


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
X Всеукраїнської
науково-практичної конференції
(23 квітня 2024 року)



Вінниця
КЗВО «ВГЦК»
2024

УДК 373.2.016:81

С 91

Рекомендовано до друку вченою радою
Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
(протокол № 9 від 18 квітня 2024 року).

Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки: збірник матеріалів X Всеукраїнської науково-практичної конференції / упор. та відп. за випуск Н. І. Скрипник, Г. В. Хоміцька. Вінниця : КЗВО «ВГПК». 2024. 238 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».

Рецензенти:

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

Лебедь Юлія Борисіна – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»;

Сукаленко Тетяна Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри мовної підготовки та соціальних комунікацій Державного податкового університету.

У збірнику вміщено тексти доповідей учасників X Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки», проведеної 23 квітня 2024 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	9
<i>Анжеліка ПОПОВИЧ.</i> Психологічні чинники навчання стилістики української мови здобувачів вищої освіти	9
<i>Галина ХОМІЦЬКА.</i> Розвиток мовлення здобувачів початкової освіти	13
<i>Інна БЕРКЕЩУК.</i> Експресивізми як засіб творення образності у романі Володимира Лиса «Соло для Соломії»	18
<i>Леонід КОЗИНСЬКИЙ.</i> Експресивний принцип контрастності мовлення в повісті «Моя класнюча дівчинка» Марини Павленко	21
<i>Лілія ФЕДЧУК.</i> Рольова гра як засіб інтенсифікації процесу формування комунікативних умінь у іноземних студентів на заняттях з української мови	29
<i>Юлія НАРОЖНА, Галина ХОМІЦЬКА.</i> Вивчення синонімів як засобу розвитку мовлення учасників освітнього процесу	34
Розділ I	
ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	
<i>Анастасія ПЛОХЕНКО, Леся НЕНЧИНСЬКА.</i> Формування орфографічної грамотності на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти	39
<i>Анастасія ПОХИЛЮК, Алла БАБІЙ.</i> Формування патріотизму школярів на уроках української літератури в контексті кардинальних змін виховної парадигми	43
<i>Владислава КОБЕЦЬ, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК.</i> Творчі завдання у процесі роботи над казкою на уроках української мови у початкових класах	47
<i>Інна ВАСИЛЕВИЧ.</i> Методи засвоєння стилістичних норм української мови майбутніми вчителями-філологами	52
<i>Каріна ЧАСОВСЬКИХ, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК.</i> Позакласне читання – дієвий метод формування читацьких інтересів здобувачів початкової освіти та виховання самостійного читача	57
Розділ II	
ІННОВАТИКА В МОВНІЙ ТА ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	
<i>Дарина ЛОШАТЕЦЬКА, Аліна КИКИЛИК.</i> Ефективні інноваційні методи і прийоми вивчення елементів синтаксису у II циклі початкової школи	63
<i>Олександр ЧЕРЕВЧЕНКО.</i> Інноваційні підходи до аналізу драматичних творів	68
<i>Юлія ЛЕВАНДОВСЬКА, Руслана ГАЛИЦЬКА.</i> Мовна ситуація в	73

регіонах України

Розділ III
СУЧАСНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В
НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

- Анастасія НІКІТІНА, Алла БАБІЙ.* Ігрові технології на уроках літератури 78
- Ірина КУШНІР, Вікторія ПОБЕРЕЦЬКА.* Застосування дидактичних ігор на уроках української мови в початкових класах 83
- Надія МАЙДАНЮК, Алла БАБІЙ.* Формування патріотизму засобами літератури 87

Розділ IV
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ
ОСОБИСТОСТІ

- Діана БІЛОТКАЧ, Інна БЕРКЕЩУК.* Лексичні діалектизми у творчості Марії Матіос 93
- Леся НЕНЧИНСЬКА.* Специфіка вивчення діалектної лексики на заняттях української мови 97
- Ніна БОДНАРУК, Інна БЕРКЕЩУК.* Прикметникова синонімія поезії Ліни Костенко 103
- Олена ВОНСОВИЧ, Леся НЕНЧИНСЬКА.* Семантика кольору в поезіях Ліни Костенко 106
- Діана СВІРСА, Руслана ОМЕЛЬКОВЕЦЬ.* Особливості вивчення діалектної лексики на уроках української мови (на матеріалі ботанічної лексики західнополіських говірок) 113

Розділ V
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

- Ангеліна РУДИЧ, Лідія ДРОВОЗІЮК.* Національно-патріотичне виховання учнів на уроках української мови 117
- Вікторія ГИКАВА, Лідія ДРОВОЗІЮК.* Розвиток в учнів навичок спілкування на уроках англійської мови 120
- Діана ЛУКОВА, Лідія ДРОВОЗІЮК.* Розвиток креативності учнів на уроках української мови 124
- Крістіна САМОДРАЛ, Лідія ДРОВОЗІЮК.* Роль мовлення вчителя у партнерській взаємодії з учнями 127
- Марія КОГУТ, Лідія ДРОВОЗІЮК.* Розвиток пізнавальної самостійності учнів на уроках української мови 130
- Тетяна ВАКОЛЮК, Олена ЯКОВЛІВА.* Проблема булінгу в шкільному середовищі 134

- Розділ VI**
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
- Анна ПОЛЯНСЬКА, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК.* Робота над 137

образним мовленням на уроках української мови як засіб розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти	
<i>Анастасія ГУЛЯК, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК.</i> Мовленнєві ситуації на уроках української мови як дієвий засіб формування комунікативних умінь здобувачів початкової освіти	142
<i>Богдана ШАПОВАЛ, Тетяна ОМЕЛЯНЧИК.</i> Формування мовної особистості здобувачів початкової освіти у процесі виконання творчих робіт на уроках зв'язного мовлення	149
<i>Дарина ГУМЕНЮК, Алла БАБІЙ.</i> Система письмових робіт з розвитку мовлення на уроках української літератури	154
<i>Ірина АНТОНЮК, Валентина ВІТЮК.</i> Розвиток діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти Нової української школи	158
<i>Ольга ЛЕМЕЩУК, Валентина ВІТЮК.</i> Формування навичок письма в здобувачів початкової освіти Нової української школи	163

Розділ VII

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОПРАЦЮВАННЯ РІЗНОЖАНРОВИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

<i>Альона КОСТИНЧУК, Тетяна ЯКОВЕНКО.</i> Загадка як тип тексту	168
<i>Анастасія ІВАШКО, Тетяна ЯКОВЕНКО.</i> Своєрідність художніх образів поезії Миколи Зерова	178
<i>Єлизавета МІНОВА, Валентина ГОЛОВАНЮК.</i> Теоретичні аспекти постмодернізму в літературі	184
<i>Тетяна ДЗЮБА, Тетяна ЯКОВЕНКО.</i> Український фольклор як важливий фактор збереження та розвитку української національної ідентичності	187

