7].

Висновки. Формування громадянської компетентності - одне з ключових завдань сучасної освіти, що сприяє вихованню активного, відповідального та свідомого громадянина. Важливу роль у цьому процесі відіграють уроки літературного читання. Це пов'язано з тим, що художні твори допомагають молодшим школярам усвідомити громадянські цінності, розвинути критичне мислення та моральні орієнтири. Твори Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки відображають ідеї патріотизму, боротьби за свободу, людської гідності, відповідальності та є потужним інструментом громадянського виховання. Художня література не лише розвиває навички читання, а й сприяє формуванню таких громадянських якостей, як чесність, терпимість, наполегливість, відповідальність і любов до Батьківщини.

Список використаних джерел

1. Большакова І.О., Пристінська М.С. Українська мова та читання: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 96 с.

2. Большакова І.О., Пристінська М.С. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч.1 / Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 112 с.

3. Большакова І.О., Хворостяний І.Г. Українська мова та читання: підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.):Ч. 1 / Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 128 с.

4. Державний стандарт початкової освіти: прийнятий 21.02.2018 р. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/21/108#:~:text (дата звернення: 05.04.2025).

5. Лагола І.М. Формування в молодших школярів особистісного ставлення до дійсності через художні образи пейзажної лірики Тараса Шевченка. URL: https://urok.osvita.ua/materials/education/39182/ (дата звернення: 05.04.2025).

6. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. №23. С.5.

7. Формування громадянської компетенції учнів початкових класів на уроках і в позаурочний час. URL: https://vseosvita.ua/library/formuvanna-gromadanskoi-kompetencii-ucniv-pocatkovih-klasiv-na-urokah-i-v-pozaurocnij-cas-370597.html (дата звернення: 06.04.2025)

8. Формування громадянської компетентності на уроках суспільного циклу. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-gromadyansko-kompetentnosti-na-urokah-cuspilnogo-ciklu-175429.html (дата звернення: 06.04.2025)

9. Чорнобривець О.А. Формування у молодших школярів громадянської компетентності у взаємодії школи та сім'ї. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4581 (дата звернення: 07.04.2025).

Юлія СТЕЦЮК, *здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»* ***Ірина ЛАГОЛА***

ЕКОЛОГІЧНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація*. У статті висвітлено питання формування екологічної свідомості, розкрито значення художньої літератури як ефективного засобу екологічного виховання молодших школярів. Наведено приклади казок екологічного змісту та визначено їх вплив на розвиток дітей.*

Ключові слова: *екологічна свідомість, екоказка, критичне мислення, природа.*

Постановка проблеми. Серед важливих проблем сучасного світу, які турбують людей, виділяються проблеми екологічного характеру. Саме тому формування екологічної свідомості в дітей молодшого шкільного віку є актуальним та важливим завданням початкової ланки освіти.

Одним із шляхів формування екологічної свідомості є звернення до творів сучасних українських письменників, які активно опрацьовують дану тему в дитячій літературі. Екологічні казки спрямовані на розвиток критичного мислення, розуміння взаємовідносин між природою та людиною, виховання поваги та шанобливого ставлення до природи.

Стан дослідження проблеми. Питання формування екологічної культури в суспільстві досліджували В. Крисаченко, Г. Пустовіт, О. Семенюк, В. Сергеєва, М. Хилько та інші. Зокрема, Г.П. Пустовіт екологічну освіту визначає як неперервний процес засвоєння учнями знань, цінностей і понять, спрямований на осмислення і оцінку взаємозв'язків між людьми, їх культурою та навколишнім середовищем, що забезпечує поступальний розвиток навичок прийняття екологічно доцільних рішень, а також засвоєння відповідних правил поведінки в навколишньому середовищі [4].

Дослідження екологічної свідомості як особистісної якості школярів різного віку належить О. Король, С. Лебідь, І. Павленко, Н. Шевченко. Виховання екологічної культури поведінки учнів початкової школи розглядалися у працях Л. Артемової, В. Білоусової, М. Братко, Г. Микитюк. Отже, проблема формування екологічної свідомості учнів початкових класів залишається актуальною.

Мета дослідження. Проаналізувати екологічні казки сучасних письменниць Наталки Малини та Катерини Єгорушкіної, які є одними із засобів формування екологічної свідомості молодших школярів на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що формування екологічної компетентності молодших школярів є одним з основних завдань Нової української школи. Екологічна компетентність як одна з ключових компетентностей, яка передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів з розумінням важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства [1].

Формувати екологічну свідомість потрібно починати ще з дитинства, адже в дитячому віці найкраще сприймається інформація. Молодший шкільний

вік – це той час, коли формуються базові цінності і ставлення до довкілля. Першим кроком до формування екологічної компетентності є інтеграція екологічної тематики в освітній процес. Розуміння важливості охорони навколишнього середовища вимагає інформаційної грамотності. Учні повинні сформувати уміння критично оцінювати інформацію, пов'язану з екологією, розуміти наслідки своїх дій і приймати обдумані рішення [6].

Для вчителів і батьків пошук ефективних засобів формування екологічної свідомості – важливе завдання. Саме такими є казки дитячої письменниці Наталки Малини у збірнику «Казки і думки: читаємо казки для розуміння себе і розвитку мислення». У невеликій книжечці запропоновані казки, які не містять пригод чи чудернацьких перетворень, в них не має гострого сюжету та відважних героїв. Призначення цих казок інше: навчити дітей жити поруч і разом із природою та іншими людьми, допомогти їм зрозуміти, що і природні створіння, і люди мають право на любов, турботу, розуміння [4].

У казці «Визволення лісу» розкривається проблема забруднення навколишнього середовища. Початок казки описує прихід весни та пробудження природи: *«Аж ось і весна прийшла. Від її веселої усмішки сонячні промені стали теплішими і сміливішими. Вони проникли у кожну шпаринку, проходили крізь землю, і лоскотали насінинку, яка все ще міцно спала»* [4, с. 21].

Весняне пробудження рослин було затьмарене великою кількістю сміття, яке валялося у лісі: *«Ось виткнулася перша травинка. Її радість від зустрічі з сонцем швидко змінилася на здивування. Куди око не кинь - скрізь порозкидані пластикові пляшки, бляшанки, пакети, інше сміття.. Які ж вони недоречні у весняному лісі!»* [4, с.22]. Цими словами авторка передає учням контраст між красою весняного лісу та людською недбалістю - сміттям, яке не лише створює негативний настрій, а й завдає величезної шкоди рослинам, які тільки-но з’явилися з-під землі. Письменниця вдається до змалювання персоніфікованого образу сміття, називаючи його *«ворожими агентами», «брудними найманцями»,* тим самим розкриваючи його негативний вплив.

З метою залучення дітей до вирішення цієї екологічної проблеми Наталка Малина вводить в казку образ хлопчика Ореста, який *«відвідував у місті гурток «Пласт», де з поміж іншого навчали розуміти мову лісу»* [4, с. 22]. Разом зі своїми друзями-пластунами, батьками, знайомими та сусідами вони зібрали сміття і *«чистий ліс полегшено зітхнув і вдихнув на повні груд*и» [4, с. 23].

Казка вчить дітей обдуманої поведінки у лісі, умінню критично оцінювати інформацію, пов’язану з екологією, розуміти наслідки дій людини в природі, вчитись приймати правильні рішення. Образ хлопчика Ореста та його друзів є позитивним прикладом ціннісного ставлення до природи.

Казка «Розмова з краплею води» розкриває учням екологічну проблему забруднення води та наслідки для життя людей. Текст твору побудований у формі діалогу між дитиною і краплею води. Спочатку крапля розповіла про те, як вона служила всьому людству і всьому живому. З цієї розповіді діти дізнаються, що *«вода була прихистком для риби і морських мешканців. Вона напувала всіх людей і тварин. Вона зрошувала поля, щоб родили гарні врожаї»* [4, с. 26]. Та бажання людей збагатитися привели до забруднення води. В розповіді краплі звучить застереження для людей: «*Коли зникне остання чиста краплина води, поступово зникне і людство».* Як заклик звучать останні слова краплі: *«Бережіть Воду, від цього залежить ваше життя»* [4, с. 26].

Подальший сюжет казки передає роздуми маленького хлопчика про те, як це послання води донести до людей. Спочатку він звернувся до мами, потім до вчителя математики, і навіть до президента. Та його всі проігнорували. Ці події свідчать про те, що навіть представники влади не завжди готові почути правду або визнати необхідність змін. Суспільство забуває, що природа – це не безмежний ресурс. Забруднення води – показник того, як люди використовують найцінніше без поваги та розуміння важливості.

Останній абзац казки спонукає учнів рішуче діяти: *«- Напишу оповідання для дітей, – вирішив я [хлопчик]. Адже діти - це майбутнє людства. Якщо вони повірять, то врятують людство, коли стануть дорослими»* [4, с. 28]. У цих словах порушується проблема дитячого світогляду, адже діти здатні бачити цей світ по-іншому, і саме вони можуть змінить майбутнє на краще.

Отже, казка сприяє формуванню в учнів бережливого ставлення до навколишнього середовища на основі власного прикладу, з власної ініціативи, що сприяє не тільки збереженню природи, а й вихованню відповідальності та екологічної ініціативи.

Головна тема екологічної казки «Рекламна листівка» – важливість правильного поводження з відходами та вторинне використання різних матеріалів. Твір розкриває читачам проблему великої кількості сміття на Землі, яке приносить шкоду для всіх живих організмів: *«- А чи знаєте ви, що на Землі сила-силенна сміття… Спершу його вивозили на сміттєзвалища. Але сміття все прибувало й прибувало. Врешті-решт сміття стало так багато, що люди почали побоюватися, що воно покриє всю планету. Тоді люди побудували сміттєспалювальні заводи, однак і цього було замало»* [4, с. 33]. Наталка Малина намагається донести думку про те, що сміття – це не просто непотріб, а цінна сировина, яку можна і треба переробляти. Через персоніфікацію предметів читачі вчаться розуміти, що навіть викинута річ може мати «друге життя», якщо люди правильно ставитимуться до відходів: *«Ми – не сміття, а сировина, яку можна переробити. Повірте мені, скоро все зміниться.*

Подивіться на мій зелений знак, це - знак безсмертя. Він каже про те, що ми житимемо вічно, безкінечно даючи життя іншим речам» [4, с. 32]. Мешканці сміттєзвалища, а саме пластикова пляшка, алюмінієва бляшанка, скляна пляшка, картонна коробка через розмову з рекламною листівкою усвідомлюють свою цінність для подальшої переробки. Вони уособлюють різні види відходів і показують можливість їх повторного використання. В такий спосіб учні дізнаються про те, що з пластикової пляшки роблять гранули, з яких потім можуть виготовити пластиковий стілець чи стіл, одяг, прикрасу і навіть іграшку. З переробки алюмінієвих бляшанок можна виготовити велосипед. Переробка скла зберігає багато природних ресурсів як пісок, натрій і вапно. І сама рекламна листівка знову може стати папером і врятувати дерева.

Ця казка має дуже важливе значення для дітей, тому що вона розвиває критичне мислення, формує екологічну свідомість, вчить відповідально ставитися до природи та берегти її ресурси, адже вони не безкінечні. Авторка через цікаві діалоги та історії доносить важливі проблеми до дітей, які вчаться аналізувати отриману інформацію та зрозуміти, що вони можуть зробити з метою збереження довкілля.

Екоказка «Арчі» Катерини Єгорушкіної – ще один приклад художнього твору, в якому моделюється екологічна ситуація морального вибору. Це казкова історія про песика Арчі, який, збираючи пластикові пляшки, надихнув людей дбати про чистоту морського узбережжя. Образ Арчі втілює не лише доброту й турботу, а й активну позицію щодо збереження чистоти природи, адже собака намагається зробити цей світ чистішим та кращим: *«Арчі був напрочуд діловим псом. Колись дідусь навчив його збирати пластикові пляшки, і тепер Арчі мав повно роботи»* [3, с. 5].

Одного дня з Арчі сталася неприємна пригода: він «*поспішав у справах і не помітив, як наступив на гостре скло. Кров зацебеніла струмочком, і пес голосно заскавчав від болю. Кілька днів він пролежав коло буди з перев'язаною лапою»* [3, с. 15]. Саме така історія спонукала дітей до певних дій: вони активно почали сортувати сміття та створили плакат: *«На плакаті було зображено Арчі з пластиковою пляшкою в зубах. Під малюнком яскрів надпис великими літерами: «Допоможи Арчі сортувати сміття!». Поруч із плакатом стояли чотири місткі контейнери»* [3, с.16]. Напис на плакаті демонструє заклик до дій, він простий та дуже близький дитині. Зображення контейнерів допомагає зрозуміти принцип сортування різного сміття. Наприкінці казки оптимістично звучать слова дівчинки Надійки: «*Тепер тобі допомагатимуть усі! – Усміхнулася Надійка, задиристо скубнувши Арчі за вухо. Діти дружно закивали головами. – Гав! – пес притулився мокрим носом до Надійчиної руки. Він був щасливим»* [3, с.18]. Ці слова символізують успіх Арчі, адже його приклад -

щоденне носіння пластикових пляшок на дідусеве подвір'я - об'єднав дітей для досягнення спільної екологічної мети. Глибокі слова дідуся *«Ти надихнув людей дбати про світ, подарований нам Творцем»* [3, с.18] підкреслюють важливість цих змін. Головна ідея казки полягає в тому, що навіть тварини можуть бути мотиваторами та змінювати ставлення інших до навколишнього світу з метою збереження чистоти довкілля.

Висновки. Формування екологічної свідомості молодших школярів є важливим завданням початкової школи, тому що в дитинстві закладаються основи відповідального ставлення до природи. Казки Наталки Малини та Катерини Єгорушкіної відіграють важливу роль у цьому процесі, адже вони дають змогу дітям краще зрозуміти екологічні проблеми через легке читання, доступне пояснення і персоніфікацію природних явищ. Проаналізовані казки показують, що літературні твори не лише вчать дітей дбайливого ставлення до довкілля, а й розвивають критичне мислення та відповідальність за свої вчинки. Застосування таких казок в освітньому процесі сприяє вихованню екологічної культури та спонукає учнів до позитивних дій щодо захисту природи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: прийнятий 21.02.2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.04.02.2025).

2. Досвід організації позакласної роботи з виховання екологічної культури учнів початкових класів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/23.pdf (дата звернення: 05.04.2025).

3. Єгорушкіна К. Арчі: екоказка. Оттава, 2019. 20 с.

4. Пометун О.І. Казки і думки: читаємо для розуміння себе і розвитку мислення: Збірка казок із рекомендаціями щодо читання для небайдужих вчителів, вихователів і батьків. Київ, 2019. 64 с.

5. Публічно-управлінські аспекти формування екологічної культури. URL: http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2021/22.pdf (дата звернення: 07.04.2025).

6. Формування екологічної компетентності молодших школярів. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-ekologichno-kompetentnosti-molodshih-shkolyariv-378449.html (дата звернення: 07.04.2025).

РОЗДІЛ І
ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Альона КРИВОХИЖА, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічної академія»*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти, гуманітарних дисциплін та інформатики Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічної академія»* ***Ольга ДІБРОВА***

ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ НУШ

Анотація. *У тезах висвітлено актуальність формування фразеологічної компетентності в учнів 5 класу як важливого компонента мовленнєвої культури. Проаналізовано психолого-педагогічні умови засвоєння фразеологізмів у молодшому підлітковому віці, розкрито методологічні підходи до навчання фразеології в межах Нової української школи. Запропоновано дидактичні стратегії та приклади інтерактивних методів, спрямованих на розвиток образного мислення, комунікативних і когнітивних умінь учнів. Окреслено результати педагогічного експерименту та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.*

Ключові слова*: фразеологічна компетентність, українська мова, Нова українська школа, 5 клас, мовна культура, інтерактивні методи.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні перебуває у фазі трансформації, що зумовлено реалізацією компетентнісного підходу, задекларованого в Концепції Нової української школи. У цьому контексті важливого значення набуває формування фразеологічної компетентності учнів як одного з аспектів мовленнєвої, комунікативної та культурної компетентностей. Фразеологізми як одиниці мови, що виражають узагальнені уявлення, національний менталітет, морально-етичні норми, є засобом формування мовної картини світу дитини.

П’ятикласники, які переходять на новий етап навчання – середню школу – стикаються з потребою опанування абстрактніших мовних понять. Саме фразеологізми стають своєрідною лінгвокультурною скарбницею, що сприяє розвитку образного мислення, збагачує словниковий запас, виховує естетичне чуття до мови.

Фразеологічна компетентність трактується як здатність учнів розуміти,

інтерпретувати й доречно вживати фразеологізми у мовленні. Вона є складником загальної мовленнєвої компетентності, яку має сформувати шкільна мовна освіта. У науковій літературі фразеологізми розглядаються як стійкі словосполучення з переносним значенням, які мають образну, емоційну та культурну наповненість (Л. Скрипник, С. Литвинова, Н. Лазаренко).

Виклад основного матеріалу. Згідно з Концепцією НУШ, шкільне навчання має забезпечувати не лише знання фразеологізмів як мовного явища, а й уміння використовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Це потребує від учителя застосування діяльнісного, комунікативного, когнітивного та лінгвокультурологічного підходів до вивчення фразеології [1; 5; 12].

У п’ятому класі діти переходять до абстрактно-логічного мислення, що дозволяє їм краще розуміти переносні значення мовних одиниць. Як зазначає Г. С. Костюк, саме в цьому віці активізується здатність до метафоризації, що є основою для сприймання фразеологізмів [10]. Засвоєння стійких виразів відбувається ефективніше, коли вони подаються в контексті емоційно забарвлених ситуацій, гри, казки, літературного тексту або життєвої історії.

Отже, методика викладання фразеології має враховувати вікові особливості, спиратися на практичну діяльність учнів і забезпечувати створення мовленнєвого середовища, в якому дитина зможе застосовувати нові знання.

Застосування інтерактивних методів сприяє активному залученню учнів до вивчення фразеології. Ефективними є мовні ігри, сюжетно-рольові вправи, створення власних історій, використання візуальних образів і цифрових технологій. Наприклад: гра "Фразеологічне лото" допомагає в запам’ятовуванні значень; вправа "Знайди пару" (фразеологізм – тлумачення); створення коміксів за змістом фразеологізмів; інсценізації: учні показують діалог, у якому вжито стійкий вираз; аналіз прикладів фразеологізмів у текстах пісень, рекламі, соціальних мережах.

Такі методи розвивають не лише мовну, а й соціокультурну компетентність, активізують пізнавальний інтерес, а також навчають критично мислити та інтерпретувати інформацію.

У межах педагогічної практики в 5 класі було впроваджено серію занять із використанням інтерактивних вправ, спрямованих на формування фразеологічної компетентності. Результати анкетування та спостережень засвідчили: підвищення зацікавленості учнів у вивченні фразеологізмів; зростання рівня розуміння значення сталих виразів; активніше вживання фразеологізмів у мовленні (усному та писемному); формування навичок емоційно-образного мислення.

Висновки. Формування фразеологічної компетентності в учнів 5 класу є необхідною умовою розвитку їх мовної, комунікативної та культурної

обізнаності. Ефективне засвоєння фразеологізмів можливе за умови врахування вікових особливостей учнів, використання інтерактивних методів та створення емоційно насиченого освітнього середовища. Впровадження фразеологічного матеріалу в освітній процес сприяє не лише збагаченню словникового запасу, а й формуванню навичок образного мислення, креативності та глибшому розумінню національної мовної культури. Отримані результати педагогічного дослідження підтверджують доцільність і ефективність використання методик, орієнтованих на активну діяльність учнів, і відкривають перспективи подальших пошуків у цьому напрямі.

Перспективним напрямом подальших досліджень є створення дидактичних матеріалів для формування фразеологічної компетентності у цифровому форматі, а також міжпредметна інтеграція (українська мова, література, образотворче мистецтво). Окрім того, актуальним є вивчення впливу фразеології на формування ціннісних орієнтацій учнів та розвиток мовної особистості.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua (використано 10 жовтня 2024)
2. Литвинова С. І. Фразеологізми у шкільному курсі української мови. Дрогобич : Коло, 2020.
3. Скрипник Л. Г. Фразеологія сучасної української мови. Київ : Наукова думка, 2004.
4. Лазаренко Н. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів засобами фразеології. Мелітополь, 2019.
5. Юрченко Т. В. Педагогічні технології в лінгводидактиці. Суми, 2022.
6. Шамне А. І. Інтерактивні методи навчання у школі. Київ : Освіта, 2015.
7. Чередниченко О. В. Методика викладання української мови. Київ : Академія, 2020.
8. Пасічник С. Фразеологізми в мовленні школярів. *Українська мова і література в школі.* 2021. №6.
9. Костюк Г. С. Розвиток мислення і мовлення школярів. Київ : Педагогічна думка, 2000.
10. Савченко Л. О. Психолого-педагогічні засади формування мовної особистості. Тернопіль: Навч. кн., 2018.
11. Пасов Є. І. Основи когнітивної лінгвістики. Харків, 2011.
12. Федоренко Л. Прагматичний аспект уживання фразеологізмів у шкільному курсі. *Українська мова і література в школі.* 2020. №4.

Анна БОЙЧУК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Галина ХОМІЦЬКА***

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИКО-ОРФОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ

Анотація. *У статті досліджуються джерела збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів початкової школи у процесі засвоєння граматико-орфографічних знань, розкривається системний підхід у цій роботі. Визначено групи вправ та методику їх застосування на різних етапах засвоєння граматико-орфографічного матеріалу.*

Ключові слова: *словниковий запас, мовленнєвий розвиток, орфографічні та граматичні вправи, інтерактивні методи навчання.*

Постановка проблеми. У сучасній освіті дедалі більшої актуальності набуває завдання формування особистості, здатної до повноцінної комунікації, вільного володіння рідною мовою, вираження власних думок у логічній, точній, образній формі. Одним із головних чинників досягнення цього є високий рівень розвитку мовленнєвих умінь і навичок, основою яких виступає словниковий запас. Збагачення лексики дитини — не лише важлива складова мовної освіти, а й необхідна умова загального інтелектуального розвитку, успішної соціалізації та пізнання навколишнього світу. Саме тому проблема збагачення словникового запасу молодших школярів посідає одне з провідних місць у початковій освіті.

Період навчання у початковій школі є надзвичайно сприятливим для формування мовленнєвих умінь, оскільки саме в цей час дитина активно накопичує знання про мову, засвоює граматичні структури, опановує орфографічні норми, розвиває мовне чуття та культуру мовлення. Як зазначає О. Я. Савченко, «молодший шкільний вік є найчутливішим періодом до мовного розвитку, тому важливо забезпечити повноцінне мовне середовище й умови для збагачення словника» [5, с. 114].

З огляду на це, особливого значення набуває питання поєднання лексичної, граматичної та орфографічної роботи на уроках української мови. Змістовна, цілеспрямована діяльність у процесі вивчення мовних закономірностей має не лише навчальну, а й розвивальну функцію, стимулює пізнавальну активність учнів, сприяє осмисленому засвоєнню лексичних

одиниць і забезпечує їх закріплення в активному словнику.

Актуальність дослідження полягає в тому, щоб підвищити ефективність збагачення словника молодших школярів, поєднавши лексичну, граматичну та орфографічну роботу. Як учитель має організовувати цю роботу на уроках української мови в початкових класах, нам належить з'ясувати.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати і практично дослідити ефективні способи збагачення словникового запасу здобувачів початкової школи через інтеграцію граматико-орфографічного матеріалу у мовленнєву діяльність.

Виклад основного матеріалу. Словниковий запас – це сукупність слів, якими володіє людина і які вона використовує в процесі мовлення. У початковому шкільному віці формування словникового запасу відбувається особливо інтенсивно, адже саме в цей період закладаються основи мовленнєвої компетентності, яка є базою подальшого навчання і соціальної адаптації.

Одним із важливих аспектів мовної освіти в початковій школі є забезпечення цілісного підходу до формування мовленнєвої компетентності учнів. У цьому контексті особливої ваги набуває взаємозв'язок між лексичною роботою та засвоєнням граматико-орфографічних знань.

Як зазначає М. С. Вашуленко, «лексика й граматика – це нерозривні частини єдиного мовного організму. Без усвідомлення значення слова неможливо опанувати морфологічні категорії, а без знання граматичних норм – неможливо правильно вживати слова в мовленні» [1, с. 112]. Таким чином, робота над словом повинна органічно поєднуватися з опрацюванням граматичних і орфографічних правил.

Засвоєння граматичних норм, зокрема відмінювання, дієвідмінювання, узгодження прикметників з іменниками тощо, вимагає від учнів чіткого розуміння лексичного значення слова. Без цього виникають труднощі як у розпізнаванні граматичних форм, так і у написанні слів. За спостереженням С. А. Хом'яка, «граматика не може бути абстрактною для молодших школярів – вона має базуватись на знайомій, актуальній лексиці» [6, с. 80].

Наприклад, у процесі вивчення теми «Іменник» учитель не просто вводить граматичне поняття, а й розширює словниковий запас учнів: добираються слова-назви істот і неістот, конкретних і абстрактних понять, у результаті чого відбувається одночасне засвоєння лексичного матеріалу і граматичних категорій. Ефективність засвоєння граматики значно зростає, коли вона опирається на словникову роботу, зокрема на пояснення значення слів, складання речень, порівняння.

Орфографічні знання також тісно пов'язані з лексичною компетентністю. Одним із ключових завдань на уроках української мови є формування

орфографічної зіркості – здатності бачити орфограми, що потребують застосування правил. Це можливо лише тоді, коли учні добре розуміють значення і будову слів. Без чіткого уявлення про лексичне значення і лексичну сполучуваність слова дитина не може правильно орієнтуватися у виборі орфограми.

Також варто згадати роль синонімії, антонімії, багатозначності – ці лексичні явища допомагають краще засвоювати граматичні категорії. Наприклад, порівняння дієслівних синонімів *(«йти» – «крокувати» – «простувати»*) не лише розширює словниковий запас, а й допомагає побачити особливості словозміни.

Інтегрований підхід до вивчення мови, який поєднує лексичну, граматичну та орфографічну роботу, реалізується в сучасних підручниках та навчальних програмах. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, мовна освітня галузь має забезпечити «оволодіння учнями нормами української літературної мови, зокрема граматичними, орфографічними та лексичними» [2].

Успішне поєднання лексичної роботи з граматико-орфографічним матеріалом має також значний вплив на розвиток писемного мовлення: чим багатший словниковий запас, тим легше учневі будувати граматично правильні та змістовно насичені тексти.

Таким чином, лексична робота є основою для повноцінного засвоєння граматики й орфографії. Систематичне й цілеспрямоване збагачення словникового запасу забезпечує глибше усвідомлення граматичних явищ, полегшує орфографічне орієнтування та сприяє загальному мовленнєвому розвитку учнів.

Вправи, спрямовані на закріплення правописних норм та граматичних форм, одночасно виступають потужним засобом активізації й розширення лексики учнів. Мовна практика показує, що саме в процесі цілеспрямованої роботи над мовними одиницями в структурі слова і речення відбувається глибше усвідомлення значення слів, способів їх утворення та вживання.

Типи вправ, що поєднують орфографічні та лексичні цілі:

1. Орфографічно-лексичні вправи на правильне вживання слів у контексті.

Наприклад, учням пропонують вставити в речення слова з поданого списку, обґрунтувавши свій вибір, зважаючи на значення слова та правопис.

Завдання: Устав у речення пропущені слова:

– На узліссі росли … (берези, барези, беризи).

2. Вправи на утворення граматичних форм слова.

Завдання на зміну числа, роду, відмінка, часу тощо не тільки зміцнюють граматичні навички, а й сприяють осмисленню лексичних значень.

Завдання: Зміни іменники за відмінками. Добери до кожного слова синонім.

– (Рука) → Руки, Руку, Рукою. Синонім: долоня.

Як зазначає М. С. Вашуленко, «усвідомлення зв'язку граматичної форми із значенням сприяє не тільки розвитку мовлення, а й уточненню та розширенню словникового запасу» [1, с. 64].

3. Словотворчі вправи.

Вони дають змогу учням створювати нові слова, що особливо важливо для розуміння структури мови.

Приклад завдання: Утвори нові слова за допомогою суфіксів –еньк-,

–чик-, –оньк- (*палець → пальчик, тихий → тихенький, голубка → голубонька).*

Ці вправи розвивають здатність оперувати лексичними одиницями творчо, збагачують мовлення виразністю, емоційністю.

4.Словникові диктанти з граматичними акцентами.

Словникові диктанти можна варіювати, вказуючи на орфограму, граматичну форму або лексичну групу слова (іменники на позначення явищ природи, прикметники настрою тощо).

Завдання: Запиши слова з орфограмою «ненаголошене е»: *весело, береза, череда, метелик.* Побудуй з ними речення.

Такі вправи дають змогу не тільки закріпити орфографію, а й розширити активний словник через повторення, застосування в мовленні.

5.Робота над паронімами, омонімами, антонімами.

Граматико-орфографічні завдання на розрізнення схожих за звучанням, але різних за значенням слів розвивають мовне чуття, логіку, формують точність мовлення.

Приклад завдання: Поясни різницю між словами: *адрес – адреса; надіятися – сподіватися).*

В умовах Нової української школи інтерактивні методи навчання набувають особливої актуальності, адже дозволяють активізувати мислення учнів, зробити процес засвоєння граматико-орфографічних знань цікавим, динамічним та водночас ефективним для збагачення словникового запасу. Використання інтерактиву сприяє емоційному залученню дитини до навчання, розкриває її творчі здібності, формує навички мовленнєвої діяльності в природному мовленнєвому середовищі.

Ігрова діяльність – природна для дітей молодшого шкільного віку. Саме через гру учні найкраще засвоюють нову лексику, граматичні структури та орфографічні правила. Під час гри школярі не лише відтворюють вивчене, а й відкривають нові слова в контексті спілкування.

Приклади ігор, що поєднують орфографічні й лексичні цілі:

- *"Чарівний мішечок слів":* учні витягують слово з мішечка (наприклад: колос, зозуля, книжка) і повинні скласти з ним речення, змінити за відмінками, знайти синоніми, пояснити правопис.

- *"Словниковий баскетбол":* учні кидають м'яч, називаючи слово із певною орфограмою або тематичною групою. Потім слово використовується в усному чи письмовому мовленні.

- *"Лексичне доміно":* кожне слово має бути пов'язане з попереднім за значенням або граматичною формою. Наприклад: осінь → листя → золоте → дерево → гілка.

Як підкреслює Л. Г. Левченко, «ігрові методи навчання дозволяють перетворити роботу з лексикою і граматикою у захопливий і природний процес, що стимулює мовленнєву активність учнів» [3, с. 104].

Проєктна діяльність як інтеграція знань.

Проєктна діяльність сприяє систематизації знань учнів, залучає до самостійного пошуку інформації, формує практичні мовленнєві навички. У процесі виконання мовних проєктів учні стикаються з потребою вживати нові слова, граматичні форми, перевіряти орфографію, створювати зв'язне висловлювання.

Приклади навчальних проєктів:

- *"Слово мого роду"* – учні досліджують походження свого імені, прізвища, добирають до них споріднені слова, синоніми, прикметники, створюють мінідовідник.

- *"Скарбничка гарних слів"* – складання тематичного словничка слів ввічливості, моральних чеснот, поезій, у яких ці слова вживаються.

- *"Подорож у країну Орфографію"* – діти створюють карту з пунктами (Правопис великої літери, Перевірні приголосні тощо) і виконують на кожному етапі мовні завдання з новими словами.

За словами О. В. Лисенко, «інтегроване навчання через проєкти дозволяє збагачувати словниковий запас школярів у природному мовленнєвому контексті, з опорою на їх інтереси» [7, с. 36].

Лексичні завдання інтерактивного типу.

Окремий напрям інтерактивного навчання – виконання лексичних вправ у парах або групах, які передбачають обговорення, аргументацію, оцінювання.

Види таких завдань:

- *"Добери однокореневі слова"* – працюючи в парах, учні створюють картки слів, що мають спільну морфему, пояснюють значення та правопис.

- *"Поясни слово товаришу"* – один учень пояснює значення нового слова без перекладу, інший – відгадує та складає з ним речення.

- *"Зайве слово"* – учні аналізують набір лексем і виключають ту, що не підходить за граматичною ознакою (наприклад: біг, читання, гра, веселий – «веселий» зайвий, бо прикметник).

Висновки. У сучасній початковій школі формування мовленнєвої особистості учня посідає одне з провідних місць у системі мовної освіти.

Науковці наголошують на важливості інтегрованого, міжпредметного підходу, який дозволяє не лише автоматизувати мовленнєві навички, а й розвивати мислення, уяву, емоційний інтелект учнів. Встановлено, що ефективне збагачення словника можливе лише за умови створення природного мовного середовища, де учень постійно залучений до мовленнєвої діяльності – читає, слухає, пише, висловлюється, грає з мовою.

Вправи на редагування, трансформацію, словотвір, добір синонімів до слів з орфограмами сприяють як автоматизації правописних навичок, так і глибшому засвоєнню лексем. Особливо продуктивними виявилися вправи з контекстуальним використанням слів, створенням словосполучень і речень, у яких граматична структура підтримує лексичну точність.

Надзвичайно продуктивними є інтерактивні методи – ігрові технології, проєктна діяльність, робота в парах і групах, які сприяють підвищенню мотивації учнів до мовного самовираження. Лексичні квести, тематичні словники, мапи слів, інсценізації, казкові трансформації – усе це не лише урізноманітнює навчальний процес, а й дає змогу учням глибше осмислити й засвоїти нові слова у природному мовленнєвому контексті.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи. Київ : Генеза, 2021. С. 64.

2. Державний стандарт початкової освіти України. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п

3. Левченко Л. Г. Ігрові методи навчання у початковій школі. *Педагогічна освіта*. 2021. № 6. С. 102-109.

4. Лисенко О. В. Розвиток мовленнєвих компетентностей учнів початкових класів через інтегроване навчання. *Методичні інновації*, 2020. № 1. С. 34-40.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Освіта, 2020. С. 144.

6. Хом’як С. А. Словникова робота на уроках української мови у початковій школі. *Методичний часопис,* 2022. № 2. С. 78-85.

Богдана АРТЕМЕНКО, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Тетяна ОМЕЛЯНЧИК***

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОГО ЧИТАЧА В СИСТЕМІ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ

Анотація. *У статті висвітлюються найбільш ефективні, на думку автора, форми і методи, що становлять систему засобів, спрямованих на формування читацьких інтересів та любов до книги у здобувачів початкової освіти.*

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, художня книга, усне мовлення, спілкування, читацька компетенція.*

Постановка проблеми. У системі формування читацьких навичок здобувачів початкової освіти чільне місце відводиться урокам позакласного читання. Однак аналіз навчально-виховного процесу засвідчує, що рівень проведення цих уроків не завжди відповідає сучасним вимогам. Часто основна увага на них приділяється вирішенню завдань, характерних для уроків класного читання, в яких нерідко домінує вербалізм, зайва логізація під час вивчення творів. Застосування прийомів роботи з книжкою, орієнтування в книжковому колі здійснюється безсистемно, поверхово. Залишаються невирішеними завдання оновлення змісту й удосконалення структури уроків позакласного читання як основної форми керівництва самостійним дитячим читанням. Внаслідок цього основне завдання уроків позакласного читання – виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності – реалізується не повною мірою. Зазначені недоліки вимагають глибокого аналізу рівня сформованості читацьких навичок здобувачів початкової освіти у сучасних умовах і, на цій основі, визначення шляхів удосконалення організаційно-методичної системи виховання учнів-читачів відповідно до вимог сьогодення.

Стан дослідження проблеми. Педагогічний підхід до проблеми пізнавального інтересу пов’язаний із вивченням умов його розвитку в навчально-виховній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості та основи успішності. Так, у дослідженнях Н. Бібік, Н. Морозової, О. Савченко та ін. інтерес розглядається як форма прояву пізнавальної потреби, що визначає спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності, як стимул до освітньої діяльності. Виходячи з природи інтересу, педагоги і психологи М. Бєляєв, Н. Волошина, Л. Гордон,

Є. Квятковський, І. Гудзик, Н. Лапшина, В. Мартиненко, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, Г. Ткачук, О. Кушнір звертають увагу на те, що особливою і важливою формою інтересів є читацькі інтереси дітей, які зумовлюють вибір художніх творів, активізують процес читання, спонукають до подальшої читацької діяльності. Однак для кожного періоду дитинства характерні свої закономірності читання, прояви різних читацьких якостей. Читацькі інтереси виступають важливою характеристикою читацької спрямованості здобувачів освіти.

Мета дослідження полягає у висвітленні ефективної системи засобів роботи учителя по формуванню інтересу до дитячої книги у здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. В початкових класах здобувачі освіти, готуючись до уроку позакласного читання, вибирають і читають книжки за завданням учителя вдома або у бібліотеці в позаурочний час. Тобто самостійне читання дітей стає істинно позакласним. А на уроках відбувається колективне обговорювання того, що вони прочитали заздалегідь.

Якщо на першому та другому етапах коло дитячого читання складали книжки, обсяг яких не перевищував 30-36 сторінок, то тепер в активне читання на уроках включаються і значні за обсягом твори. Читацьке коло здобувачів освіти у четвертому класі інтенсивно поповнюється науково-пізнавальною літературою.

До кінця четвертого етапу всі, хто навчається у початкових класах, повинні оволодіти навичками та вміннями, які необхідні активному читачеві: технікою читання, орієнтованими та гігієнічними вміннями, а головне, вони повинні полюбити книжку та процес самостійного читання.

Для цього методисти та учителі-практики рекомендують дотримуватися такої схеми уроків та впроваджувати такі форми та методи роботи на заняттях:

І. Повідомлення теми і мети уроку.

ІІ. Актуалізація читацького досвіду здобувачів освіти

- робота з виставкою книжок за темою заняття;
- розгляд та короткий аналіз дитячих ілюстрацій до прочитаних творів;
- прослуховування письмових відгуків про самостійно прочитані книги.

ІІІ. Активізація читацького мислення:

- бесіда на основі прочитаних творів (із включенням запитань і завдань, спрямованих на розвиток ціннісних орієнтацій та формування вмінь висловлювати власне ставлення до прочитаного; робота над художніми засобами твору);
- літературні вікторини, ігри, конкурси;

• підсумок самостійної роботи (оцінювання рівня підготовки дітей до уроку та активності під час обговорення прочитаного).

IV. Розширення читацького кругозору здобувачів освіти:

• розповідь учителя про нові книжки та їх авторів;

• розгляд цих книжок, ознайомлення з зовнішніми та внутрішніми ознаками.

V. Підсумкова бесіда.

VI. Домашнє завдання:

• повідомлення теми наступного уроку позакласного читання;

• ознайомлення із списком рекомендованої літератури за темою наступного заняття (пропонується кілька творів на вибір; даються поради, де їх можна знайти);

• уточнення завдань (коротко розповісти про прочитане, висловити своє ставлення до вчинків персонажів тощо);

• пропозиції щодо виконання додаткових завдань за бажаннями здобувачів освіти (проілюструвати прочитане, написати відгук, підготувати розповідь про письменника тощо) [1, с. 11].

Уроки позакласного читання повинні своєю формою і змістом викликати живий інтерес і бажання дітей читати книги. Тому вчителю варт, крім основного типу уроку позакласного читання, ширше запроваджувати нетрадиційні форми занять.

Структура нетрадиційних уроків є, до певної міри, довільною, залежить від творчих здібностей учителя та вихованців, однак повинна чітко узгоджуватись із темою і метою заняття.

1. Урок-звіт (рекомендовано проводити після канікул). Тему і матеріал вибирають діти.

2. Усний журнал. Театралізована вистава з емблемою, музичною заставкою, «обкладинкою», «сторінками».

3. Урок-КВК. Урок проходить з елементами змагання, інсценізації. Тому необхідна попередня підготовка учасників та вчителя у підборі питань і завдань.

4. Урок-семінар. До уроку всі читають одну і ту ж книгу. Обирається журі, головуючий, доповідач, діти, які пишуть відгуки на прочитану книгу.

5. Урок вільного читання. Вчитель і вихованці приносять до класу ті книги, які читають вдома, і читають їх протягом усього уроку.

6. Урок-мозаїка. Кожна дитина отримує завдання, яке відповідає її індивідуальним здібностям. Це може бути театралізована сценка-мініатюра з обраної теми, опитування, демонстрація слайд-фільму і опитування дітей, слайд-вікторина, розповіді учасників про роль даної теми в житті [2, с.14].

7. Бібліотечні заняття. Вони проводяться в кожному класі кілька разів на рік у шкільній та дитячій (районній, міській) бібліотеці.

Мета бібліотечних занять полягає в тому, щоб ознайомити здобувачів освіти з бібліотекою, її книжковими фондами, принципами розстановки книжок на полицях у відкритому для доступу фонді, формування умінь користуватися довідково-бібліографічними апаратом бібліотеки тощо.

Щоб процес формування самостійного читача був успішним, позакласне читання здобувачів початкової освіти повинно постійно знаходитися у центрі уваги вчителя в різних сферах шкільного життя: на уроках та в позакласній роботі. Це і визначає різноаспектні напрямки роботи вчителя, яку він виконує, керуючи самостійним читанням дітей. Перший: учитель дає завдання і прищеплює дітям читацькі уміння на уроках позакласного читання. Другий: в обов'язки вчителя входить підготовка та проведення масових позаурочних заходів, пов’язаних з читанням. Третій: вчитель повинен активно пропагувати та стимулювати читання здобувачів початкової освіти.

Поштовхом до зацікавлення дітей книгою можуть стати подорожі меморіальними місцями, пов’язаними з іменами письменників і літературою, екскурсії до пам’ятників письменникам та літературним героям, до книгарні, шкільної та міської (сільської) бібліотек із залученням дітей до активної участі у літературних заходах, які там проводяться (зустрічі з письменниками, презентації книг, книжкові виставки, ранки, конкурси, колективні читання книг, перегляд спектаклів, читацькі конференції тощо).

Для того, щоб діти були поінформовані з правилами читання, новинками дитячої літератури, станом читання у класі та мали можливість продемонструвати свої читацькі досягнення, варто обладнати у класі Куточок читача. В ньому вчитель розміщує Пам’ятку для читача, на яку постійно звертає увагу дітей, а також списки рекомендованої літератури, які періодично поновлює та доповнює. Регулярно вчитель разом з кращими читачами класу з допомогою бібліотекаря готують тематичні виставки книжок, присвячені творчості певного письменника, на теми національних, міжнародних та народних свят, виставки новинок дитячої літератури або улюблених дитячих книжок.

Учителеві потрібно залучати кожну дитину до обліку прочитаного. І тут стануть в пригоді читацькі щоденники. Друга форма обліку прочитаного – конверти, куди вкладаються аркуші із записом відомостей про прочитану книжку (такий конверт подається вчителю за вимогою). Третя форма – ті ж картки, але вкладаються вони не в конверти, а в індивідуальні кишеньки на «Куточку читача». Остання форма зручна тим, що кожен учень в класі може дізнатись, що читає його товариш. Облік прочитаного роблять також в усній

формі: учні говорять про прочитані книжки на уроках позакласного читання, на звичайних уроках читання, в індивідуальних бесідах з учителем та один з одним.

Особливе місце в освоєнні читацької культури і розвитку творчих здібностей читача займають літературні ігри, творчі роботи, конкурси і драматизації, заочні зустрічі з письменниками.

Важливу роль у стимулюванні читацької активності дітей відіграють різноманітні конкурси: на кращого читача класу, на кращий читацький щоденник, на кращий відгук про прочитану книгу, на кращу ілюстрацію до твору, на кращого декламатора тощо. Підведення підсумків та нагородження переможців грамотами і подарунками (книгами) обов'язкові. Результати конкурсу, вітання переможців та їхні творчі роботи важливо відобразити в Куточку читача. Про підсумки конкурсу варто проінформувати батьків на батьківських зборах. Це все сприятиме створенню ситуації успіху юного читача, залученню сім'ї до процесу формування читацької активності дітей [3, с. 15].

Незаперечним постулатом є те, що вчителеві для того, щоб виховати свідомого самостійного читача, потрібно приділяти багато уваги та часу для організації уроків позакласного читання в початкових класах, використовувати різноманітні форми і методи навчання на уроках, учити дітей цікаво і змістовно проводити дозвілля з книгою, спрямовувати позакласне читання так, щоб дитина не розгубилася в книжковому морі, щоб до її рук потрапляли найнеобхідніші твори. Щоб спілкування з ними стало звичним, щоденним і, що дуже важливо, приємним заняттям.

Висновки. Отже, як бачимо, однією з найпоширеніших виховних форм виступає позакласне читання. Його метою є формування основ читацької самостійності здобувачів початкової освіти, здорових читацьких інтересів, розширення кола дитячого читання, вироблення культури читання [4, с. 103].

Важливо, щоб читання літератури було системним та систематичним, щоб всі діти навчились самостійно звертатися до книжок за необхідними знаннями, вони повинні полюбити цей вид діяльності, усвідомити його життєву необхідність.

Цілеспрямоване формування читацької самостійності молодших школярів відбувається поетапно. На кожному етапі навчання визначаються завдання, які враховують особливості даного вікового мікроперіоду, обумовлюється методика роботи та організація навчальної діяльності учнів, вимоги до навчального матеріалу, види бібліотечно-бібліографічної допомоги, типи, структура уроку (заняття) тощо.

На нашу думку, важливими показниками успішності розвитку в учнів

читацьких інтересів виявилися: добровільний характер участі в позакласних формах роботи з книгою; потреба в читацькому самовиявленні; усвідомлення своїх можливостей для включення в активну читацьку діяльність; позитивне емоційне ставлення до читання значущої для дитини літератури; самостійний добір книг для читання; бажання читати художні твори у вільний час.

Список використаних джерел

1. Буденкевич Ю. Поради батькам. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 11-12.

2. Волошина В. Методика вивчення читацьких інтересів. *Зарубіжна література в навчальних закладах.* 2013. № 5. С. 12-15.

3. Кодлюк Я. Дидактичні аспекти формування допитливості. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 15-16.

4. Паламар О. Змістовно-якісна характеристика пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів. *Психологія*. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. Випуск 18. С. 101-106.

5. Паламар О. Особливості динаміки мотивів учіння молодших школярів. *Психологія*. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. Випуск 15. С. 211-216.

***Мар'яна СУМИК**, здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»*

Науковий керівник**: кандидат філологічних наук, спеціаліст вищої категорії циклової комісії філологічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» **Руслана ГАЛИЦЬКА

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОГО НАГОЛОШУВАННЯ СЛІВ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті розглянуто проблему формування правильного наголошування слів у молодших школярів. У публікації описано психолого-педагогічні особливості дітей, які слід враховувати під час навчання орфоепії і наведено ефективні методи і прийоми навчання правильного наголосу.*

***Ключові слова:** наголос, формування навичок, методи, прийоми, словникова робота.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах формування мовної і мовленнєвої компетентності молодших школярів набуває особливої уваги. Одним із складових є орфоепічна грамотність, зокрема вміння правильно

наголошувати слова, бо саме неправильне наголошування є однією з найпоширеніших помилок у мовленні дітей.

Стан дослідження проблеми. Проблемою формування орфоепічної грамотності, зокрема правильного наголошування слів, займалися багато науковців і методистів у галузі мовної освіти. Досліджувалися в працях: В. М. Винницького, С. І. Головащука, К. М. Іваночка, М. І. Погрібного, О. Д. Пономарева, Б. Р. Пристая, О. А. Сербенської та інших [2, с. 2]

Мета дослідження. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне застосування ефективних методів і прийомів формування правильного наголошування слів учнями початкової школи, а також створення умов, які сприяють розвитку орфоепічної грамотності.

Виклад основного матеріалу. Наголос - виділення в мовленні певної одиниці в ряду однорідних одиниць за допомогою фонетичних засобів [1].

Формування правильного наголошування слів в учнів початкової школи – важлива складова мовленнєвої компетентності учнів. Значенням роботи над наголосом у початковій школі є:

1. Формування орфоепічних навичок - правильно поставлений наголос допомагає уникнути помилок.

2. Розвиток слухового сприймання - учні вчаться розрізняти правильну і неправильну вимову.

3. Збагачення словникового запасу - робота над словами з різним наголосом.

Критерій «Дотримання правильного наголошування слів» визначається через такі показники й рівні, як:

Високий рівень: учень правильно наголошує загальновживані слова, експериментує з наголосом: порівнює й пояснює значення слів, які відрізняються лише наголосом.

Достатній рівень: молодший школяр переважно правильно наголошує загальновживані слова, може експериментувати з наголосом: порівнювати й пояснювати значення слів, які відрізняються лише наголосом.

Середній рівень: учень наголошує загальновживані слова з помилками, за допомоги вчителя експериментує з наголосом: порівнює й пояснює значення слів, які відрізняються лише наголосом.

Низький рівень: молодший школяр постійно припускається помилок в наголошенні загальновживаних слів, без допомоги вчителя не може експериментувати з наголосом, пояснюючи значення слів, які відрізняються лише наголосом [3, с. 205]

Щоб навчити дітей правильного наголошування слів можна використати такі методи та прийоми:

1. Аудіально-наочний метод.

Вчитель вимовляє слово з правильним наголосом, а учні повторюють його хором і по черзі. Також можна використати вправи з прослуховуванням записів дикторів чи віршів.

2. Використання різних рухів.

Проголошення слова у супроводі плеску або легенькому удару по підборіддю.

3. Словникова робота.

Робота з картками, де написані слова, а учень має поставити правильний наголос, або є схеми, а учень за допомогою картинок має позначити правильну відповідь. І ми вважаємо, що найкращим сайтом, де можна знайти такі матеріал є Розвиток дитини.

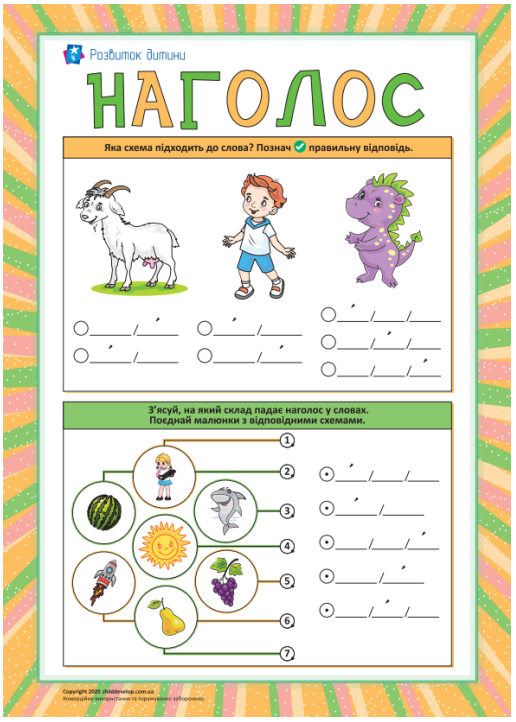


*Рис.1.*Наголос

4. Використання схем.

Можна створити схему або таблицю, згрупованою за подібними наголосами.

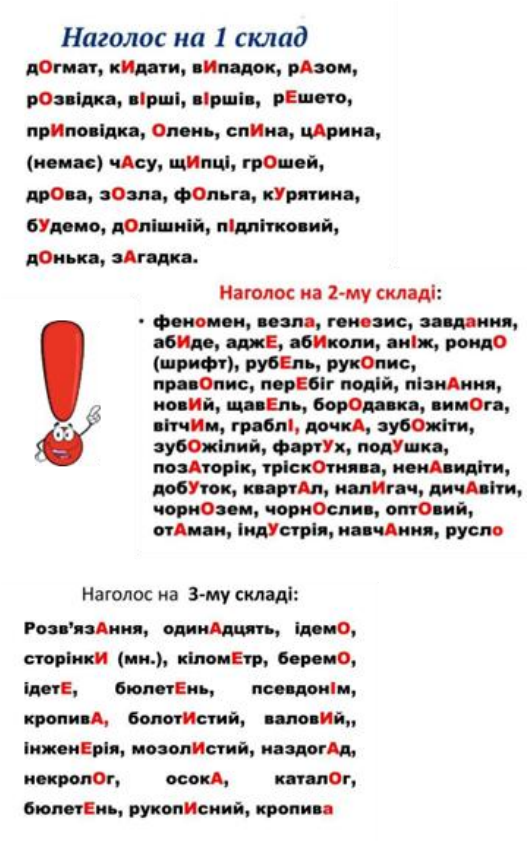


Рис.2

5. Ігрові технології

Використання ігор дає змогу дітям краще зрозуміти матеріал. Можна зіграти в такі ігри, як, наприклад, «Виправ помилку», «Наголошений ланцюжок». Також ми використовуємо онлайн-ігри, які розміщені на сайті Wordwall.

Труднощі, які виникають у дітей під час формування наголосу:

Вчитель повинен акцентувати увагу на правильному наголошуванні слів під час читання, відповіді на запитання і усного мовлення, але при цьому робити це обережно, не кричати. І найкращим є, на нашу думку, це, мабуть, використання наочності (різноманітних карток, малюнків, словників, таблиць).

І на початку уроку ми можемо запровадити:

- «Слово дня» .

Щодня вивчайте нове слово, акцентуючи увагу на наголосі.

- Інсценізації.

Різноманітні інсценізації віршів, загадок, приказок, прислів'їв. Це дуже корисно для пам'яті.

- Скарбничка з наголосами.

Запровадження стіни слів або ведення зошита, де діти будуть записувати нові слова.

Висновки. Робота над наголосом у молодших школярів – це не лише

засвоєння правил, а й застосування їх на практиці через різноманітні вправи, завдання і творчу діяльність. І найголовніше – це зробити цей процес доступним і цікавим.

Список використаних джерел

1. Кочерган М. П. Наголос. Документознавство. *Вступ до мовознавства.* URL: https://westudents.com.ua/glavy/9781-nagolos.html (дата звернення: 18.04.2025).

2. Ольга Воронюк, 4 курс, педагогічний факультет; Л.Б. Наконечна, кандидат філологічних наук, доцент. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ. ФОРМУВАННЯ АКЦЕНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ) С. 1-7 URL: https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/10/Voronjyk.pdf (дата звернення: 18.04.2025).