Розділ VIII

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

<i>Анастасія МАРТИНЮК, Олеся МИХАЛЬЧУК.</i> Використання коміксів у процесі формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні учнів основної школи	192
<i>Анастасія ШИЛПУН, Олеся МИХАЛЬЧУК.</i> Сучасні форми організації позакласної роботи для розвитку мотивації здобувачів освіти до оволодіння іноземною мовою	196
<i>Катерина ДОЛІШНЯ, Ірина ГОЛОВСЬКА.</i> Аналіз сучасних методик та підходів до викладання іноземної мови	200
<i>Юлія ГРОМОВА, Ірина ГОЛОВСЬКА.</i> Рольова гра на уроках іноземної мови в основній школі	204

Розділ IX

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В РІЗНИХ СФЕРАХ СУСПІЛЬСТВА

<i>Аліна ГРИГОРАШ, Тетяна СУКАЛЕНКО.</i> Сучасні тренди підготовки майбутніх журналістів	209
<i>Ангеліна СЕМЕНЮК, Тетяна СУКАЛЕНКО.</i> Цифрова безпека	

журналіста в умовах війни	212
Вікторія СОБЧУК, Олена ПОХИЛЮК. Мовні засоби творення образу батька в українському фольклорі	216
Дарина ЧЕРНЕНКО, Тетяна СУКАЛЕНКО. Питання культури мовлення у професійній комунікації	220
Дар'я ЗДІТОВЕЦЬКА, Тетяна СУКАЛЕНКО. Українська мова як фундаментальна основа культури українського народу	222
Надія ПАЮЛ, Тетяна СУКАЛЕНКО. Гендерні стереотипи в мас-медіа	225
Олена ПОХИЛЮК. Антропоцентризмовані напрями сучасних прикладних лінгвістичних досліджень	228
Семен КРУПА, Тетяна СУКАЛЕНКО. Соцмережі як сучасні інструменти журналістики	233

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'ясувати 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 X Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми, пошуки, здобутки», проведеної 23 квітня 2024 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

Анжеліка ПОПОВИЧ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті звернено увагу на врахування викладачами психологічних чинників під час формування стилістичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти. Потлумачено доцільність використання переважального розвитку абстрактного мислення студентів, відтворювальної уяви, емоційної пам'яті у процесі здійснення стилістичного аналізу художнього тексту.

Ключові слова: психологічні чинники навчання стилістики, психологічна структура особистості, сприймання й осмислення художніх текстів, емоційний інтелект, лінгвопсихологічний підхід до аналізу тексту, чуття мови.

Постановка проблеми. Ефективність навчання стилістики залежить від знання викладачем психологічних чинників та їх урахування під час формування стилістичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти. К. Ушинський беззаперечно стверджував: «Ми не кажемо педагогам: дійте так або інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і чиніть відповідно до цих законів і тих обставин, в яких ви хочете їх застосувати» [5, с. 48].

Стан дослідження проблеми. Аналіз наукових джерел із психології й психолінгвістики уможливорює висновкування про певні набутки, які є підвалинами навчання стилістики. Про зв'язок стилістики й психології засвідчують наукові студії Н. Бабич, І. Білодіда, П. Дудика, С. Єрмоленко, А. Капелюшного, Л. Мацько, І. Чередниченка та ін. Аспектно потлумачували психологічні передумови вивчення окремих стилістичних площин Н. Баранник, Ю. Коломієць, Л. Кузнецова, О. Кулик, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Ю. Мельничук, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Попова, Л. Сугейко, Н. Янко та ін.

Мета дослідження – проаналізувати аспекти врахування психологічних чинників під час формування стилістичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. З-поміж складників психологічної структури особистості вирізняють психічні процеси (пізнавальні й емоційно-вольові), психічні властивості (темперамент, характер, здібності), психічні утворення (знання, вміння, навички) і психічні стани (позитивні й негативні). У студентському віці досягають максимального розвитку «психологічні властивості та вищі психічні функції: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції, почуття. <...> В пізнавальній діяльності переважає абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу» [3, с. 63]. Переважальний розвиток абстрактного мислення здобувачів вищої освіти доцільно використовувати під час здійснення стилістичного аналізу тексту. Тут у пригоді стає схильність до аналітично-синтетичної діяльності, уміння здійснювати порівняння й узагальнення тощо. Відтворювальна уява допомагає студентам тлумачити мовні засоби, за допомогою яких створюються художні образи. Розвинена відтворювальна уява й образне мислення майбутніх учителів сприяє розумінню авторського підтексту й художніх деталей. Для пояснення конотацій мовних одиниць залучаються конкретно-чуттєве сприймання й асоціативно-образні уявлення студентів. У процесі з'ясування експресивності мовних одиниць викладач опирається на емоції майбутніх учителів-словесників, різні види мислення, особливості інтелекту, волю, конкретне світосприймання тощо. Визначення емотивного (емоційного) стилістичного значення, на думку Л. Мацько, «співвідноситься зі сферою емоційно-чуттєвого сприймання», а образно-експресивного значення – «чуттєво-образного сприймання» [2, с. 196–201]. Доцільне та своєрідне сприймання й осмислення студентами художніх текстів відбувається із залученням чуттєво-емоційної сфери (емоції, почуття, переживання, художнє мислення) як підвищеної готовності психіки до сприймання й розуміння того, що описує письменник. Потрактувати певні словесні образи допомагає емоційна пам'ять студентів (запам'ятовування своїх емоцій і відчуттів, накопичення емоційного досвіду).

Під час аналізу художніх текстів викладач використовує особливості зорових, слухових і смакових відчуттів студентів. Наприклад, під час декодування художніх текстів В. Стефаніка, О. Кобилянської, Панаса Мирного, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, І. Драча й інших майбутні вчителі української мови і літератури аналізують мовні засоби створення зорових образів та їхнє семантично-стилістичне навантаження. Сприймання здобувачами творів словесного мистецтва залежить від використання механізмів синестезії (виникнення відчуття під впливом неспецифічного для нього подразника) як психологічного явища. І. Франко щодо цього зазначав: «Не всі змисли однаково важні для розвою нашої душі,

і вже елементарна психологія розрізняє вищі і нижчі змісли, тобто такі, що мають свої спеціальні і високорозвинені органи (зір, слух, смак, запах), і такі, що не мають таких органів (дотик зверхній і внутрішній)» [6, с. 78].

Важливим у навчанні стилістики є реалізація креативних мовних здібностей студентів як комплексу психологічних властивостей, що вможлиблює використання індивідом мовної системи як матеріал для словесної творчості. У цьому аспекті вибудовується така тріада: креативна діяльність → результат креативної діяльності (креативний продукт) → оцінне сприймання креативного продукту.

Ефективність навчальних занять зі стилістики певною мірою залежить від створення особливої емоційної атмосфери. Студенти мають навчитися виявляти в текстах художньо-виражальні мовні засоби, за допомогою яких формується емоційний вплив на слухача або читача, а також послуговуватися ними у власній мовленнєвій діяльності. Тому за Aktualізується питання емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти як сукупності когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння й управління емоціями. Викладач використовує здатність студентів «входити» в емоційні стани й розуміти емоції інших. Цей вид інтелекту бере участь в адаптивному обробленні емоційної інформації, уможлиблює кодування й декодування емоційних репрезентувань.

Під час вивчення стилістики важливим є опертя на здобутки психолінгвістики про закономірності формування й здійснення мовленнєвої діяльності, її моделі, процеси мовленнєвої комунікації тощо. В актуальності лінгвопсихологічного підходу до навчання рідної мови переконана О. Кучерук, оскільки, на її думку, «в центрі уваги психолінгвістів багато міждисциплінарних проблем, пов'язаних з психологією мови і мовлення, мовленнєвим розвитком в онтогенезі і філогенезі, мислительними процесами, які лежать в основі опанування мови і її використання, мовної продуктивності тощо» [1, с. 37]. Л. Мацько впевнена, що психолінгвістика допомагає зрозуміти тип мовця й слухача, особливості мовленнєвої діяльності (сприймання тексту, його декодування, породження, конструювання) [2, с. 65–66].

Важливим психолінгвістичним феноменом є чуття мови (Л. Засекіна та ін.), зокрема в породженні висловлень під час навчання стилістики. Водночас тривалість цього процесу вдосконалюється впродовж життя. Дослідники визначають чуття мови як особливе узагальнення, що не є результатом свідомого логічного процесу, а пов'язане з переживаннями людини, або як інтуїтивний компонент мовної компетентності. Формуванню чуття мови сприятиме активна мовленнєва діяльність студентів.

У кінці ХХ століття системоцентричний опис мови себе вичерпав, відтак стилістика почала тлумачитися як наука про функціонування мови, тобто комунікативна дисципліна (С. Гайда). С. Єрмоленко стверджує: «Функціональна, динамічна природа стилю, що реалізується в різних текстових структурах, потребує цілісного підходу, що враховує внутрішньомовні і позамовні чинники. <...> Отже, на поширених у сучасній лінгвостилістиці визначеннях простежуємо тенденцію відходу від формальних ознак (вибір і комбінація мовних елементів) до встановлення психологічних, прагматичних передумов існування стилю» [4, с. 12]. Під час вивчення тексту важливо «виходити» за межі лінгвістичного підходу й тлумачити текст як модель взаємодії автора й читача (автор → текст → реципієнт). Здобувачі вищої освіти в процесі аналізу будь-якого тексту повинні декодувати його символи, структурувати й переструктурувати текст, виокремлювати концепти.

На думку дослідників, психологічний підхід до тексту передбачає з'ясування особливостей комунікативно-пізнавальної діяльності автора, способів реалізації його замислу й засобів вираження емоційно-оцінного ставлення, структури думок, які він хотів донести, декодування читачем програми комунікативно-пізнавальної діяльності тощо. Здобувачі вищої освіти мають збагнути металінгвістичну природу тексту, його зв'язки не лише з іншими текстами, а й з предметною дійсністю, яку він відтворює. З'ясовуючи особливості текстів художнього й наукового стилів, не можна оминати увагою аспекти діалогічності як способу взаємодії автора й читача. Вартісним є опертя на дискусії психологів про діалогічність нехудожніх текстів (І. Васильєва, Н. Чепелєва та ін.), розмежування мовних засобів вираження когнітивної (факти, події, теоретичні положення), рефлексивної (концептуальні й експресивні площини тексту, індексувальна інформація, що характеризують автора) і регулятивної інформації (маркери початку й завершення смислових фрагментів тексту).

Набутки психологічної герменевтики застосовуються в навчанні стилістики у площині «розуміння (значеннєве й смислове) – інтерпретування (смислове збагачення тексту) – тлумачення тексту». Інтерпретування текстів здійснюється через занурення в контекст (особистісний, діяльнісний, культурний) і врахування позамовних чинників.

Висновки. Урахування в освітньому процесі складників психологічної структури особистості сприятиме підвищенню ефективності навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. Повсякчас варто викладачам закладів вищої освіти зважати й на інноваційні набутки психолінгвістики, психологічної герменевтики й гендерної психології.

Список використаних джерел

1. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності : психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2007. №12. С. 37–41.
2. Мацько, Л. І., Сидоренко, О. М., Мацько, О. М. Стилїстика української мови: підручник / за ред. Л. І. Мацько. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
3. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.
4. Українська лінгвостилїстика ХХ – початку ХХІ столїття: система понять і бібліографічні джерела / уклад. : С. П. Бибик, Т. А. Коць, С. Г. Чемеркін та ін.; за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ : Грамота, 2007. 368 с.
5. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Київ : Рад. школа, 1952. 518 с.
6. Франко І. Із секретів поетичної творчості. *Зібрання творів* : у 50 т. / ред. колег. : М. Бернштейн та ін. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 45–119.

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

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті характеризуються основні напрямки роботи з розвитку мовлення в початковій школі, розглядаються важливі аспекти одного з найскладніших розділів курсу методики навчання української мови в початкових класах Нової української школи, відбувається знайомство з використанням дослідницьких методів, що впливають на формування мовної компетенції учнів.

Ключові слова: зв'язне мовлення, багатство словникового запасу, комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення учнів є важливою проблемою сучасної освіти в умовах Нової української школи. Початкова школа в житті дитини пов'язана зі зміною її діяльності, освоєнням нової соціальної ролі та розширенням комунікативних зв'язків. Вирішального значення набуває формування у молодших школярів широкого мовного

кругозору, вміння користуватися виразними можливостями мови, розвиток творчого потенціалу та комунікативної компетенції. В українському суспільстві протягом останніх років відбувається переорієнтація мовної освіти на забезпечення комунікативної компетентності учнів [2]. Її формування є одним з найактуальніших питань мовної освіти в Україні і потребує подальшого глибокого опрацювання. Адже мовленнєвий розвиток, якого досягли діти в початкових класах, є провідним чинником, що забезпечує успішність у подальшому навчанні, особистісній реалізації і професійній діяльності дорослої людини [3, с.15].