3. Жигора І. В., кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна. С.197-219 URL: https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/636ad32f-f356-4a17-b83b-9738f906aad8/content (дата звернення:18.04.2025).

Ольга ПРИСЯЖНЮК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Галина ХОМІЦЬКА***

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ ЯК ЗАСОБОМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. *У статті досліджуються технології збагачення мовлення учнів Нової української школи фразеологізмами для формування культури й увиразнення мовлення, розкривається системний підхід до вивчення фразеологізмів у початкових класах. Визначено групи вправ із фразеологізмами та методику їх застосування на різних етапах навчання української мови.*

Ключові слова: *фразеологізми, приказки, прислів'я, багатство української мови.*

Постановка проблеми. Одним із важливих і ефективних способів збагачення лексичного запасу учнів початкової школи є робота зі стійкими

сполученнями слів, адже уміння користуватися ними збагачує мовлення кожної людини, допомагає чітко, влучно, дотепно і образно передати думку, надає виразного національного колориту.

Саме фразеологія містить витоки людського досвіду, є своєрідним національним маркером; вважаючи мову душею народу, дослідники душею мови справедливо визнають її фразеологію; саме фразеологізми відображають відомості між народами як у духовній, так і матеріальній культурах. Особливо це стосується ідіом, бо саме вони передають неповторний дух і своєрідність української нації.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти молодші школярі мають знати, розуміти і вживати найпростіші фразеологізми; знати прислів'я і приказки; уміти їх пояснювати та доречно використовувати в усному і писемному мовленні для його увиразнення.

Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищити ефективність навчально-виховного процесу на уроках рідної мови в умовах національного відродження українського суспільства, знайти необхідні засоби педагогічного впливу на особистість учнів з метою збагачення їх мовлення українською фразеологією.

Зважаючи на це, **метою дослідження** стало узагальнення методики роботи над фразеологізмами як засобом формування культури спілкування здобувачів Нової української школи з оглядом на те, що методика роботи із фразеологізмами у початковій школі є недостатньо розробленою.

Виклад основного матеріалу. Аналіз стану викладання і засвоєння учнями фразеології в школі свідчить, що більшість учнів не може розкрити значення фразеологізмів, перекручує їх структуру, не відчуває стилістичного забарвлення фразеологізмів. У своїй продуктивній мовленнєвій діяльності учні рідко вживають фразеологізми, а якщо і вживають, то роблять при цьому мовленнєві і граматичні помилки.

У мовленні фразеологізми використовують з різною метою:

- прищеплювати любов до рідної мови, викликати захоплення багатством і різноманітністю її виражальних засобів;
- розвивати почуття любові і виховувати високу культуру мовлення.
- для надання висловлюванню образності, емоційності, експресивності;
- створення відтінку іронії, жарту, насмішки, сарказму тощо;
- вираження позитивних емоцій або фамільярності;
- відтворення найтонших нюансів значення, характеристики предмета, явища, ситуації;
- сприяти точному розумінню учнями різних відтінків значення висловів;

- привчати дітей вдумуватися у зміст фразеологізму, семантично правильно будувати речення.

Сухомлинський В. підкреслював, що «… робота з фразеологізмами повинна бути постійною й безперервною: потрібно на кожному уроці записувати по два-три нових фразеологічних звороти, які б збагачували мову школярів …» [4, с. 82].

У Типовій освітній програмі початкової школи за редакцією Шияна Р. Б. [5] розділу «Фразеологія», як такого, немає. У початкових класах відбувається практичне ознайомлення учнів з фразеологічними одиницями, і це є пропедевтичним етапом у вивченні фразеології.

Добрий результат розуміння фразеологізмів додають тренувальні вправи, при виконанні яких учень вчиться зіставляти пряме і переносне значення словосполучень..

Наприклад. *У неї похолонуло на серці – вона злякалась.*

Сидів, мов на голках – незручно почувався.

Навернулися сльози – готовий був заплакати.

Варто під час опрацьовування будь-якого матеріалу включати фразеологізми в тексти вправ, записувати з учнями речення, в які входять стійкі сполучення слів, одночасно з’ясовуючи їх значення.

Пізніше варто запропонувати учням у вказаному тексті, уривку чи абзаці відшукати вислови з певним значенням і запам’ятати їх.

Для кращого вивчення фразеології та фразеологізмів варто ознайомити учнів із фразеологічним словником [6]. Уміння користуватися словником сприяє збагаченню мови дітей, підвищується грамотність, розвивається пам’ять, виховується звичка працювати самостійно.

Доцільно у початкових класах систематично збагачувати фразеологічний словник, записувати у спеціальні словники вислови за темами або в алфавітному порядку. Ці словники бажано постійно поповнювати і зберігати протягом усього навчання. Такими фразеологічними словничками корисно користуватись не лише на уроках української мови, а й на інших, а також на уроках позакласного читання [1, с. 26].

Однією із умов кращого засвоєння учнями початкових класів фразеологізмів є використання інформаційно-комунікаційних технологій. ІКТ – це потужний інструмент, який можна використовувати для підвищення ефективності навчання на уроках української мови. Це може бути використання електронних книг, веб-ресурсів, інтерактивних вправ та ігор, анімаційних фрагментів, медійних презентацій, відеоматеріалів та ін. ІКТ допомагають залучити дітей до активної пізнавальної діяльності, розвивати навички читання,

розуміння та аналізу тексту, а також сприяють розвитку критичного мислення та творчих здібностей.

Види завдань для вивчення фразеологізмів у початковій школі з використанням ІКТ:

▪ «Назви фразеологізм за малюнком» (наприклад: *крокодилові сльози*).

▪ «Знайди пару до фразеологізм» (наприклад, *обоє рябоє – однакові; зуби гострити – мати недобрі наміри*).

▪ «Заміни виділені слова фразеологізмами».

На сучасних уроках у початковій школі НУШ під час вивчення фразеологізмів варто використовувати такі інноваційні вправи:

- *творче конструювання (робота в парах)* – можна доручати учням скласти запитання для взаємоперевірки знань для закріплення вивчення фразеологізмів. Даний вид роботи потрібно оголошувати заздалегідь;

- *«асоціативний кущ»* - можна виконати таке завдання: на дошці намальоване коло, всередині якого записано будь-який фразеологізм. Учням потрібно назвати синоніми та власні асоціації, пов'язані з цим фразеологізмом;

- *творчі вправи:* «Хто швидше!», «Запишіть якомога більше фразеологізмів зі словом *язик*» та ін.; [2, с. 24]

- *імітаційно-моделюючі та рольові ігри, випереджувальні завдання та інтегровані уроки;*

- *«мозковий штурм»* - чудовий метод організації спільної творчої праці у класі для підвищення розумової активності учнів;

- *метод проєктів* – може мати різний характер: пошуковий, ігровий, дослідницький та ін. Ось приклад теми для такого проєкту: «Фразеологізми у мовленні моєї сім'ї».

У роботі над фразеологізмами можуть використовуватися такі групи вправ:

І. Вправи на виділення і з'ясування змісту фразеологізму.

Прочитайте текст. - Поясніть, чи правильно хлопчик зрозумів вислів «не по кишені»?

НЕ ПО КИШЕНІ

Дідусю! Давай купимо отого великого Діда Мороза!
Я б, онучку, з радістю, але він нам не по кишені.
То нічого, ми його в руках понесемо! [3, с. 98]

ІІ. Вправи на утворення фразеологізмів з поданих груп слів.

1. «Вислів – значення» (з'єднати стрілочкою вислів і його значення).

Задирати носа- *виражати незадоволення, вередувати*
Повісити ніс- *пишатися, погордливо ставитися до інших*
Носа свого совати- *втручатися не в свої справи*

III. Конструктивні вправи.

1. Вправа «Вибери потрібне» (відновити і записати стійкі вислови, дібравши з дужок потрібне слово).

Ганятися за двома (вовками, зайцями, лисицями).

Не бачити як своїх (книжок, пальців, вух).

На городі бузина, а в Києві (Дніпро, каштан, дядько).

(Учитель, язик, компас) до Києва доведе.

За словом до (словника, кишені, зошита) не лізе.

IV. Вправи на самостійний добір фразеологізмів.

Вправа «Загадкові числівники» (допишіть замість крапок числівник, який загубився).

1. На всі … сторони.
2. Один розум добре, а … краще.
3. Не зв'яже … слів.
4. Сім раз відмір - … раз відріж.

V. Творчі вправи.

Вправа «Відгадай за описом»

1) Він може довести до Києва і далі; його можна нагострити, як ніж; схожий він на лопату, особливо у балакучих.

2) Ним можна клювати, як дзьобом; його задирають, коли зазнаються; його можна всунути будь-куди.

3) На нього кидають слова і гроші, коли їх не цінують; його радять шукати у полі, коли хтось безслідно зник; він є в голові легковажної, несерйозної людини.

4) Ними можна косити і відкривати комусь щось; їм можна не вірити і навіть колоти їх; коли у них дивитися, то можна втрачати себе; коли їх вирячити, то можна щось у когось побачити.

Висновки. Отже, робота над фразеологізмами повинна проводитися систематично і планомірно. Дуже важливо вже змалку прищеплювати дітям любов до слова, повагу до рідної мови. З приходом дитини до школи знання про мову вона отримує від учителя. Основне завдання педагога – насамперед сформувати у молодших школярів мотивацію навчання рідної мови, зокрема її складової частини – фразеології та фразеологізмів, вироблення навичок користування цими виражальними засобами.

Опанування фразеологізмами як засобом увиразнення мовлення можливе лише у практичній діяльності. З цією метою науковці та методисти створили різноманітні вправи для роботи із стійкими зворотами мови, які полегшують сприймання і засвоєння їх дітьми. Проте лише використання системи вправ дозволить збагатити мовлення молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Дубовик С. Г., Кучер І. С. Організаційно-методичні основи засвоєння фразеології на уроках української мови в початковій школі. *Молодий вчений*. 2022. № 39 (109). С. 23-28.

2. Петренко І. Система вправ і завдань на практичне засвоєння української фразеології молодшими школярами. *Початкова школа.* 2018. № 3. С. 22-26.

3. Сапун, Г. М. Українська мова та читання : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти. У 2 ч. Ч. 1. Київ : Підручники і посібники, 2019. 128 с.

4. Сухомлинський В. Сто порад учителеві. Київ : Радянська школа, 1981. 304 с.

5. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: початкова освіта: 1–2 класи / за ред. О. Я. Шияна. Київ: Ранок, 2018.

6. Фразеологічний словник української мови / уклад. О. Давидова. Тернопіль: Підручники і посібники, 2018, 448 с.

Світлана ТАНАСІЄНКО, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник*: спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Галина ХОМІЦЬКА***

ТВОРЧІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Анотація. *У статті розглядаються особливості вивчення дієслова як частини мови. Особлива увага звертається на систему творчих вправ, що є запорукою розвитку мовлення молодших школярів при вивченні дієслова.*

Ключові слова: *дієслово, час, особа, творчі вправи, дієслова-синоніми, дієслова-антоніми.*

Постановка проблеми. Відомо, що дієслово, як ніяка інша частина мови, відповідає психіці молодшого школяра. Мова дитини цього віку динамічна, предикативна, насичена дієслівними формами. У мовленні молодших школярів переважають групи дієслів, що означають рух, роботу, різні процеси і дії. Ось тому ці слова найбільш близькі і зрозумілі дітям. Вивчення дієслова значною мірою сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та змістовності.

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється нерозривний зв’язок розвитку мовлення дітей з розумовим розвитком. У процесі вивчення мовного

матеріалу про дієслово, визначеного програмою початкового курсу української мови, значна увага має приділятися ролі мовних засобів у побудові зв’язних висловлювань, розвитку творчості та збагаченню й активізації словникового запасу школярів дієсловами Цьому сприяють різні завдання і вправи на спостереження, вибір, заміну мовних явищ, творчих вправ тощо. Як ефективно побудувати роботу вчителю, щоб повноцінно реалізувати і мовну, і мовленнєву змістову лінії уроку при вивченні дієслова ? В даній статті намагатимемось відповісти на це питання.

Метою дослідження є комплексний підхід при вивченні дієслова як частини мови з урахуванням орфографічних навичок молодших школярів та формування їхньої творчості і креативності.

Виклад основного матеріалу. Дієслово — досить складна граматична одиниця, тому вивчення цієї частини мови, її форм і правопису в початкових класах дається в елементарному вигляді і розподілене за класами.

Під час вивчення теми «Дієслово», як наголошує С.І.Дорошенко,слід «…сформувати в учнів початкове уявлення про дієслово як частину мови; розвинути уміння свідомо вживати дієслова в усному і писемному мовленні; виробити навички правопису особових закінчень найбільш уживаних дієслів І та ІІ дієвідмін. Усі ці завдання розв'язуються одночасно…» [4, с.168]. Спостерігаючи за функціональною роллю дієслів у текстах, школярі мають усвідомити, що в художніх текстах дієслова допомагають емоційно, образно описати картини природи або ж розповісти про якісь події, охарактеризувати властивості певного предмета. У ділових текстах дієслова допомагають дати певну інформацію, а лексичне значення їх пов'язане з конкретними діями. Одночасно проводиться і фразеологічна робота, яка сприяє поглибленню інтересу дітей до вивчення мови [7]. У результаті лексико-стилістичної роботи в учнів формуються уміння бачити відмінність між лексичним і граматичним значенням слова, вживати відомі слова у властивому їм значенні.

Робота над дієсловом сприяє розвитку мовлення учнів, а підібрані творчі вправи допомагають краще засвоїти матеріал та викликають інтерес до вивчення теми [1, с.18].

Молодший шкільний вік – період збирання, накопичення знань. Успішному виконанню цієї важливої життєвої функції сприяють характерні здібності дітей цього віку: довірливе підпорядкування авторитету, підвищена сприйнятливість, вразливість, наївно-ігрове ставлення до того, з чим вони стикаються.

Серед репродуктивних та конструктивних творчі вправи займають особливе місце при вивченні дієслова.

Творча вправа — це взаємозв'язок пізнавального та розумового завдань. Його розв'язання вимагає від учня застосування раніше засвоєних знань та вмінь у новій ситуації, їх комбінацію та перетворення, побудову їх на основі способу розв'язання, бачення нової проблеми в традиційній ситуації [6, с. 10].

Наприклад: а) розкажіть про культпохід у театр, уживаючи дієслова різних часів (теперішнього, минулого, майбутнього); б) напишіть твір, використовуючи дієслова 3 особи множини теперішнього часу; в) розробіть інструкцію «Як складати букет квітів», уживаючи дієслова неозначеної форми.

Також для розвитку творчих здібностей можна використовувати наступні види вправ:

- *Активний словник*: Учні обирають певну тему (наприклад, "Емоції" чи "Природа") та складають список дієслів, пов'язаних із цією темою. Потім вони створюють речення з цими словами.

- *Створення діалогу*: Попросити учнів в парах або малих групах створити коротенький діалог на певну тему (наприклад, "У кафе", "В аптеці"), де вони використовують різноманітні мовні конструкції з дієсловами.

- *Виправлення помилок:* Надрукувати на аркушах речення з граматичними помилками. Учні повинні знайти та виправити помилки, обговорити правильний варіант разом з класом.

Такі види вправ сприяють розвитку мовлення і творчих здібностей учнів, допомагають краще засвоїти програмовий матеріал.

Для розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, самореалізації дітей є необхідність використання в процесі вивчення дієслова з учнями початкових класів різноманітних завдань – навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, нестандартних, творчих [5, с. 36-39].

Розвитку творчих здібностей сприяють:

- словесні творчі завдання на добір рими до дієслів, складання початку чи закінчення вірша;
- складання казки за малюнком з використанням певної групи дієслів;
- створення продовження казки, оповідання;
- складання чистомовок з використанням дієслів;
- використання анаграм, метаграм;
- словесне малювання, використовуючи дієслова;
- творчі списування текстів з використанням дієслів певного часу, особи, числа;
- вилучення зайвого тощо.

Для розвитку творчих здібностей молодших школярів при вивченні дієслова можна використовувати:

1. Метод гри.

Гра для дитини – перша можливість проявити себе, самовиразитись і самоствердитись. В іграх діти не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. За словами Виготського, «гра дитини – це творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них дійсності, яка відповідає запитам і інтересам самої дитини» [7, с. 83], тобто гра розглядається як творча діяльність, в якій наочно виступає комбінуюча дія уяви. Тому в процесі вивчення дієслова слід використовувати розвивальні ігри як засіб навчання і виховання.

2. Серед інтерактивних методів слід використовувати: «Мікрофон», «Акваріум», «Карусель». Методи інтерактивного навчання дають змогу швидко активізувати пошуково-пізнавальну діяльність учнів, максимально розкривають їх таланти.

3. Елементи технології критичного мислення.

Коли дитина приходить до школи, відбувається процес її адаптації до тих видів і форм діяльності, в яких їй доведеться брати участь у дорослому житті. І цей процес відбувається за умови комунікативної діяльності. Тому для розвитку мовленнєвих умінь, розвитку творчого мислення можна використати такі завдання:

- *«Крісло автора»*

Учні за бажанням сідають у «крісло автора» і розповідають щось цікаве про своїх рідних, знайомих або епізод зі свого життя, історію про своє ім’я тощо, використовуючи дієслова минулого і теперішнього часу

- *«Опиши навпаки»*

Учитель показує сюжетний малюнок, а групи учнів описують його, замінюючи основні предмети, їх ознаки, дії, явища на протилежні. Або називає дієслова і просить назвати протилежні дії.

4. Під час роботи з дітьми вчитель керує процесом творчості, спрямовуючи його на активізацію творчої думки. Тому варто використовувати метод мозкового штурму. Він використовується тоді, коли діти не мають уявлення про предмет, вони висловлюють свої думки, обґрунтовують, а вже потім роблять висновок.

Подамо орієнтовні завдання творчого характеру при роботі з вивчення дієслова:

- *До поданих іменників і прикметників добери спільнокореневі дієслова.*
- *До поданих дієслів добери близькі за значенням дієслова з дужок. Запиши їх парами.*
- *Прочитай дієслова. Визнач їх час, число й особу. До кожного дієслова добери дієслово з протилежним значенням і запиши поруч. Виділи закінчення.*
- *Від поданих іменників утвори дієслова неозначеної форми. Запиши їх.*

- *Спиши, вставляючи пропущені букви в ненаголошених особових закінченнях дієслів.*
- *Прочитай прислів'я. Поясни, як ти розумієш їх зміст. Спиши, дописуючи на місці крапок особові закінчення дієслів.*
- *Від поданих іменників утвори дієслова теперішнього часу третьої особи множини, визнач дієвідміну.*
- *Прочитай прислів'я. Спиши, дописуючи особові закінчення дієслів. Закінчення виділи. Зверни увагу, як пишеться* ***не*** *з дієсловами.*
- *Склади речення з поданих слів. Де треба, змінюй закінчення дієслів. Спиши. Поясни, як треба писати* ***не*** *з дієсловами.*

Висновки. Вивчення дієслова відкриває великі можливості для усвідомлення граматичної будови мови, засвоєння та застосування навичок правильного вживання дієслівних форм, зв'язку їх з іншими словами. Вивчення дієслова значною мірою сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та змістовності. Ознайомлення з поняттям дієслова як частини мови у початковій школі підпорядковується вирішенню таких завдань: узагальненню та розширенню уявлення учнів про лексичне значення дієслів; удосконаленню уміння точно і влучно добирати дієслова для передачі своєї думки; формуванню початкових уявлень про основні граматичні категорії дієслова; виробленню навичок правопису.

Розвиток мовлення молодших школярів у період вивчення дієслова має включати керування процесом збагачення словника учнів, упорядкування словникової роботи і активізацію словника учнів різними групами дієслів.

Важливо приділити значну увагу правильному вживаннню дієслівних форм у мовленні учнів, аби сформувати граматично правильне та багате мовлення школярів.

Список використаних джерел

1.Бабенко Л. Г. Методика навчання української мови у початковій школі. Київ : Освіта, 2020. С. 3-4.

2. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Дубовик С.Г. Українська мова 4 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. с.192.

3. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://nus. org. ua.

4. Дорошенко С.І. та ін. Методика викладання української мови: Навч. пос. Київ : Вища школа, 1992. с. 65, 84, 168, 169-170.

5.Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Початкова школа.* 2003. №11. с. 27-35.

6. Мороз В.В. Правопис закінчень дієслів 1-ї особи: урок української мови в 4-му класі. *Початкове навчання та виховання:* Науково- методичний журнал. 2015. № 4/5. С. 47.

7.Федорченко А. І. Ігрові методи у викладанні української мови. Київ : Освіта, 2019 С. 83.

РОЗДІЛ ІІ
ІННОВАТИКА В МОВНІЙ ТА ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

***Алла БАБІЙ**, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
***Надія СКРИПНИК**, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТЕКСТОІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ТЕКСТОТВОРЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. *У статті йдеться про ефективні методи навчання української літератури, за допомогою яких розвиватимуться мовленнєво-комунікативні навички здобувачів освіти, їхні вміння аналізувати тексти різних жанрів, створювати власні. Важливе значення має візуалізація навчального матеріалу.*

Ключові слова: *комунікативно-мовленнєва, текстоінпретувальна, текстотворча компетенція, комунікативно спроможна особистіть, мислетворчі, мовленнєві процеси, візуалізація навчання.*

Постановка проблеми. У сучасній освітній парадигмі вивчення літератури дає широкі можливості для розвитку у молоді багатьох важливих компетенцій, серед яких варто виділити комунікативно-мовленнєву, текстоінтерпретувальну та текстотворчу. Адже більшість дидактичних завдань з літератури спрямовані на те, щоб навчити будувати власне монологічне висловлення з певної теми. Уміння будувати тексти різних видів – це один із кінцевих етапів роботи з розвитку комунікативно спроможної особистості, чого досягти вдається здобувачам освіти не відразу. Особливо важко висловлювати їм розповіді біографії письменників, адже виробився стереотип, що потрібно знати хронологію життя і творчості, чітко вказувати дати, у які відбувалися певні події, що і створює відповідні труднощі. Насправді ж, конкретні дати не є особливо важливою інформацією у розумінні особистості автора. Потрібно знати, у яку епоху відбувалася діяльність того чи іншого письменника, щоб можна було оцінити його творчість з погляду історичного розвитку суспільства, а також важливо звернути увагу на ті особистісні риси, які вирізняють його твори з-поміж інших, допомагають визначити стиль, жанр тощо. Для досягнення цієї мети під час вивчення тем з української літератури є

необхідною здатність викладача створити таку навчальну ситуацію, яка викличе бажання відтворювати, інтерпретувати, виявляти естетично-етичну домінанту стосовно літературної особи чи художнього образу, під час аналізу літературного твору і, як результат, не лише зробити певні висновки, а й грамотно сформулювати власні думки на рівні інтерпретації та рефлексії [2]. І щоб досягти такого результату, важливо використовувати всякі засоби, які впливають на мислетворчі та мовленнєві процеси молодих людей, серед яких ми особливого значення надали б візуалізації навчання.

Виклад основного матеріалу. Однією із цікавих і нетрадиційних форм роботи на заняттях з літератури є заочні екскурсії музеями письменників. Такий метод досить ефективний на етапі вивчення життя і творчості, адже, використовуючи візуалізацію, учасник навчальної діяльності будує складне монологічне висловлення, структурований текст, що було б досить важко зробити без подібних асоціацій. Матеріали музеїв письменників доступні, вони містяться в електронній системі, і здобувачі освіти легко їх знаходять і інтерпретують у цікаві розповіді.

Наприклад, вивчаючи тему «Леся Українка. Огляд життя і творчості», можна віртуально побувати у 5-ти музеях поетеси, кожен із яких містить окрему історію. Наприклад, подорож до Музею Лесі Українки у Новограді-Волинському потрібно пов’язувати з розповіддю про батьків, родину, дитинство Лесі. Демонструючи світлини з Музею у Києві, можемо супроводжувати ними розповідь про навчання, захоплення поетеси, знайомство з відомими людьми. Музей у Ялті відкриє сторінку стосунків Лесі Українки і Сергія Мержинського; у цьому контексті можна проаналізувати цикл інтимної лірики (Слайд 8-10). Експонати Музею у грузинському містечку Сурамі допоможуть розповісти про перебування поетеси на лікуванні в Грузії та про видатного мистецтвознавця Климента Квітку, чоловіка Лесі Українки. Цікавою пам’яткою творчості Лесі Українки є Заповідник у селі Жабокричі на Звягельщині. Саме там, коли Леся ще була дитиною, народилися думки, що вилилися в рядки «Лісової пісні». Тому цю пам’ятку можна пов’язати з історією написання драми-феєрії [3].

Метод заочних екскурсій літературними місцями є інтерактивним, бо базується на різноманітних випереджаючих завданнях репродуктивного та дослідницького характеру: підбір матеріалу до мікротеми, зіставлення фактів біографії з експонатами музеїв, ліричними зізнаннями письменника в його творах; виділення в опрацьованих матеріалах найяскравішого епізоду або найбільш цікавої характеристики, що допомагає краще зрозуміти письменника; підготовка його емоційно-психологічного портрету; підбір фактів, що особливо яскраво розкривають індивідуальність митця, його життєві й письменницькі

принципи [1]. До таких видів роботи можна залучати здобувачів освіти, пропонуючи їм індивідуальні завдання для підготовки та виголошення доповідей. А тим, хто є слухачами на такому занятті, легше сприймати інформацію великого обсягу, оскільки вона оснащена візуальним супроводом.

Метод заочних екскурсій допоможе викладачеві під час опрацювання життя і творчості Івана Франка, письменника, творчість якого є досить складною для сприймання через історіографічність та філософський підтекст, а біографія поділена на окремі етапи, бо надзвичайно насичена подіями. Життєпис цього автора не можливо опрацювати на одному занятті. Практика показує, що цей біографічний матеріал потрібно дозувати і викладати протягом 4-5 занять, чергуючи з аналізом програмових творів, що пов'язані з певним життєвим періодом автора. На першому занятті з вивчення життя і творчості викладач наголошує, що ім'я І.Я.Франка відоме в усьому світі. Особливо шанують його в Україні. Іменем Франка названо один із обласних центрів Івано-Франківськ (Станіслав), рідне село письменника Франківське (колишні Нагуєвичі), театр опери та балету у Львові, Львівський національний університет, Київський державний драматичний театр, вулиці, парки, школи, бібліотеки.

Літературно-меморіальний музей письменника діє у Львові, у селі І. Франка працює його філія; філія Івано-Франківського краєзнавчого музею є у Криворівні.

Новим проявом любові і шани народу до свого національного генія стало відкриття у 1981 році до 125-річниці від Дня народження І.Я.Франка в його рідному селі художньо-меморіального комплексу-Стежки І.Франка та музею-садиби його батьків. Використовуючи світлини цього комплексу, розпочинаємо мандрівку життєвими шляхами Івана Франка [4].

Перша зупинка - меморіальний камінь з написом слів М.Рильського

«Свята святих землі цієї,
Що у Франковій стороні.
Шановні гості, зупиніться,
І поклоніться цій землі.»

Саме тут, в Галичині, в селі Нагуєвичі на Станіславщині 27 серпня 1856 року народився великий син українського народу І. Франко.

І ось ми на Стежці. Починається вона зі старого дуба, названого у народі Франковим. Дереву, за переказами, 300 років. Це свідок дитячих та юнацьких мрій І.Франка. Стежка веде у глиб лісу. Обабіч розміщені дерев'яні скульптури - символічні образи життя і творчості митця. На картуші викарбувані слова із вірша «Зустріч із лісом».

«Привіт тобі, мій друже

вірний, гаю, повірнику моїх
найкращих дум!
Все чисте, ясне, що лиш в
серці маю, надихав свіжий запах твій
і шум…»

Ще малим хлопчиком Франко бігав сюди по гриби і ягоди, приходив юнаком та в зрілому віці, знав тут кожну галявину, кожен ярок та стежину, йшов до лісу, як до вірного друга, черпав там наснагу і натхнення. Любовно виписані картини лісу трапляються у циклі Франкових поезій «Спомини», в оповіданні «Під оборогом», у повісті «Великий шум», «Малий Мирон».

Серед зелені з'являється постать коваля. На картуші викарбувані слова з автобіографічного оповідання Франка «У кузні».

«На дні моїх споминів, десь там, у найглибшій глибині горить огонь... Се огонь в кузні мойого батька. І мені здається, що запас його я взяв дитиною в свою душу на далеку мандрівку життя. І що він не погас і досі».

Ця експозиція присвячена батькові Івана, Якову Франку. Розповідаємо про батька.

Наступна композиція відтворює образ матері. Сама природа створила тут дивну картину – до могутнього дуба притулилась маленька смерічка. Студенти Львівського університету прикладного і декоративного мистецтва обвили обидва дерева широкою дерев'яною стрічкою, на ній написані слова з поезії Івана Франка «Пісня і праця».

«Тямлю як нині: малим ще хлопчиною
В мамині пісні заслухувавсь я:
Пісні ті стали красою єдиною
Бідного мого, тяжкого життя».

Далі на Стежці зображений образ Прометея. Це символ першої збірки віршів «З вершин і низин», яка вийшла друком у 1887 році і стала підсумком 20-річної поетичної діяльності Франка. Її визнано другою книгою після «Кобзаря» Шевченка, що стала вершиною поезії, освітленої ідеалами нової доби. Саме ця збірка найбільше підтверджує Прометеїзм Франка, відтворений на карті-подорожі в образі Прометея. У цьому контексті проводимо роботу над аналізом віршів збірки «З вершин і низин», визначених навчальною програмою.

Останньою зупинкою першого заняття на Стежці Івана Франка буде галявина Казок. Проводимо бесіду про казки Івана Франка, згадуємо їхні назви, наголошуємо, що збірка казок Івана Франка називається «Коли ще звірі говорили». Додаємо, що казки І.Я.Франко почав писати у зрілому віці, коли уже підростали його четверо дітей.

Експозиції музеїв доцільно використовувати і під час вивчення життя та

творчості Михайла Коцюбинського. Цікаво, що один із музеїв, який є у Вінниці, зазвичай, зі здобувачами освіти відвідуємо, а після екскурсії пропонуємо підготувати доповіді про вінницький період життя письменника. А інший, дуже схожий на музей у Вінниці, розташований у Чернігові, який можна відвідати віртуально і побудувати розповідь про чернігівський період життя та діяльності М. Коцюбинського.

Висновки. Такий підхід здійснює перетворення здобувача освіти з об'єкта навчання в його суб'єкт, активну дійову особу, адаптовану до життя і життєвого успіху. А навчитися бути дієспроможним можливо тільки через досвід, який і забезпечить набуття цих компетентностей. Цей прийом дає можливість перебороти естетичну байдужість, пробудити уяву, активізувати «внутрішнє бачення» через особистісні асоціативні паралелі і сформувати креативне сприйняття запропонованого матеріалу. Виконуючи завдання нестандартного типу, учасники навчання на щабель вище підносяться до розуміння змісту повідомлення, вільно висловлюють думки, оцінюють себе, стають красномовнішими і впевненішими, що свідчить про їхню адаптованість у літературному середовищі [1] .

Живим голосом промовляє до нас художник слова з мемуарів, щоденників, листів, сторінок автобіографій, своїх творів, збагачуючи морально, емоційно, інтелектуально, світоглядно, виховуючи спостережливість, волю й інші позитивні якості.

На прикладі життєпису видатної людини відбувається самоактуалізація особистості; у світлі нововідкритих духовних цінностей виникає прагнення до самопізнання та самовдосконалення. Адже, вивчаючи геніїв, ми, по суті, вивчаємо самих себе «у вищому сенсі» [2].

Список використаних джерел

1. Вивчення біографії письменника на уроках української літератури. URL: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-10165c2821c04 (дата звернення: 15.04.2025).

2. Книга-мандрівка. Україна. URL: http://surl.li/vtoj (дата звернення: 15.04.2025).

3. Музеї України просто неба. URL: https://museums.authenticukraine.com.ua/ua/ (дата звернення: 18.04.2025).

4. 7 чудес Вінниччини. URL: http://www.dmsrr.gov.ua/7-chudes-vinnichchini (дата звернення: 18.04.2025).

5. Сучасне мистецтво. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: http://surl.li/qvno (дата звернення: 15.04.2025).

Анастасія КОВАЛЬСЬКА, *здобувачка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* ***Наталія ЛАДИНЯК***

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НУШ

Анотація. *У статті розглянуто діалог як одну із форм мовлення, яка відіграє важливу роль у процесі формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти. Діалогічне мовлення проаналізовано як ефективний інструмент розвитку соціокультурних і когнітивних здібностей учнів. Окрему увагу приділено інтерактивним методам навчання, які сприяють розвитку їхнього діалогічного мовлення.*

Ключові слова: *діалог, діалогічне мовлення, інтерактивні методи, мовленнєва компетенція, комунікативні навички.*

Постановка проблеми. Діалог є однією з найважливіших форм мовлення, компоненти якої становлять основу людського спілкування. Сьогодні здатність до комунікації в контексті вимог Нової української школи є пріоритетом серед розвитку загальних компетентностей здобувачів освіти, адже саме вміння спілкуватись – це основа для ефективної взаємодії у різних царинах життя, яка сприяє розвитку критичного мислення, здатності до співпраці і вирішення проблем. Попри очевидну важливість діалогічного мовлення, у практиці шкільного навчання воно часто залишається недостатньо розвиненим. Здобувачі не завжди вміють підтримати розмову, висловити власну думку, провести обґрунтовану дискусію, адекватно реагувати на співрозмовника тощо. Причинами цього насамперед є низький рівень мотивації до спілкування, відсутність належного середовища, а також переважання репродуктивних методів навчання, які не передбачають активної взаємодії. Отож проблема полягає в тому, як ефективно організувати навчання діалогічного мовлення на уроках української мови, щоб мати змогу залучити кожного здобувача освіти до продуктивного мовленнєвого процесу.

Стан дослідження проблеми. Питання розвитку діалогічного мовлення школярів досліджують О. Васьківська, Л. Галаєвська, Н. Голуб, Л. Гриценко, О. Капустюк, А. Кругляк та інші. Вони наголошують на важливості створення таких умов навчання, які б забезпечували природне й продуктивне залучення здобувачів освіти до процесу спілкування. Все ж уваги науковців сьогодні

потребують нестандартні методи навчання, які допоможуть сформувати у здобувачів не лише мовленнєві, а й соціальні вміння, необхідні для якісної комунікації в реальному житті.

Мета дослідження. У цій роботі ми прагнемо обґрунтувати важливість діалогічного мовлення в освітньому процесі як провідного засобу розвитку комунікативних навичок здобувачів освіти, зокрема й умовах Нової української школи, проаналізувати інтерактивні методи навчання, які забезпечують активну участь кожного учня в освітньому процесі, створюють природні умови для мовленнєвої діяльності й сприяють подоланню комунікативних бар'єрів.

Виклад основного матеріалу. Діалогічне мовлення насамперед активне, спонтанне, різноманітне за формою і виявом, на відміну від монологу, у ньому беруть активну участь усі співрозмовники. Крім того, діалог – це один із базових засобів розвитку мовленнєвої компетенції: здобувачі освіти навчаються коректно висловлювати свої думки, правильно й логічно їх аргументувати та доречно послуговуватися засобами мовного етикету.

Отож завданням будь-якого педагога є не втратити на уроці можливість, яка сприятиме мотивації до спілкування: пропонувати цікаві теми для обговорення, започатковувати дебати, дискусії, однак вони повинні бути близькими за змістом підліткам і відповідати їхнім інтересам. Учитель формує світогляд учнівства, розвиває почуття суспільного обов'язку та відповідальності перед колективом і самим собою [1, с. 145].

Одним із найефективніших інтерактивних методів навчання діалогічного мовлення є метод проблемного навчання. Він полягає в тому, що здобувачі освіти самостійно шукають відповіді на проблемні питання, аналізують інформацію, проводять дискусії й організовують освітній процес так, щоб у кінцевому результаті вміти обґрунтовувати свої висновки й презентувати їх класу. Важливого значення набуває вміння уточнювати питання, правильно критикувати і відповідати на критику.

Практичну цінність для розвитку мовлення має метод гри. Вчені, які досліджували навчальну гру, дійшли висновку, що найкраще її застосовувати для вирішення низки освітніх завдань, спрямованих на засвоєння теоретичного матеріалу, оволодіння практичними навичками і творчими здібностями [5]. Ще однією перевагою гри є її здатність активізувати когнітивні й емоційні процеси. Цей метод доречно, на нашу думку, застосовувати під час навчання діалогічного мовлення учнів 5-6 класів. Учасники гри відчувають себе розкутими, що дає змогу подолати мовленнєві бар'єри, страх помилок і невпевненість.

У системі формування комунікативної компетенції школярів ефективним методом можна вважати кейс-метод. Уроки української мови повинні

зацікавити процесом навчального спілкування. Беручи це до уваги, варто створювати такі ситуації, які б викликали бажання сформулювати або пояснити у власному висловленні свою думку. «Тому необхідно визначити типи ситуацій спілкування, розраховані на появу в учнів потреби поділитися своїми спостереженнями, враженнями, роздумами тощо; ті, що забезпечують елементарний науковий пошук, пов'язані з необхідністю проінформувати когось; ті, що породжують в дітей бажання висловити своє бачення довкілля, власне бачення світу» [2, с. 10]. Такі кейси можуть бути найрізноманітнішими:

1) Здобувачі освіти уявляють себе журналістами, які мають взяти інтерв'ю в представників різних професій і провести власне розслідування (один учень виконує роль журналіста, інший – респондента).

2) У шкільній команді, яка працює над створенням спільного проєкту для конкурсу, виникла суперечка щодо розподілу обов'язків. Розіграйте таку сцену, використовуючи комунікативні стратегії, щоб знайти компроміс.

3) Ви працюєте в рекламному агентстві й отримуєте завдання створити кампанію для популяризації певного продукту (наприклад, екологічного посуду, книжки, доглядової косметики тощо). Складіть у формі комунікативного акту рекламне звернення або презентацію товару.

4) «Мовленнєвий чат». Поспілкуйтеся із штучним інтелектом з певної теми. Проаналізуйте особливості (граматичні, лексичні, синтаксичні тощо) відповідей ШІ. Знайдіть помилки у репліках, виправте їх. Повідомте штучний інтелект про помилки, які помітили, та проаналізуйте його реакцію.

Провідне місце в арсеналі методів і прийомів посідають ті, які допомагають навчити дитину вчитися й спрямовані на формування креативної особистості, здатної реалізувати свої здібності. Саме такою формою здобуття знань і є інтерактивне навчання, яке, як вид активної діяльності, допомагає учням опанувати всі рівні пізнання, розвинути навички критичного мислення, рефлексію, вміння міркувати і вирішувати проблеми. Дуже важливо, щоб склад групи чи класу був динамічним і постійно змінювався, а це зі свого боку позитивно позначається на відносинах і мікрокліматі [3, с. 127–128].

Одним із різновидів групового обговорення є технологія «Мікрофон», яка передбачає поетапне висловлення учасниками власних думок у визначеній послідовності. Ця методика сприяє розвитку комунікативної компетентності, формуванню навичок доцільного аргументування, активному залученню всіх здобувачів освіти до освітнього процесу. Сутність технології в тому, що кожен учасник отримує уявний чи реальний «мікрофон» і має можливість відповісти на запитання, висловити свою позицію або поділитися особистими міркуваннями. Разом із «Мікрофоном» часто інтегрується прийом «Незакінченого речення». Завдяки такому поєднанню здобувачі освіти

навчаються структурувати висловлення, усвідомлено аналізувати запропоновані твердження, порівнювати власні погляди з думками інших тощо.

Інтерактивні методи сприяють формуванню у школярів здатності слухати співрозмовника й розуміти його наміри. Це пов'язано із взаємодією в групах, де важливо і висловлювати свою думку, і враховувати міркування інших, знаходити компроміси й узгоджувати рішення. Обираючи таке навчання, учитель сам керує процесом формування діалогічних навичок, тож може й передбачити результат. Саме педагог повинен створити таке середовище, яке було б сприятливим для активного залучення усіх школярів.

Висновки. Застосування інтерактивних методів для навчання діалогічного мовлення на уроках української мови має здатність виконувати не лише освітні, а й соціально-виховні функції, формувати особистість, всебічно розвинену, конкурентно спроможну, здатну ефективно комунікувати, адаптовуватися до різних соціальних умов й успішно реалізовувати свій потенціал у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Васьківська О. Є. Діалог як засіб розвитку толерантності старшокласників. *Молодь і ринок.* 2016. № 7 (138). С. 144-148.

2. Галаєвська Л. В. Методи формування діалогічних умінь учнів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі.* 2022. № 2. С. 8-11.

3. Галаєвська Л. В. Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка.* Серія : Педагогічні науки. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2019, Вип. 3 (326). С. 126-132.

4. Голуб Н. Б., Галаєвська Л. В. Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови : методичні рекомендації. 22 с. URL : http://surl.li/epuokq (дата звернення : 03.04.2025).

5. Кругляк А. В. Зміст навчання діалогічного мовлення. Суми, 2018. 26 с.

6. Липко І. П. Діалогічна єдність як базова одиниця діалогічного мовлення. *Філологічні трактати*. Харків, 2013. Т. 5. № 2. С. 75–80.

Богдана КОПЛИК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічної академія»*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти, гуманітарних дисциплін та інформатики Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічної академія»* ***Ольга ДІБРОВА***

КВЕСТ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Анотація*. У тезах розкрито можливості використання квест-технологій як інноваційної форми організації уроків української мови в середній школі. Проаналізовано теоретичні засади поняття «освітній квест», охарактеризовано типи квестів, їхні переваги та труднощі впровадження в освітній процес. Особливу увагу приділено практичному аспекту застосування квест-уроків під час педагогічної практики в 8 класі. Наведено приклади завдань, результати анкетування учнів та зроблено висновки щодо ефективності цього методу для розвитку мовленнєвої компетентності, креативності та мотивації учнів до навчання. Акцентовано на доцільності використання квестів у межах компетентнісного підходу, що відповідає вимогам Нової української школи.*

Ключові слова: *освітній квест, українська мова, інноваційні технології, квест-урок, мовленнєва компетентність, середня школа, мотивація до навчання, командна робота.*

Постановка проблеми. Зміни в українській системі освіти орієнтують на формування не лише знаннєвої, а й компетентнісної моделі навчання, що відповідає викликам XXI століття. Учень має не просто володіти знаннями, а вміти їх застосовувати у практичній діяльності, працювати в команді, знаходити нестандартні рішення. Саме тому квест як ігрова, інтерактивна та діяльнісна технологія здобуває дедалі більшу популярність у шкільному навчанні.

Цей підхід відповідає концепції Нової української школи, де ключовими є принципи дитиноцентризму, партнерства, активного залучення учнів до навчального процесу [1].

Мета дослідження. Проаналізувати можливості впровадження квест-технологій у процес вивчення української мови в середній школі, з’ясувати їхній вплив на розвиток мовленнєвої компетентності, мотивації й креативності учнів.

Стан дослідження проблеми. Проблема використання квестів в

освітньому процесі привертає увагу як зарубіжних, так і українських науковців. Теоретичні засади поняття «веб-квест» були закладені у 1995 році американським дослідником Берні Доджем, який уперше запропонував квест як педагогічну технологію пошуково-дослідницької діяльності з використанням Інтернету. У співпраці з Томом Марчем він сформулював типологію квестових завдань і довів їхню ефективність у розвитку критичного мислення, самостійності й командної взаємодії [2]. В українській педагогічній науці цій темі присвячені праці Я. С. Биховського, М. А. Бовтенка, О. Л. Гапєєвої, Г. Л. Шаматонової, Н.В.Кононець, М. С. Гриневич, Л. А. Іванової та інших. Зокрема, Я. С. Биховський (2018) окреслив методичні засади використання квестів у загальній середній освіті, запропонував класифікацію освітніх квестів на лінійні, штурмові та кільцеві [4]. О. Л. Гапєєва (2019) у своїх публікаціях наголошує на необхідності поєднання інформаційно-комунікаційних технологій із навчальним змістом у рамках веб-квестів, а також визначає принципи створення цифрового освітнього середовища [3]. Г. Л. Шаматонова (2020) розглядає квест як інтерактивну форму уроку, яка відповідає засадам Концепції Нової української школи й сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема мовленнєвої, соціальної та інформаційної [6]. Н. В. Кононець (2021) звертає увагу на дидактичний потенціал квестів у формуванні мовної грамотності школярів, зокрема в аспекті розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та креативності [5].

Дослідження вказаних авторів стали теоретичною основою для створення, впровадження й аналізу ефективності авторських квест-уроків з української мови в середній школі.

Виклад основного матеріалу. Освітній квест – це пошукова гра з освітньою метою, яка передбачає виконання низки завдань у певній послідовності (або вільному порядку), об’єднаних сюжетною лінією. Завдання можуть мати різний характер: інформаційний, творчий, логічний, мовленнєвий, рефлексивний [3, с. 9].

Застосування квестів у навчанні сприяє: розвитку критичного й логічного мислення; формуванню мотивації до навчання; активному засвоєнню знань через гру; розвитку комунікативної, соціальної, інформаційної компетентностей [4].

Залежно від форми організації, освітні квести можуть бути:

- **лінійними** (учасники проходять завдання поетапно, від простого до складного),
- **штурмовими** (мають вільну структуру й дозволяють учасникам самостійно обирати маршрут),

– **кільцевими** (команди працюють паралельно на різних станціях із подальшою ротацією).

На основі аналізу наукових праць можна стверджувати, що квест-технології мають значний потенціал для підвищення якості освітнього процесу, особливо в гуманітарній сфері. Їх ефективність полягає в інтеграції навчального змісту з діяльнісними та ігровими підходами, які забезпечують учням не лише засвоєння матеріалу, а й розвиток важливих життєвих навичок – критичного мислення, комунікації, співпраці, самоорганізації.

Застосування квестів на уроках української мови є особливо доречним, адже саме цей предмет передбачає розвиток мовленнєвої компетентності, що потребує активного практикування, створення мовленнєвих ситуацій і використання мови в реальному чи наближеному до реального контексті. Через квест учні не лише відтворюють знання, а й використовують їх у нестандартних умовах, працюють із текстами, створюють власні висловлення, взаємодіють у групах.

Практика організації квест-уроків з української мови показує, що вони можуть бути ефективно реалізовані як у традиційному класному форматі, так і з використанням цифрових ресурсів, особливо веб-квестів. Далі розглянемо приклади квестів, які були створені й апробовані під час педагогічної практики, з урахуванням вікових особливостей учнів та навчальних цілей.

Квест "Таємниці української мови" (8 клас)

Мета: закріпити знання про частини мови.

Формат: станційний.

Завдання:

✓ "Морфологічна плутанина": знайти помилки у тексті, пов’язані з неправильним уживанням частин мови.

✓ "Розшифрувальник": зібрати вислів про мову, правильно виконавши завдання на вживання прикметників.

✓ "Мовна дуель": у парах учні добирають синоніми та антоніми до поданих слів.

Квест "Мовний детектив" (8 клас)

Тема: Стилістика української мови.

Сюжет: учні розслідують справу про стилістичні помилки у шкільній газеті «Нушенята».

Завдання: знайти невідповідності стилю в газетному тексті; редагувати діловий лист; дібрати стилістично точні вирази до тексту.

Квест "Українське слово – живе і сильне" (8 клас)

Мета: розвинути навички зв’язного мовлення.

Форма: веб-квест із використанням QR-кодів.

Завдання: скласти акровірш зі словом "Україна"; за зображенням створити міні-твір у художньому стилі; проаналізувати текст і запропонувати його рекламний варіант.

Наведені приклади засвідчують, що квест-уроки з української мови не лише урізноманітнюють освітній процес, а й створюють умови для цілісного розвитку учня як особистості, про що свідчать і численні переваги цієї технології.

1. Мотивація до навчання: гра викликає інтерес і бажання долати виклики [5].

2. Розвиток мовленнєвих навичок: учні не просто виконують граматичні вправи, а застосовують знання у практичних комунікативних ситуаціях.

3. Командна робота: розвивається взаємодія, вміння слухати і домовлятися.

4. Інтеграція ІКТ: використання мультимедійних засобів, онлайн-тестів, цифрових карт.

5. Креативність: учні створюють власні висловлення, вірші, історії, реклами тощо.

Попри очевидні переваги, впровадження квест-технологій в освітній процес потребує врахування певних викликів і специфічних умов, без яких досягнення очікуваного результату може виявитися ускладненим.

Підготовка: учителю потрібно заздалегідь продумати структуру квесту, сюжет, завдання, інструкції, систему оцінювання [6].

Різнорівневі учні: слід готувати завдання з різною складністю.

Обладнання: для веб-квестів потрібен доступ до Інтернету та цифрових пристроїв.

Час: квести потребують більше часу, ніж традиційні уроки.

Рефлексія: важливо завершувати квест аналізом результатів і обговоренням складнощів.

У ході педагогічної практики в 8 класі Кременчуцького ліцею №25 проведено три квест-уроки. Після занять було здійснено анкетування учнів.

Результати: 85% вважають квести цікавими; 70% відзначили, що завдяки квестам краще засвоїли тему; 40% учнів зазначили, що почали більше говорити українською; 50% – розширили активний словниковий запас.

Висновки. Квест є ефективною формою організації освітнього процесу, яка відповідає вимогам компетентнісного підходу. Його використання на уроках української мови сприяє розвитку критичного, логічного й творчого мислення, покращує мовленнєві навички, підвищує мотивацію до навчання.

За належної методичної підготовки, з урахуванням вікових та пізнавальних особливостей учнів, квест може стати дієвим інструментом

формування успішної, креативної й комунікативної особистості.

Ураховуючи позитивні результати впровадження квест-уроків та зростання інтересу до інтерактивних освітніх технологій, доречним є окреслення можливих напрямів подальшого вдосконалення та розширення використання квестів у навчанні української мови.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/ (дата звернення: 20.04.2025)

2. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. San Diego State University, 1995.

3. Гапєєва О. Л. Веб-квест як інноваційна технологія навчання. *Молодь і ринок.* 2019. №9. С. 7-12.

4. Биховський Я. С. Квест-технологія в освіті: методичні засади. *Освіта регіону.* 2018. №3. С. 45-49.

5. Кононець Н. В. Інноваційні підходи до вивчення української мови в школі. Київ : Освіта, 2021. 128 с.

6. Шаматонова Г. Л. Педагогічні інновації в шкільній практиці: теорія і методика. Херсон: Айлант, 2020. 144 с.

Мар'яна ДОВБУШ, *здобувачка Чортківського гуманітарно-педагогічного фахового коледжу імені Олександра Барвінського*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист циклової комісії викладачів філологічних та суспільних дисциплін Чортківського гуманітарно-педагогічного фахового коледжу імені Олександра Барвінського* ***Ганна ШВЕД***

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення та моральних якостей на уроках української мови. Представлено методичні стратегії ("Fishbone", "Шість капелюхів" тощо) та приклади їх використання. Зазначено, що методика критичного мислення сприяє формуванню ключових компетентностей.*

Ключові слова: *критичне мислення, стратегії навчання, "Fishbone", "Кластер", "Кубування", "Діаграма Вена", "Кероване читання", "Шість капелюхів".*

Постановка проблеми. Сучасна освіта має готувати молодь до життя в

умовах швидких змін та інформаційного перенасичення. Тому важливо розробляти навчальні підходи для розвитку критичного мислення та моральних цінностей на уроках української мови.

Стан дослідження проблеми. Розвиток критичного мислення в освіті активно досліджується науковцями, зокрема М. Ліпманом, О. І. Пометун та іншими. Існуючі технології та методи потребують адаптації для ефективного застосування на уроках української мови.

Мета дослідження. Дослідження має на меті надати практичні рекомендації щодо використання методичних стратегій ("Fishbone", "Кластер" тощо) для розвитку критичного мислення та моральних цінностей учнів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Метою сучасного уроку стає вже не нагромадження знань, а пошукова діяльність, спрямована на формування вмінь і навичок щодо орієнтації в інформаційному просторі.

Застосування технологій розвитку критичного мислення на уроках української мови підвищує мотивацію, стимулює активність учнів та сприяє застосуванню нових знань на основі попередніх.

Розвиток критичного мислення досягається шляхом застосування різних методичних стратегій, які використовуються на окремих етапах уроку. Розглянемо методику використання деяких із них [1, с.180].

Прийом Fishbone (фішбоун)

Прийом "Fishbone" (з англійської - "Рибна кістка") - це встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктом аналізу та факторами, що на нього впливають, для здійснення обґрунтованого вибору. Схема включає чотири основні блоки: голову, хвіст, верхні та нижні кінцівки.

Приклад застосування технології

Представляємо зразок використання стратегії на матеріалі твору «Синичка й горобець» (За П. Панчем).

Кластер

Кластер (з англійської мови cluster – пучок, рій, скупчення) – виділення смислових одиниць тексту та їх графічне оформлення у формі пучка. Кластер включає ключові слова, ідеї, подані у логічній послідовності текстових суб'єктів, котрі створюють цілісну і наочну картину.

Приклад застосування технології

Підсумовуючи і систематизуючи знання з розділу «Казка», здобувачі освіти можуть побудувати кластер: казки - повчальні; - чарівні, про тварин, соціальні; - герої; - в основі фантастика;- українські, народів світу; - народна (автор-народ); - літературна (автор-письменник); - композиція (зачин; основна частина; кінцівка)

Метод «Кубування»

На кожній із граней куба написано одне з питань, за яким можна дати характеристику чого-небудь, провести аналіз, порівняти тощо. Відповідь на питання дає можливість створити на уроках ігрові моменти і дуже позитивно сприймається учнями.

1.Опиши; 2.Порівняй це; 3.Добери асоціації; 4.Проаналізуй це; 5.Як його використати; 6. Запропонуй аргументи «За» або «Проти» цього.

Приклад застосування технології

Василь Сухомлинський «Красиві слова і красиве діло» [3, с.133]:

1. Назвіть головних героїв твору? Які вони?
2. Порівняйте першого, другого і третього хлопців.
3. Висловіть своє ставлення до хлопців.
4. Що людям більше потрібно: співчуття чи допомога?
5. Як би вчинили ви у подібній ситуації?
6. Чи траплялася з вами подібна ситуація?