Мета дослідження: дослідити вплив уроків зв'язного мовлення на розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт початкової освіти визначає, що метою роботи школи є всебічний розвиток дитини, її здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і потреб. Проблема розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів є актуальною в будь – який час, тому що мовлення є важливим засобом спілкування, обміну думками й почуттями між людьми, передачі і засвоєння певної інформації.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
 - послідовне і логічне викладання думки;
 - удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
 - оволодіння нормами українського літературного мовлення;
 - формування культури мовлення і спілкування [4, с. 298-299].

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності. Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Ось як про це сказано у Пояснювальній записці до Програми з української мови: «Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватись мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу». Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і

монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування, однак значно важливішим завданням, на нашу думку, є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, на що й наголошується в програмі [5].

За словами М. Вашуленка, «...розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань [4, с. 307]». На уроки розвитку зв'язного мовлення в чистому вигляді відводиться досить мало годин, натомість зв'язне мовлення інтегрується у викладання всіх предметів, передбачених програмою, та в позакласну роботу з молодшими школярами.

Актуальною проблемою Нової української школи є пошук шляхів створення умов для забезпечення свідомого засвоєння знань здобувачів освіти. Цьому багато в чому сприяє вивчення української мови, оскільки вона містить базову основу всіх навчальних предметів. Початковий курс української мови передбачає всебічний розвиток мовлення учнів. Цьому завданню підпорядковано вивчення фонетики, морфології, елементів лексики і синтаксису [1, с.32].

Розвиток мовлення – це робота над правильною вимовою і виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, над точністю та правильним вживанням слова, над словосполученням, реченням і зв'язним мовленням, над орфографічно грамотним письмом – ось основний зміст уроків з розвитку зв'язного мовлення.

Розвиток усного мовлення дитини залежить від ряду умов. Для того, щоб усне мовлення дитини розвивалося, необхідно, щоб вона якомога більше практикувалася в цьому плані, щоб її мовна практика була активною. Для цього необхідно, щоб дитина говорила на уроках, на зборах, в гуртках не тільки на вимогу вчителя, але щоб вона відчувала потребу, необхідність в мовному спілкуванні. Іншими словами, однією з основних передумов розвитку усного мовлення учня є формування у нього мотиву до цієї діяльності, потреби в ній.

Для того, щоб людина захотіла розказати про що-небудь, поділитися своїми думками, вона повинна мати у своєму розпорядженні певну інформацію, володіти певними уявленнями, знаннями і відчувати цікавість до цих знань. Якщо у дитини не виникає інтересу до природничих предметів і явищ, то у неї не буде виникати і потреби їх описувати, про них розказувати. Якщо вона не любить читати і її ніяк не зачіпає те, про що вона читає, у неї не виникне бажання розказати про прочитане [3, 26].

Отже, розвиток мовлення дитини слід починати з роботи над розширенням кола її уявлень, понять, з роботи над вихованням її пізнавальних інтересів. Щоб досягти певних результатів від учнів, слід зробити уроки цікавими, використовуючи різноманітні методи і прийоми навчання, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення. Це можуть бути:

- робота з деформованим текстом;
- складання творів за поданим початком, серединою і кінцем; за запитаннями; за опорними словами; за малюнком, серією малюнків; за поданим планом [1, с. 44].

Важливе місце на уроках розвитку мовлення має займати робота на формування умінь будувати діалог та монолог. Оскільки діалогічне мовлення передбачає наявність двох чи більше учасників розмови, то в учнів треба виробляти вміння орієнтувати своє висловлювання на співрозмовника, уважно й зацікавлено слухати інших, будувати репліку-відповідь залежно від того, що сказав співрозмовник. Діалогічне мовлення є завжди більш насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює припущення, обурення, жаль тощо. Тому у цьому аспекті діалогічне мовлення легше, ніж монологічне. Монолог є тривалим, послідовним викладом системи думок, знань однією особою, не розрахований на відповідну мовну реакцію слухачів, але звернений безпосередньо до них. Монологічне висловлювання є найскладнішою формою мовлення, оскільки воно свідчить про рівень мовленнєвої культури учня: про багатство його словникового запасу, засвоєння певних правил, навички використання виражальних засобів, вміння логічно, послідовно, зрозуміло і переконливо викладати свої думки. Монолог у переважній більшості випадків потребує підготовки [3, с.59].

Розуміння прочитаного є основною характеристикою читання. Воно залежить від багатьох факторів: розуміння слова, речення, цілого тексту.

Ефективним методом роботи на уроках читання є метод продуктивного читання, який розвиває мовлення, самостійність та комунікативні здібності учнів. Чи розуміє учень те, про що читає? Більшість учителів стикаються з цією проблемою. Якщо учні не вміють працювати з тестом, результатом стає невміння переказувати, давати обґрунтовані відповіді на питання, вести діалог. Сучасні діти взагалі читають мало, а підручники та посібники містять величезний обсяг матеріалу. Продуктивним читання робить активна позиція читача, який не просто читає текст та дає відповіді до нього, але й виконує різноманітні розумові операції. Актуальними будуть такі завдання, що вчать дітей розмірковувати над змістом того, що читають, розуміти

логічні зв'язки між частинами речення: доповни речення; склади текст; постав запитання; здогадайся, що далі; переглянь тощо [6].

Сучасні школярі живуть у світі, що є технічно розвинутим. І зараз їм не цікаві стандартні підходи до навчання. Для того, щоб зацікавити учнів та удосконалити навички зв'язного мовлення, можна використовувати різні інноваційні технології, які допоможуть дітям більше розвинути їхні мовленнєві та інтелектуальні здібності під час навчання. Одним із таких технологічних підходів є технологія майндмепінгу, що дає змогу вчителю творчо підійти до організації та планування уроків. Інтелектуальні карти - це технологія, яка допоможе учням стисло та лаконічно висловити свої думки, навчить правильно формулювати їх та розвивати творчість. В основі цієї технології лежить принцип «радіального мислення», що є різновидом асоціативного мислення. Відправним пунктом побудови асоціацій є центральний об'єкт. Такий спосіб запису дає змогу ментальній карті необмежено розширюватися й доповнюватися. Головна перевага ментальних карт полягає у можливості охопити картину загалом та впорядковано відобразити свої думки. Побудова ментальної карти допомагає розкласти інформацію «по полицках» і запам'ятати її. Застосування інноваційних технологій робить уроки цікавими, згуртовує дітей, дає можливість кожному проявити свої здібності, вільно висловити свою думку, логічно побудувати міркування, відстояти свою точку зору, аргументувати свій вибір [3, с. 56].

Висновки. Висловлювання власних поглядів, підтвердження їх прикладами, врахування думки інших, дотримання найважливіших правил літературної вимови є провідним завданням вчителя у формуванні розвитку мовлення молодших школярів НУШ і посідає одне з головних завдань навчального процесу в цілому. Провідним завданням у цій роботі є формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Робота над цим завданням розпочинається вже з першого класу. Важливою умовою ефективного формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання є знання і вміле застосування правил орфоєпії та орфографії.

Список використаних джерел

1. Бучинська О. В., Кожухар Л. Н., Левицька Л.В. та ін. 77 уроків з розвитку зв'язного мовлення у 1-4 класах. Харків. Вид. група «Основа», 2005.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Кондратюк О. Інноваційні технології в початковій школі. Київ: *Шк. Світ*. 2008. 250 с.

4. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.

5. Навчальна програма. Українська мова 1-4 кл. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf.

6. Продуктивне читання. URL: <https://metodika-rki.livejournal.com/272519.html>

*Інна БЕРКЕЩУК, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ЕКСПРЕСИВІЗМИ ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ ОБРАЗНОСТІ У РОМАНІ ВОЛОДИМИРА ЛИСА «СОЛО ДЛЯ СОЛОМІЇ»

Анотація. У пропонованій розвідці досліджено експресивну лексику на предмет творення образності у романі Володимира Лиса «Соло для Соломії». Окреслено мету дослідження, зацентовано увагу на вербалізації жіночих емоцій, оскільки саме вони, на думку автора роману, характеризуються певною специфікою.

Ключові слова: експресивна лексика, експресивізми, оцінна лексема, стилістичні особливості.

Постановка проблеми. Експресивний фонд нашої мови надзвичайно багатий і різноманітний, його елементи функціонують на різних рівнях мовної системи і становлять сукупність семантико-стилістичних ознак мовних одиниць, які виступають засобами суб'єктивного ставлення мовця до змісту або адресата мовлення. Активно виявляючись на рівні мови і мовлення, лексична експресивність належить до найпродуктивніших, оскільки основне навантаження вербального вираження почуттєвих інтенцій мовця, пов'язане з суб'єктивним баченням й оцінюванням фрагментів картин світу, виконують лексичні одиниці та їх лексико-семантичні варіанти, належні до лексико-семантичного рівня. Частина лексичних одиниць характеризується наявністю в них експресії та емоції. Експресія – сила вияву почуттів, переживань, інтенсивності вияву виразності – завжди оцінна. Вона може міститися в значенні окремого слова (така лексика виступає синонімом до нейтральної назви явища або поняття), а може створюватися описово (контекстом).

Стан дослідження проблеми. Експресивізми є мало дослідженими

явищами сучасної української прози, зокрема, її стилістичних особливостей. Тим часом, очевидно, що в сучасній літературі зазначений феномен вже проявився у творчості окремих авторів, в тому числі й українських письменників.

Дослідники творчості В. Лиса – «найбільш знаного і продуктивного письменника сучасної української літератури» – свою увагу зосереджують переважно на змістовій складовій частині романів митця. Мовленнєву специфіку «Століття Якова» та «Соло для Соломії» аналізують О. Богачевська, О. Забужко, А. Кривопишина, Я. Поліщук, Т. Прохасько, О. Сінченко та ін., але емоційно-оцінну лексику романів «Айстри на зрубі», «Романа», «Маска», «Продавець долі», «Жінка для стіни», «І прибуде суддя», «Графиня», «Камінь посеред саду», «Іван та Чорна Пантера», «Соло для Соломії» залишається поза увагою мовознавців.

Мета дослідження – аналіз фемінної емоційно-експресивної лексики у романі В. Лиса «Соло для Соломії» [3].

Виклад основного матеріалу. У науковій праці узагальнено та систематизовано існуючі теоретичні уявлення про емоційно-експресивну лексику, зокрема, детально охарактеризоване це явище в контексті творчості представників української прози на сучасному етапі, розглянуто особливості використання емоційно-експресивної лексики в романі В. Лиса "Соло для Соломії".

Проза В. Лиса репрезентує якісно нові аспекти національного письменства. Творчість письменника у лінгвістичному аспекті цілісно не аналізувалася, досі дослідники (В. Агеєва, О. Герасим'юк, О. Забужко, І. Зінчук, О. Клименко, О. Кравчук, В. Погорецький, Роксоляна Свято, Л. Якимчук та ін.) обсервували загальні проблеми його творчого доробку, тому конкретне дослідження є актуальним.

Заглянувши до різних ділянок мовного життя, до різних сфер духовних інтересів В. Лиса, можна побачити всеосяжність експресивних засобів його мови, багатство лексики його творів.. Невід'ємним компонентом художності, і зокрема художності мови, є правдивість відтворення дійсності, краса й сила зображення.

Експресивні засоби в мовотворчості письменника індивідуальні, а в кожному жанрі специфіковані. Такими вони є і в численних різновидах мовної практики В. Лиса. Про художню мовотворчість письменника не можна говорити як про щось цілісне, єдине ні в синхронному плані, зважаючи на її жанрову різноманітність, ні в діахронному, беручи до уваги природне її мистецько зображувальне вдосконалення і поступову змінність художньо-стильових манер.

Різноплановому зображенню картин в романі "Соло для Соломії" підпорядковане функціонування емоційно-оцінної лексики. Разом з іншими мовними засобами лексеми емоційно-оцінного змісту допомагають реалізувати авторський творчий задум, створюють образну систему, яка лежить в основі художнього твору. Для змалювання певних відчуттів, настроїв, процесів, які вже в своєму значенні містять позитивне чи негативне забарвлення, Володимир Лис добирає велику кількість оцінних лексем: радість, журба, горе, сум, туга, жаль, жах, ніжність, любов, кохання, щирість, ненависть, гнів, добрий, лихий, злий та ін. Ці слова можуть виражати позитивну чи негативну оцінку явищ з погляду мовця і з погляду будь-якої суспільної групи (милий, щирий, любий, коханий, ясний, красний, змучений, жорстокий, нещасний, немилосердний, хороший, чудовий, страшний).