Стратегія «Діаграма Вена»

«Діаграма Вена» – прийом для співставлення, порівняння, знаходження спільних рис, явищ, ознак, у поняттях, образах літературних героїв, явищ природи, властивостей геометричних фігур. Представляє собою кола, що перетинаються (двох або декількох). Середина заповнюється спільними ознаками, а бічні частини – відмінними.

Приклад застосування технології

Діаграма Вена за твором «Ведмідь і черв'як» (українська народна казка)

Спільне: бажання -звалити дерево.

Відмінне: ведмідь не зміг звалити дерево, хоча був надзвичайно сильним, йому не вистачило витримки. Маленькому черв'яку знадобився рік, щоб звалити дерево, бо «мала крапля і скелю руйнує».

Стратегія «Кероване читання з передбаченням»

Стратегія дає можливість учителю:

– спрямовувати читання здобувачів освіти за допомогою питань;
– заохочувати їх до формулювання своєї точки зору;
– сприяти проведенню дискусій.

Приклад застосування технології

Розглянемо текст «Усмішка» М.Прістінської

Учитель:

– Діти, текст будемо читати частинами , одну за іншою. Не читайте далі, бо перед читанням будемо обговорювати події і заповнювати таблицю на основі ваших власних припущень.

– Про що вам говорить заголовок тексту «Усмішка»? (Діти роблять різні припущення).

Читання 1 частини.

Був сонячний день. Уля гуляла у дворі.

– Що відбудеться далі у дворі? Чому? Обґрунтуй свою думку.
– Читання 2 частини.
– Вона побачила Устима. Він був засмучений.
– Чим був засмучений Устим?

Потім можна обговорити текст, запропонувати скласти продовження, написати есе.

Стратегія «Шість капелюхів»

Метод «Шість капелюхів» – це психологічна рольова гра, сенс якої полягає в тому, щоб розглянути одну і ту ж проблемну ситуацію з 6 незалежних одна від одної точок зору.

Білий капелюх: що знаю з даної проблеми? Червоний капелюх: які почуття виникають з цього приводу? Чорний капелюх: які є недоліки? Жовтий капелюх: які є переваги? Зелений капелюх: які нові ідеї? Синій капелюх: що потрібно робити далі?

Приклад застосування технології

Під час опрацювання твору Ірини Мацько «Загублена писанка» (2 клас) [2, с. 87].

Питання для групи учнів, що одягають :

Білий капелюх: який шлях пройшла писанка, щоб повернутись до своєї господині?

Чорний капелюх: чому писанка виявилась непотрібною кожному мешканцю двору?

Жовтий капелюх: чому герої передавали писанку один одному?

Червоний капелюх: як ви думаєте, які емоції були у Катрусі, коли вона дізналась, що загубила писанку?

Зелений капелюх: чому потрібно робити добрі справи?

Синій капелюх: висновок робить учитель, як от: отже, як ми зрозуміли, іноді нас спіткають невдачі, що викликають негативні емоції. Але завжди є надія, тому не варто впадати у відчай і треба вірити в краще.

Висновки. Отже, методика критичного мислення має великий потенціал, реалізація якого створює оптимальні умови для формування ключових компетентностей учнів, здатних ефективно адаптуватися та функціонувати в складних сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Кравцова Н. Українська мова та читання: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти. У 2 ч. Ч. 2. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. 112 с.

2. Пометун О.І. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ : Плеяда, 2006. 220 с.

3. Савченко О. Я. Українська мова та читання: Підручник для 3 класу ЗЗС0 (у 2-х частинах): Ч. 2. «Оріон», 2020. 160 с.

Наталія КОЦЮБА, *спеціаліст вищої категорії, викладач української мови та літератури Фахового коледжу економіки і права Вінницького кооперативного інституту*

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОТИВНОГО ЗНАЧЕННЯ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ (НА ОСНОВІ РОМАНУ «МІСЯЦІВНА» ДАРИ КОРНІЙ)

Анотація. *У статті розглядається семантична група лексичних одиниць, які позначають емоції та почуття людини. Емотивний лексичний фонд сучасної української мови є багатоплановою системою семантично об'єднаних мовних одиниць, що належать до різних частин мови. Емоційні конотації реалізуються у мові за допомогою емоційно-оцінних прикметників, прислівників, іменників, дієслів і вигуків, семантична структура яких містить оцінку. Одним із вагомих засобів мовного відображення у мові почуттів та емоцій людини є фразеологізми. Виділення окремих груп емоційної лексики дає можливість спостерігати інтенсивність вживання певних її типів та враховувати у практиці вивчення української мови. У результаті аналізу мовного матеріалу художнього твору встановлено, що емоційна лексика є ефективним засобом вираження емоцій та емоційного стану як головних героїв роману, так і окремих особистостей.*

Ключові слова: *емоція, емоційний стан, емоційна лексика, лексична одиниця, лексичні засоби, семантична група.*

Постановка проблеми. Антропологічна спрямованість мовознавчих

студій є одним із пріоритетних напрямів сучасної лінгвістики, безперечним доказом визнання активної участі емоцій у житті кожної людини. Вивчення взаємозв'язку мовної системи та емоційної сфери людини призвело до становлення окремої галузі мовознавства – емотіології (лінгвістики емоцій).

Проблемі емотивних мовних засобів у науковій літературі приділяється значна увага, але питання термінологічної визначеності та складу лексики, що репрезентує емоції та емоційний стан людини, потребує окремого вивчення. Недостатньо висвітлена також проблема співвідношення емоцій та оцінки мови персонажів у художніх творах. Цим зумовлена актуальність досліджуваного нами лексичного аспекту засобів вираження емотивного значення у руслі комунікативно-функціонального підходу до вивчення одиниць мови на прикладі роману Дари Корній «Місяцівна».

Стан дослідження проблеми. Актуальність дослідження емоційного стану людини визначається загальною тенденцією лінгвістики на врахування людського фактору як чинника комунікативних процесів. Емоції виражають ставлення людини до життєвих ситуацій і проявляються у мові на вербальному рівні [1, с. 32]. За визначенням О. О. Селіванової, емотивність – це «складник конотативного компонента у семантичній структурі мовної одиниці, який репрезентує емоційне ставлення носіїв мови до позначеного» [5, с. 142]. Мовознавець І. М. Літвінчук вважає емотивність лінгвальною категорією, яка слугує для позначення емоційного стану людини за допомогою різних мовних засобів [2, с. 7]. Завдяки емотивним знакам людські емоції мають властивість відображатися у мові й сприйматися. Для опису емоційних характеристик слова у лінгвістиці використовують різні терміни. Лексичні одиниці, які виражають емоції або емоційні стани, називають «емоційно забарвленою» лексикою, «емоційно-оцінною» [4, с. 83], «емотивною» [7, с. 9], «експресивною» [6, с. 10].

За словами В. І. Шаховського, визначається сукупність лексичних одиниць, призначених для мовного відображення емоцій. До складу емоційної лексики відомий лінгводослідник відносить: емотиви (мовні одиниці з емоційною семою у семантичній структурі); асоціативи-емотиви (лексичні одиниці, в яких міститься ідея емоції); параемотиви (слова, які безпосередньо не виражають емоції). А згідно класифікації О. Г. Ковалевської, емоційна лексика включає: слова з емоційно-понятійним змістом, із емоційно-оцінним компонентом; емоційно-експресивну лексику з компонентом «інтенсивність та слова з експресивно-стилістичним значенням .

При вивченні питання про співвідношення емоції та оцінки дотримуємось точки зору, що емоція завжди передбачає оцінку емоції. Відомо, що оцінки пов'язані між собою причинно-наслідковими відношеннями, а значить існують оцінні підстави емоцій. Оцінка якісно детермінує емотивність, що дає

можливість виділити три семантичних поля: негативної, позитивної та змішаної емотивності.

Мета дослідження. Аналіз особливостей лексичних засобів емотивного вираження значення, специфіки відображення ними людських емоцій у сучасній українській мові на прикладі роману Дари Корній «Місяцівна».

Виклад основного матеріалу. Реалізація емоцій вербальними засобами здійснюється фонетичними, лексичними та синтаксичними одиницями мови. Кожна лексична одиниця так чи інакше пов'язана з емоціями і може відображати емоційний стан людини. Аналіз емотивної лексики свідчить про те, що емоційні конотації на лексичному рівні створюються у мові завдяки емоційно-оцінним прикметникам, прислівникам, іменникам, дієсловам, що містять оцінку в своїй структурі. Одиницями мови, які виражають емоційне значення, є вигуки. У процесі мовного відображення людських емоцій активну участь беруть фразеологізми.

Серед емоційно-оцінних прикметників можна виділити дві групи:

1) прикметники з позитивним емоційним зарядом (для вираження позитивної характеристики людини або події): Та раптом із ним стали відбуватися **дивовижні** речі [3, с. 8]; Це зробили її не просто **унікальною** – це зробили її майже **чарівним** створінням [3, с. 13]; Учорашній день видавався далеким, майже **нереальним** [3, с. 258];

2) прикметники з негативним емоційним зарядом, які вживаються для вираження негативного оцінного ставлення до людини або події: Ти **переляканий і спантеличений** [3, с. 8]; Весела красуня Місяцівна тепер **знервована й перелякана**, все чекає-жде лиха, тримаючи в серці погані передчуття [3, с. 61]; Тому бідолашні альбіноси в Африці все життя вимушені переховуватися через острах бути **покаліченими або вбитими** [3, с. 19]; Плакала від безсилля, коли видно про **жорстоке** ставлення до альбіносів, особливо в Африці [3, с. 19]; Знову ті **кляті** сумніви? [3, с. 48].

Прислівники, що означають ступінь інтенсивності чи якості дії або ознаки предмета, мають здатність до вираження позитивних й негативних емоцій: **Безконечно** хвалиться старий онуком Теодорчиком [3, с. 156]; – Що ми тут забули, Терезко? – говорить **замучено** Теодор [3, с. 135]; Почалося із цього сокальського цвинтаря, почалося дуже **гірко** й **печально** [3, с. 207]; А може, тому, що Тереза так **благально** зазирає в очі, шукає там крихту розуміння й тепла [3, с. 156].

Як окрему групу емоційно забарвлених одиниць мови, виділяють іменники, що виникли в результаті переносу значення (метонімії). Такі іменники вживаються переважно для вираження позитивної або негативної характеристики людини: Штучна, бридка **усмішка сповзла з її обличчя**, лице

спотворила лють – і Терезу вперше в житті вдарили [3, с. 37]; Хоча, чесно кажучи, через бабусину холодність у голові **роїлися тисячі запитань** [3, с. 17].

Вигуки вважають важливим засобом вираження почуттів, емоцій, волевиявлень людини: **Йой!** Яка краса! Тільки глянь, Терезко! [3, с. 49]; **Ой,** яка вона розтелепа [3, с. 50]; У квітні чи травні? **Ех-х-х-х-х…** [3, с. 243];]; **О,** він любить жінок! [3, с. 127]; **Ух!** Це жахливе випробування навіть для бога. **Ех,** як по-дурному він тоді попався на сокальському цвинтарі [3, с. 126].

Вагомими з погляду дослідження емотивного забарвлення є фразеологічні знаки мови – стійкі словосполучення з повністю або частково переосмисленими компонентами значення: Світ різний, і люди в ньому різні, тому не можна всіх **чесати під одну гребінку** [3, с. 19]; Прибігали однокласники, розповідали шкільні новини, **перемивали кісточки** вчителям та одне одному [3, с. 43]; Також улеслива **усмішка на тридцять два зуби** не робили хижі очі цієї пані добрими [3, с. 26]. У фразеологічних одиницях, які позначають емоційний стан людини, раціональна оцінка поєднується з експресивністю, тому ці одиниці мови можна віднести до оцінно-експресивної фразеології.

Висновки. Дослідження лексичних засобів емотивного вираження значення у науковій лінгвістичній літературі дає підстави стверджувати, що людські емоції мають властивість відображатися на вербальному рівні завдяки мовним одиницям емотивного лексичного фонду, в якому виділяються певні групи слів, що належать до різних частин мови: емоційно-оцінних прикметників, іменників, прислівників, дієслів, семантична структура яких містить оцінку. Зауважимо, що можливості вираження емотивного значення дієслів обмежені. Вигуки та емоційно забарвлені фразеологічні одиниці передають складність і багатоплановість вираження емоційного стану людини, збагачують мову яскравими, образними засобами.

Як показує дослідження, емоційна лексика є важливим засобом вираження почуттів та емоцій людини на вербальному рівні. Доцільно було б продовжувати вивчати проблему репрезентації емоцій на синтаксичному рівні.

Список використаних джерел

1. Гончарук М. М. До проблеми поняття «емоція» у лінгвістиці. С. 30-39. URL: https://cutt.ly/aWukOzU

2. Літвінчук І. М. Прагматика емотивного тексту (психосоматичне експериментальне дослідження) : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.15 / Ірина Миколаївна Літвінчук; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ : [б. в.], 2000. 17 с.

3. Місяцівна / Дара Корній. Харків : Віват, 2019. 352 с.

4. Петренко Є. М. До проблеми вербалізації емоцій. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Сер.: Філологія. 2018. № 37. Т. 4.

С. 81-84.

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.

6. Чабаненко В. А. Теоретичні засади дослідження експресивних засобів української мови. *Мовознавство.* 1984. № 2. С. 11-18.

7. Чепуріна І. В. Емотивні дієслова як база іменного словотвору (семантикофункціональний аспект) : автореф. дис. канд. філол.. наук : 10.02.02 / Таврійськ. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Сімферополь : [б. в.], 2003. 20 с.

Христина БАЛА, *здобувачка Чортківського гуманітарно-педагогічного фахового коледжу імені Олександра Барвінського*
Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист циклової комісії викладачів філологічних та суспільних дисциплін Чортківського гуманітарно-педагогічного фахового коледжу імені Олександра Барвінського* ***Надія КАТЕРИНЮК***

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. *У статті розглядається актуальність застосування інтерактивних методів навчання в сучасній початковій школі. Автор акцентує увагу на важливості розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та життєвих компетентностей учнів через активну взаємодію в навчальному процесі. Подано перелік ефективних методик, таких як «Порушена послідовність», «Мозковий штурм», «Сенкан», «Коло ідей» та інші, з прикладом їх використання під час аналізу оповідання Василя Сухомлинського «Навіть квіти з сорому почервоніли». Матеріал стане у пригоді вчителям початкових класів для урізноманітнення уроків літературного читання.*

Постановка проблеми. У сучасній школі освіта постійно вдосконалюється задля кращого розвитку учня. Поряд із традиційними методами дедалі частіше застосовують інноваційні технології, що враховують індивідуальні особливості дитини, її досвід, підвищують мотивацію та ефективність навчання, адже учень має не лише володіти знаннями, а й уміти спілкуватися, висловлювати та аргументувати свою думку. Цьому сприяє використання елементів інтерактивного навчання на уроках.

Інтерактивне навчання передбачає активну та безперервну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, де учні та вчитель діють на рівних умовах. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню предметних знань і навичок, а й розвитку загальнонавчальних компетентностей, розвитку критичного мислення,

формуванню життєвих цінностей у дітей, створенню сприятливого середовища для співпраці та налагодження ефективної комунікації.

Інтерактивні технології найбільш ефективно застосовуються на етапі засвоєння та осмислення нового матеріалу, особливо під час аналізу прочитаного тексту. Використання різноманітних методів в освітянському процесі значно пожвавлює сприйняття учнів, роблячи його більш цікавим, ніж традиційний формат «питання – відповідь». Однак важливо пам'ятати, що інтерактивні методи потребують ретельної підготовки з боку педагога [2].

Аналіз статей методистів та вчителів дає розуміння того, що вчитель може послуговуватись найрізноманітнішими методами і прийомами: «Методика взаємних запитань», «Порушена послідовність», «Коло ідей», «Хмара слів», «Асоціативний ланцюжок», літературний диктант «Так-ні», «Займи позицію», ділова гра «Проведіть розслідування», «Мозковий штурм», «Акваріум», «Піраміда», «Сенкан» [1].

Виклад основного матеріалу. Зосередимось на тому, як можна використовувати дані інтерактивні методи під час опрацювання та аналізу творів, які діти розглядають у початкових класах. Ми покажемо на прикладі оповідання *«Навіть квіти з сорому почервоніли»* Василя Сухомлинського, який опрацьовують у четвертому класі за підручником «Українська мова та читання» Чабайовської М. І., які інтерактивні методи доцільно використовувати, працюючи над текстом на різних етапах уроку [4, с.110-111].

Суть методу ***«Порушена послідовність»*** полягає у тому, що вчитель пропонує учням події з твору, розміщені у хаотичному порядку, розташувати у послідовності, яка відповідає тексту:

1. «Я обманула вас. Я не полила квітів.»
2. «Донька прибрала в хаті, попрала білизну, приготувала вечерю.»
3. «Мама пригорнула доню до грудей.»
4. «Маленька недолуга істота…застрибала на радощах.»
5. «Ти прибери в хаті, попери свою білизну…»
6. «Багрецевий відтінок квітів розтанув.»
7. «Це був голос брехні…»

З цією ж метою можна провести ***літературний диктант «Так-ні»***, до якого вчитель пропонує питання за текстом, на які потрібно дати ствердну або заперечну відповідь.

Дієвою може бути ***«Методика взаємних запитань».*** Суть цього методу полягає у тому, що кожна група учнів готує ряд запитань за текстом, пропонуючи їх один одному по черзі. Наприклад: «Що стало вирішальним у поведінці героїв?», «Як природа підкреслює людські почуття?», «Чого вчить ця історія?».

Щоб допомогти учням зрозуміти ідейний зміст твору, осмислити його, визначитись із оцінкою характерів героїв та їх вчинків, доцільно запропонувати такі прийоми, як: ***«Коло ідей»*** (учні по групах виконують одне із завдань, запропонованих вчителем, після цього увесь клас бере участь в їх обговоренні і вносить свої ідеї чи пропозиції); ***«Хмара слів»*** (можна використати дошку чи спеціальну програму Mentimeter). Так, опираючись на ключові слова з оповідання: квіти, сором, червоні, каяття, прохання, хризантеми, недолуга істота, вчинок, чесність, хатні обов'язки, почуття, вчинок, внутрішній голос, учні можуть скласти ***«Асоціативний ланцюжок»:*** сором – почервоніння – чесність – вчинок – виховання – приклад – людяність. Сутність цього прийому полягає у тому, щоб учні дібрали низку слів та словосполучень, які передають асоціації, що виникають на задану тему.

Розвитку критичного мислення сприяють такі методи, як ***«Займи позицію»*** та ділова гра ***«Проведіть розслідування».*** Учасники розподіляють ролі та аналізують інформацію з тексту, обговорюють у групках думки з визначених питань і розповідають про свої припущення та висновки. Учням пропонується для обговорення таке питання: «Чи варто сприймати оповідання як заклик до моральної відповідальності?».

А щоб провести ***ділову гру «Проведіть розслідування»,*** вчитель може запропонувати два варіанти завдань. *1-ий варіант:* Уявіть себе в ролі мами, яка повернулася з поля. Чи зрозуміла вона, що донька каже неправду? *2-ий варіант:* Про який душевний стан дівчинки йдеться в уривках: 1. «Глянула та й здивувалася: на білих квітах лежав багренцевий відтінок. Вони із сорому почервоніли». 2. «Це був голос брехні, маленької недолугої істоти, що хтозна-де взялася й поселилася в темному куточку душі дівчинки». 3. «А маленька недолуга істота, що ховалась у темному куточку душі дівчинки, зникла, і темний куточок став світлий».

Такі методи допомагають учням не лише усвідомити зміст оповідання, а й визначити його головну думку, а вчителю реалізувати виховний потенціал. Тому на етапі узагальнення матеріалу можна провести ***«Мозковий штурм»*** (під час проведення його вчитель ставить проблему у формі запитання, а учні пропонують креативні ідеї для її вирішення): «Як можна пояснити реакцію квітів через людську поведінку?», «Над чим змушує нас задуматись ця історія?».

Завершуючи роботу над оповіданням "Навіть квіти з сорому почервоніли", учням пропонується виконати творчу роботу ***«Піраміда».*** Ця робота оформлюється за рівнями, формуючи візуально піраміду. Етапи створення «Піраміди» такі: на першій сходинці - ім'я персонажа твору; друга сходинка – два слова для опису його зовнішності; третя сходинка – три слова

для характеристики місця подій у творі; четверта сходинка – чотири слова, що відображають проблему, розглянуту у творі; п’ята сходинка – п’ять слів, що характеризують подію, пов’язану з персонажем твору; шоста сходинка – шість слів для опису події, що спонукає до переосмислення проблеми; наступна сходинка – сім слів, що розкривають подію, яка сприяє вирішенню проблеми; остання сходинка – вісім слів для характеристики розв’язання проблеми. Ось зразок такої роботи:

Дівчинка
Маленька, красива
Будинок, кімната, вікно
Совість, чуйність, чесність, брехливість
Дівчинка не виконала маминого завдання
Багрецевий відтінок лежав на білих квітах
Мама пробачила доню, пригорнула і поцілувала.

Зазвичай учні із задоволенням виконують таку творчу роботу, як ***«Сенкан» (синквейн),*** вона подібна до «Піраміди», але має певні особливості: він складається з п’яти рядків: перший – тема висловлена одним словом (іменник); другий – опис теми/об’єкту з першого рядка (два прикметник); третій – називає дію пов’язану з темою (три дієслова); четвертий – фраза, яка висловлює ставлення до теми (чотири слова); п’ятий – синонім до слова у першому рядку, ніби підсумок вірша (одне слово). Два останніх методи є подібні, але суттєво відрізняються, сенкан є легшим для дітей [3].

Висновки. Отже, лише на основі одного невеликого за обсягом оповіданням можна застосувати безліч інтерактивних методів на різних етапах роботи, але не слід перенасичувати урок усіма нараз, а варто вибрати лише 2-3.

Інтерактивні технології створюють середовище, у якому учні активно співпрацюють, граючись навчаються, розвивають критичне мислення, вільно висловлюють думки, вчаться приймати рішення та бути демократичними, що перетворює школу не просто на підготовку до життя, а на саме життя.

Список використаних джерел

1. Андрусенко Т.В. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови та літератури. URL: https://naurok.com.ua/interaktivni-metodi-navchannya-na-urokah-ukra-nsko-movi-ta-literaturi-326117.html (дата звернення: 09.04.2025)

2. Гоцин М. Ф. Запровадження інтерактивних технологій навчання на уроках літературного читання. URL: https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnolohiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/191-zaprovadzhennya-interaktivnikh-tekhnologij-navchannya-na-urokakh-literaturnogo-chitannya (дата звернення: 11.04.2025)

3. Зміст процесу використання інноваційних технологій на уроках читання. URL: https://innovatsiynitehnologii.blogspot.com/2016/02/blog-post_23.html (дата звернення: 11.04.2025)

4. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Кожушко С. М. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 2 / Тернопіль: Астон, 2021. 160 с.

Юлія СТЕЦЮК, *здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»*

Науковий керівник*: кандидат філологічних наук, спеціаліст вищої категорії циклової комісії філологічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»* ***Руслана ГАЛИЦЬКА***

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті проаналізовано використання інтерактивних методів у викладанні професійно орієнтованої української мови. Наведено приклади інтерактивних методів, їх ефективність та доцільність. Визначено вплив інтерактивного навчання на розвиток критичного мислення й формування комунікативної компетентності здобувачів освіти.*

Ключові слова: *інтерактивні методи, активне навчання, критичне мислення, гейміфікація, STEM-освіта*

Постановка проблеми. Сьогодення потребує впровадження різних інтерактивних методів у викладанні. Традиційні методи часто не забезпечують потрібного рівня засвоєння матеріалу, не залучають студентів до активної роботи. Тому виникає важлива потреба у пошуку ефективних інтерактивних методів, які б сприяли зацікавленню та мотивації здобувачів освіти до вивчення професійно орієнтованої української мови, розвитку критичного мислення та формування комунікативної компетентності.

Стан дослідження проблеми. Дослідженням інтерактивних методів навчання займалися Н. Захлюпана, І. Кочан, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Січкарук. Використанню інтерактивних методів навчання на заняттях із предмету «Українська мова (за професійним спрямуванням)» присвячені праці Л. Глазунської, О. Гриджук, І. Клименко, І. Козинець, Ю. Кульбабської, С. Шевчук та інших. Незважаючи на наявність достатньої кількості теоретичних напрацювань у цій галузі, недостатньою є кількість практичних

посібників, методичних рекомендацій та статей, які містили б приклади завдань з використанням інтерактивних методів навчання відповідно до чинної програми предмету «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [5].

Мета дослідження. Обґрунтувати доцільність та ефективність використання інтерактивних методів навчання, які застосовуються у викладанні професійно орієнтованої української мови, а саме метод гейміфікації та STEM-освіти. Проаналізувати їх вплив на формування комунікативної компетентності здобувачів освіти, розвиток критичного мислення та вміння взаємодіяти для розв'язання певних завдань і досягнення спільних цілей.

Виклад основного матеріалу. Термін «інтерактивна педагогіка» був уперше введений німецьким дослідником Гансом Фріцом у 1975 році. Лінгвістичне тлумачення слова свідчить, що поняття «інтерактивність», «інтерактив» запозичені з англійської мови. «Inter» означає поміж-, серед-, взаємо-, «act» – діяти, отже, «Interact» – це взаємодіяти. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як взаємодію здобувачів освіти, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Отже, дослівно інтерактивним може бути названий метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, створює це [2].

Інтерактивне навчання – це навчання, коли студенти спілкуються між собою, обмінюються інформацією та досвідом, виконують спільну роботу, досягають спільного результату та спільно відповідають за цей досягнутий результат. За допомогою інтерактивного навчання вони запам'ятовують приблизно 80-90 % інформації.

У викладанні професійно орієнтованої української мови інтерактивні методи дозволяють моделювати ситуації, найбільш наближені до реальних умов професійної діяльності, що підвищує мотивацію студентів та формує стійкий інтерес до цього предмета. Застосування цифрових засобів у поєднанні з інтерактивними методами робить заняття більш захоплюючим, ефективним та динамічним. Здобувачі освіти мають змогу виконувати практичні завдання, створювати мовленнєві дискусії, аналізувати професійні тексти, складати офіційні документи відповідно до норм сучасної української мови.

До переваг інтерактивних методів відносять:

1. Заохочення до дослідження. Інноваційні підходи до навчання заохочують студентів досліджувати та відкривати нові речі й інструменти, щоб розширити свій кругозір.

2. Удосконалення навички вирішення проблем і критичного мислення. Креативні методи навчання дозволяють кожному навчатися у своєму власному

темпі та спонукають до мозкового штурму нових шляхів вирішення проблеми замість пошуку відповідей, уже написаних у підручниках.

3. Уникання одночасного отримання великої кількості знань. Викладачі, які використовують нові підходи, все ще надають студентам інформацію, але вони схильні розбивати її на менші частини. Перегляд інформації тепер стає доступнішим, а короткі речі допомагають швидше опанувати основи.

4. Використання більше м'яких навичок. Здобувачам освіти доводиться використовувати складніші інструменти, щоб закінчити свою роботу, що допомагає їм вивчати нове та стимулювати їхню творчість. Також, виконуючи індивідуальні або групові проєкти, студенти навчаються керувати своїм часом, розставляти пріоритети завдань, спілкуватися, краще працювати з іншими.

5. Покращення самооцінки. Завдяки ефективним методам від викладачів студенти можуть зрозуміти, чого вони навчилися, а чого – ще ні. Виявивши прогалини, вони розуміють, навіщо вчитися конкретним речам, і з більшим бажанням це роблять [3].

Одним із таких інтерактивних методів є гейміфікація. Гейміфікація в освіті – це застосування ігрових елементів і технік в освітньому процесі для створення інтерактивного та мотивуючого середовища. Вона використовується для покращення залученості та зацікавленості студентів, стимулювання їх до активної участі в навчанні та формування позитивного ставлення до освітнього процесу [1].

Гейміфікація довела свою ефективність у багатьох освітніх дослідженнях. Зокрема, дослідження, проведене Массачусетським технологічним інститутом (MIT), показало, що студенти, які навчаються за допомогою ігрових методик, показують на 34% кращі результати порівняно з тими, хто використовує традиційні методи навчання [1].

Цей метод успішно можна використовувати у викладанні професійно орієнтованої української мови. Основними елементами гри є:

1.Бали та відзнаки: для стимулювання активної участі студентів можна використовувати систему накопичувальних балів. За виконання певних завдань вони отримують бали, які можна обміняти на бонуси, наприклад, вибір теми для наступного проєкту чи творчої роботи або додатковий час для виконання певного завдання.

2. Рівні та прогрес: прогресування через рівні можна реалізувати при вивченні мовних тем поетапно, залежно від рівня складності. Структуроване навчання дозволить здобувачам освіти мати чітке уявлення про свій прогрес та рівень засвоєння певних тем, що створює відчуття досягнення результатів.

3. Змагання та лідерборди: у межах змагань між студентами можна організувати різні види конкурсів, наприклад, на кращі публічні виступи або

дебати, де учасники використовують українську мову для обговорення професійних тем. Лідерборди (рейтинги) варто використовувати для відображення успіхів учасників у виконанні різних завдань — від вирішення практичних ситуацій до написання професійних текстів або участі в групових проєктах.

4. Історії та сценарії: використання різних сюжетних ліній дозволяє майбутнім фахівцям вчитися на реальних ситуаціях. Наприклад, для студентів педагогічних навчальних закладів – це може бути управління класом, проведення уроків або розв'язання конфліктів. Це допомагає не лише практикувати мову, а й удосконалювати професійні навички, створювати атмосферу реального освітнього процесу, де студенти можуть активно взаємодіяти, вдосконалюючи свої мовні та педагогічні здібності.

Ще одним не менш ефективним інтерактивним методом є STEM-освіта. STEM-освіта – це такий підхід до навчання, в основі якого не просто набуття знань, а вміння здобувати ці знання та застосовувати їх практично. STEM-освіта допомагає формувати у здобувачів освіти критичне мислення, навички командної роботи, бачення цілісної картини світу й уміння використати знання для виконання завдань з реального життя [4].

На заняттях з професійно орієнтованої української мови, використовуючи цей метод, варто звертати увагу на комунікативні ситуації, які стосуються майбутньої професії. Особливо ефективними є створення тематичних проєктів і досліджень, інтегрованих занять. Ці види діяльності не лише дають певний рівень знань і підвищують зацікавленість до вивчення цього предмета, а й розвивають критичне мислення, вміння працювати в команді та досягати спільних цілей.

До підходу STEM-освіти потрібно додавати різні види мистецтва – вони допомагають вирішувати реальні проблеми та ситуації через творчий підхід. Наприклад, можна розробити естетичне візуальне оформлення інструкції, створити відеоповідомлення, відобразити інформацію у форматі коміксу чи іншого креативного способу передачі інформації.

У викладанні професійно орієнтованої української мови метод STEM-освіти є надзвичайно ефективним. Наприклад, студенти педагогічного навчального закладу можуть застосувати інтерактивний метод під час підготовки проєкту «Сучасний урок». Вони, як майбутні вчителі, об'єднані в невеликі групи, їхнім завданням є, застосовуючи STEM-підхід, розширити освітні можливості уроку, використовуючи українську мову як засіб дослідження і пізнання. Доцільно розробити завдання для невеликого наукового дослідження, використовуючи різноманітні цифрові інструменти, інтерактивні українські онлайн-ресурси, аналізувати зібрані дані та

інформацію, записувати, порівнювати, формулювати висновки. Основним компонентом є використання правильного, багатого та виразного мовлення, збагачення словникового запасу при створенні різних завдань для дослідження і пізнання світу.

Такий підхід дозволяє вчителям інтегрувати STEM-компоненти в традиційний урок, розвивати STEM-компетентності, використовуючи українську мову як основний засіб навчання, а також зробити навчання цікавішим, захопливішим та практично орієнтованим.

Висновки. Отже, використання інтерактивних методів навчання, зокрема гейфімікації та STEM-освіти, у викладанні професійно орієнтованої української мови є надзвичайно важливим для формування майбутніх учителів, адже сприяє розвитку ключових професійних компетентностей. Інтерактивне навчання забезпечує створення умов, які максимально наближені до реальних, що сприяє якісній підготовці майбутніх фахівців у певний сфері. Ці методи залучають студентів до активного навчання, розвивають вміння працювати в групі для досягнення спільних цілей, роблять освітній процес більш динамічним і результативним. Застосування таких методів сприяє розвитку креативного мислення та формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Гейміфікація в освіті як засіб підвищення її ефективності. URL: https://www.bestcleverslms.com/piznavalne/shcho-take-heymifikatsiya-v-osviti/ (дата звернення: 12.04.2025).

2. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf (дата звернення: 11.04.2025).

3. 15 інноваційних методів навчання (посібник+прикдади) на 2025 рік. URL: https://ahaslides.com/uk/blog/15-innovative-teaching-methods/ (дата звернення: 11.04.2025).

4. Стаття "Елементи STEM-освіти на уроках української мови та літератури" . URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/elementi-stem-osviti-na-urokah-ukrainskoi-movi-ta-literaturi/ (дата звернення: 12.04.2025).

5. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/13/part_1/20.pdf (дата звернення: 11.04.2025).

РОЗДІЛ ІІІ
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Альона РУРЕНКО, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Надія СКРИПНИК***

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ

Анотація. *Власна назва є структурованою мовною одиницею, що підлягає дериватологічному аналізу. Також важливим є етимологічний підхід, коли виникає потреба дослідити походження та значення того чи іншого оніма. Крім мовознавчих методів, у розкритті змісту власних назв значну роль відіграють літературознавчі дослідження, які дозволяють простежити умови виникнення та функціонування певного оніма в тексті.*

Ключові слова: *власні назви, ономастика, оніми, літературно-художня ономастика, літературні антропоніми, поетика оніма.*

Постановка проблеми. Власні назви є невід’ємною частиною будь-якого художнього твору. Важко уявити текст, у якому вони були б повністю відсутні, особливо якщо йдеться про твір на історичну тематику. У таких випадках використання онімів є необхідним, оскільки вони відіграють важливу роль у побудові архітектоніки тексту та допомагають розкрити унікальні риси індивідуального стилю автора. Оніми формують важливу лексичну категорію тексту та, разом з іншими мовними засобами, сприяють реалізації світоглядної концепції письменника.

Стан дослідження проблеми. Літературно-художня ономастика є порівняно молодою наукою. Проблеми літературної ономастики в українському мовознавстві стають актуальними в кінці ХХ століття, коли з’являються праці Ю. Карпенка та Л. Белея, В. Калінкіна та інших науковців. Активно розвиваються дослідження власних імен у художніх творах окремих письменників, зокрема Михайла Коцюбинського, Олеся Гончара, Володимира Винниченка, Павла Загребельного. Обґрунтовується теоретична база таких студій, у яких розкривається закладений в онімах потенціал, вивчається їх глибоке проникнення у художню тканину, специфіка вживання у творах різних жанрів тощо.

Метою дослідження є системний аналіз власних назв у науковій літературі, який охоплює всебічну характеристику досліджуваних онімів, їхню функціонально-стилістичну роль, а також участь у створенні художнього цілого.

Виклад основного матеріалу. Термін «власні назви», або ж «оніми», мають безліч визначень та класифікацій. Ми спробуємо проаналізувати та порівняти думки різних дослідників щодо цих термінів.

«***Власна назва*** (онім) – слово, словосполучення або речення, яке служить для виділення названого ним об'єкта з ряду подібних, індивідуалізуючи та ідентифікуючи цей об'єкт». «Власні назви – слова, які використовують в конкретній сфері і в конкретній функції» [11].

Наступна праця, яку ми охарактеризуємо, є монографія М. Торчинського «Структура онімного простору української мови», у якій подаються такі визначення: «Власні назви, або оніми, вважаються мовною універсалією, оскільки вони наявні майже в усіх мовах світу, функціонують із давніх часів, вживаються масово, демонструють спільність своїх основних ознак. Такі закономірності свідчать про єдині принципи номінації індивідуалізованих об'єктів і про єдність еволюції іменних систем» [12].

У цій же роботі наводяться визначення власних назв, запропоновані О. Білецьким та Т. Мілевським, які розглядали їх як окремий лексичний клас у межах дихотомії власних і загальних назв. Дослідники зазначали, що власні назви не утворюють єдиної системи та займають периферійне положення в мовній структурі [12].

Ономастика, або назвознавство, є розділом мовознавства, що вивчає власні назви з різних точок зору: їхнє походження, динаміку та функціонування. Серед гуманітарних дисциплін ономастика має особливий статус, оскільки для дослідження мовного матеріалу залучає широкий спектр знань із суміжних галузей – географії, історії, археології, етнографії тощо. Недарма її образно називають «мостом», який поєднує лінгвістику з археологією, антропологією та міфологією. Саме так визначає термін *ономастика* С. Вербич у своїй статті *«Українська академічна ономастика: минуле, сьогодення, майбутнє»* [4].

Після розгляду дефініцій терміна *власні назви*, представлених у працях дослідників, звернемося до сталих визначень, зафіксованих у словникових джерелах, зокрема у *«Літературознавчій енциклопедії»*, *«Енциклопедії сучасної України»* та *«Великому тлумачному словнику сучасної української мови»*.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» під ономастикою розуміється «розділ мовознавства, що вивчає власні назви» [2, с. 844]. «Крім того, у словнику визначається така класифікація власних назв:

антропоніми, топоніми, міфоніми, теоніми, хрематоніми та ергоніми. Антропонім – це власна назва людини» [2, с. 35]. «Топонім – власна назва будь-якого географічного об'єкта» [2, с. 1462]. «Міфонім – найменування вигадоного об'єкта або об'єкта в переказах, казках, міфах тощо» [2, с. 680]. «Теонім – найменування божества» [2, с. 1441]. «Хрематонім – власна назва окремих предметів, зокрема кораблів, ураганів тощо, а також витворів духовної культури – назви кінофільмів, творів, живопису, музичних творів» [2, с. 1572]. «Ергоніми – власні назви, що включають назви організацій, виробничих та суспільних об'єднань» [2, с. 355].

У *«Літературознавчій енциклопедії»* подано такі визначення: **Ономастика** – наука про прізвища та імена, що охоплює такі підрозділи, як етноніміка, антропоніміка, топоніміка, астроніміка тощо [9, с. 153]. **Антропоніміка** – термін стилістики, що стосується імені людини, включаючи прізвище, прізвисько, псевдонім [8, с. 81]. **Топоніміка** – розділ ономастики, який вивчає географічні назви (*топоніми*), їхнє функціонування, значення, походження, структуру, ареал застосування та розвиток [9, с. 489]. **Міфоніми** – імена й назви богів, міфічних персонажів і казкових героїв [9, с. 56]. **Теоніми** – власні імена богів [9, с. 474]. **Космоніми** (астроніми) – власні назви природних космічних об'єктів [8, с. 528].

У *«Енциклопедії сучасної України»* також містяться визначення власних назв (онімів). Зокрема, *власні назви (оніми)* – це слова або словосполучення, що позначають індивідуальні об'єкти. На відміну від загальних назв, які об'єднують групу однотипних об'єктів, власні назви, навпаки, індивідуалізують іменований об'єкт, вирізняючи його з-поміж інших. Наприклад, власні назви *Південний Буг* і *Вінниця* виокремлюють конкретні географічні реалії з ряду подібних, позначуваних загальними назвами *річка* й *місто*. Дослідженням власних назв займається ономастика, або назвознавство [5].

«Ономастика (*від грец. ὀνομαστική – мистецтво давати імена*) – розділ мовознавства, що вивчає власні назви з погляду походження, будови, розвитку, функціонування, правопису тощо» [3]. «Ономастика, або ономатологія – наука про прізвища та імена, в якій виокремлюють етноніміку, антропоніміку, топоніміку астроніміку тощо» [1, с. 153].

Отже, у наукових дослідженнях і словниках для позначення власних імен традиційно використовують терміни *ономастика* та *оніми*, які поділяються на різні групи. Зокрема, детальний аналіз власних назв представлений у монографії М. Торчинського [12]. У ній науковець розглядає структуру онімії за її походженням, наголошуючи: «За походженням онімія української мови поділяється на дві групи – питомі і запозичені власні назви, а також гібридні (для складних і складених онімів)» [12, с. 325]. Крім того, М. Торчинський

пропонує денотатно-номінативну класифікацію онімів, яка включає: Власні назви об'єктів живої природи. Власні назви географічних об'єктів. Власні назви космічних об'єктів. Власні назви об'єктів, пов'язаних із матеріальною сферою діяльності людини. Власні назви об'єктів, пов'язаних із духовною сферою діяльності людини. Власні назви людських колективів.

З другої половини XX століття науковці все частіше звертаються до ономастичних досліджень художніх текстів. Саме в цей період формується новий напрям наукових пошуків на межі ономастики, поетики, стилістики, семіотики та лінгвістики тексту – ***літературно-художня ономастика***.

Дотепер у науковому середовищі немає єдиної думки щодо найменування цього терміна. Існують різні дефініції, зокрема *літературна, поетична, художня, стилістична, художньо-літературна, літературно-художня ономастика*. У своїй розвідці ми підтримуємо думку, що саме термін *«літературно-художня ономастика»* найбільш точно відображає сутність цього явища.

На відсутність загальноприйнятого терміна впливає відстоювання правильності назви відразу трьох сильних ономастичних шкіл. Г. І. Мельник (представниця одеської ономастичної школи) відстоює термін «літературна ономастика». Вона говорить про те, що правильно саме «літературна ономастика», бо такий термін є загальновизнаним у світі [10, с. 20].

Фундатор закарпатської ономастичної школи, Л. О. Белей, наголошує на тому, що найбільш вдалим є термін «літературно-художній антропонім», «який через багатокомпонентність не є бездоганним, проте серед уживаних нині термінів найповніше і найточніше передає суть позначуваного поняття. До того ж, в українській та й зарубіжній ономастичній літературі цей термін має досить тривалу традицію вживання… Від терміна літературно-художній антропонім легко утворити назву розділу ономастики, який займається вивченням літературно-художньої антропонімії, – літературно-художня антропоніміка, що в результаті не порушує усталеної системності української ономастичної термінології» [1, с. 9–10].

Автор терміну «поетика оніма», В. М. Калінкін, говорить про те, що цей термін «у плані змісту відображає специфіку онтології оніма, яка виявляється в акті художнього мовлення, а в плані вираження знаходить підтримку в добре відомій генетичній конструкції поетика слова» [6, с. 72], і далі: «Широке тлумачення поняття поетика оніма передбачає, що воно охоплює всі сфери творчого використання пропріальних одиниць – від мови науки до жаргонів і розмовного мовлення. Вузьке розуміння терміна дає змогу обмежити кордони поетики оніма матеріалом художніх текстів, у яких найконцентрованіше і якнайрізнобічніше представлене явище, що досліджується» [6, с. 72–73].

Як бачимо, у науковій спільноті тривають дискусії щодо визначення самої назви цієї галузі, що свідчить про її відносну новизну та потребу в подальших дослідженнях.

Ґрунтовні дослідження ***літературно-художньої ономастики*** почали активно розвиватися у 60–70-х роках XX століття. Основоположниками цього напряму стали Ю. О. Карпенко [7], І. Д. Сухомлин, В. М. Галич, які аналізували антропонімікон творів відомих українських письменників. Саме ці вчені заклали фундамент нової галузі української ономастики – літературно-художньої антропоніміки.

Проте літературно-художню ономастику не варто зводити виключно до антропонімів, адже існує велика кількість розрядів власних назв, кожен із яких відіграє важливу роль у художньому тексті.

Предметом дослідження літературно-художньої ономастики є не просто власні назви, а їхнє функціонування в контексті художнього твору. Головна відмінність між загальними онімами та літературно-художніми власними назвами полягає в тому, що останні є не реальними, а вигаданими образами реального чи нереального об’єкта. Крім того, літературні оніми безпосередньо залежать від змісту твору, набуваючи динамічності, яка відсутня у звичайних власних назвах. Важливу роль у художньому контексті відіграють естетична функція та поетична конотація, що домінують у літературних онімах.

Отже, літературно-художній онім – це власна назва, яка існує в художній літературі та виконує не лише номінативну, а й характеризуючу, ідеологічну та стилістичну функції. Антропоніми у художніх творах наділені значним семантико-стилістичним потенціалом і виконують низку важливих функцій: номінативну, конотативну, характеротворчу, емоційно-експресивну. Імена персонажів можуть слугувати засобом передавання соціального статусу, національного та місцевого колориту.

Антропоніми нерідко містять зашифровану характеристичну та оцінну інформацію про героїв твору. Як зазначав Ю. Карпенко, *«власні назви в художньому творі передусім виконують стилістичну функцію і беруть участь у створенні образів»* [7, с. 14].

Якщо порівнювати власні імена у реальному житті та в художньому тексті, ключова відмінність полягає у семантичному навантаженні останніх. У літературному творі письменник паралельно формує ім’я та образ персонажа, що взаємно доповнюють одне одного.

Таким чином, літературні антропоніми – це особливий випадок використання імені людини, його художня проєкція у текстовому просторі. Вони не лише допомагають виразити авторську позицію, а й дають змогу яскравіше змалювати характери та вчинки персонажів. У художньому тексті

повною мірою розкривається панорама функцій антропонімів, їхня поетична етимологія та структура.

Висновки. Отже, термін *«власна назва»* охоплює мовні одиниці – слова, словосполучення або речення, що слугують для ідентифікації та індивідуалізації конкретних об'єктів серед подібних, тобто для виокремлення імен об'єктів. Одним із найважливіших засобів відтворення атмосфери минулої епохи, передавання її колориту та специфіки є саме антропоніми, які відіграють ключову роль у створенні художнього світу твору.

Список використаних джерел

1. Белей Л. О. Нова українська літературно-художня антропонімія : проблеми теорії та історії : монографія. Ужгород, 2002. 175 с.

2. Бучко Д. Г., Ткачова Н. В. Словник української ономастичної термінології. Харків : Ранок-НТ, 2012. 256 с.

3. Вербич С. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article75454 (дата звернення: 28.03.2025).

4. Вербич С. Українська академічна ономастика: минуле, сьогодення, майбутнє. *Українська мова*. 2018. №3. С. 28–39.

5. Енциклопедія сучасної України. Власні назви (оніми). Масенко Л. НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2005. URL: https://esu.com.ua/article-35126 (дата звернення: 01.04.2025).

6. Калінкін В. М. Поетика оніма : монографія. Донецьк, 1999. 408 с.

7. Карпенко Ю. О. Власні назви в художній літературі. *Літературна ономастика* : зб. статей. Одеса : Астропринт, 2008. С. 9–14.

8. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ковалів Ю. І. Київ: ВЦ «Академія», 2007.

9. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2 / Авт.-уклад. Ковалів Ю. І. Київ : ВЦ «Академія», 2007.

10. Мельник Г. І. Міркування про теоретичні засади літературної ономастики. *Записки з ономастики*. 2008. № 11. С. 20–28.

11. Невмержицька Н. Стан дослідження власних назв у сучасній лінгвістиці. С. 87–90. URL: http://surl.li/gqugr (дата звернення: 01.04.2025).

12. Торчинський М. Структура онімного простору української мови. Хмельницький : Авіст, 2008.

Анастасія ТКАЧУК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Надія СКРИПНИК, *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

СЕМАНТИЧНЕ ВИРАЖЕННЯ СИМВОЛІВ-ЗООНІМІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ФОЛЬКЛОРІ

Анотація. *В усній народній творчості важливим є цілісний образ певного явища, що відображає концептуальне сприйняття навколишнього світу. У статті ґрунтовного проаналізовано семантичні особливості слів-символів свійських тварин, що характерні для конкретного соціуму й етносу.*

Ключові слова: *символи-зооніми, український фольклор, концепт, слово-символ, мовна картина світу, свійські тварини.*

Постановка проблеми. Назви домашніх тварин, порівняно з дикими, мають більш розгалужену символічну семантику й у різних контекстах можуть вербалізувати позитивну або негативну конотацію. Це зумовлено більшим когнітивним досвідом людей стосовно цих об’єктів: народні знання містять негативний і позитивний досвід спілкування з свійськими тваринами й, відповідно, символізують асоціативні семи різної конотації.

З’ясуємо контекстну й підтекстову (приховану) семантику найпоширеніших зоонімів, а також вербалізацію ними конкретних концептів, які стали предметом нашого дослідження. Слова-символи, що називають асоціативні метафоризовані моральні якості, багато авторитетних лінгвістів (В. Кононенко, В. Жайворонок та ін.) не без підстав кваліфікують як самостійні концепти. І тільки їхні окремі змістові компоненти є фрагментами більшої когнітивної й семантичної структури, тому ми розглянемо названі слова-символи.

Стан дослідження проблеми. На сьогодні концептуальний аналіз є одним із найбільш актуальних і поширених напрямів досліджень, оскільки дає змогу комплексно вивчати певний об’єкт (явище, ознаку) навколишнього світу. Саме цьому аспекту мовознавства присвячені праці як українських, так і зарубіжних лінгвістів: С. Єрмоленко, В. Жайворонка, В. Кононенка, Ю. Прадіда, О. Селіванової, Н. Скрипник, В. Ужченка та багатьох інших.

Мета дослідження – здійснити аналіз слів-символів свійських тварин в українському фольклорі, а також з’ясувати особливості народного сприйняття світу фауни в усній народній творчості.

Виклад основного матеріалу. Серед назв свійських тварин

найпоширенішими є такі, що перебувають у семантичному перетині з концептами *народної моралі*. Це слова-символи *кінь*, *кобила*, *віл*, *бугай*, *бик*, *свиня* тощо.

Слово-символ *кінь* (*кобила*, *шкапа*) має переважно позитивні конотації, контекстуально генералізуючи семи *роботящий*, *вірний*, *нескорений*. Наприклад, «*На доброго* ***коня*** *не бери батога. Не той* ***кінь****, що в болото везе, а той, що з болота витягне. Шануй* ***коня*** *дома, то пошанує він тебе в дорозі»* [8, с. 89] – контекстуально актуалізована аксіологічна семантика *потрібний*, *корисний*, *хороший* виражена в підтекстовій інформації – «*Шануй коня»*. Ця семантика може уточнюватися, розширюватися або конкретизуватися, залежно від лексичного наповнення думки, висловленої в прислів'ях та приказках. Так, прихована позитивно конотована семантика *трудівник*, *помічник* стає відправним пунктом для підтекстової інформації: не перевантажуй коня – «*Силуваним* ***конем*** *не доробишся. У доброго* ***коня*** *недовгі верстви»*; добре годуй коня – «*Хто* ***коня*** *годує, той дома ночує. Підганяй* ***коня*** *вівсом, а не батогом.* ***Коневі*** *овес не тяжкий. З кишені* ***коня*** *не нагодуєш»* [1, с. 14].

Периферійною ціннісною семантикою слова-символу *кінь* є семи мовчазний: *«****Кінь*** *не видасть – і ворог не знайде»*; цінний майновий набуток: «*Доброго* ***коня*** *і в стайні куплять»*; норовистий: «*Норовистому* ***коневі*** *і майдан тісний. Молодого* ***коня*** *не впрядеш у гнилі голоблі»* [8, с. 89].

Серед стереотипних позитивних якостей слово-символ *кінь* виражає *вірність*, доповнюючи периферійні зони концептів *дружба*, *побратимство.* В українському фольклорі слово-символ *кінь* постає вірним товаришем та побратимом вояка, козака: «*Що в головах ворон кряче, А в ніженьках* ***коник*** *плаче. Ой* ***коню*** *мій вороненький,* ***Товаришу мій вірненький»*** [7, с. 46]. «*– Гей, не журися, мій* ***коню*** *вороненький, Ми сторожу та обминемо, А од погоні утечемо, А з устрічею та поб'ємося. А я бідний, безталанний: Степ широкий – то ж мій сват, шабля, люлька – вся родина, Сивий* ***коник*** *– то ж мій брат. Ой на горі огонь горить, А в долині козак лежить. Накрив очі китайкою, Заслугою козацькою. Що в головах ворон кряче, А в ніженьках* ***коник*** *плаче»* [3, с. 344 – 346].

Так, *кінь* є символом найвищої працьовитості: «***Кінь*** *– не хлібороб, не коваль, не плотник, а перший на селі роботник»*; символом людей, зморених довголітньою працею: «*Був* ***кінь*** *добрий, та з'їздився*; *Молодий* ***кінь*** *до бою, а* ***старий*** *до гною»*; важкості праці, корельованої з небажанням працювати, отже, безпосередньо з концептом *лінь*: *«Тягни,* ***кобило****, хоч тобі не мило»*; власне вербалізатором *ліні*: «*Силуваним* ***конем*** *не доробишся хліба»* [8, с. 159–166].

Слово-символ *віл* (*бик*, *бугай*). Порівняно з концептом *кінь*, символістичні номінації *віл* та похідні (*волячий*) у контексті експлікують меншу кількість

прихованих асоціативних сем. У більшості випадків слово-сомвол *віл* є символом працьовитої людини [4, с. 27]: «*Щоб їх прогодувати, тато працював, як* ***віл****, – чорнів від роботи, руки йому пухли, кров висікала з пальців, а сини ходили собі понад ріки, лісами, висиплялися у садку»* [6, с. 229].

До вираження концепту *багатство* слово-символ *віл* спорадично залучене за рахунок генералізації у контексті прихованої семи заможність (підтекстова інформація лексеми *заможний* «той, хто має вола»): «*У кого* ***віл*** *та коса, у того грошей тьма».* Заперечення цієї інформації вказує на концепт *бідність*: «*Без* ***вола*** *хата гола»* [8, с. 153–155].

Концептуалізація підтекстової інформації широко представлена у прислів'ях, що відображають ідею *високої працездатності*, наприклад: *«Від чого* ***віл*** *брикає, від того* ***кінь*** *здихає», «****Вола*** *кличуть у гості не мед пити, а воду возити».* Образ старого вола у фольклорі символізує досвідченість у роботі та працелюбність, що підтверджується висловами: *«****Старий віл*** *борозни не псує», «****Старий віл*** *не піде на ріллю»* [8, с. 155].

Слово-символ віл може бути класифікований за моральними максимами «добре» – «погано»: фізична сила поступається адміністративному тискові: *«Що пан затягне пером, то хлоп не витягне* ***волом»*** [8, с. 28]; недбалість господаря зводить нанівець заможність і працьовитість: «*Замкнув стайню, як* ***воли*** *вкрали»* [1, с. 31].

Подібними до назви *віл* символічною семантикою є лексеми *бугай*, *бик*, що умовно позначають могутність, силу та кремезність, необхідні для продуктивної праці, а у специфічних контекстах з антитезою – відсутність цих якостей: «*Був колись* ***бик****, та звівсь на смик. Запрягай молодого* ***бика*** *до плугу, бо старого не запряжеш»* [8, с. 87].

Отже, *віл* як основний транспортний і трудовий засіб, помічник у господарстві селянина, метонімічно символізовано й ототожнено у фольклорі з господарською спроможністю українця-хлібороба, його впевненістю й успішністю. Периферійні семи лексеми *віл*, генералізуючись й уплітаючись у підтекст, дають змогу виражати периферію концептів *хазяйновитість*, *недбалість*, *багатство*, *бідність*, *сила*, *слабкість*.

Слово-символ *свиня* вживається тільки з негативною конотацією. Позамовна специфіка існування денотата стимулювала розвиток асоціативних сем, безпосередньо й опосередковано пов'язаних з моральними якостями людини: гордовитість: «*Загордилась* ***свиня****, що об панський тин чухалась»* [8, с. 289]. «*Якби* ***свині*** *роги, то всіх би людей поколола»* [1, с. 24]; впертість: «*Хитрий, як чорт, дурний, як ворона, а* ***впертий як свиня****.* ***Свиня*** *кричить, а в пліт лізе»* [8, с. 289, 90]; непорядність: «*Голос дзвенячий, а* ***совість свиняча»*** [8, с. 288]; невдячність: «*Не кидай перлів* ***свиням*** *– потопчуть їх ногами»* [8, с. 91].

«*Пусти* ***свиню*** *під стіл –* ***свиня*** *лізе на стіл»* [1, с. 24]; зажерливість: «*Посади суддею, а він* ***свиня свинею****. Просився вовк у пастухи, а* ***свиня*** *в огородники»* [8, с. 30, 34, 90–91].

Сукупність негативно забарвлених сем слова-символу *свиня*, асоційованих із поведінкою людини, формує низку підтекстів, які можуть бути узагальнені тезою: «Не май якостей, притаманних свині!» (не будь гордовитим, упертим, зажерливим, невдячним тощо).

Однозначні й семантично прості слова-символи *баран*, *вівця*, *овечка*, *коза*, *цап*, *осел*.

Слово-символ *баран* – символ розумової обмеженості та впертості. Думка-сентенція може бути виражена безпосередньо: «*Не будь* ***бараном****, то і вовк не з'їсть»* [1, с. 18]. Або в підтекстовій інформації, яка вимагає «розшифрування» оказіональної семантики лексичної одиниці *баран*: *«Куди* ***баран****, туди й вівці. Старий* ***баран*** *має твердий ріг»* [8, с. 87].

Слово-символ *коза* символізує дві морально релевантні якості: вередливість, стимульована денотативною якістю об'єкта номінації вживати не всякий корм: «*Їж,* ***коза****, лозу, коли сіна нема.* ***Вередлива коза*** *– вовкові користь»* [8, с. 90] і шкідництво, оскільки завдає шкоди садівництву й городництву при неналежному доглядові господаря: «*Де* ***кози*** *скачуть, там деревця плачуть. Коли пустиш* ***козла*** *в город, яблуні страхом не обгородиш»* [8, с. 90].

Аксіосемантика, актуалізована в підтексті з уживанням слова-символа *коза*, маніфестує засудження перебірливості й шкідництва в поведінці людини з відтінком одного з регістрів комічного: іронія, добродушне висміювання тощо.

Слово-символ *вівця* (*овечка*) символізує: покірливість (сумирність): «*Коли* ***вівці*** *скубуть, козі на розум дають*» [8, с. 87]; тупість: «*Дурна, як* ***овечка****: не скаже і словечка»* [1, с. 31]. «*Блудна* ***вівця*** *– вовча вечеря»* [8, с. 87]. У підтексті слово-символ *вівця* натякає, висміює або схвалює якості людини, яка є ко́рисною, простодушною, але обмеженою.

Суміжним до вербалізаторів деяких моральних якостей людини є іменник *теля*, що має кілька асоціативних сем, трансформованих у символічні: наївність: «*Дай, боже, нашому* ***теляті*** *вовка піймати»* [8, с. 294]; покірливість – непокора: **«*Покірне телятко*** *сім мамок ссе. Брикає, мов* ***теля»*** [8, с. 294].

Слово-символ *собака* (*пес*) має в мовній картині світу українців найбільші асоціації з моральністю. Це пояснює не тільки давнє співіснування цієї тварини з людиною, а й виконання нею специфічних функцій, в основі яких лежать екстрапольовані зі світу людини моральні канони: вірна служба господареві, охорона подвір'я, оберігання отари від вовка тощо. Виконання або невиконання собакою таких функцій, а також наявність низки додаткових властивостей у

денотата позначуваного лексемою *собака* послугувало пресупозиціями для виникнення багатогранних асоціативно-символічних значень цього слова-символу, які є важливим засобом підтексту [2, с. 131]. Закладену в контексті фольклорних текстів інформацію перцепієнт засвоює, застосовуючи певні інтелектуальні зусилля для «розшифрування» багатозначного символу: вірність – зрада: позамовною ознакою денотата є прив'язаність до господаря, метафоризована в асоціативну сему *вірність*: *«**Собака** від хліба не втече. **Пес** держиться чоловіка, а кіт – хати»* [8, с. 92]; дволикість: «*В службі – **пес**, поза службою – свиня»* [8, с. 32]; приниженість: «*Гарне життя, як **собаці** на прив'язі*» [8, с. 42]. «***Пес**, бери ярмо, коли волів не вглядів»* [1, с. 36]; брехливість: «*Хто з **псами** пристає, навчиться **брехати»*** [8, с. 92]. Підсилення семантики підтексту здійснюється словотвірними («*Стара **собачка** – панська **брехачка»***) або синтаксичними засобами (однорідність, градація): «*Вітер віє, **собака** бреше, а брехун говоре – то все одно»* [8, с. 281]; підступність: «*Бійся не того **собаки**, що голосно гавкає, а того, що спідтишка хапає. Свій **пес** найгірше кусає. Бережись підлесливого, як потайного **собаки***» [8, с. 91–92, 287–288]; нестриманість або немотивованість поведінки: *«Великий, як ломака, а злий, як **собака»*** [1, с. 37]. «*Сидить, як **собака** на сіні: і сам не їсть, і другому не дає»* [8, с. 91, 298].

Слово-символ *кішка* у фольклорному дискурсі уособлює переважно сімейний затишок. Особливо це підтверджують численні приклади з дитячого фольклору: *«**Кіт-воркіт** біля воріт чеше лапкою живіт. З'ївши мишку-побіганку, що робити по сніданку»* [5, с. 57].

Однак із низки символічних концептуалізованих значень слова-символу *кіт* (*кицька*) можна виділити: лінощі: «*Гладкий **кіт** мишей не ловить. Любить **кіт** рибку, та в воду **лізти не хоче»*** [8, с. 93]; зажерливість: «*Ласий на гроші, як **кіт** на сало»* [8, с. 287]; облесливість: *«Мова свята, а пазурі – як у **кота»*** [5, с. 20].

Така символічна семантика проступає з контексту або підтексту й зумовлена об'єктивною наявністю в денотата низки ознак та властивостей прагнення до затишку, харчові уподобання (м'ясо, сало, сметана), висока здатність до полювання й подолання перешкод, мала практична користь у господарстві тощо.

Слово-символ *миша*. Лексема *миша* – назва дикої тварини, яка проживає поруч з людиною й існує цілком за її рахунок, тому ми розглядаємо цей зоонім серед назв свійських тварин, але, звісно, не вважаємо прирученою людиною. Це слово-символ вступає в антонімічні відношення з словом-символом *кіт* і концептуалізується на основі цього протиставлення як символ: хитрості: *«Пішов кіт спати, а **миші** танцювати. Чують **миші**, що кота нема дома»* [8,

с. 93]; полохливості, боязливості: «*Для* ***миші*** *й кішка звір. Лякає* ***миша*** *кицьку, та сама з нори не вилазить. Погрожує* ***мишка*** *кішці, та здалеку»*.

Висновки. Отже, назви свійських тварин широко залучені до номінативної периферії вербалізаторів концептів *народної моралі*, вони є одним із основних засобів вираження підтекстової семантики концептосфери *народна мораль*, скерованої на приховану сентенцію, викриття та висміювання асоціативно споріднених людських якостей. Символіка народного світобачення, зафіксована у фольклорних текстах, здатна відображати різні хронологічні пласти культури, проникаючи крізь них і передаючи інформацію майбутнім поколінням. Найархаїчніша група символів слугує одним із ключових ідентифікаторів національної специфіки фольклорних творів, виражаючи народну філософію та розкриваючи глибинний зміст міфологічного світосприйняття.

Список використаних джерел

1. «Вік живи – вік учись». (Українська народна мудрість) / [упоряд. І. П. Березовський]. Київ : «Рад. шк.», 1961. 132 с.

2. Дмитренко М., Іваннікова Л., Лозко Г., Музиченко Я., Шалак О. Українські символи. Київ, 1994. 140 с.

3. Закувала зозуленька : Антологія укр. нар. поет. творчості / [вступ. стаття, упоряд. та приміт. Н. С. Шумади; худ. оформл. А. О. Лівня; упоряд. іл. матеріалу С. М. Музиченка]. Київ : Веселка, 1998. 510 с.

4. Кононенко В. І. Символи української мови. Івано-Франківськ : Плай, 1996. 272 с.

5. Слово до слова складається мова. Скарби народної педагогіки : навч. видання. Харків : «Друк», 1999. 160 с.

6. Ужченко В., Ужченко Д. Фразеологія сучасної української мови: навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 494 с.

7. Українські народні казки : для мол. та серед. шк. віку / [упоряд. та передм. Л. Ф. Дунаєвської]. 2-ге вид. Київ : «Веселка», 1988. 285 с.

8. Українські народні пісні / [ред. : О. Зноско-Боровський, А. Кінько]. Київ : «Мистецтво», 1951. 558 с.

Ангеліна РУДИЧ, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Надія СКРИПНИК, *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

ОРНІТОЛОГІЧНІ СЛОВА-СИМВОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ УСНІЙ НАРОДНІЙ ТВОРЧОСТІ

Анотація. *Різноманіття пташиного світу сприяє широкому використанню їхніх назв в усній народній творчості. Фігурування названих компонентів у складі слів-символів є відображенням культурної спадщини й традицій українського народу. Номени птахів є образними та поетичними, що надає сталим одиницям більшої виразності й ефектності. Вони додають кольору та глибини мовним висловам, створюють живі образи й переносять конкретні ідеї.*

Ключові слова: *слова-символи, усна народна творчість, назви диких тварин, орнітонім.*

Постановка проблеми. Якщо провести суцільну зоовибірку із українського фольклору, то можна помітити абсолютну кількісну та якісну перевагу у використанні символіки птахів. Фольклор органічно включає в сюжетну канву назви тих птахів, які набули ознак образу, концепту в українському світобаченні та народній культурі, це – *орел, сокіл, беркут, крук, ворон, ворона, пугач, сич, сова, соловей, зозуля, жайворонок, горобець, журавель, чапля, чайка, лебідь, голуб.* Кореляція у пташиній родині відбувається за кількома ознаками: осілий – перелітний, свійський – дикий, чистий (святий) – нечистий, хижий – комахоїдний, чорне оперення – світле (різнобарвне).

Стан дослідження проблеми. Від античності й до наших днів у центрі наукових зацікавлень вітчизняних лінгвістів перебувають традиційні й індивідуально-авторські символи національної культури, що відіграють важливу роль у свідомості й життєдіяльності людини (І. Голубовська, С. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Кононенко, В. Куйбіда, Л. Мацько, Н. Сологуб та ін.).

Мета дослідження – простудіювати структурні, семантичні, етнолінгвістичні особливості орнітономенів усної народної творчості.

Виклад основного матеріалу. Україна має багатий природний світ із різноманітними видами *диких птахів*. Це означає, що птахи є складовою частиною оточуючої природи та пов’язані з повсякденним життям людей.

Унаслідок цього назви диких птахів знаходять своє відображення у фольклорних конструкціях, які описують різні аспекти життя, природи, побуту та культури.

Слово-символ *сокіл* у фольклорних текстах традиційно слугує символом чоловічої мужності, сміливості, козацької вдачі: *Не грати горобцеві з* ***соколом***; вправність, сила, гордість: *Знати* ***сокола*** *по польоту, а доброго молодця по поході* [5, с. 63]. Внутрішньомовними настановами такої семантики є семи *хижий*, *сильний*, *швидкий*, *сміливий*, що стимульовано специфікують існування виду (спосіб добування їжі, індивідуалізм, на відміну від горобців, ворон тощо).

Семантично близькими символами, але з можливістю реалізації й негативної конотації є орнітоніми *орел*, *яструб*, *коршак*. Спільними є сентенційна символічність якостей мужність, достойне життя: *Краще битися з* ***орлом****, ніж жити з зайцем* [5, с. 309].

Додаткові семи: волелюбність, самодостатність: *Молоде* ***орля****, та вище старого літає. Куди* ***орли*** *літають, туди сороки не пускають* [5, с. 63]; гордовитість: ***Орел*** *мухи не ловить, а слон за мишею не ганяється.* ***Орел*** *не пристає з горобцями* [5, с. 309].

Якщо *сокіл* вербалізує тільки позитивні концепти, то *орел*, *яструб*, *коршак* може мати негативну конотацію, зрощену із семами жорстокість, хижість: *Клекіт* ***орлячий*** *з-під хмари чути* [5, с. 309]. ***Орел*** *мух не ловить, йому ягня подавай* [1, с. 35]. *Цілував* ***яструб*** *курочку до останньої пір'їнки. Жалів* ***яструб*** *курку, доки всю обскуб.* ***Коршак*** *за голубом ганяється, бо живою кров'ю впивається* [3, с. 224].

Орнітонім *шуліка* (*шуляк*) вербалізує тільки негативну конотацію: *Накинувся, мов* ***шуліка*** *на курча*.

Лексема *голуб* – в узусі символ миру, щирості, добра, любові. У народному світобаченні українців голуб метафорично співвідноситься з реаліями *козак*, *дорогий батько*, *побратим*, *коханий*; *голубка* – з реаліями *мати*, *кохана*, *сестра*. Форма множини – *голубки́* (*голубочки*) – символізує *закоханих*, *злагоджену подружню пару*: *Гей, там сиділи два* ***голубочки****… Сиділи, сиділи, Знялись – полетіли, в чистім полі на роздолі сіли. Та й* ***затуркотіли*** [4, с. 155]. Це метафоричне значення закріпилося внаслідок переосмислення додаткових сем денотата *голуб*: *має постійну пару*, *видає особливі вуркотливі звуки*, *що асоціюються із заграванням*, *ніжністю*: ***Гула, як голубка****. Та* ***гула*** *ж вона! Ой* ***гула*** *ж,* ***вуркотіла****, Ой знялась, полетіла* [4, с. 194] тощо. Аналізований мовний матеріал засвідчує, що всі різновиди номінації *голуб* (різновиди *голуб*, *горлиця*, вікові характеристики *голуб*, *голуб'ятко*, статеві ознаки: *голуб*, *голубка*, *голубонька*, *пара голубів*) символічно перенесено на людські стосунки, зокрема інтимні: *Всі дівчата –* ***голуб'ята****, а де ж ті*

чортові баби беруться? ***Голуб*** *гукає, як пари шукає. Живуть собі, як* ***голубів пара*** [5, с. 154, 174, 185]. *Упустила та* ***голубонька*** *Та вже й не піймаю… Любив мене козаченько Хороший, молоденький*; *Сидить* ***голуб*** *на черешні, А* ***голубка*** *на вишні… «Ой скажи, серце-дівчино, А що в тебе на мислі?»*; *Бодай сірі гуси З пір'ячком пропали, Що нас розлучили, Як* ***голубів пару****! Ой летіла* ***горлиця*** *через сад, Розпустила пір'ячко на весь сад, Ой хто ж теє пір'ячко ізбере, Отой мене, молодую, забере… Любімося, серденько, обоє*; *Ой* ***дівчина-горлиця*** *До козака горнеться, А козак, як орел, Як побачив, так і вмер* [4, с. 142–305]. Слово-символ *голуб* найбільш спеціалізоване на вираженні концепту *любов*.

Символом-орнітонімом, який вербалізує негативно конотовані концепти, є *зозуля.* Основна семантика такого символу – *безвідповідальне батьківство, батьківська недбалість*, що логічно випливає з об'єктивної властивості денотата підкидати своє потомство у гнізда інших птахів: ***Зозуля*** *своє гніздо не в'є* [3, с. 218].

Батьківську недбалість вербалізує орнітонім *чайка*: *Ой горе тій* ***чайці****, чаєчці-небозі, Що вивела чаєняток при битій дорозі* [2, с. 99]; *Ой біда* ***чайці-небозі****, що вивела дітки при битій дорозі… І кулик* ***чайку*** *взяв за чубайку! А бугай – «бугу!» – гне* ***чайку*** *в дугу: «Не кричи, чайко, бо буде тяжко!» Киги! Киги! Злетівши вгору, – Тільки втопиться в Чорному морю!* [2, с. 244], який частіше асоціюється в народній уяві з нещасним материнством.

Ворона належить до птахів, які не користуються симпатією людей, попри те, що не завдає безпосередньої шкоди господарству. Слово-символ *ворона* в українському фольклорі символізує низку негативних якостей: злодійкуватість, пащекуватість, обмеженість розумових здібностей, чорний колір пір'я ототожнюється з моральним брудом, якого вже ніколи не вдасться позбутися: *Не поможе* ***вороні*** *купіль, а крукові мило.* ***Ворона*** *вороні око не виклює.* ***Ворона*** *хоч мала, а рот великий.* ***Ворона*** *– сові не оборона. Куди б* ***ворона*** *не летіла, завжди на гній сяде.*

Існує група позамовних пресупозицій, що зумовлюють негативно конотовану семантику: неповага до ворони як нижчого виду: *Вліз між* ***ворони****, каркай, як і вони.* ***Вороні*** *соколом не бути*; обмежені розумові й функційні можливості: *Нащо* ***вороні*** *великі розговори, коли вона знає своє «кра». Куди* ***ворона****, туди й хвіст*; неможливість змінити примітивний спосіб існування: *Від* ***ворон*** *відстала, до пав не пристала. Яка* ***ворона*** *в воду, така й з води* [5, с. 62].

Особливої семантики образу *ворони* надає танатологічний символізм, пов'язаний з уживанням воронами в їжу падалі, характерним кружлянням ворон над місцем побоїщ, мору тварин тощо: *Кому* ***ворон*** *над головою кряче, той має щастя собаче*.

Рідко реалізується протилежна символічна семантика - практичність,

раціональність: *Не дурний* ***крук*** *пустити з рук. Старий* ***ворон*** *густо не кряче*. Їй протиставлені спорадичні вербалізації концепту *лінощі*: *Куди* ***вороні*** *не літати, то треба крилами махати* [5, с. 62].

Слово-символ *сорока* – вербалізатор людських якостей, що вступає в синонімічні відношення з номінаціями пліткар, плетун, шептун. Позамовна пресупозиція – характерне часте набридливе скрекотання сорок поблизу людських жител: *І* ***сорока*** *розказує, та толку мало*. ***Сорока*** *на хвості принесла вістку.* ***Сорока сороці****, ворона вороні, та й піде чутка*. Крім цього, слово-символ *сорока* в різних контекстах та підтекстах реалізує моральну аксіосемантику: невігластво: *Вертить, як* ***сорока*** *на тину* [5, с. 64, 279, 294, 305]; хитрість: ***Хитру сороку*** *спіймати морока, а на сорок* ***сорок*** *– сорок морок* [4, с. 54].

Слово-символ *горобець* уживається переважно в дитячому фольклорі й символізує полохливість, боягузтво: *Летів* ***горобчик*** *– сів на стовпчик, вибіг хлопчик – злетів* ***горобчик***. *Летів* ***горобець****, сів на хлівець, а як вийшов стрілець, то й утік* ***горобець*** [4, с. 65, 99]. *І* ***горобець*** *на м'яку галузку не сяде* [5, с. 313].

Висновки. Отже, у фольклорному дискурсі орнітоніми формують свою аксіосемантику переважно через асоціації, побудовані на зовнішніх проявах: вигляд, характерна поведінка, тоді як функційний і прагматичний аспекти в них послаблені.

Список використаних джерел

1. «Вік живи – вік учись». (Українська народна мудрість) / [упоряд. І. П. Березовський]. Київ : «Рад. шк.», 1961. 132 с.

2. Титар О.В. Українські національні і культурні ідентичності у глобалізованому світі (на прикладі культури Слобожанщини) : монографія. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. 349 с.

3. Прислів'я та приказки. Природа. Господарська діяльність / [упоряд. М. М. Пазяк]. Київ : Наук. думка, 1989. 480 с.

4. Слово до слова складається мова. Скарби народної педагогіки : [навч. видання]. Харків : «Друк», 1999. 160 с.

5. Українські прислів'я та приказки / [ред. колегія : С. Д. Зубков, О. І. Дей, І. П. Березовський, Д. В. Павличко, П. І. Майборода, С. Л. Коба; від. ред. С. Д. Зубков; упоряд. : С. В. Мишанич, М. М. Пазяк]. Київ : «Дніпро», 1984. 389 с.

Дарія КРАВЧУК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Надія СКРИПНИК***

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ЗВЕРТАННЯ

Анотація. *У статті розглянуто різні підходи українських та зарубіжних мовознавців до терміну «звертання». Зазначено, що сьогодні звертання як комунікативну одиницю вивчають у комплексному аспекті, приділяючи увагу його семантико-синтаксичним, формально-граматичним та стилістичним особливостям у мовленні.*

Ключові слова: *звертання, класифікація звертань, художня література, поетичний текст, синтаксис, синтаксична одиниця, кличний відмінок.*

Постановка проблеми. Цікавим для дослідження, на наш погляд, є питання про функціонування звертань у мові художньої літератури. Адже звертання як виразний стилістичний прийом часто стає естетичним і риторичним центром, убирає в себе максимум думки і почуття автора. Категорія звертання привертає увагу дослідників із кількох причин. По-перше, це поняття має різні дефініції та інтерпретації в сучасному мовознавстві. По-друге, класифікація звертань залишається дискусійною та неоднозначною. По-третє, звертання є важливим елементом комунікативного акту. По-четверте, їхня семантика часто базується на метонімії, перифразі чи метафорі.

Стан дослідження проблеми. Дослідженням поетичної мови займалися такі науковці, як І. Бацій, С. Єрмоленко, І. Ковтунова, В. Моренець, В. Онищенко та інші. Водночас звертання є однією з найважливіших мовних універсалій, що викликає підвищений інтерес серед сучасних мовознавців. Цю категорію досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: О. Потебня, І. Кучеренко, І. Вихованець, П. Дудик, І. Слинько, М. Каранська, Л. Кадомцева, М. Мірченко, М. Плющ, М. Скаб та інші.

Мета дослідження. Розглянути особливості становлення в українській лінгвістиці дефініції «звертання», а також звернути увагу на аналіз і функціонування звертань у мові художньої літератури. Адже звертання як виразний стилістичний прийом часто стає естетичним і риторичним центром, убирає в себе максимум думки і почуття автора.

Виклад основного матеріалу. Дослідження звертання є однією з актуальних проблем сучасного мовознавства. Кожен історичний етап, кожна епоха розвитку мови привносила нові відтінки у сприйняття та розуміння цієї

лінгвістичної одиниці, що спричинило появу різноманітних, а інколи й протилежних, поглядів на її мовну природу.

У сучасному мовознавстві питання, пов'язані зі звертанням, розглядаються представниками різних наукових шкіл. Дослідження цієї мовної одиниці розпочалося ще в 1875 році, коли Ф. Буслаєв вперше застосував термін «звертання», визначаючи його як особливий засіб вираження відносин між мовцями. Він також чітко відмежував звертання від головних і другорядних членів речення.

Тривалий час серед мовознавців точилися дискусії щодо самого терміна, що пояснюється складністю цієї категорії. У науковій літературі використовувалися різні альтернативні назви: *звернення, вокатив, апеляція, апозитивема-вокатив, вокативна синтаксема, кличний відмінок, номінація адресата мовлення, одиничні апеляції та одиниці сфери апеляцій*. У цій роботі застосовуються класичні терміни «звертання» або «вокатив». «В осмисленні терміна спираємося на тлумачення М. Гринишиного про те, що *звертання* є компонентом чи складовою неінформативного комунікативного акту, а номінації адресата мовлення й вокативи виступають як мовні одиниці, за допомогою яких відбувається вираження відповідних мовленнєвих актів» [5, с. 228–236].

«Під терміном «звертання» Ф. Буслаєв розумів засіб для вираження відношень між співрозмовниками. Думки більшості сучасних дослідників сходяться на загальному визначенні звертання як інтонаційно виділеного компонента речення, що називає істоти або персоніфіковані предмети, до яких адресовано мовлення» [3, с. 184].

«За визначенням О. Селіванової, звертання – слово або сполука, що позначають особу чи персоніфіковані предмет, явище, до яких звертається мовець, привертаючи увагу адресата до повідомлення, іноді надаючи предмету звернення оцінно-емотивної характеристики, експресивності; і здебільшого характеризуються граматичною незалежністю й інтонаційною та пунктуаційною відокремленістю» [12, с. 160]. Звертанню властиві номінативна семантика, усталена морфологічна форма та характерна звертальна інтонація. У багатьох працях із синтаксису української мови стверджується, що звертання може виражатися як кличним відмінком, так і називним.

Упродовж тривалого часу кличний відмінок називали «кличною формою». Вибір між цими термінами мав не лише мовознавчий, а й певний політичний контекст. У період, коли українська мова піддавалася русифікації, її штучно наближали до російської, і навіть наявність додаткового відмінка вважалася небажаною. У зв'язку з цим була запроваджена нейтральніша назва – «клична форма».

Однак, якщо виходити з того, що відмінок є граматичною категорією іменних частин мови, яка відображає синтаксичні зв'язки між словами у реченні й виявляється через протиставлення семи відмінкових форм закінчень, то чому називний, родовий, давальний, знахідний, орудний і місцевий є відмінками, а кличний – лише формою? Будь-який іменник може вживатися у формі будь-якого відмінка. Якщо слова «мамо», «брате», «друже», «сестро», «Оресте», «Віро», «Надіє», «Любове» є кличними формами, тобто формами кличного відмінка, то, відповідно, ті ж іменники в давальному (*мамі, братові, другові, сестрі, Орестові, Вірі, Надії, Любові*) чи орудному (*мамою, братом, другом, сестрою, Орестом, Вірою, Надією, Любов'ю*) відмінках так само можна назвати давальними чи орудними формами. Отже, поняття «форма» є більш загальним порівняно з конкретнішим терміном «відмінок». Саме тому єдино правильним терміном в українській мові є «кличний відмінок». Так його завжди називали такі видатні діячі української культури, як М. Рильський, Б. Антоненко-Давидович та [13, с. 291].

Звертання завжди привертали увагу лінгвістів. У численних граматичних працях досліджували морфологічні особливості наказового способу дієслів та форм кличного відмінка іменників, що використовуються у мовленнєвих актах для позначення адресата. Однак, попри значні напрацювання в галузі синтаксису, більшість традиційних досліджень (С. Бевзенка, П. Дудика, А. Загнітка та ін.) розглядали звертання без урахування їхньої комунікативної функції, а також тісної семантичної та граматичної взаємодії з синтаксичними структурами, частиною яких вони є.

Серед мовознавців, які ґрунтовно досліджували звертання, варто виокремити українського лінгвіста, перекладача, публіциста та громадського діяча О. П. Пономаріва. Він запропонував таку класифікацію звертань: власне звертання, риторичні звертання, напівриторичні конструкції та звертання-речення [13].

«Відома дослідниця М. Я. Плющ розробила власну класифікацію звертань і поділила їх на непоширені і поширені» [11]. «І. В. Корнійко вперше розглянула звертання як динамічний засіб вираження зверненості мовлення» [7]. «О. В. Пасічна акцентувала особливу увагу на тематичних групах риторичних звертань, уживання яких у поетичних текстах пов'язане з явищем комунікативного перенесення» [10]. «Так, український мовознавець, Д. В. Горбачук виділяє загальні, спеціальні та звертання-антропоніми за характером взаємин співрозмовників» [4].

О. Потебня, досліджуючи семантику та особливості матеріального вираження граматичного значення кличного відмінка, підкреслив, що вокативи та номінативи виконують у реченні фіксовані функції. Він зазначав, що

кличний відмінок узгоджується у реченні з дієсловом у 2-й особі.

«Окреслену позицію підтримали також Є. Тимченко, І. Кучеренко та ін. Дослідники вказують на те, що вокатив може бути підметом, прикладкою та односкладним спонукальним реченням. І. Кучеренко не ототожнює кличний відмінок зі звертанням, адже це, на його думку, не розкриває якісної характеристики, при цьому не виявляються його якості як члена речення, специфіка семантики тощо» [9, с. 31].

І. Яценко запропонував включити звертання до граматичної структури речення нарівні з головними та другорядними членами. Він наголошував, що слова, які виконують роль звертання, не втрачають своїх семантичних і морфологічних характеристик. Як складова частина речення, звертання пов'язане за змістом із загальною думкою висловлювання, а також може поширюватися так само, як і інші члени речення [15, с. 89].

А. Загнітко зазначає, що звертання можна розглядати як згорнуте висловлення з потенційною предикативністю, яка може варіюватися залежно від контексту [6, с. 591]. К. Шульжук також заперечує нечленореченнєвий статус вокативних одиниць, аргументуючи це тим, що звертання має граматичний зв'язок із реченням і в певних випадках (зокрема, у поєднанні з дієсловом наказового способу) кличний відмінок може виконувати функцію підмета [14, с. 591].

Мовознавці І. Вихованець і К. Городенська враховують як формально-граматичні, так і семантичні особливості синтаксичних одиниць, зокрема звертання, яке є одним із засобів ускладнення структури простого речення. У своїх дослідженнях І. Вихованець визначає компоненти в кличному відмінку як субстанційні синтаксеми, що мають складну семантико-синтаксичну природу, позначаючи адресата вольової дії мовця та суб'єкта потенційної дії. На семантико-синтаксичному рівні речення звертання виконує функцію вторинної субстанційної синтаксеми, яка виникла внаслідок об'єднання двох простих елементарних речень у більш складну синтаксичну конструкцію [2, с. 112].

«І. Шкіцька тлумачить звертання в українській мові як знаряддя впливу в межах реалізації тактики підвищення значущості співрозмовника. На думку дослідниці, ілокутивна сила звертання полягає в тому, що воно викликає запланований суб'єктом мовлення перлокутивний ефект і є засобом цілеспрямованого регулювання поведінки адресата. Звертання розглядається як активний впливовий мовний засіб, що спричиняє зміну ментального й емоційного стану адресата, його поведінки» [14, с. 105–106].

Відносячи кличний відмінок до грамем відмінкової категорії, слід уточнити його дефініцію. Кличний відмінок іменника є однією з периферійних одиниць граматичного значення морфолого-синтаксичної категорії відмінка. У

морфологічному аспекті він входить як сьомий елемент до відмінкової парадигми однини й множини, маючи диференційовану сукупність флексій, а також валентно пов'язаний із дієслівними формами наказового способу другої особи. Його основна семантико-синтаксична функція – вираження адресата мовлення як потенційного суб'єкта дії, формально-синтаксична – виконання ролі підмета, а комунікативна – позначення теми при актуальному членуванні речення [1, с. 77–79].

Таким чином, у сучасному українському та зарубіжному мовознавстві звертання як комунікативну одиницю досліджують у комплексному аспекті, зокрема аналізують його семантико-синтаксичні, формально-граматичні та стилістичні особливості функціонування в мові.

Звертання як структурний елемент тексту часто використовується в поезії, зокрема у поєднанні зі сталими та оказіональними епітетами, а також в особисто-інтимному спілкуванні. Особливо це помітно в поезії В. А. Симоненка.

У комунікативному акті звертання відіграє важливу роль, оскільки воно привертає увагу адресата, підкреслюючи, що висловлювання спрямоване саме до нього. Це можна досягти через різноманітні граматичні форми та специфічну лексику. У фольклорній традиції поширені зменшувально-пестливі звертання, які нерідко супроводжуються прикладами-епітетами. Наприклад, у поезії Ліни Костенко знаходимо такі рядки: «*Світку мій білий, яке тут роздолля!*» [8, с. 12].

Висновки. Звертання характерні не лише для художнього стилю, а й для інших функціональних стилів: розмовно-побутового, офіційно-ділового, публіцистичного. Вони є універсальним засобом комунікації, що забезпечує встановлення зв'язку між висловлюванням і його адресатом, інтегруючи всі компоненти ситуації спілкування в єдиний комунікативний акт.

Різноманіття підходів до вивчення звертань у лінгвістиці різних епох свідчить про їхню значущість у мовознавчих дослідженнях. Попри значну увагу до цієї проблематики, дослідження форм і функцій звертань триває, що й визначає актуальність подальших наукових розвідок у цій галузі.

Список використаних джерел

1. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. Київ : Наукова думка, 1992. 210 с.

2. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. 398 с.

3. Вихованець І. Р. Звертання. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія, 2000.

4. Горбачук Д. Звертання як елемент ділового мовлення. *Дивослово*. 2006.

№12. С. 2-4.

5. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк : БАО, 2011. 992 с.

6. Загнітко А. П. Типологія формальних, семантичних і функційно-комунікативних виявів вокатива.

URL : https://r.donnu.edu.ua/handle/123456789/460

7. Звернення як динамічний засіб вираження зверненості мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філологічних наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І. В. Корнійко. Київ, 2000. 16 с.

8. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.

9. Леонова Н. В. Морфологічні та структурні особливості звертання в малих жанрових формах інформації періодики (на матеріалах запорізьких періодичних видань). *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки.* 2013. № 3. С. 238-244.

10. Пасічна О. В. Звертання в поетичному мовленні. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. Кривий Ріг, 2009. Вип.3. С.119-125.

11. Плющ М. Я. Словоформа у семантично елементарному та ускладненому реченні: вибрані праці / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 362 с.

12. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

13. Сучасна українська мова: Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; За ред. О. Д. Пономарева. 2-ге вид., перероб. Київ : Либідь, 2001. 400 с.

14. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ : Академія, 2004. 408 с.

15. Яценко І. Т. Чи є звертання членом речення? Київ : Наукова думка, 1968. С. 83-92.

Ірина РОСЛА, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Надія СКРИПНИК, *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

НАЦІОНАЛЬНІ ТА МІЖНАЦІОНАЛЬНІ СИМВОЛИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті проаналізовано національні та міжнаціональні символи української мови, їхній вплив на формування національної ідентичності та культурної спадщини. Зазначено, що українська мова є важливим елементом національної ідентичності, відображаючи історичні, культурні та світоглядні цінності нації. Особливу увагу приділено національним символам, таким як власні назви, топоніми, антропоніми, а також новим міжнаціональним символам, що з'являються у контексті глобалізації та міжнародних комунікацій. Окремо розглядаються військові символи сучасної України, зокрема позивні, прізвища відомих військових та топоніми, які набули символічного значення в умовах війни. Розкривається важливість таких символів для створення національної ідентичності та підтримання патріотичного духу в Україні.*

Ключові слова: *національні символи, міжнаціональні символи, українська мова, національна ідентичність, топоніми, антропоніми, військові символи.*

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі особливої актуальності набуває питання збереження та розвитку національної ідентичності. Одним із ключових чинників ідентичності народу є його мова, яка не тільки виконує комунікативну функцію, а й віддзеркалює історичний, культурний та світоглядний досвід нації. Українська мова, маючи багатовікову історію формування, увібрала в себе низку національних символів, які є маркерами культурної спадщини. Водночас, у зв'язку з активними процесами міжнародної комунікації, вона взаємодіє з іншими мовами та культурами, що сприяє появі міжнаціональних символів. Попри численні дослідження в галузі лінгвістики, семіотики та культурології, питання національних і міжнаціональних символів української мови залишається недостатньо вивченим. Зокрема, потребують детальнішого аналізу семантичні, етимологічні та функціональні особливості цих символів, їхня роль у формуванні мовної картини світу українців, а також їхній вплив на міжкультурну взаємодію.

Стан дослідження проблеми. Багато вітчизняних та зарубіжних учених приділяли увагу питанням мовної символіки, її впливу на формування

національної ідентичності та міжкультурної комунікації. Зокрема, питання національної символіки української мови розглядалися в працях таких дослідників, як О. Потебня, Ю. Шевельов, І. Огієнко та ін., які досліджували історичний розвиток української мови, її семантичні особливості та символічне значення певних мовних одиниць. Мовну ідентичність та українську мову як базову основу національної ідентичності досліджувала Т. Воропаєва. Проте, попри значний науковий доробок, окреслена проблема досі залишається недостатньо дослідженою.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні національних та міжнаціональних символів української мови.

Виклад основного матеріалу. Підставою для виникнення символічного значення у слові є насамперед фонові знання, мовні пресупозиції, оскільки «категорія символу виявляє свій зміст і наповнення завдяки активній дії багатьох власне мовних і головне – позамовних (національних, культурних, соціальних, релігійних та інших) чинників, що визначають його розуміння всіма членами даного соціуму» [1, с. 4].

Безумовно, між символікою і національно-мовною картиною світу існують тісні взаємозв’язки, і це характерно для усіх різновидів символів. Мається на увазі, що й архетипні символи, які виражають значення, спільні для великої частини людності, і отримують властиві їм риси через подібність природи і психіки людини, все-таки орієнтовані на певну спільноту.

Михайло Кочерган характеризує символ як явище специфічно національне, оскільки семантика символу виявляється лише в контексті світоглядної традиції певного народу, через що носій іншої культури не може декодувати символ. Процес створення символу тісно пов’язаний зі співвідношенням у мовній одиниці денотативної та фонової інформації, причому фонова переважає [2, с. 16]. Символізація, як бачимо, тісно пов’язана із процесом метафоризації, що, у свою чергу, ґрунтується на певних асоціаціях, проте образність символу значно багатша від метафоричної, оскільки не має самодостатнього значення, а свідчить про щось інше, що субстанціально не має нічого спільного з тим безпосереднім образом, який входить у склад метафори.

Таким чином, оскільки семантика символу залежить від умов його вжитку (національно-культурних, суспільних тощо), то символи української мови можуть бути розмежовані на дві групи – національні й міжнаціональні (така градація виконана Іриною Валентинівною Хлистун [3, с. 120–126] на матеріалі онімної лексики, яка побутує у поетичному мовленні, проте наведена типологія пропріативів-символів може бути застосована і для їх характеристики в інших сферах мовлення). До національних (значимих для української історії і культури) віднесено універсальні власні назви, зміст яких майже не змінюється

з часом (Шевченко, Дніпро, Київ, які постійно пов'язані з поняттями «українська історія», «національна ідея» тощо).

Крім них, національно-символічних значень можуть набувати інші поетоніми:

а) антропоніми – імена видатних українських історичних діячів, що зробили значний вклад у розвиток України (Ярослав Мудрий, Сагайдачний, Мазепа, Довбуш та ін.);

б) топоніми – назви об'єктів, які є не просто географічними орієнтирами, а пов'язані з відомими історичними подіями соціально- чи національно-визвольного характеру (Запорізька Січ, Великий Луг, Холодний Яр, Чорний Шлях тощо);

в) деякі космоніми, що символізують українську історію (наприклад, Чумацький Шлях);

г) ідеоніми – назви пам'яток духовної культури, що стали знаковими у культурному розвитку України (Кобзар, Заповіт, Чотири броди та ін.);

д) інші розряди онімів, тобто окремі ***прагматоніми й ергоніми*** (Верховна Рада України, Дніпрогес тощо).

У свій час національно маркованими були й радянські ***оніми-символи***: як позитивного спрямування (імена державних вождів, назви міст-героїв, об'єктів соціалістичних будов тощо), так і негативного (Колима, Мордовія, Сибір тощо). Міжнаціональні, міжкультурні оніми-символи надзвичайно різноманітні і за походженням, і за тематичним складом, і за контекстуальною семантикою. Це переважно оніми двох найбільших груп – антропоніми (разом із міфонімами) і топоніми.

Перейдімо до вітонімів. ***Вітоніми*** за семантичною роллю в тексті розмежовуються на такі групи:

1) ***символи безвідносних до часу і простору філософських, морально-етичних, естетичних категорій і понять*** (Ізіда – символ вічного кохання, вірності, відданості, Іуда – символ зрадництва, Каїн – заздрості, підлості, Хам – бездуховності, ницості тощо);

2) ***символи теоретичних учень, ідейних настанов, світоглядних позицій суспільства чи окремих осіб*** (Піфагор, Бруно);

3) ***символи епохи, способу життя*** (Гомер, Роланд).

Топонімічні символи за семантикою теж поділяються на певні групи:

1) символи – оцінки особи чи явища відповідно до загальнолюдських морально-етичних цінностей (Гоморра, Содом, Чернеча гора);

2) символи, що виражають психологічний стан людини або характеристику її особистості; символічний зміст їх здебільшого оказіональний (наприклад, Ніагара, Арарат);

3) символи статусу людини в суспільстві – матеріального, соціального тощо (Везувій, Ельдорадо, Клондайк, Олімп);

4) символи часу (Карфаген, Рим, Троя);

5) символи війни, її наслідків, ширше – символи смерті (Бухенвальд, Освенцім, Хіросіма, Хатинь, Росія);

6) символи багатозначні, семантично багатопланові, до яких належать здебільшого оніми біблійного походження (наприклад, онім-символ Голгофа, який протягом тривалого розвитку у світовому культурному контексті набув значень «місце страт, страждань», «важкі випробування, подвижництво», іноді – «християнське начало»).

Інші групи онімної лексики символізуються меншою мірою, але глибина їхньої образності також надзвичайно висока (наприклад, астронім Сонце як символ не лише світла, тепла, краси, а й духовності, прагнення людини до розвитку, самовдосконалення).

«Крім узуальних онімів-символів, в українському поетичному мовленні виділяється група оказіональних поетонімів із символічним значенням. Це переважно такі оніми, які утворені шляхом онімізації апелятивів, що вже мають символічний потенціал, а в онімізованій формі він стає більш очевидним» [3, с. 125].

Такі оказіональні відапелятивні оніми-символи (апелятивоніми-символи) вживаються для вираження:

а) певних абстрактних понять – філософських, морально-етичних, естетичних категорій: (Світло, Тьма);

б) характеристики людської особистості (Князь, Лицар);

в) національної чи соціальної належності об'єкта зображення (Біла хата, Червона калина).

Безперечно, у кожної людини теж є оказіональні оніми-символи, виникнення яких пов'язане з визначальними для її долі подіями. У такому випадку символізм пропріальної одиниці ще більше втрачає зв'язок із її семантикою, оскільки ґрунтується лише на екстралінгвальних чинниках.

Ми пишемо нову історію, тому до антропонімів та топонімів хочеться додати нашої нелегкої сучасності,адже ми не маємо права не згадати наших військових, які героїчно боронили та боронять країну, та місця, які вистояли у найважчі часи:

Антропоніми серед військових України часто відображають особливості їхнього характеру, військові спеціальності або певні історичні та культурні традиції. Вони можуть бути представлені у вигляді:

Позивних – неофіційних імен, які використовуються у військових підрозділах для ідентифікації бійців:

– Волонтер-позивний Валерія Залужного
– Джміль
– Майор
– Кіборг
– Сапсан
– Гюрза
– Барс

Прізвищ відомих українських військових – які стали знаковими під час війни:

– Валерій Залужний -(у народі називають Залізний генерал)- був Головнокомандувачем Збройних Сил України в найтяжчі часи, коли Росія здійснила повномасштабне вторгнення в Україну.

– Тимофій Миколайович Шадура-людина, яку пам'ятатимуть вічно. За його хоробрість, за його впевненість – в Україні – і за його «Слава Україні!».

– Дмитро Коцюбайло («Да Вінчі») – легендарний командир «Правого сектору».

– Євген Прокопенко – командир полку «Азов»

– Олександр Требунський – відомий офіцер ЗСУ.

Імена або прізвиська історичних постатей, які використовуються як військові псевдоніми:

– Хортиця;
– Сагайдачний;
– Бандера;
– Чупринка (на честь Романа Шухевича).

Такі антропоніми допомагають створювати військовий дух і братерство, а також формують унікальну культуру серед військових України.

Що ж до прикладів топонімів у військовому середовищі України:

Реальні географічні назви, що набули військового значення:

– Острів Зміїний-його росіяни окупували у перший день вторгнення 24 лютого 2022 року. На ультиматум українським прикордонникам скласти зброю, який надійшов із російського крейсера «Москва», – один з прикордонників відповів слова,які відомі кожному, ставши символом незламності та стійкості перед значно більшим і потужнішим противником.

– Бахмут – символ стійкості українських військ.
– Азовсталь – місце героїчної оборони Маріуполя.
– Чонгар – стратегічний пункт на межі з Кримом.
– Лиман – місто, за яке точилися запеклі бої.
– Вугледар – точка серйозного протистояння.

Кодові назви районів бойових дій та укріплень:

– М’ясорубка – особливо запеклі бої на певних ділянках.

– Крематорій – умовна назва місць, де ворог зазнав великих втрат.

– Фортеця – добре укріплена оборонна точка.

– Гніздо – місце базування певного підрозділу.

Назви, пов’язані з військовими частинами або бойовими операціями:

– Кіборград – неофіційна назва Донецького аеропорту після боїв 2014-2015 років.

– Азовський бастіон – символ оборони підрозділу «Азов».

– Північний вал – укріплена позиція на північному фронті.

Позивні командирів, що стали топонімами:

– Острів Да Вінчі – місце, пов’язане з бійцями батальйону «Да Вінчі».

Ці військові топоніми виконують важливу функцію у комунікації між бійцями, часто несуть символічне навантаження і стають частиною новітньої військової історії України.

Ми розуміємо, що це лише маленька частина прикладів, і, на жаль, кожен озвучений напрям можна продовжувати, адже війна триває. Ми з вами живемо тільки тому, що кожного дня за наше життя, хтось віддає своє... Хочеться згадати слова Ліни Костенко: *«Нації вмирають не від інфаркту. Спочатку їм відбирає мову».* Та поки є ті, хто тримає небо над нашими головами, ми маємо пам’ятати, що *«Свобода — це не те, що вам дали. Це те, що у вас не змогли відібрати».*

Висновки. Отже, аналіз символічних пропріальних одиниць дозволяє зробити висновок, що більшість власних найменувань, які функціонують у такій ролі, не має безпосереднього зв’язку зі своїм внутрішнім значенням, на основі чого можна було б визначити можливі асоціації певного оніма з іншими реаліями. Водночас навіть у прямому значенні такі оніми можуть входити (і входять) до складу відповідних концептів.

Список використаних джерел

1. Кононенко В. І. Символи української мови. Івано-Франківськ : Плай, 1996. 272 с.

2. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство і проблема мовних картин світу. *Мовознавство*. Київ, 2004. № 5–6. С. 12-22.

3. Хлистун І. В. Власна назва в українській поезії II пол. XX ст. (семантико-функціональний аспект) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 – укр. мова. Київ, 2006. 236 с.

4. Залізняк Г. М., Масенко Л. Т. Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешній. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2001. 95 с.

5. Лабінська Г. Топоніміка України: навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 274 с.

6. Малаш О. О. Офіційна та неофіційна антропонімія українців. *Мовознавство*. 2022. №1. С. 45-55.

Марія КОГУТ, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Надія СКРИПНИК***

ФЛОРИСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Анотація. *У статті акцентовано увагу на тому, що флороніми функціонують у лексико-семантичній системі мови, виконуючи не лише номінативну, а й прагматичну, оцінну та експресивну функції. Вони широко використовуються носіями мови нарівні з іншими словами. Одна з визначальних властивостей людини – здатність до символізації. Символ виступає знаком дійсності, що несе не лише предметно-образне значення, а й глибший культурний сенс.*

Ключові слова: *флора, фразеологізм, фразеологічна система української мови, рослинний світ, символізм.*

Постановка проблеми. Фразеологічні одиниці з рослинним компонентом класифікуються за тематичним критерієм. Найчастіше вони використовуються для характеристики: зовнішнього вигляду людини, її характеру та темпераменту, ставлення до праці, взаємин із навколишнім світом. Окрім цього, такі фразеологізми можуть передавати стан здоров’я, емоційний стан або настрій. За семантичними особливостями вони поділяються на три основні групи: з *негативною, позитивною* та *нейтральною* конотацією. Отже, у мовознавстві зростає роль антропоцентричного підходу, а також вплив когнітивних і прагматичних аспектів, що призводить до перегляду або нового трактування багатьох мовних одиниць. У сучасній лінгвістиці формується когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу фразеологічних систем.

Стан дослідження проблеми. На важливу роль фразеологізмів у формуванні етнокультурного простору вказують Л. Пустовіт, І. Скопненко, Г. Сюта, Т. Цимбалюк. Вони наголошують, що фразеологічні одиниці, поряд із лексемами, є невід’ємною складовою лексичної системи будь-якої мови.

Наразі в українському мовознавстві актуальним є вивчення фразеології у

таких аспектах: лінгвокультурологічному (Л. Мельник, Л. Самойлович), когнітивному (Д. Ужченко), комунікативно-прагматичному (О. Селіванова).

Мета дослідження. Виокремлення серед фразеологічних одиниць групи з флористичним компонентом та встановлення їхнього місця в системі української мови.

Виклад основного матеріалу. Українська фразеологія детально відображає такі концептуальні сфери, як: зовнішні та внутрішні риси людини**,** фізичні ознаки**,** емоційний стан**,** інтелектуальні здібності**,** моральні категорії**,** психічна та мовленнєва діяльність**,** суспільні й родинні стосунки**.**

Особливу увагу українська фразеологія приділяє концептосферам *життя* і *смерті*, при цьому мікрофразеологія, що описує смерть, тісно пов'язана з локативами як її ядерними елементами [5].

Одним із перспективних напрямів у сучасній лінгвістиці є дослідження глибинних зв'язків між мовою та етносом, мовою та національною ментальністю. Це дозволяє розкрити механізми відображення національної концептуальної картини світу у відповідній мовній картині. Останнім часом вивчення взаємозв'язку мови та культури набуло особливого значення, що зумовило становлення окремої наукової галузі – **лінгвокультурології**, у межах якої активно працюють такі вчені, як В. Маслова, В. Постовалова, В. Телія та ін. [1, с. 267].

Проблеми взаємодії мови й культури, впливу етнокультурних, етнопсихологічних та етносоціальних чинників на мовні процеси дедалі більше привертають увагу не лише мовознавців, а й представників суміжних наук – культурологів, етнологів, психологів, філософів, фольклористів, міфологів.

Для мовознавців важливим стає аналіз народної культури та психології через мовні засоби, зокрема через мовленнєві стереотипи, що відображають побут, природу, обряди, традиції, міфологічні уявлення тощо [2, с. 25]. У цьому контексті фразеологія відіграє ключову роль**,** адже саме вона найбільш яскраво передає національно-культурні особливості мови.

Фразеологічні одиниці відображають специфіку народного мислення, світосприйняття й світобачення, тому фразеологія є справжньою скарбницею народної мудрості [1, с. 268]. Вона передає не лише мовний, а й культурний код нації.

Вивчення, дослідження й аналіз національно маркованого компонента фразеологічного складу мови важливі, тому що без цього неможливо скласти цілісне уявлення про національний менталітет. Можна зустріти думку, що раніше всі фразеологізми були вільними словосполученнями, але через втрату прямого значення, переосмислення, багатовікову історію такі словосполучення усталилися у вигляді стійкої структури. Під час тривалого процесу

відбуваються зміни та доповнення певного вислову, оскільки він проходить через багато поколінь життя народу.

Дібраний фактичний матеріал засвідчує, що у фразеологічних одиницях закодовані символи, пов'язані з етнокультурною специфікою народу. Адже лінгвістична картина світу часто суб'єктивна, вона розвивалася разом з формуванням народу, його мови, засвідчуючи характерні культурні стереотипи.

Специфіка відображення концепту *«рослинний світ»* у різних культурах варіюється залежно від кліматичних умов. Вибираючи певний фрагмент реальності для опису, людина концептуалізує його, наділяючи реалії буття особистісними смислами. Вона моделює власну реальність, яка нерідко є настільки ж значущою й глибокою, як і об'єктивний світ.

Аналіз лексикографічних джерел, що відображають рослинний світ, показує, що народний менталітет виявляється через унікальні й оригінальні асоціації, які вербально закріплюються у фразеологічних одиницях. Концепти, що репрезентують поняття *«рослинний світ»*, часто асоціюються з явищами, які мають як позитивне, так і негативне забарвлення [3].

Важливу роль у сприйнятті образу *«рослини»* відіграє символ. Окрім власних характеристик дерева чи рослини як такої, концепт *«рослина»* часто експлікується через метафору, зокрема через порівняння рослин із людиною.

Аналіз виявлених компаративних фразеологічних одиниць дозволяє виокремити основні смисли понятійного ядра цього концепту: *рослинний світ* розглядається як вегетативна субстанція із гілками, листям, плодами; рослинний світ постає як фрейм, що включає дерева, кущі, плоди; рослинний світ представлений набором якісних семантичних ознак; із рослинним світом пов'язана низка як позитивних, так і пейоративних асоціацій; рослинний світ співвідноситься з культурними символами.

Фразеологічні одиниці української мови, що містять флористичні компоненти, створені за антропометричним принципом, що підкреслює зв'язок між природою та людським світосприйняттям [2].

Одним із найяскравіших образних засобів, що дозволяє розкрити національну свідомість, є символ. У парадигмі позитивних асоціацій рослинний світ виконує багатофункціональну роль: ліс символізує *притулок, гілка – кохання, дуб – силу та могутність, граб – міцність, лісові горіхи – плодючість*.