У зіставленні лексем, що належать до антагоністичних лексико-семантичних груп «позитивне» – «негативне», передається світ у його суперечностях, відтворюється діалектика буття. Безперечно, експресивність роману "Соло для Соломії" криється не лише у використанні емоційної лексики, – експресивність досягається на рівні висловлювання – таких текстових умов, за яких усі мовні одиниці зазнають семантичної трансформації і стають елементом єдиного метафоричного образу. У певних контекстах емоційна лексика з узуально позитивним маркуванням може набувати протилежного значення, що створює особливо різючі реалістичні картини, надає тексту максимальної експресивної напруги

Лексема *осміхатися* в наведеному контексті набуває символіки цинічної смерті, з якою несумісні життя в лоні матері, дитинство, сонце і мальви. Значне місце в романі В. Лиса "Соло для Соломії" займає функціональна (контекстуальна) емоційно-експресивна лексика – слова, які набувають свого значення в певній мовленнєвій ситуації, лише в певному лінгвістичному контексті.

Експресивність може створюватися і за допомогою одиниць мови, що не мають понятійної основи й виражають лише емоції, тобто посередництвом емоційних вигуків. Їхня семантика повністю розкривається тільки на широкому контекстуальному тлі. Подібні елементи виражають емоційні та інші підвищено-почуттєві стани ліричного героя і є своєрідним засобом суб'єктивізації тексту. Отже, у романі В. Лиса "Соло для Соломії" широко представлені різні семантико-стилістичні групи емоційно-експресивної лексики, які є засобом вираження позитивної чи негативної оцінки мовцем зображуваного.

Щільно переплетені різні семантико-стилістичні елементи як засоби зображення конкретних чудових пейзажів і жахливих картин тяжкого життя

ріпників. На фоні незайманої природи ще страшнішим і трагічнішим постає світ визиску, недолі і злиднів, у якому живуть і діють герої роману В. Лиса «Соло для Соломії». У таких текстах один тип лексики (позитивно забарвленої) змінюється іншим (негативно-оцінним), підкреслюючи протилежність життєвих явищ, понять, почуттів, думок, людських характерів тощо [4, с. 115].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що експресивно забарвлені лексеми в прозовому творі дають змогу письменникам краще передавати значно ширшу інформацію, семантично більш значиму, ніж експресивно нейтральні слова. Тому автор вживає у своїх текстах як слова, що виражають і поняття і емоції водночас, так і емоційні вигуки, що є симптомами різних психічних переживань людини та реакції на певні фізичні подразнення.

Добір цих лексем, їх поєднання, загальна тональність викладу, образні засоби, вживані в усьому текстовому масиві, авторська манера оповіді – все це накладає відбиток на якість емоційно-експресивного забарвлення слів, використовуючи які у своїй прозі, сучасні українські письменники досягають максимального результату вразити читача, примусити його хвилюватися за героїв, співчувати їм, радіти разом з ними.

Список використаних джерел

1. Башкирова О. Літературна традиція як основа моделювання художнього світу в романістиці Володимира Лиса на матеріалі твору «Соло для Соломії». *Синопсис: текст, контекст, медіа*. № 3. 2016. С. 29–42.
2. Клименко О. Кілька слів про «Століття Якова» Володимира Лиса URL : <http://litakcent.com/2010/10/29/dvi-recenziji-na-bestseler-volodymyra-lysa/>
3. Лис В. Соло для Соломії. Харків. 2013. 338 с.
4. Хом'як Т. Ф. Жінка на Вістрі Історії (за романом Володимира Лиса «Соло для Соломії»). *Філологічні науки*. № 2. 2017. С. 111–120.

Леонід КОЗИНСЬКИЙ, кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ЕКСПРЕСИВНИЙ ПРИНЦИП КОНТРАСТНОСТІ МОВЛЕННЯ В ПОВІСТІ «МОЯ КЛАСНЮЧА ДІВЧИНКА» МАРИНИ ПАВЛЕНКО

Анотація. У статті розглянуто експресивні принципи контрастності мовлення і дій головного персонажу Юльки-Юлі в повісті «Моя класнюча дівчинка» Марини Павленко. Виявлено експресивний потенціал

комунікативних різновидів висловлювань головного та другорядних персонажів, розкрито виражальні можливості впливу експресивної лексики на інтелектуальну, почуттєву, вольову, поведінкову сферу психіки підлітків засобами мовного контрасту. У поєднанні з тропами і стилістичними фігурами експресивно-контрастна лексика повісті формує неповторний індивідуальний стиль письменниці.

Ключові слова: лексична експресивність, емоційність, контраст, стиль, підліток, щоденник, повість «Моя класнюча дівчинка», Марина Павленко.

Постановка проблеми. Важливим чинником впливу на молодого читача, що переживає етап формування особистості, виступає експресивність та емоційність художнього мовлення. Ці визначальні риси мови творів художньої літератури для підлітків формуються завдяки низці законів внутрішньої організації мови, чинників психічного та соціального характеру, які яскраво розкриваються завдяки лексичній експресивності та принципу контрастності. Робота над визначенням експресивно-емоційних та контрастних засобів творення художнього тексту відкриває можливості для його інтерпретації та розкриття його внутрішньомовних закономірностей.

Експресивний принцип контрастності Марина Павленко використовує для передачі внутрішніх почуттів головного персонажа Юльки-Юлі та емоційної реакції читача. Створені ситуації контрастності акцентують увагу на переконаннях дівчинки, їх еволюції, віднайдення нею основи свого зростання. Отже, на сучасному етапі актуальності набувають лінгвостилістичні дослідження, присвячені аналізу лексичних засобів виразності художньої мови творів красного письменства експресивно та контрастно забарвленій лексиці.

Стан дослідження проблеми. Експресивність тексту досліджувалася у працях мовознавців Н. І. Бойко, С. П. Галаур, Н. М. Лукаш, С. О. Педченко, В. А. Чабаненка та ін. Побудовані на основі емоційно-експресивної лексики мовні контрасти як особливе та специфічне явище української літературної мови принагідно досліджувалася В. Русанівським, Н. Бойко, Л. Ставицькою, В. Чабаненком, О. Тодором, В. Ковальовим та іншими вченими, на чії праці покликаються сучасні дослідники особливостей художнього стилю красного письменства. Власне, творчість письменниці Марини Павленко, частина якої вивчається в школі, аналізували учителі-практики, мовознавці та літературознавці О. Дуденко, З. Комарова, В. Молоканова, Л. Овдійчук, Т. Панченко, Л. Пархета. Запропонована робота має продовжити працю інших науковців по вивченню творчого доробку М. Павленко в напрямку дослідження експресивних принципів контрастності.

Мета дослідження. Метою статті є виявлення та стилістичний аналіз особливостей експресивної та контрастної лексики в повісті «Моя класнюча дівчинка» Марини Павленко.