Негативні асоціації формуються через призму людського сприйняття та дій, які корелюють із фізичною та розумовою сферами.

Наприклад, фразеологічні одиниці з лексемою «дуб» часто несуть негативне значення, що свідчить про усталені асоціації цього образу в мовній картині світу.

Наприклад: «*де золоті верби ростуть*» – виходить щось пусте,

недоладне; «*на вербі груші ростуть*» – нісенітниці, дурниці. Синоніми: «*сім мішків гречаної вовни*» [6]. *Листя осики* порівнюють із лякливою людиною «*тремтіти, як на осиці лист*» – «тремтіти з переляку» [8, с. 107].

Українська фразеологія фіксує назви рослин: дерева, кущі та їх плоди, ягоди – береза, бук, верба, горіх, груша, дуб, кислиця, осика, слива, терен тощо; злаки та городина – гречка, просто, коноплі, біб, буряк, гарбуз, горох, капуста, мак, морква, хрін тощо; гриби, квіти, зілля. Серед найголовніших фразеологічних рослинних символів – *береза, верба, дуб, мак* тощо.

Різноманіття міфологічних уявлень про ту саму рослину призводить до варіативності символіки фітонімів у різних культурах. В українській фразеології одним із найбільш національно-маркованих компонентів є «мак».

Слово *«мак»* в українській мовній традиції асоціюється з молодістю**,** красою, особливо жіночою вродою, що відображено у фразеологізмах: *гарний, як маків цвіт*; *гарна дівка, як маківка*; *цвіте, як маківка*.

Однак мак також символізує швидкоплинність життя, оскільки його цвіт недовговічний – пелюстки осипаються вже через два дні. Ця особливість знайшла відображення у фразеологізмі *пішов мій вік, як маків цвіт*, що вказує на минущість людського життя.

Верба відігравала значну роль у житті українців, що зумовило появу численних фразеологічних одиниць із цим компонентом.

За спостереженнями Г. Філь, компонент «верба» у фразеологізмах української мови часто має негативну модальність [7]: *золоті верби ростуть* (коли хтось псує справу, не вміє нічого зробити правильно); *повиснути на вербі* (накласти на себе руки, повіситися); *вербу носити почав* (почати зловживати алкоголем).

Крім того, «*верба*» входить до складу фразеологізмів, що передають концепти: «нісенітниця, обман, щось нереальне» – *на вербі груші ростуть*; «ніколи» – *як виросте гарбуз на вербі*.

До складу значної кількості українських фразеологічних одиниць входить компонент «***дуб***». Фізичні властивості дуба, що виділяють його серед інших дерев, зумовлюють його символічне значення в українській мові, де він виступає символом сили, витривалості: сильний / міцний як дуб. В українському фольклорі образ дуба персоніфікує міцного, дужого, красивого парубка-козака: парубочки як дубочки» [4]. ***Дуб*** у мовній картині світу українців асоціюється не лише з його фізичними властивостями (твердість, важкість оброблення), а й із психічними та інтелектуальними характеристиками людини. Це породило ряд фразеологізмів, що вербалізують концепт *«тупості, нездатності сприймати інформацію»*: *дубова голова*; *дуб дубом*; *великий дуб та дуплинастий*.

У слов'янській міфології дуб був пов'язаний зі світовим деревом і вважався священним, асоціюючись із богом Перуном, який видобував із нього вогонь (спочатку слово *«дуб»* означало дерево загалом). Побутувало вірування, що в дубах мешкають душі померлих предків, що знайшло відображення у фразеологізмах: *дати дуба*; *врізати дуба* (померти).

Дуб також сприймався як сакральне місце, пов'язане з долею людини. Саме біля дуба відбувалися вирішальні події, що відображено в народних піснях:

*«Ой у полі **дуб** зелений,*
*Під тим **дубом** вишня,*
А там козак конем грає,
Щоб дівчина вийшла».

Компонент ***«береза»*** в українській фразеології пов'язаний із покаранням та фізичною карою. Це знайшло відображення у фразеологізмах: *березова каша*; *березова припарка*; *дати березової каші*; *всипати березової каші*; *почесати березовим віником*; *перепасти березової каші*; *частувати березовою кашею*.

Калина в українській культурі має розвинену позитивну символіку, оскільки пов'язана з весільними та поховальними обрядами. У весільній традиції вона символізує *дівочу чистоту та цнотливість*, що відображено у фразеологізмах: *ламати калину* (втратити невинність); *стратити калину* (втратити честь).

Також калина є символом краси: *гарна як у полі калина*; *рум'яна як калина*.

Компонент ***«тополя»*** у фразеологізмах позначає самотність жінки, що видно у таких виразах: *одинока як тополя*; *як тополя, що край поля*.

Висновки. Дослідження засвідчило, що в українському фразеологічному словнику значна частина фразеологічних одиниць із флористичним компонентом має негативне забарвлення, відображаючи усталені народні уявлення про певні рослини та їхній символізм у культурній традиції. Символічне значення фразеологізмів із компонентами «дуб», «верба», «калина», «мак», «береза» тощо зумовлене: особливостями використання цих рослин у побуті та культурі українців; їхньою належністю до міфологічно значущих елементів простору. Флористичні компоненти не лише збагачують структуру фразеологічних одиниць, а й виступають потужними етнокультурними маркерами, що формують україномовну картину світу.

Список використаних джерел

1. Ковбасюк Л. А. Фразеологічні одиниці з компонентом «кольороназва» як елементи національно-мовної картини світу (на матеріалі німецької та

англійської мов). *Проблеми зіставної семантики* : зб. наук. ст. Вип.7. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2005. С. 267-273.

2. Кононенко В. І. Українська фраземіка: трансформація образу. *Мовознавство*.1993. №5. С. 21-27.

3. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). Київ, Черкаси : Брама, 2004. 276 с.

4. Старостенко О. Символічне значення фітонімів в англійській та українській мовах. URL: http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/1122 (дата звернення: 12.04.2025).

5. Ужченко В. Д. Культурно-національний компонент українських фразеологізмів. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.* 1999. №10. С. 41-46.

6. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. Київ : Освіта, 1998. 224 с.

7. Філь Г. Флористичний компонент у структурі фразеологічних одиниць східнослов'янських мов. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: збірник наукових праць.* Дрогобич : Посвіт, 2016. С. 237-246.

8. Юрченко О.С., Івченко А.О. Словник стійких народних порівнянь. Харків : Основа, 1993. 225 с.

Розділ IV
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Анастасія ГРУБСЬКА, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Тетяна ОМЕЛЯНЧИК***

РОБОТА ВЧИТЕЛЯ НАД РОЗВИТКОМ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті названо основні етапи роботи над розвитком зв'язного мовлення на уроках української мови в початкових класах, а також обґрунтовано доречність використання різних видів вправ на кожному з названих етапів.*

Ключові слова: *навчальний процес, зв'язне мовлення, перекази, твори, зв'язний текст, тема, основна думка, аналіз твору, монологічне мовлення.*

Постановка проблеми. Досить актуальною на сучасному етапі розвитку методики української мови є проблема навчання усного та письмового переказів в початковій школі, тому що тісно пов'язана як з навчальним процесом, так і з повсякденним життям здобувачів початкової освіти. Оскільки пріоритетним напрямком її модернізації є формування ключової комунікативної компетентності учнів, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань, постає необхідність роботи над розвитком усного і писемного мовлення, що забезпечує формування граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь і навичок.

Стан дослідження проблеми. На уроках рідної мови у початковій школі проблемі розвитку зв'язного мовлення приділено належну увагу в працях відомих лінгвістів, методистів (О. Біляєв, Т. Донченко, В. Мельничайко,

М. Плющ, М. Стельмахович, М. Пентилюк, М. Вашуленко, Л. Скуратівський).

Вчені методисти присвятили їй ряд монографічних досліджень та методичних посібників (І. Гальперін, Г. Коляденко, М. Сенкевич, Т. Ладиженська та інші). Від того, як учитель підготується, який дидактичний

матеріал використає, буде залежати ефективність та результативність уроку. Саме тому, розділяючи думку науковців, ми обрали цю тему для дослідження.

Мета полягає у визначенні місця дидактичного матеріалу для навчання усного та письмового переказу здобувачів освіти як засобу, що сприяє ефективності засвоєння знань на уроках рідної мови.

Виклад основного матеріалу. Учитель залишається ключовою фігурою у впровадженні оновлених цілей і змісту початкової освіти. Сучасний учитель постійно вдосконалює свою професійну майстерність, розуміє нові моделі навчальної програми, оновлює предметні і тематичні знання, опановує нові підходи до навчання і викладання [2, с. 56].

Незаперечним, безумовно, є той факт, що усі етапи уроку рідної мови в початкових класах повинні бути продуктивними та ефективними. Для цього вчителю необхідно зацікавити дітей. Саме тут на уроках рідної мови нам допоможе чітко підібраний дидактичний матеріал, завдяки якому, в поєднанні з ефективними формами і методами роботи на уроці, він стане максимально продуктивним, учні будуть зацікавленими, а всім відомо, що зацікавленість є ефективним засобом успішного навчання, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків. Вдало і доречно використаний дидактичний матеріал сприяє розвитку усного та писемного мовлення учнів. Ось чому розвиток мовлення вимагає постійного педагогічного керівництва, де чітко визначаються такі лінії: удосконалення звуковимови і культури мовлення, робота над збагаченням, уточненням і активізацією словника, удосконалення граматичного ладу мовлення, робота над зв'язним мовленням [5, с. 156].

Перекази і твори, безумовно, є надзвичайно корисними. Адже вони, по суті, є тими вправами з розвитку зв'язного мовлення, що представляють собою найвищий ступінь у складній системі мовленнєвих вправ.

Учителі-практики найчастіше користуються такими вправами з розвитку зв'язного мовлення: розгорнуті відповіді на запитання (в тім числі й бесіді), записи на основі спостережень, усний переказ прочитаного (в його різноманітних варіантах), усні розповіді учнів на задану тему, за картиною, за даним початком (кінцем) тощо, розповідь художніх текстів, вивчених напам'ять, імпровізація казок, письмові перекази зразкових текстів, інсценізація оповідань і казок, різноманітні види драматизації, словесне малювання, уявлена екранізація прочитаних або власних оповідань, письмові твори різноманітних типів, листи, ділові папери: оголошення, адреса тощо [1, с. 16-17].

Різноманітність вправ у процесі такої роботи досить широка. Вони різні за формою, змістом, лексикою, жанром, за місцем проведення, участю дітей при їх виконанні. Всі вправи виконуються практичним способом, оскільки весь матеріал дається учням майже без теорії.

У процесі такої роботи розвивається ряд конкретних умінь здобувачів освіти, а саме:

1.Уміння розуміти тему, визначати її межі, розкривати її з відповідною повнотою. Підготовка до розуміння теми проводиться в процесі навчання переказу, під час аналізу зразків, а самостійне розкриття теми здійснюється на уроці складання та написання твору.

2.Уміння підпорядкувати свій твір основній думці. Дитячі роботи завжди несуть у собі відповідну думку: радісне сприйняття чудових картин природи, повага до старших, любов до тварин тощо.

3.Уміння добирати матеріал для розповіді, твору або іншого зв'язного тексту. Необхідно відбирати те, що є суттєвим для розкриття теми. Збір матеріалу може відбуватися тривалий час.

4.Уміння систематизувати матеріал, розташовувати його у потрібній послідовності. Школярі самі вирішують, про що треба сказати спочатку, про що пізніше.

5.Уміння складати план до зв'язного тексту, який необхідно буде записати, дотримуючись цього плану.

6.Уміння користуватися засобами мови відповідно до літературних норм і завдань висловлювання, що неможливо без достатнього словникового запасу, синтаксичних умінь. Цьому сприяють системи вправ зі словом, словосполученням і реченням, а також засвоєння зразкових текстів.

7.Уміння складати усний чи письмовий текст. Важливо навчити дітей працювати над текстом швидко, вкладатися в терміни, що відводяться на розповідь, переказ, твір.

Звернемо увагу на типологію вправ за ступенем самостійності учнів. Це, насамперед, робота, виконана за зразком, конструктивні вправи. До вправ, які виконуються за зразком, належать перекази, розказування напам'ять, ділові папери, усне переповідання прочитаного. До конструктивних вправ належать такі, що пов'язані з перебудовою тексту, запропонованого вчителем.

Формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення є основною метою мовленнєвого розвитку учнів. Робота над розвитком монологічного мовлення учнів займає у цьому процесі важливе місце. У 1-2 класах вона має пропедевтичний характер. Основне її завдання полягає у збагаченні лексичного запасу школярів, формуванні вмінь будувати словосполучення, речення, невеликі усні розповіді за малюнком, серією малюнків, про побачене за вікном, у класі, про події з повсякденного життя, записувати складені з 2-3 речень зв'язні висловлювання.

У 1-4 класах робота над розвитком зв'язного мовлення учнів здійснюється на всіх уроках української мови. Крім того, згідно з базовою навчальною

програмою, один раз на два тижні проводяться окремі уроки розвитку мовлення. Їх мета полягає у збагаченні, узагальненні й застосуванні набутих на уроках мови знань та вмінь у процесі побудови зв'язних висловлювань [4, с. 15-17].

У 3-4 класах робота над розвитком монологічного мовлення учнів, згідно з базовою навчальною програмою з української мови, полягає в збагаченні мовлення вихованців яскравими, образними словами і словосполученнями, практичному ознайомленні з виражальними засобами мови – порівняннями, епітетами (без уживання термінів), формуванні вмінь будувати з ними речення та використовувати їх у власних усних розповідях і письмових творчих роботах [3, с.25].

Складнішими для дітей є навчання висловлюванням на суспільну тематику, розпочинається з таких форм роботи, що потребують більшого втручання вчителя. Це бесіди за змістом прочитаного, детальний переказ твору, поділ тексту на частини, стисла передача їх змісту [5, с.16].

На початковому етапі усні висловлювання оволодіння процесом творення тексту стають основою формування навичок письмового мовлення. Розвиток цих обох форм монологічного мовлення знаходиться у постійній взаємодії. З одного боку, усні висловлювання передують письмовим такого самого типу і стилю. Вони використовуються з метою підготовки письмових, оскільки письмова форма мовлення більш складна, нормативна. Побудова кожної фрази письмового тексту потребує обдумування. Учнями ж початкових класів усвідомлюється також сам процес написання букв. З другого боку, письмовий твір, вільний диктант чи переказ стає відправним моментом для створення усних висловлювань. Ефективність такого методичного підходу досягається тематичною єдністю усних і письмових вправ.

Висновки. Отже, ми дійшли до висновку, що навчання здобувачів початкової освіти усному та письмовому переказам на тематично близькому матеріалі дозволяє встановити послідовність комунікативних вправ у порядку зростання трудності та ступеня самостійності і творчості молодших школярів. Причому до уваги беруться предмет, джерело, форма висловлювання, його тип і стиль. Система вправ будується так, що кожне із завдань готується попереднім і, в свою чергу, виступає опорою для наступного. Підпорядковуючись загальній далекій меті, така система вносить елемент нового, чим забезпечується поступальний розвиток мислення і мовлення учнів.

Список використаних джерел

1. Гунява Г. Розвиток усного мовлення на уроках читання. *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 16-17.

2. Вашуленко М. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД. 2010. 364 с.

3. Мельник Ю. Формування алгоритмічної культури школярів у процесі мовленнєвої діяльності. *Початкова школа*. 2004. № 1. С. 25-27.

4. Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2016/2017 навчальному році. Київ : Літера ЛТД. 2016.

5. Наумчук М. Дидактичний матеріал з української мови. 4 (3) кл. Тернопіль. 2006. 80 с.

6. Пелешок Е. Особливості аналізу художнього твору на уроках читання. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 10-12.

Анжела ІЛЬЧЕНКО, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Олена ПОХИЛЮК***

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБРАЗІВ ДІТЕЙ У ДІКЕНСА ТА БОЙНА

Анотація. *У статті досліджується та порівнюється тема дитинства у творчості таких письменників, як Чарльз Дікенс та Джон Бойн. Аналізуються образи дітей, які опинилися в складних соціальних та політичних умовах. Показується, як обидва письменники використовують дитинство для відображення моральних і соціальних проблем. Дікенс акцентує увагу на соціальній несправедливості та сирітстві. Бойн же розглядає тему дитинства в контексті Голокосту. Особлива увага приділяється порівняльному аналізу образів Олівера Твіста та Шмуля, які символізують різні аспекти дитячої беззахисності та боротьби за виживання.*

Ключові слова: *порівняльна характеристика, соціальна несправедливість, дитинство, Голокост, моральні пошуки, дружба, гуманізм.*

Постановка проблеми. У сучасному літературознавстві важливим є вивчення рецепції класичної літературної традиції в творчості сучасних авторів. Заслуговує на увагу аналіз того, як сучасні письменники, зокрема Джон Бойн, інтерпретують і трансформують класичні мотиви та образи, створюючи нові наративи, що відображають актуальні соціальні проблеми. Постає питання, яким чином Джон Бойн, відомий своїми романами, що порушують складні соціальні та моральні питання, використовує та переосмислює літературну

спадщину Чарльза Дікенса, особливо в контексті зображення дитинства та його трагедій.

Стан дослідження проблеми. Дослідження творчості Джона Бойна та його зв'язків з класичною літературою, зокрема з творчістю Чарльза Дікенса, вже проводилися. Наприклад, Т. Артамонова у своїх працях аналізує, як Бойн розвиває дікенсівські традиції у своїх «романах для дорослих», переосмислюючи класичні мотиви, такі як сирітство, містичний вимір та боротьба добра зі злом. Проте, незважаючи на наявні дослідження, питання потребує подальшого вивчення.

Мета дослідження полягає в тому, щоб виявити та проаналізувати особливості рецепції творчості Чарльза Дікенса у романах Джона Бойна, зокрема в контексті зображення дитинства, соціальних і моральних проблем тощо.

Виклад основного матеріалу. Джон Бойн – найуспішніший ірландський письменник, автор популярних романів, які читають в усьому світі, його книги перекладено понад 50 мовами. Він – світова знаменитість. Однак сам Джон ставиться до своїх видатних досягнень спокійно та навіть з гумором і стверджує, що все його успішне життя відбулося лише завдяки цілеспрямованості і працьовитості.

Юний Джон був домашньою, тихою, сором'язливою і добре вихованою дитиною. У непередбачуваних ситуаціях він часто панікував і навіть міг розплакатися. Однак хлопець мав свою суперсилу – він, скільки себе пам'ятав, відчував непереможний потяг до читання і, скільки себе пам'ятав, був упевнений, що стане письменником. Джона заворожували книжки на полицях магазинів і бібліотек, йому хотілося взяти їх до рук і зразу «тут і зараз» почати читати, щоб поринути в художній світ твору і пережити пригоди героїв. Він відчував справжню радість, навіть коли просто тримав книжку в руках.

Батьки швидко помітили бажання сина і всіляко йому сприяли: записали хлопця до бібліотеки, купували багато книжок і навіть виписували поштою літературні журнали, у яких друкували відомі класичні твори (наприклад, англійського письменника Чарльза Дікенса) [3, с. 103].

Творчість Чарльза Дікенса і Джона Бойна характеризується глибоким зануренням у світ дитинства, розкриваючи його складні аспекти через призму соціальної несправедливості, сирітства та емоційної ізоляції. Дікенс як класик англійської літератури часто зображує дітей, які потрапляють у важкі обставини, підкреслюючи, як соціальні умови формують їхню долю. В його творах ми бачимо образи таких персонажів, як Олівер Твіст, який символізує беззахисність і надію, або Емілі, що втілює трагедію зради та невдачі. Дікенс

підкреслює невинність дітей, які страждають від жорстокості дорослих і суспільства, що не здатне забезпечити їм належний захист і підтримку.

Т. Артамонова вказує на те, що Джон Бойн вдало розвиває традиції класика англійської літератури у своїх «романах для дорослих». Він переосмислює класичні мотиви Чарльза Дікенса, зокрема такі, як сирітство, містичний вимір, роздуми над християнськими цінностями, а також перемога добра над злом і несправедливістю. Бойн порушує ключові питання, пов'язані з письменницькою діяльністю, призначенням мистецтва та роллю автора в суспільстві, а також розглядає різноманітні засоби й методи досягнення життєвого успіху. Досліджуючи психологічні аспекти своїх персонажів, ірландський письменник дотримується дікенівської традиції глибокого психоаналізу, акцентуючи не лише на характерах своїх героїв, а й на складних нюансах, які пов'язують першу любов з одержимістю, конкуренцію з ревнощами, амбіції з фанатизмом, зберігаючи при цьому іронічний тон та гумор [1, с. 35].

Джон Бойн, своєю чергою, також звертається до теми дитинства, але в контексті більш сучасних і глобальних проблем, таких як Голокост. У романі «Хлопчик у смугастій піжамі» автор змальовує світ концентраційного табору очима дев'ятирічного Бруно, чия наївність і невинність підкреслюють жахи, з якими він стикається. Бойн, на відміну від Дікенса, показує, як діти, попри свою безпосередність, можуть бути втягнуті в конфлікти та трагедії, які виходять за межі їхнього розуміння. Ставлення до традиційного образу дитини як символу надії викликане тим, що Бойн підкреслює, що навіть найчистіші душі не здатні уникнути суворих реалій життя.

У обох авторів дитина виступає як об'єкт спостереження, зокрема в контексті соціальних і політичних умов, які визначають її життя. Бойн, продовжуючи дікенівську традицію, досліджує не лише зовнішні, а й внутрішні переживання дітей, підкреслюючи їхню психоемоційність. Наприклад, Бруно, намагаючись зрозуміти свою ситуацію, ставить під сумнів усталені уявлення про світ навколо нього. Це порушує важливі питання про роль дітей у суспільстві, їх здатність до сприйняття дійсності й наслідків дорослих рішень.

Крім того, Бойн, як і Дікенс, використовує специфічні деталі, щоб створити глибокі портрети своїх персонажів. У «Хлопчику у смугастій піжамі» деталі, такі як смугаста піжама та огорожа, стають символами не лише ідентичності, а й меж, які діти намагаються подолати. Бойн малює дітей не лише як жертв, а і як активних учасників, які, хоча й у своєму безсиллі, намагаються знайти сенс у хаосі дорослого світу.

Загалом Дікенс через своїх персонажів акцентує на важливості доброти та милосердя, в той час, як Бойн через дружбу Бруно та Шмуля показує, як

невинність може кидати виклик ненависті та ворожнечі. Образи дітей у їхніх творах стають важливими символами моральних пошуків, спонукаючи читачів переосмислити свої погляди на суспільство та його цінності.

Також варто зазначити, що Образ Шмуля з роману Джона Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» та Олівера Твіста з однойменного твору Чарльза Дікенса є глибокими та зворушливими, однак вони реалізовані в різних контекстах і несуть різні смисли. Обидва персонажі відображають трагедію дитинства, але їхнє середовище й виклики, з якими вони стикаються, суттєво відрізняються.

Шмуль, дев'ятирічний хлопчик, є жертвою Голокосту, ув'язненим у концентраційному таборі. Його образ пронизаний наївністю й невинністю, яка контрастує з жорстокістю світу, що його оточує. У романі Бойна Шмуль стає символом жертви, яка, попри свої обставини, зберігає людяність і гідність. Його дружба з Бруно, головним героєм, демонструє чистоту дитячих стосунків, які не знають меж і соціальних бар'єрів. Шмуль, який постійно намагається зрозуміти, чому він потрапив у табір і чому навколо так багато ненависті, ставить важливі питання про справедливість і доброту. Через його персонажа Бойн показує, як дитина може бути сприймана як невинна жертва, що стає мішенню для жорстоких соціальних і політичних ігор дорослих.

Олівер Твіст, зі свого боку, є символом сирітства й соціальної нерівності в епоху Вікторіанської Англії. Його образ уособлює боротьбу за виживання у світі, де панують злидні, жорстокість і безвідповідальність дорослих. Олівер також володіє невинністю, однак він часто піддається випробуванням і жорстоким обставинам, зокрема, коли стає жертвою експлуатації в сирітських притулках та на вулицях Лондона. У його історії підкреслюється безпорадність дитини перед обличчям соціальної несправедливості. Олівер, попри всі випробування, зберігає доброту та щирість, що стає його найсильнішою зброєю в боротьбі за своє місце у світі. Його прагнення до родини та щастя викриває суспільство, яке часто ігнорує потреби найуразливіших [2].

Обидва персонажі, Шмуль і Олівер, втілюють образи дітей, які виявляються в жорстоких умовах дорослого світу. Однак якщо Шмуль більше символізує безпосередню жертву системи й насильства, то Олівер – це боротьба за виживання в складних соціальних умовах. Обидва образи служать потужними метафорами для відображення гуманістичних цінностей, які підкреслюють необхідність співчуття, милосердя й захисту прав дітей.

Крім того, відмінність у контексті їхніх історій створює різний емоційний вплив. У «Хлопчику у смугастій піжамі» трагедія Шмуля, яка розгортається на фоні Голокосту, викликає глибокі роздуми про війну й ненависть. Натомість у

«Олівері Твісті» тема соціальної нерівності й експлуатації дітей на вулицях Лондона створює живий портрет соціальних проблем того часу.

Висновки. Отже, образи дітей у творах Дікенса та Бойна виконують важливу роль у розкритті соціальних тем, які залишаються актуальними. Обидва автори, використовуючи власні стилі та підходи, створюють персонажів, які показують, як важливі життєві уроки можуть бути навчанням для дорослих, спонукаючи їх до гуманізму, співчуття та відповідальності за свої дії у світі, де діти залишаються найбільш вразливими.

Список використаних джерел

1. Артамонова Т. Г. Розвиток традицій Чарльза Дікенса у романах Джона Бойна. *Філологія, іноземні мови, журналістика : актуальні дослідження.* 2020. №4 (7). С. 34-40.

2. Дікенс Ч. Олівер Твіст: пер. з англ. В. Черняхівської. Київ : ДВУ, 1929. 592 с.

3. Міляновська Н. Р., Міляновський Е. С. Зарубіжна література : підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2024. С.103.

Богдана ХАРКО, *здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»*

Науковий керівник: *кандидат філологічних викладач циклової комісії філологічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»* ***Тетяна ПАСТУЩАК***

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті розглянуто використання інноваційних інтерактивних технологій у процесі навчання української мови в початковій школі як ефективного засобу розвитку зв'язного мовлення, критичного мислення та комунікативних навичок учнів. Зазначено, що активна участь, співпраця та діалог між учителем і учнями є основою сучасного навчального процесу, а такі методи, як: «Мозковий штурм», «Гронування», «Мікрофон», «Карусель», «Акваріум», «Займи позицію – зміни позицію», сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню вміння висловлювати власну позицію.*

Ключові слова: *початкова школа, інтерактивні технології, українська*

мова, розвиток зв'язного мовлення, критичне мислення, комунікативні уміння, інноваційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, активізація пізнавальної діяльності.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній практиці розвиток зв'язного мовлення молодших школярів є однією з важливих задач, яка безпосередньо впливає на формування їхніх комунікативних і когнітивних навичок. Від того, як діти навчаться правильно висловлювати свої думки, залежить не лише їхня здатність до навчання в школі, а й подальша успішність у житті. Зв'язне мовлення є основою для розвитку логічного мислення, критичного аналізу та вміння аргументувати свою точку зору. Важливою складовою цього процесу є використання інноваційних технологій на уроках української мови. Інтерактивні методи навчання, мультимедійні засоби, застосування програмних продуктів та інтерактивних платформ надають можливість значно підвищити ефективність навчання, зробивши його не тільки цікавим і динамічним, але й адаптованим до потреб сучасних дітей.

Однак, попри очевидну користь таких технологій, існують серйозні виклики, пов'язані з їхнім впровадженням у шкільну практику. Тому постає необхідність у створенні дієвих методичних рекомендацій для вчителів, а також у проведенні тренінгів і семінарів, що дозволять їм успішно впроваджувати інноваційні технології в класах і таким чином сприяти розвитку мовленнєвих навичок учнів на високому рівні.

Стан дослідження проблеми. Проблема формування та вдосконалення зв’язного мовлення молодших школярів вже тривалий час перебуває в центрі уваги фахівців із методики викладання української мови. Цьому питанню присвятили свої дослідження такі відомі науковці, як-от: В. І. Бадер, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, С. І. Дорошенко, М. М. Наумчук, К. І. Пономарьова, О. Н. Хорошковська та інші лінгвісти, методисти й педагоги-практики.

Мета дослідження. Вивчення впливу інноваційних технологій на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання молодших школярів вимагає постійної активізації мислення та емоційної зацікавленості в пізнавальну діяльність. Особливо це актуально на уроках української мови, де формується не лише знання граматики, а й розвивається зв’язне мовлення – уміння ясно, логічно й емоційно висловлювати думки. Простого пояснення матеріалу, демонстрації прикладів чи читання правил недостатньо – справжній мовленнєвий розвиток учнів можливий лише за умов активної участі, взаємодії та практичного мовлення. Саме тому сучасна освітня практика дедалі більше орієнтується на впровадження інноваційних технологій, які дозволяють

перетворити урок на простір діалогу, творчості, співпраці [3, с. 7]. Завдяки орієнтації на діалог і постійне спілкування, інтерактивне навчання є надзвичайно дієвим для формування мовленнєвих навичок у молодших школярів. Вчитель організовує навчальну діяльність за допомогою комплексу методів, прийомів і засобів, які забезпечують рівноправну взаємодію між учнем і вчителем, стимулюють активну участь школяра, сприяють формуванню власного досвіду, розвитку самоконтролю та ефективного зворотного зв’язку [2, с. 269].

Загалом О. Пометун наголошує на тому, що інтерактивні технології становлять собою систему різноманітних методик, які, залежно від навчальної мети та способу організації навчального процесу, умовно поділяються на чотири основні групи:

- технології, що базуються на кооперативному навчанні;
- методики колективно-групової взаємодії;
- прийоми, пов’язані з моделюванням ситуацій;
- технології, спрямовані на обговорення та розв'язання дискусійних питань [4, с. 27].

О. Луганська зазначає, що метою навчального процесу у початковій школі є не лише засвоєння учнями мовних правил, а й опановування усним і писемним мовленням як інструментом пізнання світу та самовираження. Інноваційні технології створюють широкі можливості для досягнення цієї мети. Зокрема, робота в парах, трійках або малих групах активізує мовленнєву діяльність кожного школяра, сприяє розвитку комунікативних умінь, критичного мислення й уміння самостійно формулювати думки. Використання ігрових методів, творчих завдань та інтерактивних вправ, таких як «Карусель» або «Акваріум», не лише покращує засвоєння навчального матеріалу, а й розвиває здатність до обговорення, ведення дискусії, аргументування власної позиції [1].

Такі технології колективно-групового навчання передбачають спільну діяльність усього класу, яка організовується у форматі фронтальної роботи. Також інтерактивна вправа «Мозковий штурм» стимулює учнів до активного обговорення теми, як-от: «Чому потрібно читати книги?», після чого учні підбивають підсумки та формують висновок. Технологія «Гронування» активізує асоціативне мислення; учням пропонується назвати асоціації до слова «весна». Вправа «Мікрофон» дає змогу кожному висловити власну думку, наприклад: «Як ти мрієш провести канікули?» [2, с. 269].

Серед інноваційних підходів варто виокремити технології ситуативного моделювання, які ґрунтуються на створенні навчальних ситуацій через елементи гри. Також ефективними є технології опрацювання дискусійних

питань, які сприяють розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, формуванню умінь аргументовано висловлювати позицію та аналізувати проблемні ситуації. Наприклад, під час виконання вправи «Займи позицію – зміни позицію» учні ознайомлюються з текстом, висловлюють свою думку щодо вчинків персонажів та обґрунтовують її [2, с. 270]. Обговорення ситуації спонукає дітей до морального вибору та аргументованого висловлення думок.

Ще одним прикладом є дискусія на тему «Яка професія є найважливішою?», що допомагає учням краще усвідомити суспільну цінність різних видів діяльності. Значну роль у підвищенні ефективності уроків розвитку зв'язного мовлення, активізації навчального процесу та зростанні зацікавленості учнів відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що надають нові можливості для інтерактивної взаємодії та візуалізації навчального матеріалу [2, с. 270].

Висновки. Отже, використання інноваційних інтерактивних технологій у процесі навчання української мови в початковій школі сприяє активному залученню учнів до навчальної діяльності, розвитку їхнього мовлення, критичного мислення та комунікативних навичок. Методи кооперативного навчання, ситуативного моделювання, робота з дискусійними питаннями, а також застосування ІКТ перетворюють уроки на цікаві, динамічні та ефективні форми пізнання, у яких кожна дитина має змогу висловитися, проявити ініціативу та набути практичного мовленнєвого досвіду.

Список використаних джерел

1. Луганська О. В. Використання інноваційних форм і методів навчання на уроках української мови в початкових класах. 2017. URL: https://naurok.com.ua/vikoristannya-innovaciynih-form-i-metodiv-navchannya-na-urokah-ukra-nsko-movi-v-pochatkovih-klasah-8140.html 1 (дата звернення: 08.04.2025).

2. Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.22 (1-2017). Ч.2, 2017. С. 267-273.

3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А. С. К., 2007. 142 с.

4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід: метод. посібник. Київ: АПН, 2002. 136 с. 5. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2014_13_57 (дата звернення: 09.04.2025).

Інна ВІТЮК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Тетяна ОМЕЛЯНЧИК***

РОБОТА НАД СИНОНІМАМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. *У статті висвітлено форми і методи роботи вчителя над вивченням синонімів у початкових класах, названі найдоцільніші вправи для розвитку емоційно-образного мовлення здобувачів початкової освіти.*

Ключові слова: *емоційно-образне мовлення, синоніми, мислительна активність, вміння виділяти головне, пізнавальний інтерес*.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших і актуальних проблем сучасної методики викладання української мови в початкових класах є проблема розвитку емоційно-образного мовлення молодших школярів.

Предмет сприймання у художній літературі – провідний у навчанні учнів початкових класів. Через художні образи діти збагачують свої почуття, емоції, пізнають різноманітність навколишнього світу. Правильне опрацювання художнього твору сприяє єдності морального, розумового, естетичного виховання здобувачів початкової освіти і кожної особистості зокрема. А тому так важливо вчити дітей сприймати твори художньої літератури через активну естетичну діяльність та збагачувати словниковий запас емоційно-образним мовленням.

Розвиток мовлення і словникового запасу здобувачів освіти, оволодіння багатствами рідної мови складає один з основних елементів формування особистості, освоєння вироблених цінностей національної культури, тісно пов’язано з розумовим, етичним, естетичним розвитком, є пріоритетним в мовному вихованні і навчанні дітей.

Стан дослідження проблеми. Емоційно-образне мовлення – це специфічний процес суб’єктивного відображення фактів дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов’язаних одне з одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця; це процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення. Емоційно-образне мовлення у дітей початкових класів необхідно розглядати системно, бо воно є реальною формою взаємодії елементів мовленнєвої діяльності.

Саме цьому сприяють роботи Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Ладиженської, в яких виділено загальнодидактичні принципи навчання

образного мовлення учнів, з-поміж яких особливої уваги заслуговує принцип міжпредметних зв'язків, з глибоким аналізом якого ми можемо ознайомитися у працях Л. Варзацької, Г. Грибан, Н. Грипас, М. Пентилюк, застосування яких сприятиме інтенсифікації навчання та виступатиме обов'язковою дидактичною умовою. Дослідники виділяють принцип урахування рідномовного досвіду, наголошують на необхідності нерозривної єдності мови і мислення [2, с. 7].

Мета полягає у висвітленні важливості роботи над синонімами на уроках української мови для розвитку емоційно-образного мовлення здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. В основу початкового курсу рідної мови покладено всебічний розвиток мовлення дітей. Цьому завданню підпорядковане вивчення фонетики, морфології, елементів лексики і синтаксису.

Важливою умовою мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти є робота, спрямована на збагачення їхнього словника, формування умінь правильно, точно й виразно використовувати лексику рідної мови для побудови зв'язних висловлювань різних типів. Саме тому на кожному уроці необхідно працювати над словом, точністю й доречністю його вживання, умінням свідомо підходити до правильного оформлення власної думки, розвивати в учнів інтерес і увагу до слова в процесі оволодіння граматичним матеріалом. Відомо, що одним з ефективних засобів розвитку мовлення дітей є лексико-стилістичні вправи. Важливе місце в системі цих вправ, основною метою яких є розвиток, збагачення й активізація словника учнів, займає робота з синонімами.

Спостереження показують, що серед різновидів стилістичних вправ над лексикою рідної мови жоден вид не викликає в учнів такої зацікавленості, як робота над синонімами. Однак спостереження, результати лексико-стилістичного аналізу текстів учнівських творчих робіт засвідчують, що нерідко здобувачі початкової освіти не одержують необхідного мінімуму знань і практичних навичок у сфері синоніміки української мови. Вони не вміють практично користуватися у власному мовленні навіть тими синонімами, які їм відомі [5, с. 17]. Це пов'язано не лише з бідністю словника, а й з неправильністю вживання слів-синонімів. Останнє пояснюється тим, що учні найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синоніми – подібність у значенні, хоча вчителі в процесі вивчення цієї теми не повинні обходити іншу властивість – відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками в їх значенні. Нерівномірність засвоєння учнями цих двох істотних властивостей єдиного поняття про синоніми пов'язана з тим, що ці властивості далеко не однакові з точки зору складності їх сприймання. Навіть слабкі за рівнем свого мовного розвитку діти, як правило, легко сприймають і засвоюють твердження, що синоніми – це слова, різні за своїм звуковим

складом, але близькі, схожі за своїм лексичним значенням. Значно важче сприймають учні твердження, що синоніми не тотожні між собою за значенням, розрізняються значеннєвими відтінками. Багато середніх, і навіть сильних учнів часом не можуть упоратись із завданням вибрати з ряду синонімів слово, найвлучніше для даного контексту за відтінком свого значення.

Чим же пояснюється те явище, що встановлення подібності між синонімами сприймається учнями легше, ніж встановлення відмінності між ними? Насамперед треба взяти до уваги, що спільне поняття, до якого зводиться смислове значення того чи іншого синонімічного ряду, лежить, так би мовити, на поверхні і тому сприймається без особливих труднощів. Достатньо дитині усвідомити значення одного з синонімів, щоб зрозуміти основне значення всіх інших слів, які входять до цього ряду. І навпаки: достатньо здобувачеві зрозуміти тільки основний смисл слів близьких за значенням, щоб він міг об’єднати їх в один синонімічний ряд. Інакше кажучи, ознаки смислової подібності, смислової близькості між синонімами учень встановлює вже в ту мить, коли він вловив спільну ідею, яка лежить в основі певного синонімічного ряду [4, с. 9]. Зовсім по-іншому сприймається відмінність у значеннях синонімів. Тут з’являються труднощі, подолання яких знаходиться в прямій залежності від загального рівня мовленнєвої культури дитини. Річ у тім, що ознаки відмінності у значенні синонімів, на відміну від ознак подібності, можна помітити лише за умови глибокого проникнення в семантику кожного слова-синоніма, встановлення в кожному слові синонімічного ряду тих відтінків значення, яких немає в інших словах цього ряду. При цьому варто мати на увазі, що значеннєві відтінки синонімів бувають настільки тонкими, що для встановлення їх необхідні спеціальні стилістичні експерименти, спостереження шляхом введення кожного слова-синоніма в різні контексти.

Та, незважаючи на складність процесу встановлення й усвідомлення значеннєвих відтінків синонімів, елементи такої роботи доцільно застосовувати вже в початкових класах. У 4(3) класі здобувачі початкової освіти ознайомлюються з двома новими частинами мови: займенником і прислівником. Вивчаючи ту функцію займенників, що вони використовуються в текстах замість лексичних повторів, учні повинні засвоїти, що займенник і слово, яке він замінює у висловлюванні, не є синонімами (бо це різні частини мови). Допомогти школярам усвідомити це явище доцільно, скажімо, під час вивчення займенників третьої особи однини і множини. Для цього вчителю варто підібрати вправи на знаходження в тексті займенників третьої особи множини, запропонувавши дітям віднайти в ньому синоніми до певного іменника, звернувши увагу на те, що займенники до цього ряду включати не

можна [3, с. 14].

Формуючи в четвертокласників загальне поняття про прислівник, необхідно повідомити, що серед прислівників також є синоніми. Працюючи над цією темою, вчимо учнів групувати прислівники в синонімічні ряди, використовувати прислівникові синоніми в тексті з метою уникнення недоцільного повтору слів.

У цьому допоможе виконання вправ на групування прислівників-синонімів у синонімічні ряди, підбір синонімів до даного прислівника.

Як показує практика, прислівникових синонімів у мовленні здобувачів початкової освіти трапляється дуже мало. Тому всі синонімічні ряди, які утворили учні, виконуючи такі вправи, варто обов'язково занести до дитячих словничків синонімів. А в майбутньому неодноразово повертатися до них, складати з ними речення, вживати їх у творчих письмових роботах.

Корисними є вправи на редагування текстів, спрямовані на практичне використання синонімів - прислівників у тексті. Якраз тут потрібно учням, за необхідністю, користуватися своїми словничками синонімів.

Уже в третьому класі, шукаючи близькі за значенням слова в тексті, діти інтуїтивно включають до синонімічних рядів поряд з лексичними синонімами й слова, що є синонімами лише в даному тексті. Тому, повторюючи вивчене про іменник, доречно попрацювати і над такими вправами. Таким чином вони практично знайомляться з текстуальними синонімами і приходять до висновку, що поза текстом вони не належать до одного синонімічного ряду.

Виконуючи вправи з метою спостереження над властивістю синонімів передавати ставлення автора тексту до того, про що чи про кого він розповідає, ми можемо сміливо вводити в лексику учнів термін емоційні синоніми (у лінгвістиці існує термін емоційно-експресивні синоніми; ми пропонуємо спрощений, доступний для молодших школярів варіант – емоційні синоніми). Особливо сприятлива для усвідомлення цієї групи синонімів прикметникова лексика. Тому корисно включити до уроків повторення вивченого про прикметник як частину мови вправи, що вимагатимуть виписати з речень іменники з прикметниками, що пов'язані між собою, на знаходження в тексті недоречно вжитих прикметників і замінити їх влучнішими синонімами [2, с. 7].

Роботу над усвідомленням значеннєвих відтінків слів-синонімів продовжуємо, повторюючи вивчене про дієслово як частину мови. Цьому сприятимуть тексти, в яких діти повинні будуть знайти невдало вжиті дієслова і замінити їх влучнішими синонімами.

Повноцінно має бути використаний у руслі нашої проблеми і розділ «Текст». Адже саме в ньому закладено найсприятливіше підґрунтя для встановлення й усвідомлення значеннєвих відтінків синонімів. Спочатку

доречно запропонувати дітям замінити синонімами слово, що багаторазово повторюється в тексті.

Наступним етапом буде вибір найвлучнішого слова для певного тексту із запропонованого синонімічного ряду. Ця робота має проводитися колективно. Партнери освітнього процесу з'ясовують відмінність у значенні слів-синонімів, визначають, у яких випадках можливе вживання кожного з цих слів, обґрунтовують свій вибір слова для даного тексту.

Завершальним етапом роботи над синонімами як засобом увиразнення мовлення є творчі роботи учнів, у яких діти повною мірою, доречно і точно вживали б синоніми. У початкових класах ці роботи, як відомо, носять навчальний характер [1, с. 4]. Тому особлива роль на уроках з розвитку зв'язного мовлення має належати підготовчій роботі, елементом якої є: а) знаходження синонімів у тексті, за яким учні писатимуть переказ; б) складання твору з уживанням синонімів із запропонованих синонімічних рядів; в) добір синонімів до можливих для використання в майбутньому творі слів.

Працюючи над завданнями творчого характеру, необхідно обов'язково звертатися до словничків синонімів, оскільки їх створення було не самоціллю, а для використання під час виконання вправ з синонімами та написання творчих робіт.

Висновки. Отже, на нашу думку, розвиваючи емоційно-образне мовлення дітей, можна сказати, що таке навчання не тільки розвиває мовлення здобувачів початкової освіти, а й поглиблює сприймання і розуміння навколишнього світу, розширює можливості передачі думок, вражень. Діти ростуть мислячими. Струнка, чітка, логічно послідовна думка виражається у висловлюванні кожного. Школярі, навчання яких з 1 класу було евристичним, проблемним, виділяються мислительною активністю, самостійністю, прагненням до інтелектуального напруження, до подолання, без сторонньої допомоги, труднощів, що постають у навчальній діяльності. Ці учні вміють виділяти головне у новому матеріалі, легко, швидко і на високому рівні узагальнюють значущі, головні ознаки.

Правильно проведена робота активізує розумову діяльність здобувачів початкової освіти, розвиває мислення, увагу. Беручи участь у бесіді, такі діти легко знаходять у новому матеріалі ті смислові опори, які дають змогу пов'язувати нове з відомим. Вони уникають шаблону, прагнуть до урізноманітнення роботи на уроці. Широко застосовуючи всі форми і методи оволодіння здобувачами емоційно-образним мовленням, вчитель долає з ними початковий етап розвитку пізнавальної самостійності, що є основою для сприйняття, розуміння і засвоєння знань у середніх класах, відповідно

вдосконаленої програми з української мови. Така робота позитивно позначається на мовленнєвій культурі і загальному розвитку учнів. У процесі роботи над цими вправами у вихованців виробляється увага до слова, свідоме ставлення до його значення, розширюється лексичний запас, розвивається логічне мислення. А систематична і послідовна робота з синонімами протягом цілого початкового курсу рідної мови сприятиме виконанню таких програмових вимог, як поповнення й активізація лексичного запасу, формування умінь усного й писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів, на які орієнтується кожен учитель у своїй роботі.

Список використаних джерел

1. Демидчик С. Вживання сполучників і часток як засіб увиразнення мовлення учнів. *Початкова школа*. 2009. № 10. С. 2-5.

2. Деркач Н. Формування образного мовлення дітей при вивченні теми «Прикметник». *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 7-9.

3. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками. / *Початкова школа*. 2012. №1. с.14.

4.Мовчун Л. Учімося милозвучної мови. *Початкова школа.* 2006. № 3. С. 9.

5. Науменко В. Формування в дітей уміння говорити майстерно. *Початкова школа.* 2002. № 10. С. 17-19.

Розділ V
СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОПРАЦЮВАННЯ РІЗНОЖАНРОВИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анастасія ПОХИЛЮК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Олена ПОХИЛЮК, *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

БАГАТОРІВНЕВА ОРГАНІЗАЦІЯ РОМАНУ МАРІЇ МАТІОС «СОЛОДКА ДАРУСЯ»

Анотація. *У науковій розвідці розглянуто проблему встановлення жанрової приналежності твору Марії Матіос «Солодка Даруся», описано його композиційну організацію, обґрунтовано вдале поєднання автором елементів епічного й драматичного художнього твору. У публікації розкривається особливість методу зміщеної хронології, що лежить в основі зображення Марією Матіос послідовності подій в аналізованому творі.*

Ключові слова: *роман Марії Матіос «Солодка Даруся», український історичний роман, роман-драма, багаторівнева організація художнього твору, метод зміщеної хронології.*

Постановка проблеми. Творчість Марії Матіос зображує сучасний стан розвитку літератури в Україні. В її доробку поєдналися традиції й новаторство. Стиль письменниці самобутній, тому дає змогу вписати її творчість у сучасний історичний, літературний та культурний контексти. Вона представлена різноманітними жанрами, які являють собою поєднання уже відомих, індивідуально інтерпретованих письменницею: новела, повість, оповідання, «гомеричний роман-симфонія», бульварний роман, психологічна повість, «драма на три життя», щоденник, «книга кулінарних рецептів», «методичка з народознавчих студій», «сімейна сага в новелах», автобіографія, роман-панорама тощо.

Стан дослідження проблеми. Роман «Солодка Даруся» від самого виходу друком привернув до себе увагу науковців і критиків. І досі пропонуються різні аспекти прочитання цього художнього тексту: з погляду формо-змістової єдності твору (І. Насмінчук, Г. Павлишин), поетики композиції та художньої мови роману (Н. Адамовська, Л. Кавун, В. Петриченко, О. Юрчук), відображення міфології буття західноукраїнського народу

(Н. Косинська, М. Повар, К. Хижняк, М. Якубовська), розкриття його етичних домінант: понять «любов», «гріх», «спокуса» тощо. Крім того, роман «Солодка Даруся» досліджували Я. Голобородько, Т. Гребенюк, Т. Дзюба, С. Жила, І. Леонтій, І. Римарук, С. Сипливець, Б. Червак. Про творчість Марії Матіос багато пишуть тижневики «Друг читача», «Голос України», «Літературна Україна», «Дзеркало тижня» тощо.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі літературно-критичних матеріалів та текстуального аналізу описати особливості жанрово-композиційної побудови роману Марії Матіос «Солодка Даруся».

Виклад основного матеріалу. Структура художнього твору унормовує процес втілення творчого задуму автора, гарантує відповідність задумові, впливає на сприйняття твору читачем. Таку головну функцію побудова аналізованого роману виконує на декількох рівнях: тематично-проблематичному, сюжетно-фабульному та мовно-мовленнєвому. Кожен з цих рівнів є проявом активності чи то персонажів, чи дійових осіб, чи ліричних героїв, адже тема вказує на спектр зображуваних життєвих подій та явищ, а ці події не відбуваються поза людиною. Саме тому аналіз організації роману є першочерговим та невід'ємним від цілісного аналізу твору.

Роман «Солодка Даруся» є виваженим, чітким та оригінальним з точки зору композиційної організації. «Солодка Даруся. Драма на три життя» – так визначила жанр сама авторка й така жанрова приналежність відсилає реципієнта до тричленної будови твору. Але насправді йдеться не про драматичний твір, який складається з трьох дій, а про роман, який має три частини, тісно переплетені між собою. Кожна частина має оригінальну назву. Перша називається «Даруся» (драма щоденна), друга – «Іван Цвичок» (драма попередня), третя – «Михайлове чудо» (драма найголовніша). Можливо, Марія Матіос все ж таки не дарма називає свій роман драмою, адже тут наявні деякі риси драматичного твору. Наприклад: події відбуваються в одному й тому самому місці, наявна велика кількість монологів та діалогів героїв, автор знаходиться наче за лаштунками оповіді роману, з'являється лише іноді в незначних ремарках та коментарях, у творі є три дії [3, с. 30]. За визначенням Д. Павличка, аналізований твір – це «повість, за сюжетом – новела, за шириною охоплення історичних подій – роман, за насиченням оповіді діалогами, прямою мовою – п'єса» [6, с. 6]. На думку С. Жили, Марія Матіос ввела в українську літературу новий літературний жанр – роман-драму [5]. Схожої думки й Г. Павлишин: «У творчій парадигмі письменниці співіснує триродове поєднання лірики, епосу й драматичного перевтілення прозових творів з подальшим театральним розігруванням «життєвого дійства» [7, с. 16].

Вважаємо, що позиції С. Жили, Д. Павличка, Г. Павлишин варто взяти до

уваги й зупинитися на окреслених ними особливостях детальніше. Дійсно, не можна заперечити того факту, що в романі виразним є драматичне начало. М. Матіос виходить за межі епічного опису, прагне до створення ілюзії «інсценізації» подій (хоча б в уяві реципієнта). Авторка прагне умовно трансформувати їх подібно до драматичної дії загострено-експресивного характеру, яка б провокувала до емоційних зрушень у свідомості читача. Як зауважує С. Борисенко, «певною мірою така творча манера зумовлена артикуляцією реалістичної й експресіоністичної стилістики у творі, орієнтацією і на інші модерністичні літературні тенденції, визначити які конкретно буває надто складно, адже це цілий сплав тенденцій, стилів, напрямів» [2, с. 208].

На перший погляд здається, що Даруся є головною героїнею роману, тому що її ім'ям названий роман та перша частина. Та пізніше ми розуміємо, що вона є важливим персонажем, але лише одним з головних, адже головним героями є її батьки Михайло та Матронка, які жили в середині XX ст. на Буковині. Марія Матіос усього лише в трьох розділах роману змогла майстерно описати досить великий проміжок часу в історії свого рідного краю. Зображений у творі період 30–70 років XX ст. показує нам життя одразу декількох поколінь села Черемошного, яке знаходиться на кордоні з Румунією та пережило окупацію румун, німців, австрійців та москалів [3, с. 30].

Даруся є героїнею, яка об'єднує різні історичні часи, тому що вона діє в двох часових площинах: одночасно й у минулому, й в умовному сьогоденні. Дівчина є головною героїнею у розділі «Даруся» та «Іван Цвичок» та другорядним, хоча важливим – у розділі «Михайлове чудо». Таким чином авторка намагається привернути увагу не до людей, а до епохи, яка наштовхує на скоєння злочинів і на тлі цієї епохи розкривається трагедія спокутування людиною гріха. Здається, що у творі історичне тло відіграє функцію дзеркала, в якому сучасний читач може побачити себе. Отже, авторка у трьох частинах роману описує історичні події, які є невіддільними від людини, та людину, яка є заручником цих подій.

Розділи не дрібняться на підрозділи, але є графічно відділеними один від одного. Таких частин нараховується 26, і кожна з них є окремою розповіддю, історією із життя села. Тут розповідається про два села, які мають одну назву – Черемошне й знаходяться з різних боків річки Черемош. Також зображуються події будівництва дамби, приходу москалів та пізніше німців у село. Яскраво описані епізоди з життя героїв, а саме весілля Михайла та Матронки, не менш майстерно описані почуття чоловіка, коли зникла його дружина, його переживання та роздуми. Між частинами 4 і 5, 11 і 12, 12 і 13 та в кінці роману вставлені ремарки, які допомагають читачеві повністю поринути у внутрішній стан героїв, також у цих ремарках ми знайомимося зі звичаями буковинського

краю, віруваннями, традиціями, побутом, дізнаємося про психологію та характери селян. Нерідко в цих ремарках Марія Матіос уточнює описані події в основному тексті [3, с. 31]. Як відомо, наявність ремарок характерна для драматичних творів, а не прозових. Саме наявність ремарок є специфічною жанровою ознакою роману «Солодка Даруся».