Виклад основного матеріалу. Цікавість до творчості Марини Павленко виявляється з кількох причин. Вона стала зною в українській літературі як поетка, якій підкоряються літературні премії. І як прозаїк, автор прозових творів для дітей, як драматург, автор радіоп'єс, завоювала авторитет на початку 2000-х років. Писала для дітей і про дітей різного віку, тому деякі прозові твори письменниці були включені до шкільної програми. Її життя і творчий шлях вивчаються у 5 – 9 класах, у 7-му пропонується до прочитання «Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських». Інші її не менш захоплюючі твори для дітей вивчаються на уроках позакласного читання, для яких педагоги В. Молоканова, Т. Панченко розробили та опублікували уроки позакласного читання за творами «Моя класнюча дівчинка» та «Миколчині історії» (відповідно). Л. Овдійчук свої наукові розвідки присвятила питанню вивчення у школі «Русалоньки із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських» та жанровим питанням усієї пенталогії. Л. Пархета здійснила ґрунтовний аналіз творчого доробку та запропонувала методику вивчення повісті «Моя класнюча дівчинка» на уроках літературного краєзнавства у 8–9 класах. Мовознавці О. Дуденко, З. Комарова у співавторстві вивчали особливості порівнянь у романі «для дорослих» «Санта Лучія в кирзових чоботях», з яким Марина Павленко утвердилася як універсальна письменниця, якій вдаються коштовні речі про незгасне світло людської душі. На думку Л. Овдійчук їй у цьому допомагає фахова підготовка філолога [5, с. 94]. З цим можна погодитися, зауваживши, що працювати, експериментувати зі словом, фразою, реченням Марина Павленко почала ще з дитячих років. Природне вміння письменниці вловити та передати експресивними та контрастними лексичними засобами найтонші почуття дійових осіб, вдало моделювати їх поведінку у тексті, зумовили увагу педагогів, літературознавців та мовознавців до ідейно-стилістичних якостей її письма.

Якість мовлення, в якому виразально-зображувальна змістовність відрізняється від звичайного, вже звично передається латинським словом «*expressio*» – тиснення, вираження, висловлення [4, с. 324]. Це і сила вираження, вияву яких-небудь почуттів, переживань, і її підкреслене виявлення почуттів, переживань. Це і виразність мови мовця й інтенсивна виразність тексту, що створюється за допомогою фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних засобів мови.

Про «всеохопну» зацікавленість науковців експресивним

висловлюванням, з усіма суперечностями в сучасній лінгвістичній інтерпретації пише С. Галаур, розділяючи експресивність у художньому творі, слідом за іншими дослідниками проблеми, на асоціювання із внутрішнім світом автора та спеціальною побудовою мовлення, спрямованого на адресата (читача) [2, с. 23 – 24]. Мовознавчиня констатує, що на сучасному етапі в лінгвістиці чітко розрізнено терміни, пов'язані зі словом «експресія», за яким залишено значення «інтенсифікація виразності» [2, с. 21]. Лексична експресія, на думку Н. Лукаш, С. Педченко, сприяють можливості передавати невеликою кількістю експресивних лексичних одиниць «гаму почуттєвих інтенцій суб'єкта мовлення, впливаючи при цьому на емоційну сферу адресата, спонукаючи його до активного, небайдужого сприймання» [6, с. 105].

Досліджуючи лексику, що сприяє інтенсифікації виразності тексту, науковці оперують поняттям «експресивна лексика», яке має більше значень, ніж просто «емоційний відтінок» [3, с. 65 – 67]. Експресивна лексика, вміло підібрана Мариною Павленко для своїх текстів з урахуванням вікової аудиторії, свідчить про її майстерність творити власний стиль. Яскравою характеристикою її індивідуального стилю є застосування нею в тексті емоційно-експресивної лексики, побудованої на синонімічному контрастуванні.

Н. Бойко зазначає, що сучасні мовознавці визначають «художній контраст як феномен, що поєднує в тексті різноманітні протиставлення смислів», і прагнуть розкрити «реальну чи потенційну спроможність вербалізувати протиставлення, реалізоване в конкретному тексті» [1, с. 143].

Марина Павленко добирає різноманітні синоніми, щоби додати текстам виразності та емоційності. Вже перший рядок її повісті творить кількарівневий синонімічний контраст, що проявляється при зіставленні двох стилістично однопланових синонімів, наприклад: «...*Ця «мокра хімія» дурна й тупа: волосся метляється, лізе в очі, в ніс, до рота, заступає дорогу!..*» [8, с. 7]. Вжиті іменники-емотиви з негативним значенням *дурна й тупа* у своєму первинному значенні містять експресивність, що допомагає М. Павленко стилістично увиразнити й уточнити контекст повісті, яка, як зазначено в заголовку – про «класнючу» дівчинку. Про хорошу, активну, відкриту до стосунків зі своїми однолітками дівчинку. Очевидно, з хорошою мовою, поведінкою і, відповідно, – належною красою, хоча, на палітурці експресивний портрет дівчинки створює контраст до назви твору. Про неперевершену дівчинку готуються дізнатися читачі і читачки. Це створює емоційний контраст між назвою повісті і першими словами, які зустрічає читач у тексті. Ці слова свідчать про надзвичайний емоційний стан мовця,

яка потрапила в невідомо яку страшну ситуацію неймовірного розпачу: «Аби лиш із цього **некла!!!**» [8, с. 7]. І викликає у читачів емоції тривоги, оскільки «класнюча» дівчинка нищівно говорить про свою зачіску. Письменниця передає її думки-мову невластне прямою мовою, завдяки чому сприяє вираженню глибинних психічних процесів у свідомості персонажу. Емоційну насаженість тексту формує синтаксична конструкція речення, яке розпочинається і закінчується трьома крапками, що сигналізує читачам, що вони перебувають у вирі подій, які розпочалися до початку читання, а з завершенням речення трикрапка зі знаком оклику повідомляє лише про паузу в подіях і мовленні, потрібну для ковтка повітря.

Пишне волосся, укладку якого довго зберігає хімічна процедура, на яку треба мати час і терпіння, робляться для краси. А ця краса їй чомусь заважає – волосся *метляється, лізе, заступає*. Дібрані дієслова-синоніми за своєю етимологією позначають різні значення руху. Автор враховує роль читачів у творенні художнього тексту і надає їм можливість аналізувати ситуацію з позицій власного досвіду, в якому вже були випадки «заважання» волосся. Дівчатка знають про це з досвіду дівчаток, що самі мають довге волосся (здебільшого), хлопчики – з досвіду споглядання за вправлянням дівчаток, взагалі жіноцтва, з косами. Але вона свої коси і себе любила, як далі нам повідомляється у тексті, де плин думок Юльки під час жахливої грози приводить до роздумів про кінець свого життя, і їй по-дитячому стає себе жаль, коли вона буде в центрі уваги трагічного завершення подій цього «всесвітнього потопу»: «Одного шкода: за цими депресіями-репресіями забула підправити-підкрасити **волосся**, і тепер **світитиме** в домовині рудим **проділом...**» [8, с. 63]. Тут вперше читачам розкривається правда про природній колір її волосся.