Крім того, характерною ознакою твору «Солодка Даруся» є відсутність послідовності в описанні подій. Марія Матіос звертається вже до часто використовуваного методу зміщеної хронології. Я. Голобородько з цього приводу зазначає: «Художні реалії вона розгортає углиб – у минуле, змальовуючи передісторію стану Дарусі як найпосутнішу, найголовнішу, найдраматичнішу історію її життя» [4, с. 84].

Роман побудовано за принципом дзеркальної композиції. Незвичним способом перший та третій розділи віддзеркалюються в другому, де найбільш повно описано умовне сьогодення. Третя частина є передісторією та досить віддаленою від сучасного сьогодення, адже там саме пояснюється, чому Даруся відрізняється від інших, є «солодкою».

На основі текстуального аналізу можемо стверджувати, що в романі наявна модель, в якій відтворено свідомість авторки, яка прагне проникнути за межі матеріального світу та поринути у світ духовний. Марія Матіос фокусує увагу на свідомості особистості. Саме свідомість є головним суб’єктом і об’єктом вивчення на думку авторки, вона цікавиться закономірностями буття свідомості і саме тому обирає зворотній хід викладу подій, який дозволяє поспостерігати за свідомістю людини в часі, тобто дізнатися саме про причини її вчинків. Отже, така композиція роману цілком логічна, розділи ніби дзеркала, які поставлені перед героями та висвітлюють їхні душі з різних позицій та граней.

Трагедія людського життя в аналізованому романі розкривається поступово, за принципом дзеркальної побудови. Зворотна композиція – це спроба письменниці відповісти на проблемні питання сучасності через події минулого, тобто заглибитися саме в корінь проблеми. Саме тому читаючи твір, реципієнт постійно зіставляє минуле та майбутнє.

Авторка об’єднує в одне ціле сучасне та «вчорашнє» за допомогою оберненого сюжету, використовуючи повтори та мотиви. Композиція роману «Солодка Даруся» одночасно є мозаїчною, фрагментарною та повністю цілісною, через те, що чітко та виважено авторка підійшла до структури. У художній тканині роману зображений мотив божевілля, як мотив інакшості, музики – мотив тиші, ріки – уособлення гріха та його спокути.

Композиція роману показує нам часовий зв’язок між минулим та майбутнім та дає змогу побачити декілька позицій спостереження часу. Перша

позиція – це спостереження життя самою героїнею. Це внутрішнє спостереження Дарусі, якому присвячена перша частина. Читач ніби відчуває зупинку часу, коли дівчина знаходиться в тихій місцевості, коли вона спокійна. Наступна позиція спостереження – зовнішня, вона безпосередньо стосується Дарусиного життя. Саме зовні, через розмови сусідок, відкривається перспектива осмислення сьогодення героїні через призму її історії та історії її батьків. Вибудовується щось на зразок історичного погляду. Третя позиція – споглядання, відсилає на межу романного сюжету, до автора та читача, тобто туди, де однаково відкрито доступ до внутрішнього часу життя головної героїні та до зовнішнього споглядання її життя іншими героями. Ця позиція охоплює весь часовий простір роману і дає можливість читачеві збагнути дві попередні позиції одночасно [1, с. 263–264].

Висновки. Отже, Марія Матіос використовує дзеркальну побудову твору, таким чином проводить паралелі між сучасним та минулим, прагнучи віднайти відповіді на суперечливі питання сьогодення. Художні деталі, символи й мотиви роману великою мірою збуджують уяву читача, надають персонажам асоціативності, завдяки чому вони стають неповторними та емоційними. Вони також значно впливають на цілісність структури та комунікативність твору в цілому.

Список використаних джерел

1. Бондаревська І. А. Час твору і час життя (Часові структури роману Марії Матіос «Солодка Даруся» та оповідання Томаса Пінчона «Ентронія»). *Людина в часі (філософські аспекти української літератури XX – XXI ст.)* / упоряд. В. Моренець, М. Ткачук ; наук. ред. В. Моренець ; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : Унів. вид-во «Пульсари», 2010. С. 260-275.

2. Борисенко Н. Жанрові особливості роману «Солодка Даруся» М. Матіос. *Проблеми сучасного літературознавства*. 2015. Вип. 20. С. 207-215.

3. Борисенко Н. М. Особливості композиції роману «Солодка Даруся» М. Матіос. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Філологічні науки. 2014. Вип. 4.14. С. 30-35.

4. Голобородько Я. Соціумний інтер’єр чи психологічний дизайн? (художні дилеми Марії Матос). *Слово і час*. 2008. №12. С. 81-85.

5. Жила С. О., Лілік О. О. Художній світ сучасної української літератури : навчальний посібник. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 372 с.

6. Павличко Д. Безодня, куди страшно заглянути : (Матіос М. Солодка Даруся. Львів, 2004). *Літературна Україна*. 2005. Ч. 2. 20 січ. (№ 2). С. 6.

7. Павлишин Г. Дискурс прози Марії Матіос : автореф. … канд. філол. наук: 10.01.01 – українська література. Чернівці, 2012. 20 с.

***Вікторія ГЛУХЕНЬКА**, здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник**: кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» **Тетяна ЯКОВЕНКО

КОНЦЕПЦІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ У ПРОЗІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА

***Анотація.** У статті досліджуються особливості концепції постмодернізму у прозових творах Юрія Андруховича. Аналізуються головні риси постмодерністської естетики, такі як інтертекстуальність, карнавальність, іронія, деконструкція наративу, гра з жанровими та стилістичними формами. Особлива увага надається питанням взаємодії автора з культурною традицією та трансформації історичного дискурсу в постмодерному наративі. У статті висвітлюються зв'язки творчості Юрія Андруховича з європейським постмодерністським контекстом і виявляється її роль у формуванні української посттоталітарної літератури.*

***Ключові слова:** постмодернізм, іронія, карнавальність, деконструкція, інтертекстуальність, наратив, Юрій Андрухович.*

Постановка проблеми. Постмодернізм як літературно-філософський напрямок став відповіддю на кризу традиційних метанаративів та розпад усталених культурних норм. Для української літератури 90-х років XX століття постмодернізм став не просто мистецьким явищем, а частиною глобального переосмислення історичної пам'яті, національної ідентичності та ролі митця у новій реальності. Творчість Юрія Андруховича є однією з найяскравіших ілюстрацій цього процесу, оскільки його тексти не лише використовують постмодерністські художні прийоми, а й відкривають широку історико-культурну базу для створення нового дискурсивного простору.

Стан дослідження проблеми. Юрій Андрухович як письменник активно досліджується у контексті українського постмодернізму. Його романи, зокрема "Рекреації", "Московіада" та "Перверзія", стали об'єктами багатьох наукових досліджень, у яких аналізується авторський стиль, жанрові експерименти та культурні алюзії. Однак залишаються аспекти, які потребують подальшого вивчення, зокрема питання взаємозв'язку творчості Юрія Андруховича з постколоніальним дискурсом, проблематика деконструкції радянських і пострадянських наративів, а також використання автором постмодерністських стратегій для переосмислення української історії та культури.

Мета дослідження. Метою статті є ґрунтовний аналіз концепції постмодернізму у прозі Юрія Андруховича.

Виклад основного матеріалу. Літературний процес українських письменників-постмодерністів останнього десятиліття XX – початку XXI століття вирізняється тематичною та стилістичною різноманітністю. Їхні твори, відзначаючись жанровою і змістовною багатоплановістю, зосереджуються на кількох ключових аспектах: осмисленні історичного тягаря України, сучасної кризи та невизначеності майбутнього; дослідженні місця людини у сучасному суспільстві, її взаємозв'язків із собою, навколишнім світом та іншими людьми.

Особливість українського постмодерного роману кінця XX – початку XXI століття полягає в органічному поєднанні загальноприйнятих світових рис цього напрямку, зокрема інтертекстуальності, цитатності, ігрових елементів, іронії, специфічної композиції та мовної своєрідності з характерними національними особливостями, зумовленими культурними та суспільними чинниками. Серед них – пошук самоідентифікації, збереження української самобутності, осмислення шляхів подолання культурної та духовної кризи, прагнення до цілісного розуміння буття.

Постмодернізм у літературі є феноменом, що базується на деконструкції традиційних жанрових форм, використанні іронії, пародії та гри з читачем. Творчість Андруховича відзначається особливою багатошаровістю, яка виявляється у глибокій інтертекстуальності, карнавальній природі його текстів, смисловій багатозначності та експериментальному підході до організації наративу. У романах Юрія Андруховича – «Рекреації» [1], «Московіада» [2], «Перверзія» [3], «Коханці Юстиції» [4] – відображено основні принципи постмодерністської естетики, однак його стиль не є механічним відтворенням зарубіжних зразків. Письменник майстерно синтезує надбання світової постмодерної літератури з характерними рисами української етнокультури та національної ментальності. У своїх творах він зберігає традиційну зв'язність оповіді, водночас впроваджуючи хаотичний наратив, своєрідну іронічну дистанцію щодо будь-яких персонажів – незалежно від того, чи це творча особистість, політик або злочинець. Він поєднує елементи модерністської літератури з новаторськими постмодерністськими техніками, що робить його стиль унікальним у контексті української прози кінця XX століття [5, с. 202].

Одна з найважливіших рис постмодернізму в його прозі – це деконструкція історичних наративів. Юрій Андрухович сприймає історію як хаотичний простір, в якому немає єдиної правди, а є лише різні інтерпретації подій. Він не відтворює історію в традиційному розумінні, а радше піддає її іронічній рефлексії, використовуючи пародію та гротеск. У його романах часто зустрічаються алюзії на ключові моменти української та європейської історії,

але вони завжди представлені через призму карнавальної культури, що підкреслює умовність і суб'єктивність будь-якого історичного наративу [5, с. 203].

Карнавальність відіграє надзвичайно важливу роль у прозі Юрія Андруховича. Вона виявляється як у сюжетних структурах його романів, так і в характері персонажів. Його герої часто є учасниками своєрідних ритуалів, що супроводжуються хаосом, трансформацією особистостей і перевертанням соціальних норм. Цей карнавальний принцип найяскравіше виражений у романі "Рекреації" [1], де головні персонажі опиняються у світі, що існує поза межами традиційних правил. Карнавал у творі Андруховича – це не просто момент розваги, а спосіб переосмислення реальності, процес дестабілізації звичних соціальних і культурних координат.

Ще однією важливою рисою постмодерністської прози Юрія Андруховича є її інтертекстуальність. Він активно послуговується цитатами, ремінісценціями, алюзіями на твори класичної та сучасної літератури, створюючи ефект "тексту в тексті". Його романи насичені посиланнями до європейської літератури, зокрема до творів Кортасара та Борхеса. Усе це створює багатошаровий художній простір, у якому читач змушений шукати приховані смисли, співвідносити текст із літературною традицією та осмислювати його в новому контексті [6].

Полістилістика також є характерною ознакою Андруховичевої прози. Він грає зі стилями, змішуючи високий і низький регістри, використовуючи грубі та елітарні мовні конструкції, цитуючи масову культуру поряд із класичною. Це надає його текстам своєрідної динаміки, яка змушує читача постійно перемикатися між різними рівнями сприйняття. Окрім цього, важливим елементом його стилю є деконструкція авторської позиції – розмитість наратора, сумнів у його надійності та множинність точок зору [6].

Таким чином, постмодернізм у прозі Юрія Андруховича проявляється на всіх рівнях: від організації тексту до вибору тематики та художніх прийомів. Він створює літературний простір, у якому історія, культура та особистість стають об’єктами гри, а істина – поняттям відносним. Його тексти формують альтернативний підхід до осмислення історії та культури, відходячи від традиційних національних міфів і створюючи нові способи інтерпретації українського досвіду.

Висновки. Юрій Андрухович є одним з ключових представників українського постмодернізму. Його прозові твори демонструють широкий спектр постмодерністських прийомів: іронію, карнавальність, інтертекстуальність, гру з жанрами та деконструкцію історичних наративів.

Його тексти формують альтернативний підхід до осмислення історії та культури, відходячи від традиційних національних міфів і створюючи нові способи інтерпретації українського досвіду. Постмодернізм у прозі Андруховича не лише заперечує традиційні літературні форми, а й пропонує нові моделі розуміння реальності, що робить його творчість надзвичайно актуальною для сучасного літературознавства.

Список використаних джерел

1. Андрухович Ю. Рекреації. Львів: ЛА «Піраміда», 2005. 144 с. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14240 (дата звернення: 01.02.2025).

2. Андрухович Ю. Московіада. Роман жахів. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2006. 152 с. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=14241 (дата звернення: 01.02.2025).

3. Андрухович Ю. Перверзія. Львів: ВНТЛ–Класика, 2004. 304 с. URL: http://booksonline.com.ua/view.php?book=80380 (дата звернення: 01.02.2025).

4. Андрухович Ю. Коханці Юстиції. Чернівці: Меридіан Черновіц, 2018. 304 с.

5. Гутнікова Т. Феномен постмодерністської гри (на прикладі романів Василя Кожелянка, Юрія Андруховича, Юрія Іздрика). *Літературознавчі обрії.* Праці молодих учених. Зб. наукових праць. Вип. 19. Київ: Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, 2014. С. 202 – 206.

6. Ващук І. Творчість Юрія Андруховича як об’єкт наукового осмислення. *Образ.* 2017. Вип. 1. С. 72-82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obraz_2017_1_12. (дата вернення: 01.02.2025).

***Діана ЛУКОВА**, здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник**: кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» **Тетяна ЯКОВЕНКО

ТВОРЧІСТЬ ВАСИЛЯ ШКЛЯРА ЯК ОБ'ЄКТ УВАГИ ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ

***Анотація**. У статті розглянуто проблему оцінки творчості Василя Шкляра як об'єкта літературної критики. Окремо розглядаються ключові аспекти, такі як популярність творів Шкляра серед масового читача, роль конкурсу «Коронація слова» в просуванні його творчості, а також значення*

історичної правди та художніх вигадок у його романах. Стаття висвітлює важливість творчості Василя Шкляра в контексті сучасної української літератури.

***Ключові слова**: Василь Шкляр, літературна критика, історичний роман, Коронація слова, українська література.*

Постановка проблеми. Творчість Василя Шкляра є важливою складовою сучасної української літератури, проте вона привертає увагу критиків завдяки певним суперечливим аспектам. Однією з основних проблем є питання балансу між історичною достовірністю та художньою вигадкою. Романи Шкляра часто порушують важливі національні та історичні теми, що викликають дискусії серед літературознавців про те, наскільки точно він відображає історичні події та чи не перекладає їх на рівень міфології.

Крім того, важливим аспектом є стильова особливість творчості Шкляра. Його романи, часто динамічні та насичені емоціями, викликають питання щодо глибини психологічного розкриття персонажів. Літературні критики звертають увагу на те, що хоча сюжети його творів можуть бути захоплюючими, зображення внутрішнього світу героїв інколи є поверхневим, що може знижувати загальну художню цінність творів. З іншого боку, деякі дослідники стверджують, що Шкляр навпаки, вміло передає внутрішні конфлікти своїх героїв, ставлячи акцент на їхніх емоційних переживаннях.

Стан дослідження проблеми. Я. Голобородько аналізує стильові особливості творів Шкляра, зокрема їх динамічність і містичний елемент. О. Стадніченко досліджує баланс історичної правди та художнього вигадування в романі «Чорний Ворон», акцентуючи на важливості цього для формування національної свідомості. В. Панченко розглядає твори Шкляра як бестселери, що поєднують літературну якість і масову привабливість.

Метою дослідження є всебічний аналіз творчості Василя Шкляра як об'єкта літературної критики.

Виклад основного матеріалу. Творчість Василя Шкляра є значущим об'єктом літературної критики, адже його твори відзначаються не лише глибокою історичністю та соціальною значущістю, але й цілою низкою інноваційних підходів до побудови сюжетів, використання мовних засобів і створення емоційно насичених образів. Літературознавці відзначають його вміння поєднувати елементи різних жанрів, таких як історичний роман, трилер, детектив, психологічна драма, що робить його творчість багатогранною і цікавою для широкого кола читачів.

Наприклад, стаття Я. Голобородька «Енігматика. Гостросюжетність. Інфернальність» присвячена оцінці творчості Василя Шкляра, зокрема розкриттю його стильових, мовних та сюжетних особливостей, що стали

предметом літературної критики. Автор підкреслює, що Шкляр вміло розвиває романну канву, створюючи твори, які нагадують кінематографічні постановки, в яких поєднуються авантюрне, психологічне і містичне начало [1, с. 16].

Літературознавець також акцентує на символіці тексту, де Шкляр інтегрує елементи енігматичності, філософічності та містики, що робить його творчість глибокою і багатозначною. Голобородько поважає Василя Шкляра за його режисерський талант, здатність створювати неповторні й динамічні сюжети, здатні зберігати інтерес до кінця [1, с. 16].

У статті «Що таке український бестселер?» В. Панченко виділяє три основні складові бестселеру: літературна перевага твору, урахування психології і смаків масового читача, а також промоція та «проштовхування» твору на книжковому ринку. Панченко аналізує ці елементи у контексті української літератури, зокрема вивчаючи творчість Василя Шкляра як об'єкт літературної критики. Автор зазначає, що на популярність української літератури значний вплив має мовний фактор, а також конкурси, такі як «Золотий Бабай» та «Коронація слова», що сприяють розвитку масової літератури та пошуку нових бестселерів. Панченко підкреслює, що саме ці конкурси допомогли популяризувати твори Шкляра, зокрема роман «Елементал», який став переможцем «Коронації слова» у 2001 році [3, с. 41].

Також Панченко висловлює думку, що саме «фабульна напруга» є важливим чинником, який утримує увагу читачів, адже бестселер не може бути нудним. Роман «Елементал» є класичним прикладом такої структури, де інтрига розгортається навколо пригод молодого вояка-українця, що потрапляє до Чечні в умовах військових конфліктів, що підсилює читацьку зацікавленість [3, с. 41].

Літературознавиця О. Стадніченко у своїх дослідженнях приділяє увагу співвідношенню історичної правди та художніх вигадок у творах Василя Шкляра. Вона позитивно оцінює літературний доробок автора, вважаючи, що він займає важливе місце в сучасній українській літературі. Стадніченко підкреслює важливість історичних тем у літературі, зазначаючи, що твори, які звертаються до історії, мають специфічну мету: формувати національну свідомість, зберігати та передавати історичний і духовний досвід, а також давати моральні уроки майбутнім поколінням [2, с. 308].

Критикиня також звертає увагу на те, що історичні твори можна класифікувати за ступенем взаємодії між фактом і вигадкою. Вона виділяє три жанрові різновиди таких творів: історико-художні, художньо-історичні та художньо-документальні. Твори Василя Шкляра можна віднести до художньо-історичних, оскільки вони майстерно поєднують реальні історичні події з вигаданими елементами, що додає динаміки та емоційної напруги [2, с. 308].

Висновки. Отже, творчість Василя Шкляра є важливим об'єктом літературної критики, оскільки вона поєднує глибоку історичність, емоційну насиченість та інноваційні підходи до жанрів і мовних засобів. Літературознавці відзначають здатність автора створювати динамічні сюжети, що утримують увагу читача, а також його вміння інтегрувати історичні факти з художньою вигадкою. Позитивно критикується також здатність Шкляра підтримувати баланс між масовою привабливістю та літературною якістю, що робить його твори популярними серед широкої авдиторії.

Список використаних джерел

1. Голобородько Я. Енігматика. Гостросюжетність. Інфернальність. Українська мова та література. 2010. № 13. С. 16-19.

2. Стадніченко О.О. Роман Василя Шкляра «Чорний Ворон»: історична та художня правда. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. №2. С. 307-312.

3. Панченко В. Що таке український бестселер? *Слово і Час*. 2003. №2. С. 41-44.

Олена ПОХИЛЮК, *кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ ЙОАННИ ЯГЕЛЛО «ТІЛЬКИ КОЛИ ЙДЕ ДОЩ»

Анотація. *У науковій розвідці розглянуто місце творчості Йоанни Ягелло в сучасній польській літературі, подано її загальну характеристику та особливості, актуальність перекладів її творів українською мовою. Описано зміст та проблематику молодіжного роману авторки «Тільки коли йде дощ», обґрунтовано його художньо-естетичну цінність та необхідність включення до кола дитячого читання українського молодого покоління.*

Ключові слова: *сучасна польська література, молодіжний роман, роман Йоанни Ягелло «Тільки коли йде дощ», проблематика роману.*

Постановка проблеми. Сучасне літературне обличчя Польщі часто лишається невідомим для українців. Повномасштабне вторгнення російських військ на територію України остаточно відвернуло нас від східного сусіда. Натомість чимало українців звернули увагу на західних друзів, які люб’язно прихистили нас та надають дипломатичну й військову допомогу Україні. Сучасна польська література справді багата й розвинена, у ній наявні цікаві й актуальні художні твори для читачів різновікових груп, зокрема для дітей та

молоді. Своєрідною та цікавою для сучасної молоді є творчість польської письменниці Йоанни Ягелло, авторки понад 20 художніх прозових творів, більшість з яких перекладені зокрема й українською мовою, що поліпшує можливість познайомитися з її творчістю для молодих українських читачів, які не володіють польською мовою й не можуть прочитати твори авторки в оригіналі.

Стан дослідження проблеми. Незважаючи на те, що творчість Йоанни Ягелло є популярною й деякі її твори включено до шкільного курсу зарубіжної літератури, до сьогодні немає літературно-критичних статей, предметом дослідження яких є аналіз її творів. На сторінках мережі «Інтернет» натрапляємо тільки на загальну інформацію про творчість авторки в цілому та на невеликі за обсягом рецензії на її твори на сторінках сучасних і польських, і українських видавництв.

Мета дослідження полягає в тому, щоб описати особливості проблематики та жанрово-композиційної побудови роману Йоанни Ягелло «Тільки коли йде дощ».

Виклад основного матеріалу. Йоанна Ягелло – сучасна польська письменниця та журналістка, авторка творів для дітей та молоді, редакторка освітнього видавництва. Захоплюється польською прозою й шведськими детективами, іспанськими фільмами й мандрівками з наплічником. Прозові твори публікує з 2011 р. – дебютувала повістю «Кава з кардамоном». Письменниця, на думку літературних критиків, знаходиться в мейнстримі підліткової літератури не лише за польськими, а й за європейськими мірками [3].

Художній світ творів Ягелло характеризується реалістичним зображенням життя підлітків, розумінням психології відповідного віку. У її творах наявний правдивий, щирий опис суперечливих речей чи поглядів на життя. Йоанна Ягелло показує різні аспекти життя, усі його складнощі якомога правдивіше. Книги авторки вдало поєднують і молодіжну лексику, і художність тексту.

Цікавою й актуальною є проблематика творів авторки. По-перше, це проблема батьків та дітей. Зазвичай підлітки не задоволені тим, що батьки їх не розуміють. Та виявляється, що діти також байдужі до життя батьків. Проблема життєвого вибору, пошук самого себе та спроба самореалізації також займає чільне місце в творчості авторки. Крім того, Йоанна Ягелло приділяє увагу проблемам перехідного віку.

Хочеться вірити, що час старших класів – не рахуючи навчання й «зубріння» до зовнішнього незалежного оцінювання (матури – в Польщі) – наповнений божевільною безтурботністю, радістю від зустрічі з друзями,

перших закоханостей і здійснення навіть найнеймовірніших мрій. Адже молодь керується своїми законами. Однак, якщо уважніше придивитися до цього періоду, то виявляється, що молодість не вільна від проблем. І не тільки ті, що пов'язані зі статевим дозріванням, гормональною бурею або першими кроками в самостійному прийнятті рішень і виборі життєвого шляху. Молодим людям часто доводиться стикатися з проблемами, які здаються батькам «дорослими справами», тільки їхніми проблемами. Про це, а також майже про всі кольори молодості, кохання та про те, наскільки складною є людина, розповідає Йоанна Ягелло у своєму романі «Тільки коли йде дощ» [2].

Аня, мати підлітка Зузи, і Дарек, батько підлітка Куби, одружуються. Мається на увазі не тільки переїзд «дівчаток» в новий будинок, а й побудова стосунків, знаходження себе в нових ролях і перші спроби налагодити контакт один з одним. Зуза жила з мамою в маленькій квартирі-студії, з батьком у неї мало контактів, вона ходить в старшу школу і в цілому добре живе. Але не так добре, як її подруга, у якої є гроші на все, але Зуза не скаржиться, бо знає, що може бути гірше. Мало того, що в їхній квартирі було мало місця, так ще й був бруд, і ніхто не дбав про те, щоб його міняти. Незважаючи на дискомфорт, і мама, і Зуза мали свої безпечні куточки, де вони могли сховатися, також вони могли поговорити один з одним, поділитися своїми турботами, радощами й неприємностями. Усе змінюється, коли її закохана мати зустрічає нового бойфренда. Однак цього разу він не невдаха (адже такими Зуза вважала попередніх партнерів своєї матері), а шанований, симпатичний чоловік, пов'язаний зі світом фільмів і серіалів, завдяки якому підвищується їх фінансовий і соціальний статус. Через деякий час вони переїхали в його величезний будинок, і до них приєднався Куба – його син від попереднього шлюбу. Дівчинка починає ходити в приватну школу разом зі своїм зведеним братом, і мамі Зузи більше не доводиться працювати. Батька Куба не дуже любив, але йому не було куди йти, адже мама боролася з раком у лікарні, а оскільки до повноліття йому залишалося ще кілька місяців, він не міг жити один. З часом у Зузи й Куби почало розвиватися почуття, причому не обов'язково таке, як між братом і сестрою. Крім того, з'ясувалося, що цей чудовий чоловік з телевізора зовсім не такий чудовий, а його попередня партнерка наклала на себе руки. А мама Зузи з кожним днем ставала все більш пригніченою й нещасною. Між мамою Зузи й татом Куби почалися сварки.

У своєму романі, адресованому читачам-підліткам, Йоанна Ягелло порушує низку важливих проблем, з якими можуть зіткнутися юні читачі книги. Перша й найактуальніша проблема – захоплення й закоханість Зузи й Куби. Молоді люди знайомляться один з одним, починають розуміти один одного й виявляється, що вони знаходяться на схожих хвилях, від чого почуття

розвиваються ще швидше. Однак Куба й Зуза знають, що хоча вони не пов'язані кровною спорідненістю, вони є братом і сестрою в очах закону, і будь-які стосунки між ними просто неможливі.

Однак автор не акцентує увагу лише на любовних дилемах підлітків і не заливає читача лише сумом, горем і почуттям безвиході, що часто трапляється в книгах для молоді. Йоанна Ягелло показує, наскільки складними є людські характери, як складаються стосунки між людьми, як часто ми судимо про інших за зовнішністю, як підбираємо людей до створеного нами образу на основі лише кількох передумов. Людина – надзвичайно складна істота. Навішування ярликів, надягання масок змушує нас відокремитися один від одного, закритися від інших. Так і в книзі «Тільки коли йде дощ». Навіть читач потрапить у пастку судження про героїв. Він неодмінно не раз подумає, що Дарек – владний і безсердечний трудоголік, а Аня була пригнічена ним і на сто відсотків адаптована під поставлені до неї вимоги. Те ж саме й з Кубою, але тут портрет хлопчика значно складніший. Зуза здається вічно заведеним, бунтарським підлітком. Але в цьому не вся правда про неї.

Куба й Зуза – підлітки, з усіма вадами свого віку, претензійні, вимогливі, зарозумілі, вони переживають кожну подію в тисячу разів сильніше, ніж це повинно бути, і вони до біса чесні в цьому. Тому рекомендуємо не формувати хибного враження про них з перших сторінок роману.

Йоанна Ягелло показує, що наша поведінка в певних ситуаціях, оцінка обставин, а іноді добре сформовані точки зору залежать від того, як ми оцінюємо іншу людину. Ми ніколи не знаємо всього про кожного. Навіть у батьків є секрети від своїх дітей, а діти не все розповідають своїм опікунам.

Книга «Тільки коли йде дощ» написана дуже ретельно. Авторка оповідає події з точки зору підлітків – Куби і Зузи – вплітаючи свої почуття в історію й використовуючи «юнацьку» лексику. Її книга дуже правдоподібна. Як зауважує рецензентка М. Галішек-Кремпа, роман «не написаний «через силу», подальші події і діалоги закономірні, вони складають логічну причинно-наслідкову послідовність» [1]. Ми можемо легко зануритися в світ підлітків, пережити з ними їх дилеми й проблеми. Читаючи цей роман, юні читачі неодмінно знаходять себе в реальності, яку описує Йоанна Ягелло, а дорослі мають можливість замислитися над багатьма речами та налагодити свої стосунки з дітьми підліткового віку.

«Тільки коли йде дощ» – на перший погляд проста історія, але з плином сторінок з'ясовується, що авторка пропонує читачам дуже складну історію. У рецензії на роман читаємо: «Це історія не тільки про пошук любові, щастя й побудови свого життя заново, але перш за все про те, що знаходиться між ними. Про те, що відбувається, коли ти не можеш бути з коханою людиною, коли твої

очікування не збігаються з реальністю, або – нарешті – про те, що кожен з нас живе сам по собі. Іноді досить відкритися іншій людині, вислухати її, поговорити з нею, дати їй шанс або показати їй, що нам не подобається, як до нас ставляться, що ми цього не приймаємо й вимагаємо можливості висловити власну думку. Замкнутися в собі, ізолюватися, накопичувати розчарування й смуток, робити щось за спиною своїх близьких і застрягти у власному болю – це найгірші можливі рішення. Тому що ти не можеш вирішувати за когось і завжди повинен дати шанс іншим» [1].

Висновки. Отже, «Тільки коли йде дощ» Йоанни Ягелло – це роман, призначений для молоді «плюс-мінус 16 років», історія про підлітків і для підлітків, і, на нашу думку, цей твір підходить і може бути рекомендований для прочитання дітьми цього віку. Крім того, ми вважаємо, що цей твір можна включити до шкільного курсу зарубіжної літератури, принаймні до списку для позакласного читання. Цей твір можна інсценізувати й екранізувати, адже він сповнений цікавими діалогами й емоційними сценами з навколишньої реальності. Це розповідь про життя, справжнє, його світло й тіні, побутові проблеми й радощі, розказана без зайвого підсолоджування таким чином, що апелює до уяви читача й часто змушує його задуматися, замислитися над власним життям і поведінкою.

Список використаних джерел

1. Galiczek-Krempa M. Recenzja książki: Tylko gdy pada deszcz. URL: https://www.granice.pl/recenzja/tylko-gdy-pada-deszcz/31649 (дата звернення 05.03.2025).

2. Jagełło J. Tylko gdy pada deszcz. Łódź : Literatura, 2019. 336 s.

3. Читане: «Кава з Кардамоном». URL: https://web.archive.org/web/20170507031014/http://biocherv.livejournal.com/50272.html (дата звернення 05.03.2025).

***Ольга БАБИН**, здобувачка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

Науковий керівник**: кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського **Вікторія ТКАЧЕНКО

ФЕМІНІСТИЧНА ПРОЗА ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПРОЧИТАННЯ: НОВІ МЕТОДИ АНАЛІЗУ ТЕКСТІВ

***Анотація.** Автор статті аналізує феміністичну прозу Ольги Кобилянської в контексті сучасного прочитання, зосереджуючи увагу на нових методах літературознавчого аналізу. Розглядається вплив феміністичних студій на актуалізацію її творчості в сучасній українській літературній науці.*

***Ключові слова:** проза Ольги Кобилянської, сучасне прочитання, методи аналізу тексту.*

Постановка проблеми. Творчість Ольги Кобилянської посідає особливе місце в українській літературі завдяки глибокому психологізму, філософському змісту та яскраво вираженому феміністичному дискурсу. Проза письменниці ще наприкінці XIX – на початку XX століття порушувала ключові питання жіночої емансипації, самореалізації, подолання гендерних упереджень і обмежень традиційної ролі жінки в суспільстві. Сьогодні, в умовах активного розвитку гендерних студій, новітньої феміністичної критики, відкриваються нові можливості для інтерпретації текстів О. Кобилянської. Однак постає проблема переосмислення традиційних літературознавчих підходів та пошуку ефективних інструментів для аналізу її прози в контексті сучасних теоретичних парадигм.

Таким чином, проблема полягає в необхідності актуалізації феміністичного прочитання прози Ольги Кобилянської крізь призму новітніх методів аналізу текстів, що дозволить по-новому осмислити її внесок у літературу та глибше зрозуміти художнє моделювання жіночої ідентичності.

Стан дослідження проблеми. Ольга Кобилянська сьогодні посідає провідне місце в українському літературознавстві. Її твори відкривають серії перевидань класичної літератури, мала проза регулярно включається до антологій жіночого письма, за її мотивами створюються театральні постановки. Особистість і творчість письменниці дедалі активніше інтегруються в сучасний культурний простір. Отже, навколо її постаті та творчого спадку триває активний культурний діалог і процес переосмислення.

У контексті нашого дослідження особливу цінність становлять теоретичні

напрацювання провідних фахівців у сфері феміністичних та гендерних студій – В. Агеєвої, С. де Бовуар, Г. Брандт, О. Вороніної, Т. Гундорової, І. Жеребкіної, Н. Зборовської, С. Павличко. У своїх працях вони акцентують увагу на високій естетичній вартості жіночої літератури та наголошують на необхідності її широкого визнання як самобутнього мистецького явища. Творчість Ольги Кобилянської, зокрема її гендерні аспекти, були в центрі уваги таких дослідників і дослідниць, як М. Денисенко, Л. Жижченко, Я. Мельничук, В. Ткаченко.

У науковій розвідці О. С. Турчанської «Образ жінки-аристократки у творчості Елізабет Гаскелл та Ольги Кобилянської: гендерний аспект» [4] проведено типологічне зіставлення повісті британської авторки Елізабет Гаскелл «Кренфорд» і новели Ольги Кобилянської «Аристократка» крізь призму гендерної лінгвістичної парадигми.

Сучасне переосмислення творчості Ольги Кобилянської, як і загалом традиції жіночої прози, значною мірою ґрунтується на новітніх передмовах до перевидань її творів. Ці вступні тексти, підготовлені фаховими літературознавцями, сприяють глибшому розумінню культурного, історичного та ідеологічного контекстів, у яких функціонують тексти письменниці. Зокрема, передмова Ростислава Семківа до нового видання повісті «Царівна» (видавництво «Pabulum») є яскравим прикладом сучасного критичного осмислення феміністичної проблематики у прозі О. Кобилянської.

Мета дослідження є осмислення феміністичної прози Ольги Кобилянської крізь призму сучасних літературознавчих підходів, а також виявлення нових методів аналізу її текстів у контексті актуальних інтерпретацій української класичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Ольга Кобилянська - одна із перших письменниць в Україні, яка підняла питання емансипації жінки, її боротьби за самореалізацію і права в умовах патріархального суспільства. Її творчість можна розглядати через призму феміністичної теорії, адже авторка не лише створює жіночі образи, а й надає їм активну роль у розвитку подій, порушуючи важливі соціальні та психологічні проблеми. Особливо це відображено в таких творах, як «Царівна», «Людина», «Аристократка» та інших, де образи жінок стають ключовими носіями опору соціальним і культурним обмеженням. Саме ця особливість феміністичної прози письменниці, що надає жінкам голос і право на самореалізацію, робить її творчість важливою у контексті сучасних літературознавчих досліджень.

Сьогодні для аналізу текстів Ольги Кобилянської в контексті феміністичної теорії використовуються різні методологічні підходи, що дозволяють по-новому осмислити її творчість. Ймовірно, це зумовлено не лише

переосмисленням попередніх історико-літературних періодів, але й активною творчою діяльністю жінок-письменниць на початку XXI століття, зокрема Оксани Забужко, Марії Матіос, Євгенії Кононенко, Софії Майданської, Галини Тарасюк та інших. На думку Т. Качак: «Це явище асоціативно повертає нас до початку XX століття і творів Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Наталії Кобринської, які в свою чергу надали українській жіночій традиції нового розвитку (адже перед тим були Марко Вовчок, Олена Пчілка) і спрямували її у європейське русло» [2, с. 155]

Одним із основних інструментів є гендерний аналіз тексту, який дозволяє вивчати соціальні ролі, стереотипи і динаміку взаємодії між чоловіками та жінками в рамках конкретних творів. Гендерна теорія допомагає з'ясувати, як авторка відтворює образи жінок і чоловіків, які соціальні та культурні уявлення вона реконструює через своїх персонажів. Наприклад, у статті О. Турчанської «Образ жінки-аристократки у творчості Елізабет Гаскелл та Ольги Кобилянської: гендерний аспект» вперше здійснено спробу компаративного аналізу новели Ольги Кобилянської та повісті британської письменниці Елізабет Гаскелл з використанням гендерного підходу. Основою для такого аналізу є спільний образний центр творів англійської та української письменниць – образ жінок-аристократок, їхні уявлення про рівність прав жінок і чоловіків, розподіл соціальних ролей та порушення проблеми шлюбу. На думку авторки публікації: «І О. Кобилянська, і Е. Гаскелл центром своєї філософсько-поетичної рефлексії обрали образи «нової жінки» і в своїх роздумах поставили її центром багатьох дихотомій: «жінка і мистецтво», «жінка та історичний процес», «жінка і чоловік», «жінка і людська свідомість», «жінка і матеріальний добробут», «жінка і свобода», «жінка і національний характер», «жінка і шлюб»» [5, с. 340]. Доцільно зазначити, що обидві письменниці по-різному розкривають центральний образ жінки-аристократки у своїх творах, що є цілком закономірним, оскільки зумовлено особливостями розвитку національних літератур і їх власним літературним досвідом.

Крім того, важливим інструментом є феміністична критика, яка акцентує увагу на ідеї жіночої іншості та відмінності жіночого письма. Ольга Кобилянська, створюючи свої твори, намагається вийти за межі традиційних жіночих ролей і показати жінок як складних, багатогранних особистостей, що є важливим для феміністичного прочитання її творів. Особливо ці аспекти помітні в її повістях, де авторка експериментує з гендерними ролями, порушує питання жіночої самоідентифікації й самостійності. Сучасний контекст феміністичного прочитання творів Ольги Кобилянської пов'язаний з новими викликами та змінами в суспільстві. Гендерна рівність, боротьба проти насильства над жінками, здобуття ними прав на рівних умовах з чоловіками – ці

питання стали особливо актуальними в останні десятиліття. Тому прочитання творів письменниці через феміністичну призму дозволяє зробити важливі висновки про роль жінки в літературі та суспільстві.

Нові методи аналізу дають можливість звернути увагу на ті аспекти її творчості, які раніше могли бути недооцінені. Наприклад, вивчення психологічного аспекту образів жінок, їх внутрішнього світу, прагнень і конфліктів дає змогу глибше розуміти соціальні умови, в яких вони змушені діяти. Феміністичний підхід відкриває нові шляхи для аналізу тих мотивів, які допомагають зрозуміти, як авторка використовує літературні форми для вираження складних соціальних та психологічних проблем.

Висновки. Творчість Ольги Кобилянської є важливим об’єктом для сучасного феміністичного аналізу, оскільки її проза відображає ключові питання жіночої емансипації, гендерних стереотипів і боротьби за самореалізацію. Завдяки новим методам аналізу, таким як гендерний підхід, феміністична критика, компаративний аналіз ми можемо глибше зрозуміти значення її творчості в контексті сучасних соціальних та культурних процесів. Таким чином, письменниця залишається важливою фігурою в історії української літератури, а її твори, завдяки новому прочитанню, продовжують бути актуальними та надихаючими для нового покоління дослідників і читачів.

Список використаних джерел

1. Каменська І.В. Концепт подвійного семантичного поля у творчості Ольги Кобилянської (за творами «Ніоба», «Valse melancolique», «Некультурна», «Земля», «Через кладку»): автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: за спец.: 10.01.01 – українська література. Київ, 2003. 20 с.

2. Качак Т. Творчість Ольги кобилянської і Марії Матіос у контесті української жіночої літературної традиції. *Науковий вісник Чернівецького університету. Слов’янська філологія.* 2011. Вип. 545 – 546. С. 155-159.

3. Починок Л. І. Ольга Кобилянська: Знайома постать у новому ракурсі: навч. посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2005. 192 с. URL: https://ukrlit.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/01/l.pochynok.-olha-kobyliansk.-znaioma-postat-u-novomu-rakursi.pdf (дата звернення: 2.04.2025).

4. Ткаченко В. І. Еволюція жіночого характеру в прозі Ганни Барвінок та Ольги Кобилянської (на матеріалі оповідання Ганни Барвінок «Праправнучка баби Борця» та новели Ольги Кобилянської «Некультурна»). *Українська література : історичний досвід і перспективи*. № 3. 2024. С. 46-56.

5. Турчанська О.С. Образ жінки-аристократки у творчості Елізабет Гаскелл та Ольги Кобилянської: гендерний аспект. *Мова і культура*. Вип. 15, т. 2. 2012. С. 339-346. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2012_15_2_59 (дата звернення: 10.04.2025).

Ольга СМАЛЬ, *здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист циклової комісій філологічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»* ***Людмила ДИЧИК***

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОПРАЦЮВАННЯ РІЗНОЖАНРОВИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НУШ

Анотація. *У статті розглянуто актуальні підходи до опрацювання різножанрових художніх творів у Новій українській школі. Проаналізовано сучасні методи, що сприяють розвитку читацької компетентності, критичного мислення та творчих здібностей учнів. Розкрито роль інтерактивних технологій, жанрової диференціації та цифрових ресурсів у процесі вивчення літератури.*

Ключові слова: *НУШ, художній твір, жанровий аналіз, інтерактивні технології, цифрові ресурси, критичне мислення, читацька грамотність.*

Постановка проблеми. Освітня реформа в межах концепції Нової української школи від лютого 2018 року (Кабінет Міністрів затвердив новий Державний стандарт початкової освіти) спрямована на формування в учнів ключових компетентностей, які відповідають вимогам сучасного світу. Однією із важливих складових цих змін є вдосконалення підходів до опрацювання художніх творів, оскільки традиційні методи аналізу літератури часто не відповідають особливостям сприйняття сучасних школярів. Стрімкий розвиток цифрових технологій впливає на читацьку діяльність учнів, що зумовлює необхідність впровадження інтерактивних форм і мультимедійних ресурсів. Також важливо зберегти глибину сприйняття художнього тексту, сприяти розвитку критичного мислення та формуванню високого рівня емоційного інтелекту учнів. При опрацюванні художніх творів необхідно враховувати жанрову специфіку текстів, але також адаптувати методи викладання до сучасного освітнього простору, використовуючи цифрові технології та компетентнісний підхід.

Стан дослідження проблеми. Проблема методики опрацювання художніх творів у шкільному курсі є предметом досліджень провідних науковців. Зокрема, О.Біляєв досліджував особливості формування читацької компетентності учнів. («Педагогічна майстерність учителя-словесника»),

Т.Яценко у статті "Сучасна літературна освіта в реаліях Нової української школи" проаналізувала інноваційні підходи до літературної освіти в НУШ, зокрема інтеграцію різних жанрів та методи їх опрацювання.

Мета дослідження. Метою цього дослідження є обґрунтування та визначення сучасних ефективних методик опрацювання різножанрових художніх творів у Новій українській школі, які відповідають освітнім стандартам і сприяють формуванню ключових компетентностей учнів. Зокрема, дослідження спрямоване на виявлення підходів, що забезпечують розвиток читацької грамотності, критичного та аналітичного мислення, вміння інтерпретувати й осмислювати художні тексти відповідно до їхньої жанрової специфіки. Актуальним є застосування таких методів, які підвищують мотивацію школярів до читання, залучають їх до активного літературного процесу, формують емоційний інтелект і творчі здібності. Важливим аспектом є інтеграція цифрових технологій та інноваційних педагогічних прийомів, що сприяють ефективному сприйняттю художніх творів у сучасному освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу. У проєкті Державного стандарту початкової освіти (2019) поняття «читацька компетентність» конкретизується в межах мовно-літературної освітньої галузі. Вказується, що «метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей»; зазначається, що у процесі навчання літератури «здобувач / здобувачка освіти сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду» [1].

Поняття «читацька компетентність» поєднує такі характеристики читацької діяльності особистості: технічну (сформованість навички читання); когнітивну (пізнавальна діяльність учнів, сприймання та інтерпретація текстів); комунікативну (діалогічна взаємодія: автор – текст, автор – читач, читач – текст); ціннісну (оцінні судження, ставлення до прочитаного) [2, с.1].

Читання відіграє ключову роль в освітньому процесі. Воно впливає на розвиток інтелекту та емоційної сфери школярів. Під час читання учні розвивають свої когнітивні навички: розширюють та збагачують словниковий запас, відбувається розвиток аналітичного мислення, удосконалення пам’яті. Школярі, які читають, здатні формулювати та висловлювати думки, аргументувати свої вчинки і критично мислити.

Англійський письменник Ніл Гейман писав: "Найпростіший спосіб переконатися в тому, що ми виховуємо освічених дітей, – навчити їх читати, і показати їм, що читання приносить задоволення. А це значить, у

найпростішому розумінні, знайти книжки, які їм подобаються, дати їм доступ до цих книжок і дозволити їм читати їх".

У новій українській школі постає необхідність створення такої читацької взаємодії, яка сприятиме формуванню у школяра вмінь розуміти, аналізувати та інтерпретувати прочитане. Доцільно використовувати компетентнісний підхід, адже він розвиває читацьку грамотність, критичне мислення, емоційний інтелект. Для реалізації цих компонентів читацької компетентності доречно використовувати методи «Асоціативний кущ», метод «Читацький діалог» та стратегію «Читання з передбаченням».

Метод «Асоціативний кущ» репрезентує візуальне подання асоціацій, пов’язаних із певним словом, поняттям або темою. Таке застосування сприяє актуалізації знань учнів та стимулюванню їхнього критичного та творчого мислення. Найчастіше його використовують при первинному ознайомленні з назвою твору. Метод «Асоціативний кущ» тісно пов’язаний із стратегією «Читання з передбаченням», адже учні мислять і створюють «картинку» у своїй голові щодо розвитку подій. Стратегію «Читання з передбаченням» також доцільно застосовувати після прочитання одного або декількох абзаців твору і поставити питання: « На вашу думку, що ж відбуватиметься далі?». Метод «Читацького діалогу» передбачає ситуацію спілкування учнів із текстом, де вони обмінюються питаннями, висловлюють власні думки та емоції, створюючи «живий» зв’язок із текстом. Цими методами краще оперувати під час опрацювання епічних творів: оповідання, казки, притчі, повісті.

Недарма Альберт Ейнштейн стверджував: «Якщо ви хочете, щоб ваші діти були розумними – читайте їм казки. Якщо ви хочете, щоб вони стали ще розумнішими, то читайте їм більше казок». Казка – особливий жанр літератури для учнів. Ще з раннього дитинства рідні люди передавали своїм дітям тепло за допомогою казки. У молодших школярів яскраво виражене наочно-образне мислення, тому наочність є головним засобом організації успішної навчальної діяльності. Одним із найкращих сучасних методів опрацювання казки є виготовлення лепбука. Лепбук — це інтерактивна методика навчання, що поєднує візуальні та практичні елементи з метою полегшення засвоєння інформації та розвитку творчих здібностей учнів. «Lapbook» – це книга чи папка будь-якої форми та з будь-якої теми із вкладеними в неї, оформленими в оригінальний спосіб різноманітними міні-книжками, віконечками, малюнками, іграми [3]. Учні не лише розвивають творчу уяву під час творення такої міні-книги, а й критично мислять, аналізують та виокремлюють основні моменти з казки.

Для аналізу драматичних творів можна використовувати ряд інноваційних та цифрових технологій. Важливо, що під час читання не усі учні

зможуть осягнути сенс твору, тому ефективним є використання різних позначок під час опрацювання: ! - неочікуваний сюжет, ? – не розуміння сюжету тощо. Це дає змогу краще налагодити комунікацію на уроці під час аналізу. П'єса – твір , який призначений для постановки на сцені, тому дітям можна пропонувати створення інсценізації. Чому це необхідно? Учні знайомляться з текстом твору, виділяють основні моменти, кожен індивідуально вивчає свою роль. У дітей формується здатність «відчувати» твір, співпереживати дійовим особам, проявляти емоції, які вони відчули під час прочитання. Також інноваційним і сучасним для дітей є створення віртуальної реальності із завданнями прочитаної п'єси в інтернет-ресурсах. Квести на платформі «Всеосвіта», «LearningApps», «Wordwall» «Віртуальні літературні мапи» - запорука інтерактивного навчання.

У процесі навчання важливо прививати учням здатність формувати корисні звички, що сприяють розвитку їхніх особистісних якостей. Однією з таких методик є «Щоденні 5».

Дієвим засобом аналізу жанру байки є технології «Кубика Блума» та «6 капелюхів», що сприяють формуванню критичного мислення молодшого школяра.

Висновки. Сучасне опрацювання різножанрових художніх творів у НУШ базується на використанні компетентнісного підходу, цифрових технологій, інтерактивних методик і проєктної діяльності. Поєднання цих методів сприяє розвитку читацької грамотності, критичного мислення, емоційного інтелекту та творчих здібностей учнів. Головне завдання сучасного вчителя – створити середовище, де література стає не лише навчальним матеріалом, а й джерелом натхнення й особистісного розвитку школярів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: прийнятий 21.02.2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення 02.04.2025).

2. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка* : зб. наук. пр. Старобільськ, 2019. Вип. 3 (326). Педагогічні науки. С.183-190. (дата звернення 06.04.2025)

3. Журавська Г.В., Логвинчук С.Л. Технологія «Лепбук» як засіб формування життєвих компетентностей старших дошкільників. URL: https://conf.zippo.net.ua/?p=175 (дата звернення 06.04.2025).

Тетяна КОСТЮК, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Тетяна ЯКОВЕНКО***

УКРАЇНСЬКИЙ ФЕМІНІЗМ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОКСАНИ ЗАБУЖКО

Анотація*. У статті досліджується український фемінізм на матеріалі публіцистики О. Забужко. Особливу увагу приділено проблемі формування «жіночого письма» (зокрема особливостям слововживання) у контексті української традиції.*

Ключові слова: *публіцистика, стилістика, соціолект, жіноче письмо, гендер.*

Постановка проблеми. Злам століть для української гуманітарної науки, а надто для філології як провідника й носія традиційної духовної тяглості ознаменувався новим яскравим дослідницьким дискурсом.

Соломія Павличко першою застосувала напрацювання феміністичної школи для осмислення вітчизняного літературного та публіцистичного матеріалу. Почавши зі сформульованого в однойменній статті питання «Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа?» [10], авторка згодом розширила проблему до ствердної відповіді: фемінізм потрібний усій українській культурі як можливість нетрадиційного для неї бачення очима «другої статі», українські дослідниці, які здебільшого були філологами, розпочали формування своєї школи гендерних студій.

Унаслідок цього з'явилися статті С. Павличко, присвячені жіночому питанню в Україні. Крім того, вона ознайомлює вітчизняних читачів зі станом та проблемами закордонного фемінізму, виділяє його спільні та відмінні риси, окреслює можливості різних феміністичних шкіл на українських теренах [9]. Дослідниця активно вивчає творчість жінок – класиків української літератури. І робить це крізь призму жіночого письма, яке виявляє не лише належність авторок до безкомпромісної патріархальної культури, а й небажання їй коритися.

Виклад основного матеріалу. Авторка ілюструє своє дослідження зразками чоловічого та жіночого тексту (на матеріалі творів М. Хвильового, В. Симоненка, О. Забужко). Рефлексіям над жіночим текстом, а конкретніше – над творчим доробком О. Забужко, присвячено певні розділи книжки Н. Зборовської «Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків» [6] –

«Повість «Я, Мілена» О. Забужко у «феміністичному « дзеркалі », «Про «безталання бути жінкою»: з приводу «Польових досліджень...» О. Забужко, «Два любовних романи українського кінця століття, або Юрій Андрухович проти Оксани Забужко». Н. Зборовська першою з дослідників визначає основні дискурси роману О. Забужко «Польові дослідження...» – «жіночий та національний» [6, с. 111]. І важливим є те, що вони притаманні всьому доробкові письменниці, публіцистки, науковця. Цю думку підтверджує також І. Стешин у дисертаційній роботі «Художнє втілення феміністичної ідеї в найновітнішій британській і українській прозі», зазначаючи, що українські письменниці у своїй творчості акцентували й акцентують увагу на національному характері жіночих справ [12, 13].

Ці праці засвідчують, що, будучи невіддільним від різноманітних проблем українського соціуму, вітчизняний фемінізм не може зосередитися, скажімо, лише на суто жіночих проблемах – визволення від патріархальних настанов та вікових забобонних стереотипів бачення жінки, – а є активною розбудовчою силою з яскраво виявленим національним характером.

Виразне втілення цієї специфіки – творчість Оксани Забужко, представлена поетичними, прозовими, публіцистичними працями, що яскраво репрезентують жіноче письмо нашого часу. Окреслюючи творчий доробок авторки саме як специфічне жіноче письмо, зазначимо, що, попри будь-які сумніви, воно за своєю суттю не є чимось сталим й однорідним, хоч, звичайно, у ньому й виробляється певна корпоративність, яка передбачає можливість солідарності та виникнення специфічного соціолекту. З цих позицій соціолект можна визначити як прагнення певної групи «створити додаткову ідентифікаційну ознаку» [8, 6], і передусім, на мовному рівні. Соціолект також може бути ознакою протесту – «бажання розірвати зв'язки з традицією і таким чином виразити своє відмінне світосприйняття за допомогою мовних засобів» [8, 6].

Але зауважимо: будь-який соціолект, що стосується і феміністичного, не може бути замкненим на собі; він промовляє до всіх і має вплив на інших мовців. Таким чином, лексико-фразеологічні одиниці, а саме їх вважають головними засобами соціального символізму [8, 7], вдало чи невдало застосовані у феміністичній лектурі, згодом поширюються на мову в цілому. Творчість О. Забужко багато в чому засвідчує такий вплив. Ознайомлення з публіцистикою авторки розкриває вправне володіння синонімікою української мови. Щоб додати текстам виразності та емоційності, вона добирає, замість традиційно доречних у конкретній ситуації слів, незвичні, на перший погляд, синоніми, збільшуючи таким чином концентрацію закладених у ній характеристик. Наприклад, використовуючи замість прикметників

«божественний» і «найбожественніший» – «божистий» і «найбожистіший»: «Чого з таким розпачем самоприниження ломитись у відкриті двері, обстоюючи найбожистіше з людських прав» [5, с. 185].

Авторка не лише дає трохи нового емоційного звучання сказаному, а й створює більш притаманну українцям піднесено-романтичну тональність. Це розширює концептуальні можливості емоційності літературного письма.

Характерною для письменниці є також заміна префіксів, аби частково змінити конотацію слова на більш доречну в конкретно відтворюваній ситуації: «підростаючі» – «доростаючі»:

«...барак, комуналка, одна кімната для повної родини з доростаючими дітьми самим «проектом» не передбачають місця для інтимности... » [5, с. 156].

Очевидно, що традиційним слововживанням було передбачено використання префікса під-, але авторка вживає «доростаючі», що пов'язане з поняттям: не дорости до чогось, до тієї ж таки інтимності. Подібний принцип творення синонімічних відношень використовується і в парах «освітлення» – «насвітлення», «вцілів» – «зацілів»: «...особисті драми кидають на постать обожнюваного ними Учителя цілком несподіване «апокрифічне» насвітлення...» [5, с. 175]; «...зацілів текст підсудного вірша » [5, с. 173].

Ніби не бажаючи втрачати віднайдені слова, для точної характеристики ситуації авторка використовує своєрідну контамінацію синонімів, коли поєднує ці слова в одному: привабливість + зваба = приваба: «...перспектива бути «коронованою на одинокого мужчину» давно втратила всяку привабу» [5, с. 190].

Характерним для мови О. Забужко також є використання, замість часто вживаних слів і висловів, обмежено вживаних синонімів, які, з огляду на тривалість процесу їхнього входження до загальнолітературного слововжитку, не є нейтральними [7, с. 89]. Наприклад: «на зразок» – «на кшталт», «трапляються» – «подибуються», «після» – «відтак», «висновки» – «висліди», «тотожності» – «тожсамості».

На особливу увагу у витворюваному авторкою соціолекті заслуговує вживання «фемінативів на позначення рівноправності статі» [11, с. 34]. Наприклад: «літератори» – «літератки», «ворог» – «ворогиня», «філософ» – «філософиня»; «поет» – «поетка»; «дипломат» – «дипломатка»: «...і взагалі, нашим літераткам куди притаманніша консервація, устійнення на певному, раз досягнутому творчому щаблі» [5, с. 187]; «...дві комічні повісті про бабу Палажку і про бабу Параску, непримиренних ворогинь» [5, с. 193]; «...стара селянка, правдива «народна філософиня» [5, с. 184]; «...жодна з наших поеток... не може похвалитися таким строгим відчуттям тотальної єдності стилю» [5, с. 250]; «...політична кар'єра Анастасії Лісовської – дипломатки, реформаторки й

інтриганки» [5, с. 168].

Такий спосіб слововживання розширює коло співвідносних назв на позначення осіб чоловічої та жіночої статі в нормативному мовленні. Використання фемінативів надає текстам стійкого позитивного забарвлення з гендерної точки зору, особливо в очах «другої статі».

Характеризуючи спосіб письма О. Забужко, дослідниця І. Стешин влучно визначає його як «новий бентежний вид письма». Йому притаманне, крім усього, використання вуличного сленгу та вульгаризмів, сам текст будується фрагментарно, без будь-якої орієнтації на хронологічну чи логічну відповідність, у ньому відображаються почуття, а не власне закони граматики [12, 11], що створює умови для творення вільного, розкутого стилю. Як наслідок, О. Забужко порушує ще один патріархальний припис – для жіночого мовлення просторіччя та жаргонізми не бажані, а вульгаризми – взагалі табу. За патріархальними канонами, жінки мали б писати про своє кохання до чоловіків лише вишуканими словами. Використовуючи згадані групи лексики, письменниця частіше говорить не тією мовою, якою б личило промовляти жінці, а тією, яка, на її думку, є найбільш доречною в цій ситуації:

1. «Мемуаристи брехатимуть – як брешуть завжди...» [4, с. 6];
2. «...чи зелене чмо з трикутними вухами...» [4, с. 69];
3. «...та на фіга тобі, питається, ті книжки... » [4, с. 32].

Розтабуйовуючи для жіноцтва жаргонізми, просторічні елементи та вульгаризми, О. Забужко також «розчакловує», як вона пише, патріархально виплекані міфологеми про національний стереотип жінки в українському суспільстві – «Роксолани» та «Берегині» – і спонукає до переосмислення цих символів, розглядаючи, зокрема, Роксолану як, без сумніву, видатну та «ренесансну» особистість. Тільки, вочевидь, легендарною в цій особистості вбачає не те, що пропонує патріархальна культура (привабливість жінки в очах вельможного чужинця, її статус у гаремі), а політичну кар'єру Насті Лісовської – дипломатки, реформаторки, інтриганки [5, с. 168]. Це бачення О. Забужко визначає аж трьома синонімічними комплексами-алюзіями: «синдром Аврама в Єгипті» [5, с. 169], «комплекс Олекси Розумовського», комплекс Андрія «оволодіти прекрасною полячкою» [5, с. 170].

Висновки. Таким чином, публіцистичні матеріали О. Забужко дають підстави вважати, що авторка, виявляючи тенденцію до загострено-точного найменування речей та ситуацій і переосмислюючи їх зі своєї жіночої точки зору, прагне змінити зашкарублу традицію самого розуміння власне жіночого письма. Завдяки нетрадиційному слововживанню та словотворенню вона вибудовує свої твори так жваво, що під час читання створюється ефект живого спілкування. У цій повсякчасно створюваній авторкою грі слів, прямолінійній

різкості їх звучань вбачаємо силу безпосереднього впливу на читача, невідворотне «зараження» його своїм настроєм.

Список використаних джерел

1. Агєєва В. П. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації: Монографія. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. 264 с.

2. Ґендер і культура: Зб. ст. / Упоряд. В. Агеєва, С. Оксамитна. Київ : Є Факт, 2001. 224 с.

3. Жінка як текст: Емма Андієвська, Соломія Павличко, Оксана Забужко: фрагменти творчості і контексти / Упоряд. Л. Таран. Київ : Факт, 2002. 208 с. (Літ. проект «Текст + контекст». Знакові літ. доробки та навколо них.)

4. Забужко О. Репортаж із 2000-го року: Зб. статей. Київ : Факт, 2001. 96 с.

5. Забужко О. С. Хроніки від Фортінбраса. Вибрана есеїстка 90-х. Київ : Факт, 1999. С. 185.

6. Зборовська Н., Ільницька М. Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків. Львів : Літопис, 1999.

7. Коць Т. А. Функціонування синонімів у газетно-інформаційному стилі (на матеріалі газет 90-х років XX ст. *Мовознавство*. 2001. № 5. С. 88-95.

8. Кочерган М. А. Мова як символ соціальної солідарності. *Мовознавство*. 2003. № 1. С. 3-11.

9. Павличко С. Фемінізм. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. 322 с.

10. Павличко С. Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа? *Слово і час*. 1991. № 6. С. 10–15.

11. Ставицька Л. Мова і стать. *Критика*. 2003. № 6 (68). С. 29-34.

12. Стешин І. О. Художнє втілення феміністичної ідеї в найновітнішій британській і українській прозі (А. Картер, О. Забужко): Автореф... канд. філол. наук. Тернопіль, 2002.

Розділ VI
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

***Анастасія ДЕРЖАВЕЦЬ**, здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук, викладач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» **Аліна КУШНІР

BASIC DIFFERNCES BETWEEN OLD ENGLISH AND MODERN ENGLISH

Abstract. *The article examines the principal differences between Old English and Modern English. Changes in grammatical structure are analyzed, with particular attention given to the complex system of inflections in Old English and its gradual simplification in Modern English. The study also explores features of orthography, pronunciation, and the enrichment of the lexical corpus as a result of the historical development of the language. It is demonstrated that, despite significant differences, many elements of Old English have been preserved and continue to influence Modern English.*

Key words: *Old English, Modern English, grammatical evolution, vocabulary.*

Анотація. *Стаття досліджує головні відмінності між давньоанглійською і сучасною англійською мовою. Проаналізовані зміни в граматичній структурі, зокрема складна система відмінювання в давньоанглійській та її поступове спрощення в сучасній англійській мові. Розглянуті особливості написання, вимова і збагачення лексичного складу в результаті історичного розвитку мови. Доведено, що незважаючи на істотні відмінності, багато елементів давньоанглійської було збережено і вони продовжують впливати на сучасну англійську мову.*

Ключові слова: *давньоанглійська мова, сучасна англійська мова, граматична еволюція, лексика.*

Problem Statement. For a speaker of Modern English, Ancient English or Old English is a fascinating mixture of the strange and the familiar. Many words in Old English look identical, or at least very close, to their modern American equivalents: *land* means ‘land’, *folc* means ‘folk’, *wel* means ‘well’.

But other words, like *wæstm* (meaning ‘fruit’) or *þearf* (meaning ‘need’) give us no clues, not to mention the fact that they’re written with unfamiliar letters. And

when it comes to grammar, Old English looks stranger still to the speaker of Modern English. **The Aim of this article** is to describe some of the ways Old English differs from Modern English.

Literature Review. The difference between **Old English** and **Modern English** was a key area of linguistic and historical study for many scholars such as H. Sweet, O. Jesperson, R. D. Fulk, A. C. Baugh and T. Cable. Nowadays the scientists are still laying the groundwork for understanding the evolution of English. Among them are D. Crystal, R. Hogg, L. J. Brinton, R. Frank, B. Mitchell, F. C. Robinson and many others.

Presentation of the Main Material. The biggest difference between Old English and Modern English is that Old English is an inflected language. Old English had a complex system of inflection, which meant that nouns, verbs, adjectives, and pronouns had different forms depending on their grammatical role in a sentence. Modern English, on the other hand, relies more on word order and prepositions to convey the same information.

Unlike Modern English, which tends not to change the forms of words in order to fit them into a sentence, Old English words often look quite different depending on the sentence they appear in.

For example, the word "*king*" doesn't change its form or spelling depending on its grammatical use:

*The **king** is here* (*king* = subject).

*I gave the **king** the sword* (*king* = indirect object) [1].

But, in the equivalent Old English sentences, the word *cyning* ('*king*') does not look the same – it changes its form based on the grammatical role it plays:

*Sē **cyning** is hēr.* (*cyning* = subject; this is called the 'nominative' case)

*Iċ ġeaf þæt sweord þām **cyninge**.* (***cyninge*** = indirect object; this is called the 'dative' case)

Another example is the sentence in Modern English:

*The **king's** sword is sharp.*

Here's the Old English equivalent, which uses the 'genitive' case:

Þæs cyninges sweord is sċearp [1].

It is important to admit that the Modern English possessive *'s* doesn't work exactly like the Old English *-es* ending, it is nevertheless the descendant of the Old English ending genitive *-es*.

The difference between Old English *-es* and Modern English *'s* is that *'s* is what's called a clitic. It goes on the end of the whole phrase, not the word that refers to the possessor: *the Mayor of London's hand* is the hand of the mayor, not of the city» [2].

Old English also used to have a different grammatical structure from Modern

English. For instance, Old English had a dual number together with singular and plural, and verbs had different forms for different moods and tenses. Modern English has simplified its grammatical structure and now relies more on auxiliary verbs to convey tense and mood.

Another difference is the spelling and pronunciation. Old English was written in a runic script, and the letters used in the alphabet were different from those used in Modern English. The pronunciation of Old English was different, and it is thought to have been closer to modern Icelandic or Faroese than to Modern English. Old English had a more phonetic spelling system, meaning that words were pronounced as they were spelled. Modern English, on the other hand, has many irregularities in spelling and pronunciation. For example, Old English letters like **þ (thorn)** and **ð (eth) don't exist in Modrn English at all.** Old English «þū» means «you» in Modern English

In terms of vocabulary Old English had a much smaller vocabulary than Modern English. Many words that we use today did not exist in Old English, and many words that were used in Old English are no longer used today. The vocabulary should be relatively familiar: *cyning* isn't too far off from *king*, especially if you know that the *c* is pronounced as a *k*, and *sweord* and *sċearp* are only a letter or two away from *sword* and *sharp*. That combination *sċ*, by the way, is pronounced just like Modern English *sh*: so you should have no trouble recognizing *sċip*, *fisċ*, and *bisċop* as *ship*, *fish*, and *bishop* [2].

Conclusions. Overall, Old English and Modern English are vastly different from each other, both in terms of vocabulary, grammar, spelling and pronunciation. However, many words and structures from Old English have survived in Modern English and they continue to shape the language we use today.

References

1. Daniel Paul O'Donnell. The Pronunciation of Old English. 2008. URL: https://people.uleth.ca/~daniel.odonnell/tutorials/the-pronunciation-of-old-english (дата звернення: 11.11.2024).

2. Old English: Everything you need to learn the Old English. URL: https://ancientlanguage.com/old-english/ (дата звернення: 02.11.2024).

Список використаних джерел

1. Daniel Paul O'Donnell. The Pronunciation of Old English. 2008. URL: https://people.uleth.ca/~daniel.odonnell/tutorials/the-pronunciation-of-old-english (дата звернення: 11.11.2024).

2. Old English: Everything you need to learn the Old English. URL: https://ancientlanguage.com/old-english/ (дата звернення: 02.11.2024).

Вікторія КЛАНЦАТА, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Ірина ГОЛОВСЬКА***

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ ВИМОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Анотація. *У статті розглянуто проблему використання аудіовізуальних матеріалів у навчанні вимови на початковому етапі вивчення англійської мови. Зазначено, що застосування відео сприяє формуванню фонетичної компетентності, покращенню навичок аудіювання та забезпеченню знайомства з культурою англомовних країн. Визначено ключові критерії вибору відеоматеріалів та наведено методичні підходи до їх ефективного використання у навчальному процесі. Проаналізовано типи вправ, які можна використовувати при роботі з відео, та підкреслено роль інтерактивності в навчанні. Визначено, що повторний перегляд відеоматеріалів, дискусії та рольові ігри сприяють глибшому засвоєнню мовного матеріалу та підвищують мотивацію учнів до вивчення англійської мови.*

Ключові слова: *аудіовізуальні матеріали, навчання вимови, відеоматеріали, фонетична компетентність, інтерактивність, міжкультурна комунікація, комунікативні навички, критичне мислення.*

Постановка проблеми. Використання аудіовізуальних матеріалів у навчанні вимови є актуальним напрямом досліджень у методиці викладання іноземних мов. Важливість цього методу обумовлена необхідністю вдосконалення навичок аудіювання, правильної артикуляції та інтонації учнів на початковому етапі навчання. Однак залишається питання щодо ефективності різних форматів відео, їхньої відповідності віковим особливостям та мовному рівню учнів.

Стан дослідження проблеми. У наукових джерелах розглядається вплив відеоматеріалів на процес навчання мовної компетентності. Дослідники відзначають, що відео сприяє активному залученню учнів у навчальний процес, покращенню сприйняття мовного матеріалу та формуванню міжкультурної комунікації [1, с. 7]. Водночас недостатньо вивченими залишаються методичні аспекти застосування відео для конкретних мовних рівнів учнів та оптимальні типи навчальних завдань.

Мета дослідження. Метою дослідження є визначення педагогічних принципів та методичних прийомів ефективного використання аудіовізуальних

матеріалів у навчанні вимови на початковому етапі. Дослідження спрямоване на аналіз способів інтеграції відео в навчальний процес, формування фонетичної компетентності учнів та впливу відеоматеріалів на мотивацію до вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Роль відеоматеріалів у навчанні вимови на початковому етапі є дуже важливим аспектом. Використання відеоматеріалів є одним із найефективніших методів навчання вимови в іноземній мові. Перегляд відео дозволяє учням краще сприймати мовний матеріал, адаптуватися до різних варіантів вимови та діалектів англійської мови [1, с. 7].

Аудіовізуальне сприйняття, як ключовий фактор ефективності навчання, тому «...поєднання зорового та слухового сприйняття під час перегляду відео сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу. Дослідження показують, що учні запам'ятовують до 60% змісту за рахунок одночасного використання двох каналів сприйняття інформації...» [1, с. 7].

Якісні критерії вибору відеоматеріалів теж грають важливу роль, щоб учням було комфортніше сприймати на слух та на наочність. При доборі відео для навчання вимови необхідно дотримуватися певних критеріїв:

- висока якість зображення та звуку, що забезпечує чіткість мовлення;
- відповідність мовного рівня відео знанням учнів;
- тісний зв'язок змісту відео з навчальною програмою [2, с. 29].

Види вправ із використанням відео – це справді цікавий спосіб для залучання учнів вивченням фонетичної компетентності.

Відеоматеріали можуть бути основою для різних навчальних завдань:

- визначення теми та ключових ідей відео;
- аналіз загального змісту та деталей;
- заповнення пропусків у текстах на основі інформації з відео;
- створення діалогів та їхня інсценізація;
- вивчення культурних аспектів через відеоматеріали [2, с. 29].

Відповідність відео рівню знань учнів передбачає, що для початківців рекомендується використовувати відео з простою лексикою та короткими реченнями, а для учнів із вищим рівнем володіння мовою – матеріали зі складнішою граматичною структурою та розширеним словниковим запасом [2, с. 29].

Врахування вікових особливостей у підборі відео для учнів визначає зміст і характер змісту, наприклад молодшим школярам варто пропонувати до перегляду мультфільми та відео з яскравими персонажами. Для підлітків – відеоматеріали з соціальними та культурними аспектами, що стимулюють розвиток критичного мислення [3, с. 118].

Відео, як засіб повторення та узагальнення знань допомагає учням

сприйняти матеріал у візуальній формі, на чому наголошують вітчизняні науковці, які зазначають, що перегляд відео сприяє закріпленню вже вивченого матеріалу та допомагає учням узагальнити набуті знання [3, с. 118].

Що стосується мотиваційного аспекту використання відео для здобувачів освіти, важливим є те, що «...застосування цікавих відеосюжетів підвищує мотивацію учнів до навчання та стимулює їхню пізнавальну діяльність...» [3, с. 118].

Існують методики активного перегляду відеоматеріалів. Активне використання відео передбачає залучення учнів до інтерактивного обговорення, аналізу змісту, відповідей на запитання та рольових ігор. Організація інтерактивного навчання під час засвоєння матеріалу може мати різноманітні форми, зокрема дискусії, парна та групова робота сприяють ефективному засвоєнню мовного матеріалу та формуванню комунікативної компетентності [4, с. 119].

Відео, як засіб формування фонетичної та лінгвосоціокультурної компетентності має потужний методичний потенціал, оскільки застосування відео сприяє підготовці здобувачів освіти до міжкультурної комунікації та усвідомленню ними мовної специфіки англомовних країн [4, с. 124].

Висновки. Таким чином, відеоматеріали є ефективним засобом навчання вимови на початковому етапі, за умови їх відповідності педагогічним цілям та віковим характеристикам учнів. Використання інтерактивних методик перегляду сприяє розвитку мовної компетентності, міжкультурного взаємопорозуміння та підвищенню мотивації до вивчення англійської мови. У подальших дослідженнях необхідно визначити оптимальні методики адаптації відеоматеріалів до рівня володіння мовою учнів різного віку.

Список використаних джерел

1. Вербицька О. В. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови в початковій школі. *Іноземні мови в школах України*, 2015. № 3. С. 2-7.

2. Матвієнко Л. В. Використання відео на уроках іноземної мови в середній школі. *Педагогіка і психологія*, 2015. № 2 (44). С. 44-47.

3. Пономаренко Н. С. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови в початковій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2015. Т. 136. С. 118-123.

4. Ткаченко І. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови як засіб формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів. *Модернізація освіти*, 3(20), 2018. С.119-124.

Віталіна БОКОВЕЦЬ, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Лариса МОВЧАН***

KEY METHODS FOR TRANSLATING ENGLISH SLANG AND THEIR ANALYSIS

Abstract. *The article provides the main methods of translating English slang and the challenges involved. Slang is considered to be a dynamic social phenomenon that lacks direct equivalents in the target language, making translation difficult. The study emphasises the need to retain the stylistic tone of the original text, given the non-standard, often metaphorical nature of slang. Examples of the translation of English slang into Ukrainian in such areas as drugs, alcohol, crime and youth language demonstrate the existence of equivalent slang terms. Therefore, the effective translation involves finding functional equivalents or using descriptive methods when direct correspondences are unaccessible in order to preserve stylistic tone and pragmatic meaning. An analysis of a passage from Tennessee Williams' The Glass Menagerie illustrates these approaches.*

Keywords*: slang, translation, equivalence, non-standard vocabulary, informal language, cultural context, functional equivalents, source language (SL), target language (TL).*

Description of the problem under consideration and its significance. According to Hida (1964), translation is the matter of establishing equivalence between SL and TL. However, not all lexical units have equivalence in TL. Slang referring to a colloquial language and having almost no full equivalents is difficult to translate. Slang is a social phenomenon that constantly undergoes changes making language a living being. It is characterized by its pronunciation and intonation, the lexicon, word formation and in some specially employed rhetorical devices used to construct discourse, but it lacks its own grammar. Thus, while translating slang many translators experienced lexical and stylistic difficulties because they must maintain the stylistic status of the origin text using equivalents of the same style or at least stylistically neutral alternatives.

Peter Nemark (1988) differentiates between a standardized and non-standardized language, where for standardized language there should be only one equivalent, while for non-standardized language only one correct equivalent. Since slang is considered to be a substandart language units, it causes some difficulties while translating because of the absence of a defined approach. The majority of slang

terms, as noted by Partridge (1970), are metaphorical or possess distinctive phonetic and structural peculiarities that make direct translation challenging. In case there is no equivalence in target language, translators must apply transcription, literal translation, or descriptive translation in order to achieve the adequacy.

Exposition of the bulk of material and substantiation of the results obtained in the course of research. The best way to translate slang is to apply equivalence-oriented translation as a procedure which replicates the same meaning as in SL through absolutely different means of the TL. Suffice it to mention, that slang consists of words that are non-standard in a given language and is generally spoken to show inclusion in a certain social group, moreover they are created in a spontaneous manner and the words that were popular once can become easilly dated. Many translators complain that there is a lack of slang equivalence in the TL, but this is not so. If there are many spheres of slang usage in the English language such as crime, music, sex, drugs, alcohol, social media language or youth speak, or even sport, thus there are the same fields in the Ukrainian language. That means our language does have slangy equivalence of the same kind as English does. The following examples make it, obvious that the above mentioned statement is true since such words as *бадилля, трава, травичка, тулити, марафет, мулька, косяк, кокс, шариво, ширка* [5] stand for drugs; *торчок, макодзьоб, наркалига, наркаш, нарком, наркоша* [5] - for a drug addict; *ломка, труби горять* [5] - for dope sickness; *озвірин, біленька, бичий кайф, бодяга, казенка* [5] - for vodka; *бормотуха, жужка, паливо, пійло, шмурдяк* [5] - for jug wine or cheap wine; *ахмирка, бодун, бодун, бу-бу, кумар, ханговер* [5] - for hangover; *опохмелятор* [5] - for beer; *бухло, випивон, пальне, пійло, поляна* [5] - for alcohol; *баняк, трійник, тренер, флакон, фляга, шкалик* [5] - for a bottle of alcohol; *банячити, бухати, наллятися бухлом, калдирити ,кваситися, лигнути, мекнути, ужалитися, урізати, чикадрикнути, цмулити* [5] - for drinking an alcohol; *банда, братва, бригада* [5] - for criminal group; *жарити, жигати, злягатися, шворитися,шпилити, шпекатися, факатися* [5] - for to have sexual intercourse; *тусівка, тусла, тусня* [5] - for party; *лаба, лабанджоз, музон* [5] - for music; *коцалка, махач, мочилово* [5] - for brawl; *паренти, пахани, предки, родаки, старі, шнурки* [5] - for parents; *базарити, балзати, бакланити, ботати, бухтіти, каркати, квакати* [5] - for talking; *бабка(бабло), башлі, голуби, дріжді, капуста, косар, лаве (лавуха), папір (папірчики), фішки, шайби* [5] - for money; *до лампочки, паралельно, побарабану, пофіг, рожево-малиново, по цимбалах, фіолетово* [5] - for indifferently (without interest); *на халяву, на шару, халявний* [5] - for free; *в'їжджати, в'їхати, вкурювати, вкурити, врубатися, врубитися, доганяти, догнати, хавати, прохавати, шарити, прошарити* [5] - for understanding ets. Given many examples above, we can say that the problem is not a lack of slangy

equivalence in the TL, but is a lack of background knowledge which can enable a translator to opt for the necessary equivalents. Even if a translator does find an appropriate equivalent, it is usually not a standard one, but rather a contextual or situational equivalent that conveys the intended meaning effectively in that specific case. This is especially noticeable in one of the fields where slang is most commonly used today, that is technology and computers:

1. Box - main unit, and system box, a system unit is a case containing all the main parts of a computer [1] - ящик;
2. Frozen - the state where the computer appears to have stopped working when nothing on the screen moves and doesn't respond [1] - висіти, зависати;
3. Glitch - problems sign or an issue with a program caused by a mistake in the programming [1] - глюк;
4. Newbie (noob) - an individual who is new to something [1] - чайник.

It is worth mentioning that if a certain phenomenon exists in the target language's culture, there is a high likelihood of finding slang equivalents. However, it is possible not to find direct equivalent at all because they just do not exist in the TL being a challenge for translators. In such a case it is required to apply other translating methods, for instance, calque, transcription or transliterations and literary translation. Often, slang expressions without direct equivalents are best rendered through descriptive translation, which conveys their figurative meaning by paraphrasing the original term:

I. Screenager – підліток, який надмірно залежить від гаджетів;
II. phubbing – ігнорування людей через надмірне використання смартфона;
III. ringxiety – уявне відчуття, що телефон дзвонить або вібрує.

Slang is sometimes translated in the same way as metaphors—either by remaining the original image or by replacing it with a culturally appropriate equivalent in the target language. However, since direct slang counterparts are rare except for universally understood concepts, translators often need to creatively adapt slang to preserve the original tone and impact.

1) All right, well, spill the tea - Ну шо, зливай інфу.
2) Oh my God, just… stop throwing shade at her. - Боже, та скільки можна, перестань хейтити її.

Given the examples mentioned before there are no established approach for translating slang. Any attempt to create a systematic method is bound to fail due to the very nature of slang, as these words are not appropriate for formal communication. The essence of slang lies in its references to things that are not widely known or socially accepted, often making it informal or even vulgar. Moreover, slang is constantly changing phenomenon and its meanings are fluid,

ambiguous, and become even more uncertain over time.

The given information clearly demonstrates that while translating slang, a translator has two main approaches: finding a Ukrainian slang equivalent with a similar expressiveness or opting for a descriptive translation that explains the original meaning. Sometimes modern dictionaries can help, but they often offer only a general, stylistically neutral definition of slang terms. Additionally, a translator must consider the cultural and contextual background in which the slang is used, as meaning can heavily depend on the situation and environment. To show these points more clearly, I present excerpt from “The Glass Menagerie” by Tennessee Williams, followed by its translations and semantic analysis:

AMANDA: They knew how to entertain their gentlemen callers. It wasn’t enough for a girl to be possessed of a pretty face and a graceful figure – although I wasn’t slighted in either respect. She also needed to have a nimble wit and a tongue to meet all occasions.

АМАНДА: Вони знали, як підчепити кавалерів. Для дівчини було недостатньо мати гарне обличчя і витончену фігуру – хоча я не була обділена ні тим, ні іншим. Вона ще мала бути тямущою та гострою на язик.

Semantic Analysis of Slang Expressions in the Text. In the process of translation, the translator aimed to substitute the original slang expressions with their Ukrainian counterparts. When an exact equivalent could not be found, neutral vocabulary was used instead. Below are the most notable slang terms to be paid attention to:

I. “gentlemen callers” can be translated as “кавалери”. The transformed variant of the phrase is preferable. Besides, it was refered to suitors as “gentleman callers” to make their purpose seem more noble. That is why is replaced by the appropriate target language equivalent (кавалери) which is today commonly used in such situations.

II. “a graceful figure” can be conveyed as “витончена фігура”. This phrase is a subtle way of describing an attractive body shape, particularly for a woman. In Ukrainian we do not have such direct equivalent, that is why translator used discriptive translation to preserve the pragmatic potential of the original expression.

III. “a nimble wit” can be translated as “тямуща”. This phrase refers to bright, clever person. In Ukrainian we have more colloquial language equivalent tnan slangy one to this phrase.

Conclusions. The conducted analysis suggests, that developing prescribed methods for translating slang is impossible because of its ever-changing and undefined nature. Slang words lack fixed meanings and are often ambiguous, making their translation challenging. As a result, translators face grammatical, lexical, and stylistic difficulties when working with slang. It is crucial to emphasize that

translating slang primarily involves preserving its stylistic features. The translator should aim to maintain the stylistic tone of the original text by selecting equivalent expressions in the target language. If an exact match is unavailable, a neutral alternative can be used. Ultimately, the most effective approach to translating slang is finding suitable equivalents that best convey the intended meaning and stylistic impact. Therefore, while translating slang necessary transformations are required and sometimes these transformations should be well thought of to reach the pragmatic effect. In our opinion, lack of equivalence requiring descriptive translation while translating slang, is a transition in the process of borrowing, that needs tome for accommodation in the target language.

The discussed aspects of slang translation suggest that finding a suitable equivalent in the target language is the most effective approach. Replacing slang with neutral words can disrupt the original style and weaken its impact. To maintain the intended tone, the translator should strive to find an equivalent that preserves the emotional and expressive qualities of the slang term.

Further research in this field could focus on exploring different strategies for translating slang across various genres and functional styles. A deeper understanding of whether the slang belongs to literary or conversational language would also help refine translation methods.

References

1. Computer Hope. Slang. веб-сайт. URL:https://www.computerhope.com/jargon/slang.htm. (дата звернення: 05.04.2025).

2. Nida, E. A. Toward a Science of Translating. Leiden: E. J. Brill, 1964. 246 p.

3. Newmark, P. A Textbook of Translation. London: Prentice Hall, 1988. 352 p.

4. Partridge, E. A Dictionary of Slang and Unconventional English. London: Routledge & Kegan Paul, 1970. 912 p.

5. Словник жаргонової лексики української мови. веб-сайт. URL: http://ukr-zhargon.wikidot.com/synonimy. (дата звернення: 05.04.2025).

***Ірина ВОЛИНЕЦЬ**, здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» **Лариса МОВЧАН

PECULIARITIES OF YOUTH SLANG IN MODERN ENGLISH

Annotation. *This study examines youth slang in contemporary English. It analyses its linguistic characteristics, its meaning in society and the impact of digital communication. The study shows constant changes in slang itself and its pragmatics. It helps young people create their identity and the impact of social media amplifies this process.*

Keywords: *youth slang, modern English, social media, digital communication.*

Problem statement. Youth slang in modern English is evolving rapidly, reflecting cultural and social changes. With the development of digital communication, especially through social networks such as TikTok, X and Instagram, new slang terms appear and spread instantly. This makes them difficult to understand and integrate into the language. The problem is to identify the characteristics of youth slang and its significance of development in the digital age. This study aims to address these issues by analysing the influence of youth slang in modern English.

State of the problem research. The research of the youth slang has long attracted the attention of linguists because of the important role. It plays in language development and formation of social identity. Early studies, such as those by M. Brodowicz (2024) focused on the characteristics of informal language and its influence on vocabulary development. However, scientific interest has shifted to digital communication and its role on the formation of slang.

For example, E. Silalahi (2023) analyses how slang has spread through messengers and social platforms.

Despite the existing research, there is a lack of comprehensive analysis that considers the relationship between digital platforms. This study aims to fill this gap by providing a detailed analysis of contemporary youth slang.

Objectives of the research. The main aim of this research:

- to investigate the characteristics of youth slang on the basis of its linguistic and functional traits;
- to analyse the socio-cultural role of slang in the formation of youth identity;

- to investigate the impact of digital communication, particularly social media, on the formation and spread of slang.

Presentation of the main material. The study reveals several key aspects of youth slang in modern English. It is closely associated with certain social groups and reflects their culture [2] and values. Therefore, slang is very dynamic and constantly changing, reflecting social and cultural processes. For example, the term “rizz,” a shortened form of “charisma,” emerged on TikTok in 2022 and quickly became popular. Similarly, “delulu,” derived from “delusional”. This phrase is often used humorously to describe unrealistic expectations. These examples show how slang captures contemporary cultural phenomena and adapts to the needs of its users.

Social media platforms play a key role in the creation and dissemination of slang. TikTok has played an important role [3] in popularising short expressions through viral trending videos. As a result, TikTok hashtags have received millions of views. It demonstrates how digital platforms extend the reach of slang. On X users “spill the tea”-a phrase that has gone from fame to a widely used word. In addition, the global nature of these platforms has facilitated the cross-cultural exchange of slang. Terms like “slay” (to do something well) and “bussin” (extremely good).

Youth slang has an important social function. It helps to build a sense of belonging and identity among young people. Slang words are often in-group markers, enabling young people to distinguish themselves from older generations or other social groups. For example, the words “drip” and “vibe” signal belonging to a particular culture or community. It also reflects another cultural change, such as the growing emphasis on individuality in humour and self-expression [1] among Gen Z. In addition, slang is often a form of linguistic rebellion. It allows to challenge social norms and create your own style of communication. For example, the joking use of the word “noob” (a person who is clumsy at something) or the popularity of the word “gaslighting” indicates that society is more aware of psychological manipulation.

The study shows how youth slang is gradually becoming part of the common language. Some expressions, such as “FOMO” (fear of missing out) or “ghosting” (cutting of all communication), have already gone beyond the youth environment and become understandable to a wider audience.

This shows that slang actively influences the formation of modern vocabulary and language norms. However, when certain terms become too popular, young people start to avoid using them. The loss of novelty encourages the creation of new words to preserve the uniqueness of the language style. For example, instead of the outdated “savage”, “rizz” is more often used. And terms such as “orbiting” and “haunting” are gaining popularity, reflecting modern patterns of behaviour and relationships.

Conclusions. This study shows that youth slang is changing rapidly and is closely linked to social, cultural and technological processes. Digital communication,

especially social media, plays a key role in the emergence and spread of new words. Platforms such as TikTok, X and Instagram accelerate language change and help slang to spread globally.

Slang not only conveys the value of humour and experience to young people. It also shapes social identity and changes the sense of belonging to a community.

The transition of some slang terms into mainstream language shows that language boundaries are flexible. Youth culture can influence wider language trends. When certain words become mainstream, young people start looking for new expressions. This creates a cycle of constant renewal that helps to preserve the uniqueness of youth speech.

The study also emphasises that slang is a good indicator of cultural change. It helps us to see how the values and habits of young people are changing. Today, more attention is paid to the sincerity of active communication on the Internet and a joking attitude to serious topics.

As a result, the study of youth slang allows us to better understand how language, culture and technology are changing in the 21st century.

References

1. Aizin R. (2024,24 October). *What Does Gen Alpha Have Against Ohio? A Complete Guide to a New Generation of Slang, From "Skibidi Toilet" to "Rizz". Retrieved from* https://people.com/all-about-gen-alpha-slang-8733165?utm_source

2. Brodowicz M. (2024,13 July). The Impact of Slang and Informal Language on Modern Communication. Retrieved from https://aithor.com/essay-examples/the-impact-of-slang-and-informal-language-on-modern-communication

3. Silalahi E. (2023, September). Linguistics Realization Analysis on Slang Word; Social Media Whatsapp,8-13.

Каріна СОРОЧАН, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Олеся МИХАЛЬЧУК

РОЗМОВНІ КЛУБИ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Анотація. *У статті розкрито суть поняття «позакласна робота», охарактеризовано її роль і значення у вивченні англійської мови здобувачами*

освіти. Досліджено особливості організації розмовного клубу – ефективної сучасної форми проведення позакласної роботи з іноземної мови.

Ключові слова: *позакласна робота, іноземна мова, іншомовна комунікативна компетентність, розмовний клуб.*

Постановка проблеми. У сучасних реаліях реформування освіти в Україні особливо актуальною стає проблема збільшення зацікавленості учнів до вивчення іноземних мов. Англійська мова є не лише засобом міжнародного спілкування, а й важливим інструментом інтеграції в європейський та світовий простір. Втім, нерідко спостерігається зменшення зацікавлення здобувачів освіти в опануванні мови в межах звичайного уроку. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних форм позакласної роботи, зокрема організації розмовних клубів, які створюють сприятливі умови для розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Стан дослідження проблеми. Роль позакласної роботи у вивченні англійської мови, що забезпечує сталий позитивний результат у навчанні в закладах середньої освіти, розглядалася у працях О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич, Л. Г. Яренчук та інших дослідників. Проблема організації розмовних клубів як ефективної форми позакласної роботи висвітлюють I. M. Afif, R. O. Like, H. P. Hasan та ін. що свідчить про її актуальність у контексті розвитку сучасної освіти.

Мета дослідження – охарактеризувати розмовний клуб як ефективну форму позакласної роботи у вивченні англійської мови здобувачами освіти.

Виклад основного матеріалу. Позакласна робота відіграє важливу роль у формуванні всебічно розвиненої особистості. Вона охоплює різноманітні форми, види та функції, які доповнюють основний навчальний процес. За визначенням С. Гончаренка, «позакласна робота в школі – це складова частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації дозвілля учнів». Як зазначає дослідник, позакласна робота організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи. Значну допомогу учням в організації позакласної роботи надають позашкільні заклади. Позакласна робота тісно пов'язана з навчально-виховною, що проводиться на уроках [1, с. 263].

Позакласна робота – це сукупність різноманітних видів діяльності, яка має широкі властивості виховного впливу на учня. Зокрема, вона сприяє всебічному розкриттю індивідуальних здібностей дитини, збагаченню її досвіду, формуванню в дітей інтересу до різновидів діяльності, бажанню активно брати участь у корисній для суспільства діяльності. Завдяки різним

формам позакласної роботи діти не лише проявляють власні індивідуальні риси, але й навчаються жити у колективі, тобто співпрацювати, піклуватися про інших, ставити себе на місце іншої людини [2, с. 300].

Традиційно розрізняють три форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові [3, с. 516]. До групових форм організації позакласної роботи зокрема належить розмовний клуб, адже він має чітку організаційну структуру і відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. На відміну від інших видів позакласної групової роботи з англійської мови, клубна робота розрахована на більшу кількість учнів, які можуть бути як постійними членами того чи іншого клубу, тобто відвідувати всі його засідання і брати активну участь у їх підготовці, так і «асоційованими» членами, і в цій якості брати участь в окремих засіданнях або акціях, якщо вони спеціально запрошуються або бажають стати часткою аудиторії [4, с. 139]. Формати проведення зустрічей розмовного клубу можуть різнитися: від звичайного спілкування під час чаювання до повноцінних квестів, які проводять у межах школи або під час онлайн зустрічей.

Основна мета програми розмовного клубу – здатність учасників вільно спілкуватися та подолання мовного бар'єру. Крім того, учні мають більше часу і можливостей для опанування іноземної мови, адже часто єдиною нагодою зануритися в мовне середовище є урок, а цього буває недостатньо [5, с. 416]. Вчителям важливо створювати умови, які б заохочували учнів до самостійного вивчення та практики мови. Приміром, організація розмовних клубів, де учні можуть спілкуватися іноземною мовою у неформальному середовищі, значно підвищує їх мотивацію. Такі клуби надають можливість учням реалізувати свої знання на практиці, спілкуючись з однодумцями, що позитивно впливає на розвиток їхніх навичок та впевненості володіння тією чи іншою мовою [5, с. 37].

Під час обговорення залучаються та набувають практичного застосування усі навички та вміння, що були лише у теорії. Розмовний клуб допомагає здобувачам освіти практикувати усне мовлення, ділитися знаннями та більш вмотивовано практикувати мовлення, що відбувається у спокійному та безпечному просторі. Таким чином, розмовні клуби являють собою форму позааудиторної навчальної діяльності, спрямованої на інтенсифікацію розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Їхньою ключовою характеристикою є практична спрямованість, що виключає теоретичний компонент та фокусується на удосконаленні існуючих комунікативних навичок. Групи учасників формуються за рівнем знань: в іншому випадку існує ризик домінування комунікативної активності окремих членів, тоді як інші можуть відчувати психологічний дискомфорт, що перешкоджатиме їхній участі.

Відсутність формалізованої роботи над помилками та їхнього подальшого обговорення створює сприятливе середовище для зниження психологічного бар’єру та сприяє розкутості мовлення. Участь у дискусіях сприяє зростанню темпу спонтанної мови та вмінню оперативно формулювати власні думки.

Організація занять передбачає групову форму взаємодії, проте оптимальна кількість учасників є обмеженою (до 8–10 осіб) з метою забезпечення можливості висловитися кожному. Керування процесом комунікації здійснюється модератором, який відповідає за постановку завдань, контроль часових рамок та стимулювання активності всіх учасників.

Принциповою умовою функціонування розмовного клубу є заборона використання рідної мови, що створює імітацію іншомовного середовища. Застосування онлайн-формату розширює можливості клубу, зокрема залучення носіїв мови незалежно від їхнього географічного розташування та отримання зворотного зв'язку щодо рівня зрозумілості мовлення учасників.

Тематика дискусій попередньо оголошується та може ініціюватися самими учасниками, що сприяє підвищенню їхньої зацікавленості та, як наслідок, активності під час зустрічей. Розмовні клуби можуть слугувати не лише освітньою платформою, але й соціальним середовищем для налагодження нових контактів та взаємної підтримки. Використання сучасних технологій, перегляд кінострічок, читання цікавих для учнів книжок дозволяє їм відчути себе у безпечному просторі, де можуть порушуватися такі важливі для них теми, як дружба, самоідентичність, традиції та нестандартність мислення тощо, що не тільки дозволяє їм практикуватся в іншомовному спілкуванні, а й поділитися особистими переживаннями. Отже, така методика організації позакласної роботи сприяє розвитку мовленнєвих навичок, стимулює ініціативність і формує позитивне ставлення до вивчення англійської мови.

Висновки. Позакласна діяльність сприяє розвитку інтересу до предмета, активізує пізнавальну діяльність, формує соціальні компетентності та створює умови для реалізації індивідуального потенціалу учнів. Було встановлено, що однією з ефективних форм організації групової позакласної роботи є розмовні клуби. Розмовні клуби мають низку значних переваг у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності, до яких належать створення автентичного комунікативного середовища; інтенсивна практика говоріння та аудіювання; активне залучення всіх учасників; підвищення мотивації та зацікавленості; розвиток комунікативних стратегій та впевненості; гнучкість та доступність (особливо в онлайн-форматі). Таким чином, розмовні клуби є ефективною формою позакласної роботи, яка забезпечує практичне застосування знань, сприяє розвитку ключових аспектів іншомовної комунікативної компетентності, підвищує мотивацію до навчання та створює

сприятливе соціальне середовище для мовного розвитку, що підтверджує доцільність їх активного впровадження в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 365 с.

2. Яренчук Л. Г. Теоретичні основи організації позакласної роботи в закладах загальної середньої освіти. *Proceedings of the XXV International Scientific and Practical Conference "Theoretical foundations of scientists and modern opinions regarding the implementation of modern trends"*. San Francisco, 2023. 498 с.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. English After Classes : Навчально-методичний посібник для позакласної роботи на старшому етапі навчання у загальноосвітній школі. Харків : Ранок, 2005. 208 с.

5. Like R. O., Afif I. M. Fostering Students' Speaking Ability through English Club Activities. *Arab World English Journal*. 2022. Vol.13. № 3. P. 414 – 428.

6. Hasan H. P. Comparing Levels of English Speaking Anxiety among English Club Extracurricular and Non-English Club Extracurricular Students. *Journal of Research in English Language Teaching*. Indonesia : Universitas Negeri Surabaya, 2024. P. 15 – 23.

7. Мар'яш Д. Ю. Застосування особистісно орієнтованого підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів базової школи. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. 72 с.

***Лариса МОВЧАН**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

***Олеся ДРЕЙЧУК**, старший викладач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

З ДОСВІДУ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ АВСТРІЇ

Abstract. *Bilingual education in Austria has become a special aspect of the national educational policy as a result of globalization and migration processes, which have led to the phenomenon of linguistic diversity in this country, as well as in*

many other EU countries. The article examines the problems of the current state of bilingual education in Austria, modern educational policy, theory and practice, as well as their impact on linguistic minorities. Special attention is paid to the role of the German language as the main state language and its interaction with minority languages, namely Turkish, Serbo-Croatian and Hungarian. The critical analysis of the literature, relevant legislative documents and empirical findings, which is carried out in this article, allows to understand the socio-political context of bilingual education and outline future directions for inclusive and effective multilingual education systems in Austria.

Key words: *bilingual education, minority languages, identification, educational policy.*

Анотація. *Двомовна освіта в Австрії стала особливим аспектом національної освітньої політики в результаті глобалізації, міграційних процесів, що призвели до феномену мовного різноманіття у цій країні, як і в багатьох інших країнах ЄС. У статті розглядаються проблеми сучасного стану білінгвальної освіти в Австрії, сучасна освітня політика, теорія і практика, а також їх вплив на мовні меншини. Особлива увага віддається ролі німецької мови як державної основної мови та її взаємодії з мовами меншин, а саме турецькою, сербсько-хорватською та угорською. Критичний аналіз літератури, відповідних законодавчих документів та емпіричних наробок, який здійснений у цій статті, дозволяє зрозуміти соціополітичний контекст білінгвальної освіти та окреслити майбутні напрямки для інклюзивних та ефективних багатомовних освітніх систем в Австрії.*

Постановка проблеми. Білінгвальна освіта визначається як процес навчання засобами двох мов та широко застосовується в багатомовних суспільствах. В Австрії, де німецька мова є державною, присутність мов національних меншин визначила необхідність такого освітнього контексту, який би був адаптований до їх освітніх потреб та забезпечував відповідну якість освіти. Білінгвальна освіта передусім передбачає адаптацію змісту освіти та змісту навчання до освітніх потреб. Тому, за визначенням К. Бейкер, білінгвальну освіту можна розглядати як «програму, де рівноцінно використовуються дві мови як засіб навчання» [2]. Білінгвальна освіта освіта в Австрії є одночасно педагогічним підходом та політикою, яка відображає ширше суспільне ставлення до інтеграції, ідентичності та збереження культури. У нашій статті ми спробуємо проаналізувати структуру, виклики та наслідки білінгвальної освіти в Австрії та її реалізацію для національного єднання та соціальної рівності.

Стан дослідження проблеми. Білінгвальна освіта як явище досліджувалася у працях Т. Бурди, К. Бейкер. Дж. Ніксон вперше запропонував

використання методики SPRINT у білінгвальних шведських школах. Реалізація міжпредметних зв'язків у контексті білінгвального навчання була в центрі уваги С. Крашена, М. Фалька, О. Віберга. Наприклад, К. Бейкер розрізняє штучний та природній білінгвізм як явища, що виникли в результаті двох різних шляхів двомовності в суспільстві та стверджує, що ці форми можуть рівнозначно успішно застосовуватися в освіті. Білінгвізм в Австрії з'явився лише в результаті процесів міграції та згадується лише по відношенню до національних меншин, в той час як корінне населення спілкується австрійським діалектом німецької мови. Тому ця проблема цікава з огляду на успішність реалізації двомовного навчання в загальноосвітніх школах країни.

Мета дослідження – проаналізувати стан реалізації білінгвальної освіти в Австрії для розуміння її викликів і переваг.

Виклад основного матеріалу. Білінгвальна освіта як явище в педагогіці та суспільно-політичне явище існує вже декілька десятиліть і виникла в результаті процесів глобалізації та міграції, які призвели до багатонаціональсті в межах окремих країн. Для успішного функціонування багатонаціонального суспільства передусім необхідна якісна освіта та рівний доступ до неї для усіх прошарків населення. Відомо, що мова є засобом отримання знань, тому білінгвізм передбачає рівноцінне оволодіння мовами.

Мовна картина Австрії формувалася в історичному міграційному контексті в результаті Другої світової війни та балканського конфлікту в 1990х роках. Сьогодні в Австрії налічується значна кількість представників різних національностей, серед яких значне місце посідає турецька, балканська та східно-європейська діаспори. За статистичними даними від 2023 року в Австрії більше 28 % школярів спілкуються вдома рідною (не німецькою) мовою [7]. Ця демографічна зміна змусила уряд переглянути освітні традиції та зробити необхідні зміни у відповідь на мультилінгвальні реалії. Традиційно, в Австрії практикувалась одномовна освіта, тобто навчання здійснювалося німецькою мовою. Однак деякі землятства в Австрії (Каринтія та Бургенланд) визнали існування мов меншин: словенської, хорватської та угорської у деяких регіонах, що створило певні обмежені передумови для білігвальної освіти.

За визначенням Т.М. Бурди, «білінгвізм – це володіння двома мовами, яке охоплює різні рівні знання мов і реалізується в практиці поперемінного активного чи пасивного їх використання залежно від комунікативних сфер, соціальних ситуацій, параметрів комунікативного акту, а також від соціальних та індивідуальних настанов» [1].

У реалізації білінгвального навчання Австрія керувалася документами Ради Європи та Європейського Союзу: «Мовна хартія про регіональні мови та мови національних меншин» (1992), Рамкова конвенція про захист

національних меншин (1995), Закон про школу Австрії. Вони регламентують формат білінгвальної освіти в школах країни. Однак, попри це, білінгвальна освітня політика є фрагментарною та непослідовною.

У деяких школах в земляцтві Бургенланд навчання здійснюється німецькою та хорватською мовами. Учні навчаються засобами двох мов, починаючи з початкової школи, але лише на заняттях, які найбільш підходять до білінгвального формату та в залежності від наявності вчителя-спеціаліста. Ця практика показала позитивні результати в оволодінні мовами та розвитку самоідентичності [5].

В австрійській загальноосвітній школі учні-іммігранти отримують можливість навчатися у білінгвальному форматі в класах посиленого вивчення німецької мови "Deutschförderklassen". Це навчання є перехідним і фокусується на швидкому оволодінні німецькою мовою, майже уникаючи використання їх рідної мови. Критики такого підходу стверджують, що він підриває мовний запас учнів та негативно позначається на їх академічній успішності та самооцінці [6]. Однак досвід також вказує на швидку інтеграцію цих учнів у шкільне середовище, кращі прогнози щодо їх успішності та можливості подальшого навчання і працевлаштування.

В інших школах пропонується додаткове навчання рідних мов учнів-мігрантів. Однак навчання за цими програмами не дає такого вдалого шляху інтеграції до навчального плану, як вище згадане.

Також білінгвальна освіта Австрії у такому форматі, як вона є, постає перед низкою викликів. По-перше, освітні заклади країни знаходяться під впливом моголінгвальної ідеології, в якій німецька мова розглядається як єдиний шлях до інтеграції в суспільство. По-друге, нестача педагогічних кадрів для реалізації білінгвального навчання, оскільки навчальні програми педагогічних ЗВО рідко зосереджуються на білінгвальній педагогіці та мовному різноманітті. У деяких регіонах білінгвальне навчання хоча і здійснюється, але за незначної державної підтримки. Дуже часто на політичному рівні ставлення до білінгвальної освіти дуже скептичне, хоча останні наукові пошуки стверджують, що на довготривалу перспективу білінгвальна освіта має позитивні результати, а саме позитивний вплив на соціальну взаємодію, краща академічна успішність та розумова гнучкість. Наприклад, Брукмюллер та ін. (2021) стверджують, що двомовні німецько-хорватські учні, які навчалися за білінгвальними програмами в земляцтві Бургенланд, показали рівнозначну або й вищу успішність учнів з німецької мови в порівнянні з монолінгвальними однолітками [3]. І навпаки, школярі-іммігранти, які навчаються за посиленим курсом німецької мови, показали нижчий рівень успішності, особливо, коли під час навчання рідна мова не була

задіяна. Ці знахідки стверджують користь білінгвального навчання [4].

Висновки. Білінгвальна освіта в Австрії має досить вагомі досягнення, і дослідження показує важливість рідної мови в оволодінні іноземною. Але ця галузь потребує подальшої розробки та підтримки, розуміння важливості двомовної грамотності в умовах багатомовного суспільства. Білінгвізм слід розглядати як ресурс, а не виклик для побудови динамічного освітнього простору, що відображає мовне багатство населення.

Список використаних джерел

1. Бурда Т.М. (2002). Мовна поведінка особистості в умовах українсько–російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова» / Т. М. Бурда. 2002. 22 с.

2. Baker C. (2004). *Bilingual Education and Bilingualism: Foundations of Bilingual education and Bilingualism.* Multilingual Matters, LTD 2004. 493 p.

3. Bruckmüller, S., et al. (2021). *Sprachliche Vielfalt und schulischer Erfolg*. Universität Wien.

4. Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* Sprogforum.

5. Gombos, K. (2018). *Mehrsprachigkeit in der Schule: Ein burgenländisches Modell*. Pädagogische Hochschule Burgenland.

6. Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights?* Erlbaum.

7. Statistik Austria. (2023). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. URL: www.statistik.at. Retrieved: 21.03.2025.

***Лілія БЕСПЕТЧУК**, здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук, викладач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» **Аліна КУШНІР

ФОНЕТИЧНА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Анотація**. У статті розглянуто основні техніки фонетичної корекції мовлення в процесі вивчення англійської мови. Зокрема, акцент зроблено на методах затриманого, дискретного виправлення та корекції через повторення. Показано переваги кожної техніки залежно від комунікативної ситуації та рівня підготовки учнів. Обґрунтовано важливість застосування гнучких підходів до корекції для формування правильного і впевненого мовлення.*

Ключові слова: *корекція, мовлення учнів, навчання фонетики, вимова.*

Постановка проблеми. У процесі навчання англійської мови важливу роль відіграє фонетична корекція, яка включає різноманітні техніки для виправлення вимови та усунення мовних помилок. Корекція помилок в мовленні учнів може здійснюватися різними способами, і кожен з них має свої переваги залежно від конкретної ситуації та потреб учнів.

Стан дослідження проблеми. Проблемою фонетичної корекції учнів у процесі вивчення англійської мови займалися такі українські вчені, як: С. Ніколаєнко, Т. Ященко, О. Коломієць, І. Кучеренко та багато інших. Значний внесок у дослідження цього питання зробили й зарубіжні фонетисти, зокрема П. Роуч, Дж. О'коннор, А. Андерхілл, Дж. Уеллс, А. Джімсон та інші.

Отже, **мета** цього **дослідження -** описати основні техніки фонетичної корекції мовлення учнів у школі в процесі вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Одним з ключових аспектів є правильний підхід до виправлення помилок у реальному часі, що дозволяє зберегти природність комунікації та сприяє ефективному засвоєнню мови.

Техніки, що передбачають затримане або дискретне виправлення, дають можливість коригувати вимову учня без значних перерв у комунікативному процесі. Вони сприяють розвитку мовної самостійності, підтримують мотивацію та дозволяють уникнути надмірного стресу, який може виникнути через часті корекції під час спілкування. Однією з найбільш ефективних методик є також повторення правильних форм мовлення, що допомагає закріпити правильні мовні структури і звучання [1, с. 81].

Цей розділ розглядає три основні техніки фонетичної корекції: затримане виправлення, дискретне виправлення в реальному часі та виправлення через повторення, що є важливими інструментами для покращення вимови та граматичних навичок учнів.

Техніка затриманого виправлення є важливим інструментом у процесі навчання англійській мові, який дозволяє здійснювати корекцію вимови без порушення потоку комунікації. Вона ґрунтується на принципі, що виправлення не обов'язково має бути миттєвим, що може допомогти уникнути зайвих переривань учня під час мовлення. За цією технікою, учитель чекає, поки учень завершить висловлювання або думку, після чого надає корекцію. Такий підхід дозволяє учневі продовжувати комунікацію без стресу, який може виникнути при негайному виправленні. Він також сприяє розвитку в учнів навичок самостійного виправлення помилок та засвоєння правильної вимови через рефлексію над виправленням.

Техніка дискретного або реального часу виправлення передбачає надання корекції одразу після помилки, але при цьому менш нав'язливо, з мінімальним

втручанням з боку викладача. Такий підхід може бути використаний як у класах із застосуванням сучасних технологій (наприклад, через чат-платформи), так і у традиційних класах із дошкою. Вчитель може записувати або набирати виправлення, які одразу бачать учні. Це дозволяє учням усвідомити свою помилку та внести зміни в реальному часі, не перериваючи їх комунікаційного процесу. Важливо, що цей метод сприяє розвитку навичок корекції на слух, допомагаючи учням коригувати свою вимову без відволікання від основної комунікації" [2, с. 11].

Техніка виправлення через повторення є ще одним ефективним методом, який дозволяє учителю коригувати вимову без порушення природного темпу спілкування. В цьому випадку вчитель повторює правильну форму вимови чи граматики після того, як учень зробив помилку, не акцентуючи на цьому увагу. Така форма зворотного зв'язку нагадує те, як люди у повсякденних розмовах часто повторюють сказане співрозмовником. Виправлення через повторення дозволяє підсилити правильну форму мовлення, не створюючи при цьому відчуття тиску чи сорому в учня. Це важливий аспект підтримки комунікативного процесу та сприяє інтеграції правильних мовних форм у потік мови.

Висновки. У процесі вивчення англійської мови фонетична корекція є важливою складовою, що безпосередньо впливає на якість мовлення учнів. Ефективність корекції залежить не лише від правильності виправлень, а й від того, як і коли вони подаються. Розглянуті техніки — затримане виправлення, дискретне виправлення в реальному часі та виправлення через повторення — мають свої переваги та можуть бути адаптовані відповідно до рівня підготовки учнів, цілей заняття та особливостей комунікативної ситуації. Застосування продуманих технік фонетичної корекції є ключем до формування правильного, впевненого мовлення та успішного засвоєння англійської мови в шкільному середовищі.

Список використаних джерел

1. Pourhosein Gilakjani, A., and Sabouri, N.B. Advantages of using computer in teaching English pronunciation. International Journal of Research in English Education, 2017, 2(3), pp. 78-85.

2. Zoghbor, W.S. Teaching English pronunciation to multi-dialect first language learners: The revival of the Lingua Franca Core (LFC). *System*, 2018, *78*, pp.1-14.

Олександра ПУГАЧЕНКО, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*
Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, старший викладач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Вікторія КИЛИВНИК***

THE ADJECTIVE AND ITS SEMANTIC CHARACTERISTICS. SUBSTANTIVIZED ADJECTIVES

Annotation. *The article examines the theoretical aspects of adjectives and their semantics. Special attention is given to the definition and classification of adjectives, exploring how they are categorized based on their syntactic and semantic properties. The article also delves into the semantic characteristics of adjectives, highlighting how they convey meaning and the various roles they play in language. Additionally, the concept of substantivized adjectives is discussed, focusing on their types and functions, as well as their transformation from adjectives to nouns in certain linguistic contexts. The publication aims to provide a comprehensive understanding of the complexities and significance of adjectives in language.*

Key words*: adjectives, semantics, definition of adjectives, classification of adjective, substantivized adjectives, grammatical functions.*

Formulation of the problem. The article addresses the theoretical aspects of adjectives and their semantics, focusing on their definition, classification, and the semantic functions they serve in language. The problem explored in this study is the complex role of adjectives in sentence structure and their transformation into substantivized forms. Although adjectives are a fundamental part of language, their semantics and the shift from descriptive to nominal functions require a deeper understanding, especially within the framework of contemporary linguistic theory.

Identification of previously unsolved parts of the overall problem. The study of adjectives and their semantics has been a significant area of interest in linguistic theory for many years. Numerous scholars have contributed to the definition, classification, and semantic characteristics of adjectives. Traditional linguistic approaches have focused on their syntactic roles and morphological features, while contemporary studies have expanded to include the dynamic nature of adjectives, particularly in terms of their transformational capacity, such as substantivization. Research on the semantic properties of adjectives has explored how these words convey not only qualities but also deeper meanings that are context-dependent.

The purpose of the article. The aim of this research is to provide a

comprehensive theoretical analysis of adjectives and their semantics, focusing on their definition, classification, and the semantic roles they play in language. The study seeks to explore the various semantic characteristics of adjectives, highlighting their function in shaping meaning within sentence structure. Additionally, the research aims to examine the concept of substantivized adjectives, investigating their transformation from descriptive to nominal forms and the impact this shift has on language structure and function.

The main research material. Adjectives are a fundamental part of speech in the English language, characterized by their ability to modify or describe nouns, providing additional information about the qualities, quantities, or characteristics of the noun they modify. The primary grammatical function of adjectives is to qualify nouns, offering details about size, shape, color, or other attributes. Unlike other parts of speech, adjectives do not inflect for number or tense but can change form to indicate degrees of comparison, such as in the case of positive, comparative, and superlative forms. This unique feature allows adjectives to offer nuanced comparisons between nouns, such as "tall," "taller," and "tallest."

Adjectives can be used in both attributive and predicative positions within a sentence. When used attributively, the adjective typically precedes the noun it modifies, as in "a blue sky" or "an intelligent student." In this position, the adjective serves to immediately qualify the noun, integrating seamlessly into the noun phrase. When used predicatively, the adjective follows a linking verb, such as "be," "seem," or "appear," and serves to describe the subject of the sentence. For example, in the sentence "The sky is blue," the adjective "blue" follows the verb "is" and describes the subject "sky."

Another important grammatical feature of adjectives is their ability to take on different forms based on the degree of comparison. As mentioned earlier, adjectives can appear in the positive, comparative, or superlative forms. The positive form is the basic form of the adjective, such as "fast" or "beautiful." The comparative form is used when comparing two nouns, typically formed by adding "-er" to short adjectives (e.g., "faster") or using "more" for longer adjectives (e.g., "more beautiful"). The superlative form, which is used to compare more than two nouns, is usually created by adding "-est" (e.g., "fastest") or "most" (e.g., "most beautiful"). These forms allow adjectives to convey varying levels of intensity or degree [7].

Adjectives can also be classified based on their function and meaning. Qualitative adjectives describe inherent qualities of a noun, such as "happy," "red," or "strong," which offer more subjective, sensory, or evaluative information. In contrast, relative adjectives indicate a relationship between the noun and another entity or concept, often denoting origin, material, or purpose, as in "wooden," "historical," or

"chemical." This distinction between qualitative and relative adjectives highlights the breadth of information that adjectives can convey about the nouns they modify [6].

One key grammatical feature of adjectives that distinguishes them from other parts of speech is their lack of inflection for number and gender. In English, unlike some other languages, adjectives remain unchanged regardless of whether they are modifying singular or plural nouns. For example, "red car" and "red cars" both use the adjective "red" without any change in form, as English does not require adjective-noun agreement in terms of number. Similarly, adjectives do not change to reflect the gender of the noun, unlike in languages like French or Spanish, where adjectives agree with the gender of the noun.

Furthermore, adjectives can be intensified or diminished through the use of adverbs. For instance, "very" or "extremely" can be added to adjectives to increase their intensity, as in "very tall" or "extremely bright," while adverbs such as "somewhat" or "slightly" can be used to lessen the intensity, as in "somewhat interesting" or "slightly cold." This feature allows adjectives to offer a range of descriptive precision based on the speaker's or writer's intent.

The key grammatical features of adjectives, including their positions in a sentence, comparison forms, and lack of inflection for number or gender, are summarized in Table 1 below.

Table 1.1 – The key grammatical features of adjectives

Feature	Description	Example
Modification of nouns	Describes or qualifies a noun.	"A blue sky"
Attributive position	Precedes and directly modifies a noun.	"An intelligent student"
Predicative position	Follows a linking verb and describes the subject.	"The sky is blue"

Continuation of Table 1.1

Comparison	Can take positive, comparative, and superlative forms to indicate degrees of intensity.	"Fast, faster, fastest"
Qualitative vs. relative	Qualitative describes inherent qualities; relative indicates relationships or origins.	"Happy" (qualitative), "wooden" (relative)
No inflection for	Adjectives do not change form for singular or plural nouns.	"Red car" vs. "Red cars"

number		
No inflection for gender	Adjectives remain the same regardless of the gender of the noun.	"Tall boy" vs. "Tall girl"
Intensification by adverbs	Adjectives can be modified by adverbs to increase or decrease intensity.	"Very tall," "Slightly cold"

This table clearly outlines the grammatical features of adjectives and provides illustrative examples for each category, helping to understand their role and versatility in sentence structure.

Adjectives in English can be classified in a variety of ways, with one of the most common approaches based on their semantic and syntactic functions. Semantically, adjectives are categorized by the types of meanings they express, while syntactically, they are classified according to their role and position in a sentence.

From a semantic standpoint, adjectives are divided into **qualitative** and **relative** categories. Qualitative adjectives describe inherent qualities or characteristics of the nouns they modify. These adjectives provide information about size, color, shape, mood, or other attributes. For example, adjectives like "happy," "large," "red," or "strong" convey qualities directly associated with the noun. Qualitative adjectives are also notable for their ability to form degrees of comparison, such as "happier" (comparative) or "happiest" (superlative), allowing for nuanced descriptions [18].

In contrast, relative adjectives express a relationship between the noun and something external to it, rather than an inherent quality. These adjectives often describe material, origin, or purpose. For instance, in "wooden chair," the adjective "wooden" refers to the material of the chair, while in "historical document," "historical" refers to the nature of the document in relation to history. Relative adjectives do not take degrees of comparison because their function is more fixed and objective, focusing on external relationships rather than subjective qualities.

Syntactically, adjectives can function in two primary positions: **attributive** and **predicative**. In the attributive position, an adjective appears before the noun it modifies, as in "a beautiful painting." Here, the adjective integrates into the noun phrase, qualifying the noun directly. When used in the **predicative** position, the adjective follows a linking verb and describes the subject of the sentence. For example, in "The painting is beautiful," the adjective "beautiful" follows the verb "is" and provides a description of the subject "painting." The ability to use adjectives in both positions increases their versatility in sentence structure.

Additionally, some adjectives are classified as **possessive** or **demonstrative**. Possessive adjectives, like "my," "your," or "their," indicate ownership or association. Demonstrative adjectives, such as "this," "that," "these," and "those," point out specific nouns within a given context [2].

These semantic and syntactic classifications of adjectives help organize their diverse roles in the English language, ensuring that adjectives serve both to describe intrinsic qualities and to indicate various relationships between nouns and their surroundings.

Qualitative and relative adjectives serve distinct functions in the English language, and their differences significantly influence sentence structure and meaning.

Qualitative adjectives describe the inherent qualities or attributes of a noun. These adjectives provide subjective information about characteristics like size, color, age, shape, and emotions. For example, adjectives like "beautiful," "old," "tall," or "happy" convey specific, often sensory or evaluative, details about the noun they modify. One of the key features of qualitative adjectives is their ability to form degrees of comparison—positive, comparative, and superlative forms. For instance, "tall" becomes "taller" in the comparative and "tallest" in the superlative, allowing the speaker or writer to compare the qualities of different nouns. This ability to express varying degrees makes qualitative adjectives flexible in descriptive language. In terms of sentence structure, qualitative adjectives can appear both before the noun they modify (attributive position) or after linking verbs (predicative position). For example, "a beautiful house" or "the house is beautiful" illustrate these two structural roles [19].

Relative adjectives, on the other hand, do not describe inherent qualities but instead indicate a relationship between the noun and an external factor, such as origin, material, or purpose. Examples of relative adjectives include "wooden," "medical," and "Italian." These adjectives provide factual or objective information about the noun, focusing on its external characteristics. For instance, in the phrase "wooden table," the adjective "wooden" tells us the material of the table, while in "Italian cuisine," "Italian" refers to the origin of the cuisine. Unlike qualitative adjectives, relative adjectives do not take comparative or superlative forms because they describe fixed attributes rather than qualities that can vary in intensity. Structurally, relative adjectives are typically used in the attributive position, directly preceding the noun they modify, as in "chemical substance" or "historical event." Their placement provides clear, specific information that qualifies the noun in a concrete manner [9].

Conclusions. The primary difference between these two types of adjectives lies in the nature of the information they provide – qualitative adjectives focus on subjective characteristics that can be compared**,** while relative adjectives focus on

objective relationships**.** This distinction influences how each adjective type is used in sentences. Qualitative adjectives allow for a richer variety of descriptive detail and comparison, enhancing the expressiveness of language. Relative adjectives, by contrast, anchor nouns in concrete contexts, emphasizing the noun's material, origin, or purpose without allowing for degrees of variation. These differences shape how adjectives function within a sentence, ultimately affecting both meaning and emphasis.

References

1. Ataxojayev, T. "Structural–semantic character of the Adjective in English." *International journal of social science & interdisciplinary research issn: 2277-3630 Impact factor: 8.036* 11.11 2022.330-334.

2. Мага А. В. Функціональна семантика прикметників в тексті англомовного політичного коментаря: аспекти перекладу. Суми : Сум. держ. ун-т, 2020. 74 с.

3. Прикметники в англійській мові: усі види, правила утворення й використання. *Grade Education Centre*. URL: https://grade.ua/uk/blog/prilagatelnye-v-anglijskom/ (дата звернення: 01.10.2024).

4. Прикметники на позначення простору в сучасній англійській мові: системні та семантичні особливості. *Домівка*. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/7760/1/21.pdf (дата звернення: 01.10.2024).

5. Семантичні характеристики оцінних прикметників. - Статті - Слава Україні!. URL: https://litmisto.org.ua/?p=7029 (дата звернення: 01.10.2024).

Тетяна КАРПЕНКО, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Ірина ГОЛОВСЬКА***

РОЛЬ ПІСЕНЬ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. *У статті проаналізовано роль пісенного матеріалу у процесі вивчення англійської мови в основній школі. Особливу увагу приділено психологічним, педагогічним та лінгвістичним перевагам використання пісень в освітньому процесі, які сприяють розвитку мовної компетентності. Узагальнено практичні підходи до інтеграції пісень на уроках, а також*

визначено основні типи пісень, які можуть бути ефективно застосовані відповідно до віку й рівня підготовки учнів.

Ключові слова: *пісенний матеріал, мовна компетентність, англійська мова, основна школа, методика викладання іноземних мов.*

Постановка проблеми. Англійська мова посідає провідне місце у світовому освітньому просторі. В умовах Нової української школи зростає потреба у пошуку інноваційних, ефективних та доступних засобів для формування мовної компетентності здобувачів освіти. Одним з таких засобів є використання пісень, які поєднують навчання з емоційною залученістю, мотивацією та міжкультурною інтеграцією.

Стан дослідження проблеми. Аналіз наукових джерел засвідчує, що пісні мають значний потенціал для розвитку лексичної, фонетичної, граматичної та соціолінгвістичної компетентностей. Пісенний матеріал також сприяє зниженню стресу, стимулює активність учнів, підтримує креативність та емоційну відкритість у процесі мовлення.

Мета дослідження. Дослідити ефективність використання пісенного матеріалу як одного з методичних інструментів для розвитку мовної компетентності учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Пісенний матеріал активно формує мовленнєві навички завдяки повторюваності структури, ритмічності, автентичності мови. Вивчення мови через пісні залучає слухові, візуальні та кінестетичні канали сприйняття, задовольняючи потреби учнів із різними стилями навчання [4]. Різноманітність типів пісень – навчальні, тематичні, культурні, мотиваційні – дозволяє урізноманітнити заняття, зробити їх інтегрованими та змістовними [5]. Емоційна насиченість пісень сприяє формуванню позитивного освітнього середовища, що є важливим чинником успішного засвоєння іноземної мови.

Вважаємо за необхідне зазначити, що використання пісенного матеріалу у навчанні англійської мови має декілька переваг. Пісні містять багатий лексичний матеріал, що допомагає учням розширити свій словниковий запас, знайомлячи їх з новими словами та виразами у цікавий та інтерактивний спосіб. Крім того, прослуховування та повторення пісень сприяє розвитку фонетичних навичок, поліпшуючи вимову та інтонацію, оскільки учні наслідують правильну вимову та ритм носіїв мови.

Пісні також роблять процес навчання більш цікавим, підвищуючи мотивацію учнів. Музика завжди була потужним засобом залучення, і учні, які слухають пісні, часто з більшим задоволенням беруть участь у мовних вправах. Це стимулює їх до активнішого вивчення мови, оскільки навчання стає розважальним і менш стресовим. Окрім переваг, можна зазначити ще кілька

важливих аспектів впливу пісенного матеріалу на формування мовної компетентності.

Пісні часто відображають культурні особливості мовної спільноти, з якої вони походять. Використання пісень в освітньому процесі допомагає учням зануритися в культурне середовище, краще розуміти звичаї, традиції та цінності. Це сприяє розвитку культурної компетентності, яка є важливою складовою мовної компетентності.

Музика може викликати різні емоції, що допомагає учням краще запам'ятовувати та засвоювати матеріал. Емоційний зв'язок з піснею сприяє тому, що учні швидше і легше запам'ятовують нові слова та вирази, а також граматичні конструкції.

Виконання пісень у групах або парах сприяє розвитку комунікативних навичок, а також навичок співпраці та взаємодії між учнями. Це дозволяє створити сприятливу атмосферу для навчання, де учні відчувають підтримку, що стимулює до активного залучення у процес вивчення мови.

Пісні можна використовувати у різних типах завдань, таких як аудіювання, переклад, робота з текстами, виконання вправ на заповнення пропусків, створення власних текстів на основі пісень тощо. Це дозволяє варіювати форми та методи роботи, що робить освітній процес більш динамічним та цікавим.

Висновки. Пісенний матеріал є ефективним засобом формування мовної компетентності в учнів основної школи. Його використання сприяє розвитку лексичних, фонетичних, граматичних навичок, підвищенню мотивації до навчання, створенню сприятливої атмосфери та розвитку готовності до міжкультурної комунікації. Правильно підібрані пісні, інтегровані в освітній процес за допомогою сучасних методик, роблять уроки іноземної мови більш цікавими, ефективними й адаптованими до потреб учнів. Надалі доцільним є подальше дослідження інтерактивних методик застосування пісень в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Важливість застосування пісень і коротких віршів на уроках англійської мови в початковій школі. URL:https://talken.cloud/blog/teaching-english-with-songs/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 17.04.2025).

2. Ключові компетентності для навчання протягом життя. URL:http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53 (дата звернення 17.04.2025).

3. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/183 (дата звернення 17.04.2025).

4. Навчання англійської з використанням пісень. URL:https://talken.cloud/blog/teaching-english-with-

songs/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 17.04.2025).

5. Найкращі пісні для вивчення англійської мови. URL:https://www.bsceducation.com/uk/blog/best-songs-for-learning-english/ (дата звернення 17.04.2025).

6. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/183 (дата звернення 17.04.2025).

7. 1. Важливість застосування пісень і коротких віршів на уроках англійської мови в початковій школі. URL: https://surl.li/qefwbr (дата звернення 17.04.2025).

Юлія КАТЕРНОЗА, *здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»* ***Ірина ГОЛОВСЬКА***

АКТИВНІ МЕТОДИ ТА ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. *У статті розглядаються активні методи та інтерактивні технології у формуванні англомовної лексичної компетентності учнів початкової школи. Акцент робиться на систематичному впровадженні зазначених способів взаємодії із здобувачами освіти, що дозволяє створити живе, емоційно насичене і практико-орієнтоване мовне середовище, у якому учні не просто вивчають слова, а живуть із ними в реальних і змодельованих комунікативних ситуаціях.*

Ключові слова: *англомовна лексична компетентність, активні методи, інтерактивні технології, рольова гра, міні-проєкти, колективні вербальні вправи.*

Постановка проблеми. В умовах реалізації Нової української школи пріоритетним стає особистісно орієнтований підхід до навчання, що передбачає активізацію пізнавальної діяльності учнів та створення умов для розвитку їхньої самостійності, креативності та мотивації. У цьому контексті важливого значення набуває впровадження активних методів, інтерактивних технологій, прийомів асоціативного мислення, мнемотехнік і візуалізаційних інструментів, які сприяють більш ефективному засвоєнню лексичних одиниць, полегшують запам’ятовування і відтворення матеріалу, а також роблять освітній процес емоційно привабливим і психологічно комфортним для молодших школярів.

Стан дослідження проблеми. Однак недостатнє врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів при впровадженні інтерактивних технологій у процес вивчення лексики, а також обмежене використання цифрових інтерактивних ресурсів у контексті розвитку лексичної компетентності викликають потребу у подальшій розробці зазначеної проблеми.

Мета дослідження. Метою дослідження є обґрунтування педагогічної доцільності використання активних методів і інтерактивних технологій у формуванні лексичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У процесі формування англомовної лексичної компетентності в учнів початкових класів важливо враховувати їхні вікові особливості. Молодші школярі відзначаються емоційністю, пластичністю мислення, допитливістю, схильністю до наслідування та потребою в русі. Їхнє сприйняття мови переважно зорово-слухове та образне, що обумовлює необхідність використання наочності, динаміки та гри. Крім того, діти цього віку мають обмежену здатність до тривалої концентрації уваги, тому традиційні репродуктивні методи (механічне заучування, повторення за вчителем) виявляються малоефективними [1, с. 166].

У практиці навчання англійської мови учнів 1-4 класів найбільш ефективними активними методами є рольові ігри, мініпроєкти, мовні ігри та колективні вербальні вправи [2]. Наприклад, рольова гра *“At the shop”* дозволяє учням закріпити лексику з теми *“Food”*. Один учень виступає в ролі продавця, інший – покупця. Учні використовують підготовлені картки з назвами продуктів, звертаються одне до одного з короткими репліками, а вчитель контролює правильність вимови і за потреби коригує її. Така діяльність не лише навчає, а й моделює реальні ситуації, у яких дитина може використати набуту лексику. Ще одним дієвим методом у формуванні лексичної компетентності здобувачів освіти є мініпроєкти, що реалізуються як індивідуально, так і в парах або малих групах. Наприклад, у межах теми *“My family”* учні створюють родинне дерево, використовуючи кольоровий папір, малюнки, наклейки та підписуючи англійською назви членів родини. Також вони можуть усно презентувати свій проєкт. Такі завдання розвивають мовлення, навички самоорганізації та комунікації.

До лексичних ігор, які сприяють активному засвоєнню нових слів, належить *Bingo*. У цій грі учні отримують картки зі словами або зображеннями за певною темою (наприклад, “*Animals”*), а вчитель називає слова в довільному порядку. Учень має позначити почуте слово на своїй картці. Переможе той, хто першим викреслить усі слова. Це активізує аудіювання, уважність і зорову

пам’ять. Ще одна популярна гра – *Memory* або «Пари», де треба знайти пару: малюнок і відповідне слово.

Ігрова вправа “*What’s missing?”* також є ефективним методом актуалізації лексики. Учитель викладає на дошці або столі кілька карток з вивченими словами, учні їх озвучують, потім заплющують очі – одна картка зникає. Після відкриття очей діти мають сказати, яке слово зникло. Це не лише тренує лексичну пам’ять, а й викликає позитивні емоції, підвищуючи мотивацію.

Серед усних активних методів особливою популярністю користується *“мікрофон”*. Учні по черзі називають слова за темою, передаючи умовний мікрофон (ручку, картку). Аналогічно діє гра *“Ланцюжок”*: кожен учень повторює слова попередніх і додає своє. Такі вправи розвивають увагу, лексичну пам’ять і навички слухання.

Окрім активних методів, значне місце у формуванні англомовної лексичної компетентності молодших школярів посідають інтерактивні технології, які передбачають залучення учнів до взаємодії з цифровими, візуальними та маніпулятивними засобами.

Ефективним засобом інтерактивного впливу є використання навчальних онлайн-платформ, які дозволяють у доступній формі закріпити лексичний матеріал. Наприклад, у 2-4 класах широко застосовується платформа *Wordwall*, яка дає змогу створювати інтерактивні ігри на зразок *“Match the word with the picture”*, *“Anagram”*, *“Missing word”*.

Платформа *Kahoot* використовується для проведення вікторин, де учні обирають правильний варіант відповіді серед кількох запропонованих. Це розвиває навички миттєвого впізнавання лексичних одиниць і працює на швидкість, що особливо подобається учням через елемент змагання.

Інтерактивна платформа *LearningApps* дозволяє створювати вправи типу «лото», «класифікація», «хмара слів», «хрестослови». Такі вправи сприяють осмисленню лексики та її групуванню за категоріями, що полегшує запам’ятовування. Ще один варіант – інтерактивна групова гра *“Find someone who…”*, яка активізує мовлення й дозволяє учням тренувати лексику у формі реального спілкування.

Усі ці приклади демонструють, як лексичні одиниці вводяться у контекст, закріплюються через гру, малюнок, проєкт, співпрацю і зворотній зв’язок.

Висновки. Застосування активних методів та інтерактивних технологій у навчанні англійської мови в початковій школі демонструє високу результативність у формуванні англомовної лексичної компетентності. Завдяки активним ігровим та інтерактивним формам діяльності значно знижується рівень мовного бар’єру. Учні не бояться помилитися у безпечному ігровому середовищі, де помилка не сприймається як невдача, а як частина процесу. Це

створює сприятливі умови для формування мовленнєвої впевненості, що є особливо важливим на початковому етапі оволодіння іноземною мовою. Також такі методи розвивають уміння працювати в парі, команді, слухати одне одного, дотримуватися інструкції – навички, що є важливими як для мовного, так і для соціального розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Надьон В.П. Психологічні особливості учнів початкової школи. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали III міжрегіональної науково-практичної конференції (каталог психотехнологій; тези доповідей), Харків, 26 жовтня 2019 р.* / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; [редкол.: Т.Б. Хомуленко та ін.]. Харків : Діса плюс, 2019. С. 166–168.

2. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: https://mon.gov.ua/osvita2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv (дата звернення: 07.04.2025).

Розділ VIII
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В РІЗНИХ СФЕРАХ СУСПІЛЬСТВА

Іванна СТРИКОВСЬКА, *здобувачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж ім. Маркіяна Шашкевича»*

Науковий керівник: *спеціаліст вищої категорії, викладач-методист циклової комісії філологічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський фаховий педагогічний коледж ім. Маркіяна Шашкевича»* ***Людмила СВИРІПА***

ВПЛИВ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В РІЗНИХ СФЕРАХ СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. *У статті висвітлено важливість розвитку української мови і літератури в умовах війни, цифровізації та глобалізації. Розглянуто їх функціонування в освіті, культурі, медіа, бізнесі та цифровому середовищі. Окреслено здобутки мовної політики й основні виклики, зокрема вплив англійської мови, суржику та потребу популяризації української мови серед молоді.*

Ключові слова: *українська мова та література, мовна політика, освіта, культура, цифрове середовище, медіа, національна ідентичність, мовна стратегія.*

Постановка проблеми. Українська мова та література як основні складові духовної культури нації завжди були важливими чинниками формування національної самосвідомості, історичної пам’яті та громадянської єдності. Проте в умовах стрімких суспільно-політичних змін, зокрема війни, глобалізації, зростання ролі цифрових технологій та посилення інформаційного тиску з боку інших мов і культур постає низка важливих проблем, пов’язаних із розвитком, функціонуванням та сприйняттям української мови і літератури.

Серед актуальних проблем — необхідність забезпечення повноцінного функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя: освіті, медіа, культурі, науці, бізнесі, повсякденному спілкуванні. Незважаючи на прийняття низки важливих законодавчих актів щодо статусу української мови, її практичне використання все ще стикається з опором, зокрема в окремих регіонах країни. Крім того, актуальним є питання адаптації мови до нових реалій – цифрової комунікації, соціальних мереж, IT-сфери, де домінує

англомовний контент.

Стан дослідження проблеми. Питання розвитку української мови та літератури в контексті суспільних трансформацій активно розглядається в сучасних наукових працях з мовознавства, літературознавства, культурології та соціології. У науковій літературі аналізуються як загальні тенденції мовної політики в Україні, так і специфічні аспекти функціонування української мови в освіті, культурі, медіапросторі, державному управлінні, діловій та цифровій сферах. Дослідження підкреслюють, що мовна ситуація в Україні перебуває в постійному розвитку з огляду на історичні передумови, політичні події та соціальні зміни. Акцент робиться на процесах українізації суспільного життя, зростанні інтересу до української культури та національної літератури, а також на викликах, пов'язаних із поширенням інших мов, зокрема англійської, у сфері технологій та комунікацій.

Незважаючи на наявність великої кількості досліджень, багато аспектів залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, актуальними є питання впливу цифрових технологій на мовну культуру, популяризації української мови серед молоді, інтеграції української літератури у глобальний культурний простір, а також ефективності державної мовної політики у практичному вимірі.

Мета дослідження. Метою дослідження є комплексний аналіз тенденцій розвитку української мови і літератури в умовах сучасних суспільних змін, виявлення особливостей їх функціонування у ключових сферах життя — освіті, культурі, масовій комунікації, бізнесі, цифровому середовищі. Дослідження покликане з'ясувати, яким чином соціальні, політичні, технологічні та глобалізаційні процеси впливають на мовну ситуацію в Україні, а також оцінити рівень інтеграції української мови та літератури в сучасний культурний простір.

Виклад основного матеріалу. Сучасне українське суспільство перебуває в умовах значних політичних, соціокультурних і технологічних змін, які безпосередньо впливають на функціонування української мови та розвиток національної літератури. Мова і література є не лише інструментами комунікації та творчого самовираження, а й потужними засобами формування національної свідомості, єдності та ідентичності. В умовах воєнного стану особливої актуальності набувають такі чинники, як зростання патріотичних настроїв та посилення інформаційного протистояння.

Одна з провідних сфер, де активно відбувається процес утвердження української мови, — це освіта. Державна політика в галузі мовного законодавства сприяє широкому впровадженню української мови як мови навчання в усіх типах освітніх закладів. У шкільній програмі акцент робиться як на засвоєнні граматичних та орфографічних норм, так і на розвитку

комунікативної компетентності. Важливо, що навчальні матеріали оновлюються відповідно до сучасних суспільних запитів, включаючи тексти сучасної української літератури, що відображають реалії сьогодення. У закладах вищої освіти спостерігається поступовий перехід до україномовного викладання, зокрема в гуманітарних і соціальних дисциплінах. Це сприяє розширенню сфери функціонування української мови в науковому дискурсі, формуванню фахової термінології та популяризації наукових публікацій українською.

Українська література в XXI столітті продовжує активний розвиток, демонструючи різноманіття жанрів, тем і стильових підходів. Сучасні автори звертаються до болючих тем війни, втрати, пам’яті, свободи, а також осмислюють національну ідентичність у глобальному контексті. Водночас зростає попит на україномовний контент у театрах, кінематографі, на онлайн-платформах.

Медіапростір є важливою сферою впливу на мовну поведінку суспільства. Завдяки законодавчим нормам, запровадженим упродовж останнього десятиліття, частка українськомовного контенту в телерадіоефірі суттєво зросла. Все більше телеканалів, радіостанцій та інтернет-видань переходять на українську мову як основну. Крім того, соціальні мережі, блоги, YouTube та TikTok відіграють важливу роль у поширенні української мови серед молоді.

Після впровадження норм закону про мову обслуговування споживачів, українська мова стала основною у сфері торгівлі, реклами та публічних послуг. Бізнес-середовище адаптується до цих вимог, впроваджуючи україномовні сайти, вивіски, пакування продукції та рекламні кампанії. Також зростає попит на ділову українську мову — її викладають у бізнес-школах, корпоративних тренінгах, в онлайн-курсах, що сприяє підвищенню якості мовної культури серед підприємців і працівників сфери обслуговування.

У цифровому просторі українська мова активно адаптується до нових викликів. Хоча англійська все ще домінує у глобальній IT-сфері, зростає кількість україномовних вебсайтів, мобільних додатків, інтерфейсів та освітніх платформ. Створюються штучні інтелекти, чат-боти та мовні моделі, що підтримують українську мову, де можна спілкуватися українською та генерувати тексти різного типу. Завдяки диджиталізації українська мова отримує нові форми вираження — в інфографіці, мемах, коротких відео, інтерактивному контенті. Це розширює її функції та посилює присутність у повсякденному житті.

Повномасштабна війна в Україні стала потужним каталізатором посилення ролі української мови та літератури. Вона не лише змінила мовні

пріоритети у суспільстві, а й викликала глибоку переоцінку культурних цінностей. Все більше громадян переходять на українську як мову побутового спілкування, виявляючи підтримку державної ідеї через мову. Мовна єдність набула символічного значення: мова стала маркером патріотизму та стійкості. Водночас літературна творчість активно реагує на події війни — з'являються нові поетичні та прозові твори, які осмислюють трагізм сучасності, героїзм захисників, досвід втрати та надії. Ці твори важливі не лише як художні документи епохи, а й як терапевтичний ресурс для читачів.

Державна мовна політика в Україні є важливим інструментом розвитку української мови. На законодавчому рівні закріплено статус української як єдиної державної мови, а також передбачено механізми її захисту та впровадження в усі сфери суспільного життя. Проте виклики залишаються. Ідеться про забезпечення рівного доступу до україномовного контенту в усіх регіонах, особливо в прифронтових і звільнених територіях, а також про подолання залишкових явищ русифікації. На практиці важливо не лише декларувати мовну політику, а й створювати умови для її ефективної реалізації – через якісні підручники, професійне навчання, мотивацію до вивчення мови.

Зростає увага світової спільноти до української культури. Відомі зарубіжні видавництва перекладають українські книги, а українські автори беруть участь у міжнародних книжкових ярмарках, отримують престижні нагороди. Університети в різних країнах світу відкривають курси з української мови та літератури. Це свідчить про підвищення культурної суб'єктності України на міжнародній арені. Інтеграція в глобальний контекст допомагає утвердити українську мову як мову європейської культури, а літературу – як повноцінну частину світового літературного процесу.

Попри позитивні тенденції, залишаються виклики. Це – вплив англійської мови на молодіжне середовище, поширення суржику, недостатнє фінансування культурних ініціатив, брак якісних україномовних продуктів у деяких сегментах (зокрема, в науці, технологіях, розважальних медіа). Надзвичайно важливо інвестувати в мовну освіту, цифрові проєкти українською мовою, підтримку нових авторів, створення привабливого медіа- та культурного продукту для молоді. Лише цілісний, багатокомпонентний підхід дозволить закріпити досягнуті результати й рухатися далі.

Висновок. Отже, розвиток української мови та літератури в умовах сучасних суспільних трансформацій є важливим чинником утвердження національної ідентичності, культурної єдності та державної стійкості. Вплив війни, глобалізаційних процесів і цифрових технологій водночас створює як виклики, так і нові можливості для функціонування української мови в освіті, культурі, медіа, бізнесі та побуті. Сучасна українська література демонструє

високий рівень осмислення національного досвіду, реагує на події сьогодення і формується як повноцінна частина світового культурного простору. Державна мовна політика забезпечує правові рамки для розвитку української мови, однак її ефективність залежить від практичної реалізації, доступності контенту та мотивації громадян. Закріплення української мови у всіх сферах життя потребує системного підходу: якісної освіти, підтримки культурних ініціатив, розвитку цифрового україномовного простору, популяризації серед молоді та міжнародної культурної співпраці. Тільки завдяки комплексним діям можливо забезпечити сталий розвиток української мови і літератури в умовах викликів сьогодення та майбутнього.

Список використаних джерел

1. Інститут української мови НАН України. Аналітичний звіт про стан української мови у 2024 році. https://mova-ombudsman.gov.ua/news/z-1-sichnia-2024-roku-minimalna-chastka-ukrainskoi-movy-v-audiovizualnykh-media-zahalnonatsionalnoi-i-rehionalnoi-katehorii-povynna-stanovyty-ne-menshe-90 (дата звернення: 06.04.2025).

2. Топчій В. В. тенденції розвитку української мови на сучасному етапі. https://www.scribd.com/document/841399420 (дата звернення: 06.04.2025).

3. Українська мова під час війни: ключові тенденції розвитку. Національний інститут стратегічних досліджень. 2023р. URL:https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/ukrayinska-mova-pid-chas-viyny-klyuchovi-tendentsiyi-rozvytku (дата звернення: 08.04.2025).

***Катерина СТЕЧЕНКО**, здобувачка Державного податкового університету*

Науковий керівник:** доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету **Тетяна СУКАЛЕНКО

ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ У ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ

***Анотація.** У науковій розвідці висвітлено проблему порушення мовних норм у діловому спілкуванні. Потрактовано поняття мовної норми, розглянуто види мовних норм. Розкрито основні причини порушення мовних норм. З'ясовано наслідки порушень мовних норм. Окреслено шляхи покращення вживання мовних норм у діловому спілкуванні.*

***Ключові слова:** мовна норма, ділове спілкування, фахівець.*

Постановка проблеми. Ділове спілкування є важливим аспектом діяльності будь-якого фахівця, оскільки воно визначає якість взаємодії в

колективі, ефективність виконання завдань та загальний успіх організації. Одним із ключових елементів ділового спілкування є дотримання мовних норм. У сучасному світі спостерігається тенденція до порушення цих норм, що негативно впливає на комунікацію.

Стан дослідження проблеми. Проблему порушення мовних норм вивчали: Лариса Масенко – досліджувала питання норм та варіативності в сучасній українській мові, зокрема в контексті використання мовних зразків у літературному тексті; Володимир Дунайчук розглянув особливості порушення літературних норм у художній прозі, зокрема у контексті стилістичних явищ та мовних ігр в українській літературі; Марія Дяченко проаналізувала мовні помилки у творах сучасних авторів, вивчала вплив соціокультурних чинників на порушення літературних норм; Олександр Пономарів вивчав мовні дискурси, зокрема в контексті порушення норм в усному та писемному мовленні, а також у літературній практиці; Ірина Фарковська досліджувала феномен порушення мовних та літературних норм у контексті літературних традицій та інновацій. Науковці роблять значний внесок у дослідження проблеми порушення літературних норм в українській мові. Багато сучасних дослідників у галузі соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики та літературної критики також аналізують ці питання, звертаючи увагу на вплив контексту, жанру та культурних особливостей.

Мета наукової розвідки – дослідити причини порушення мовних норм у діловому спілкуванні майбутніх фахівців, а також запропонувати вирішення проблеми та покращення комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу. Мовні норми – це правила, що регулюють правильне вживання мови, включаючи граматику, лексику, стилістику та фонетику. Дослідники виокремлюють такі норми української літературної мови [1, с. 46–47; 2]:

– орфоепічні – регулюють правильну вимову слів, звуків, звукосполучення;
– орфографічні – визначають правильне написання слів;
– лексичні – вживання слів у властивому для них значенні та правильне поєднання слів за змістом у реченні;
– фразеологічні – регулюють вживання стійких словосполучень у властивих значеннях;
– словотвірні – правильне творення слів;
– морфологічні – правильна словозміна самостійних частин мови;
– синтаксичні – правильна побудова словосполучень і речень;
– пунктуаційні – дотримання правил уживання розділових знаків;

– стилістичні – правильне вживання у висловлюванні певного стилю властивих йому мовних засобів.

Розглянемо основні причини порушення мовних норм у діловому спілкуванні майбутніх фахівців:

– вплив неформального спілкування – полягає в неправильному використанні сленгу, жаргону та неформальних висловлювань у повсякденному спілкуванні, що може стати звичкою та використовуватись у діловому спілкуванні;

– недостатня мовна підготовка – здобувачі освіти не мають належної підготовки з української мови або не бажають її отримувати, що призводить до невміння правильно говорити та формулювати думку;

– використання сучасних технологій – Інтернет та соціальні мережі сприяють розповсюдженню ненормативної лексики та скорочень, що впливає на мовлення молоді;

– психологічний чинник – боязнь публічних виступів або недостатня впевненість у собі можуть змусити людину використовувати більш прості або неправильні форми мовлення.

Наслідками порушень мовних норм у діловому спілкуванні майбутніх фахівців є:

1) непорозуміння – використання ненормативної лексики або неправильних конструкцій може призводити до непорозумінь між співрозмовниками;

2) зниження професійного іміджу – невміння дотримуватись мовних норм може негативно вплинути на сприйняття фахівця колегами та клієнтами;

3) втрата інформації – порушення норм може призвести до втрати важливої інформації або її спотворення.

На нашу думку, шляхами покращення вживання мовних норм є:

1) вдосконалення мовних норм – включення освітніх компонентів з української мови та культури мовлення в навчальний план закладів вищої освіти;

2) практика публічного виступу – організація семінарів і тренінгів з розвитку навичок публічного виступу;

3) використання сучасних технологій для навчання – розроблення онлайн-курсів та мобільних додатків для самостійного вдосконалення мовлення;

4) формування позитивного мовного середовища – створення умов для розвитку культури спілкування в закладах освіти та на робочих місцях.

Висновки. Отже, порушення мовних норм у діловому спілкуванні майбутніх фахівців є серйозною проблемою, яка потребує уваги з боку освітніх

установ та здобувачів вищої освіти. Важливо забезпечити належну мовну підготовку та створити умови для розвитку комунікативних навичок, що сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Гриценко Т. Б. Українська мова за професійним спрямуванням. [навчальний посібник]. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 624 с.

2. Левченко О. П. Науковий стиль: культура мовлення: [навчальний посібник]. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2017. 204 с.

***Ліана РУДИКА**, здобувачка Державного податкового університету*

Науковий керівник:** доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету **Тетяна СУКАЛЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СФЕРІ ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** У науковій розвідці висвітлено питання термінології в галузі правоохоронної діяльності. Проаналізовано питання дослідження термінології в сучасній правоохоронній діяльності. Визначено проблеми інтерпретації термінів у правоохоронній діяльності. Наголошено, що для якісного виконання професійних обов'язків правоохоронним працівникам потрібно правильно використовувати правову термінологію, відстежувати нові терміни в галузі правоохоронної діяльності та їхнє правове закріплення.*

***Ключові слова:** термінологія, термін, правоохоронна діяльність.*

Постановка проблеми. Процесуальна діяльність регулюється відповідними кодексами (кримінально-процесуальним, цивільно-процесуальним, господарським та іншими), для яких надзвичайно важливо викладати зміст документів державною мовою, дотримуючись лексичних, граматичних, правописних, стилістичних норм.

Стан дослідження проблеми. Вивченням термінології в галузі правоохоронної діяльності займалися зарубіжні дослідники: Річард К. Шервуд досліджує термінологію, що використовується в правоохоронній діяльності та системах правосуддя США. Ельжбета Левандовська-Томашевська є спеціалістом з дослідження юридичної термінології, понять з правоохоронної діяльності, пов'язаної з правопорушеннями та кримінальними розслідуваннями в Польщі та Європейському Союзі. Брайан Гарнер – провідний дослідник юридичної мови та термінології в американському контексті. Лоренція Дюрант-

Жонсон – дослідниця в галузі правової лінгвістики, спеціалізується на дослідженні взаємодії між мовою закону і практичними аспектами правоохоронної діяльності, а також впливом термінології на ефективність розслідувань і судових процесів.

Українські дослідники також активно займаються вивченням термінології в правоохоронній галузі: Лариса Шевченко досліджує питання термінології правоохоронної діяльності, юридичної термінології, а також вивчає проблеми стандартизації термінів в українському праві. Ніна Корнєєва – спеціаліст у галузі юридичної лінгвістики, розглядає проблеми юридичної мови, зокрема, термінологію кримінального права та правоохоронної діяльності. Юрій Баулін займається питаннями кримінального права та правоохоронної діяльності, проводить дослідження в галузі кримінального процесу, криміналістики, що також включає питання термінології та ін.

Мета дослідження – розглянути питання термінології в галузі правоохоронної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для якісного виконання професійних обов'язків правоохоронним працівникам потрібно мати не лише професійні знання та практичні навички, а й розуміння та вміння правильного використання правової термінології, тому важливо відстежувати нові терміни в галузі правоохоронної діяльності та їхнє правове закріплення.

Юридична термінологія – це сукупність фахових термінів та виразів, що використовуються в юридичній сфері. Вона охоплює поняття, які описують правові норми, процеси та відносини. Така термінологія важлива для точного вираження юридичних концепцій та запобігання двозначності в правоохоронних органах, юридичній документації та судових процесах [1].

Термінологія в правоохоронній діяльності – це сукупність спеціальних термінів і понять, які використовуються для опису та регулювання процесів, явищ і дій у сфері правоохоронної діяльності. Вона включає юридичні терміни, пов’язані із законодавством, кримінальним правом, оперативною діяльністю, слідством, судочинством та іншими аспектами, які допомагають забезпечувати правопорядок та безпеку [2].

Ці терміни мають чіткі визначення та узгоджені форми, щоб уникнути неоднозначностей і сприяти точному розумінню та спілкуванню між працівниками правоохоронних органів, юристами та громадянами.

Юридичні терміни – це поняття, які використовуються для опису правових процедур, функцій правоохоронних органів та для дій правопорушень: *кримінальна відповідальність, адміністративне правопорушення, оперативно-розшукова діяльність, прокуратура* та інші.

Термінологія є основою розуміння спеціальності та взаємодії іншими

учасниками правової системи. Права та суспільні відносини суцільно пов'язані між собою, щоб запобігти конфліктів та протиріч. Терміни класифікуються за такими галузями права: кримінальне, адміністративне, цивільне.

Правоохоронна діяльність [3] передбачає розслідування злочинів, захист та права свободи громадянина, дотримання правової державності та прав відповідно до законодавства. Функції правоохоронної діяльності характеризуються чітким розподілом компетенції правоохоронних органів.

Проблеми інтерпретації термінів у правоохоронній діяльності виникають через такі чинники:

- застарілі та неточні терміни;
- використання висловів, які вживаються у багатозначних значеннях;
- закони, які не містять тлумачень.

Висновки. Отже, знання професійної термінології та правильне її застосування важливе у галузі правоохоронної діяльності, адже компетентний працівник повинен вміти правильно висловлювати свою думку, аргументувати, переконувати та доводити власну позицію.

Список використаних джерел

1. Любченко М. І. Юридична термінологія: поняття, особливості, види : монографія; Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків : Права людини, 2015. 280 с.

2. Фаріон-Мельник А., Яремко О. Правоохоронні органи: питання термінології та системи. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38757/1/%D0%A4%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%BD-%D0%9C%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf (дата звернення: 10.02.2025).

3. Правоохоронна діяльність у демократичному суспільстві: поняття, завдання, принципи. URL:https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1086014/mod_resource/content/1/%D0%97%D0%9F%D0%9B%20%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%203.pdf (дата звернення: 15.02.2025).

***Юлія БОБИК**, здобувачка Державного податкового університету*
Науковий керівник:** доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету **Тетяна СУКАЛЕНКО

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

***Анотація.** У науковій розвідці розглядається роль культури української мови в професійній діяльності юристів. Наголошено, що мова є ключовим інструментом у правозастосуванні, формулюванні правових норм та комунікації між учасниками правовідносин. У роботі акцентовано увагу на необхідності дотримання норм літературної мови, правильного вживання юридичної термінології, важливості мовної грамотності для досягнення чіткості, логічності та ефективності правничого мовлення. Висвітлено взаємозв'язок між мовною культурою юриста та його професійною компетентністю, а також наголошено на потребі постійного самовдосконалення в цьому напрямі.*

***Ключові слова:** мовна культура, юрист, культура спілкування.*

Постановка проблеми. Мова є основним інструментом професійної діяльності юриста. Вона не лише формує зміст юридичних норм, а й забезпечує точність їхнього тлумачення та правозастосування. Юридична практика базується на чіткій, однозначній та коректній комунікації, що вимагає високої мовної культури від правників.

Стан дослідження проблеми. Проблему формування комунікативної культури майбутніх юристів досліджували такі вчені: Л. Барановська, В. Барковський, А. Білоножко, Т. Губаєва, Л. Казміренко, Р. Кацавець, С. Рижиков, Н. Розіна, І. Саражинська А. Смульська, М. Ценко та ін.

О. Чорнобай проаналізувала комунікативну культуру правника як складник загального поняття правової культури і як важливий компонент комунікативної культури. Н. Стратулат, І. Галдецька проаналізували мовленнєво-професійні компетентності правника в законодавчо-правовому аспекті. Л. Писаренко вивчала формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної підготовки. Н. Шаповаленко описала вплив європейських інтеграційних процесів на мовну підготовку майбутніх юристів. Л. Барановська, С. Циганій розглянули культуру мови як складник культури професійно-правового спілкування працівників юридичної галузі. С. Циганій визначила основні принципи формування культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. В. Скиба, І. Гакало дослідили етичні засади культури професійно-правового

спілкування працівників юридичної галузі. М. Ценко схарактеризувала особливості ділового спілкування юристів.

Мета дослідження – висвітлення основних аспектів культури української мови у професійній діяльності юристів.

Виклад основного матеріалу. Високий рівень мовної культури сприяє чіткому формулюванню правових норм, забезпеченню ефективного спілкування з клієнтами, суддями, адвокатами та іншими учасниками правовідносин [3].

Як наголошував юрист-експерт, доктор наук у галузі філософії права С. Куценко: «Успіхи людини в житті, її взаємини з іншими залежать від уміння спілкуватися. Щоб досягти бажаного у спілкуванні, потрібно добре володіти словом, особливо, якщо ти – юрист. Одним із основних знарядь праці правника є добре поставлена вимова і вміння грамотно й доступно висловлювати свої думки» [1].

Здатність ефективно висловлювати свої думки залежить від рівня володіння мовою та культурою мовлення. Це передбачає грамотність, дотримання норм літературної мови, правильне використання слів відповідно до їх значень, коректне наголошування, а також відповідність мовлення певному стилю [5, с. 230]. Ми цілком погоджуємось із цим твердженням, адже без належного мовного рівня складно досягти точності та виразності у спілкуванні, що є важливим у будь-якій сфері діяльності. Зокрема, юридична термінологія повинна використовуватися відповідно до законодавчих актів та усталеної правничої традиції. Наприклад, неправильне використання термінів «позивач» і «відповідач» або «злочин» і «правопорушення» може спричинити суттєві правові наслідки. Тому під час спілкування юристи повинні дотримуватись найважливіших літературних норм, таких як: орфоепічні, лексичні, морфологічні, словотворчі, стилістичні та синтаксичні норми.

Сьогодні важливим аспектом національного відродження України є підвищення рівня мовної культури суспільства, особливо серед молоді, яка здобуває гуманітарну освіту [2, с. 7; 4, с. 30]. Володіння мовою на високому рівні дозволяє не лише ефективно передавати інформацію, а й використовувати слово як професійний інструмент та засіб впливу на духовний розвиток суспільства, що сприятиме загальному культурному зростанню та зміцненню духовних цінностей народу [4, с. 32].

Висновки. Отже, культура української мови є невід’ємним складником професійної діяльності юриста. Юридична комунікація має бути чіткою, логічною та відповідати вимогам правової термінології. Тож, щоб покращувати свій рівень мовленнєвої культури, потрібно постійно самовдосконалюватися та працювати над поглибленням фахової компетентності.

Список використаних джерел

1. Куценко С.І. Культура мови. Чи потрібна вона українському юристу? URL:https://lb.ua/blog/stanislav_kutsenko/387639_kultura_movi_chi_potribna_vona.html (дата звернення: 12.02.2025).

2. Культура усного і писемного мовлення юриста: курс лекцій для студентів 4 курсу першого (бакалаврського) рівня галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право»; уклад.: Л. М. Сідак, О. А. Шумейко, О. А. Лисенко: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2022. 160 с.

3. Пивоваров В. М., Єрахторіна О. М., Лисенко О. А. Мова української юриспруденції. Харків, 2020. 330 с.

4. Скиба В. М., Гакало І. Г. Етичні засади культури професійно-правового спілкування працівників юридичної галузі. *Право і суспільство*. 2022. Вип. 1. С. 30-34.

5. Ценко М. Б. Особливості ділового спілкування юристів. *С. Рахманінов та культура України* (До 25-річчя Незалежності України) : наук. ст. учасників XIV Міжнар. наук.-теорет. симп. Харків, 2016. Кн. 2: Родина Алчевських та її внесок в розвиток української культури. С. 226-238.

Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Н. І. Скрипник, Г. В. Хоміцька, Ю. Б. Лебедь

Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки: збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції

Підписано до друку 14.04.25.

Віддруковано з оригіналів замовника. 21019. м. Вінниця, вул. Нагірна, 13.
Тел.: +380677068803.
E-mail: Nadiyvnua@gmail.com