Згадування про волосся в такому негативному світлі і саме в такому стані, коли воно метляється, заважає, сигналізує читачам, що ці слова про себе проказує дійова особа під час шаленого бігу, який вгадується з повідомлення переживань за взуття: «Ці ідіотські шльопанці вона зараз **погубить!** [...] *Прощайте, й шльопанці: один загубила, другий за ним!..*» [8, с. 7].

Так читач знайомиться з головним персонажем – Юлькою, що постає у всій привабливості контрастів. Як далі стає відомо, вона, ще в образі Чорної Молі (вона ж, коли треба – Чорна Діана), бігає стрімголов, лазить по деревах, вона, в залежності від обставин, смілива й ляклива, здатна до спілкування й сором'язлива. Письменниця явила читачам свою героїню саме під час її невеликої пригоди, якої не мало статися в цілком продуманому житті, де не мало бути місця поразці. Але криза сталася, бо з волі дорослих в її

канікулярний літній рай роєм увірвалися бджоли, від яких вона змушена була втікати. Втікати чимдуж і стільки, скільки треба, аби не отримати численні укуси, вибирати заради спасіння такі засоби, на використання яких вона ніколи не наважилася би, як-от сховатися-пірнути у глибокий льох. *«Дідусева гордість»* [...] *«похмуро чорніє»* [8, с. 9] – підібрана автором експресивно контрастна лексика створює емоційну напругу для читача, який з потоку мислення дівчинки розуміє, що цей тридцятиметровий погріб раніше лякав її: *«[...] і куди Юлька годі було й калачем заманити!..»* [8, с. 9]. Подальші дії Юльки, яка таки вскочила у рятівний льох, дісталася самого прохолодного дна, вказують на спроможність діяти за обставинами і відкривати в собі невідомі сили. З цього темного глибокого льоху вона повертається іншою дитиною до світла життя.

Марина Павленко вдало підбрала характеристику ситуації, де на початку про укуси бджіл не було сказано ні слова, крім згадки *пекла*, яке має асоціацію з вогнем та опіком. А бджола не завжди віддає людям мед, вона захищає свій харч, до якого ласі люди. Укус бджоли можна порівнювати з опіком, кілька укусів печуть ще сильніше. Тому бджоли, які боронили свій рій, викликали страх, негативні почуття головного персонажа, вона навіть придумала їм прозвисько *«чмоли»* від слова *«чмо»* [8, с. 10].

Введення авторкою в мову персонажу молодіжного сленгізму *чмоли* актуалізувало вікову відповідність дівчинки поведінці дитини, здатної рефлексувати на образи образами, час дії – нашу сучасність, а вміння емоційно утворити похідне слово – про її творчі здібності. Словотворення неологізму з негативним значенням відносно комахи, яка дарує людям мед – солодке диво – читач прощає з огляду на жажливість ситуації, оскільки здебільшого кожен з читачів пережив укус бджоли, оси, знає його болючість і свою реакцію на біль. Але ж бджолина солодка продукція допомогла їй перемогти застуду після перебування під грозою: *«Чи то дідові меди помогли, чи і цього разу ще не судилося Юльці вмирати, але за тиждень стала на ноги»* [8, с. 69]. І допомогла безнадійно хворому дідусеві, який познайомив її з новим словом *анітерапія*: *«Лікування бджолами... Начитався, поки лежав!.. Кожен укус – наче міні-шприц, міні-укол...»* [8, с. 69]. І це той другий план цієї повісті, який показує спроможність Юльки до аналізу, після якого приходиться до парадоксального висновку про призначення у цьому світі бджіл: *«Ого!!! Аж переклинило подих!.. З убивці – у рятівниці?! Не щодня таке випадає...»* [8, с. 70].

Повість оптимістична, адже ця поразка дівчинки перед обставинами життя зміниться на її перемогу над своїм характером, емоціями, рефлексивністю. В тому числі з допомогою ближніх своїх родичів і – бджіл.

Протягом повісті письменниця «подружить» дівчинку з цими корисними для природи й людей комахами. І паралельно з цією дружбою розгортається полотно з яскравою картиною зародження її кохання, переродженого з почуттів дружби у неусвідомлене, хвилююче та всезахоплююче почуття.

На завершення першої частини в її життя увірветься інший рій – рій почуттів закоханості від її товариша Бурхана. А бджоли, які стали бджілками, бо з ними її образ порівнював хлопчик, – отримають на своє означення новий синонімічний ряд: «золоті, пухнасті» [8, с. 150]. Це підкреслює різкий контраст перемін, які відбулися з головним персонажем: вона, ще недавня дівчинка, як бджілка з лялечки, перетвілилася у фіналі в юнку, – особу, якій одноліток наважився освідчитися в коханні, але ще по-дитячому назвавши її, ніби для запобігання заперечення з її боку, «класнючою-класнючою дівчинкою» [8, с. 150]. Його слова розкривають зміст заголовка повісті. Так у високому за емоційністю щасливому кінці першої частини читач дізнається, чому ж ця книжка називається «Моя класнюча дівчинка».

Протягом усього часу розгортання подій у повісті, дівчинка Юлька покаже спроможність подолати кризу підліткового віку завдяки самоаналізу та врівноваженню поведінки. Відбудеться її перехід в новий для неї світ, де існують ще незвідані й водночас хвилюючі почуття, які вона звірятиме сторінкам записника-порадника, в якому вона полюбить себе, природній колір своїх кіс. І читач уже може визначати по писаному, що в душі персонажа зароджується закоханість, природу якої вона ще не розуміє, але вона має свій колір, смак і пахощі, коли її погляд піднімається тільки до рівня уст Бурхана: «Вони до неможливого *пахли сонцем і медом...*» [8, с. 150]. Пахощі має тільки *мед*, а взнати пахощі *сонця* неможливо, але їй це вдається, бо вона вийшла на новий, космічно-неземний, рівень почуттів, від яких затишно і тепло, як від сонця, і про який пишуть поети та романісти, яких вона буде із задоволенням цитувати.

М. Павленко, творчість якої на думку О. Дуденко та З. Комарової, «цікава і з погляду змісту, і з погляду форми його вираження» [4, с. 39], сміливо ділить текст повісті на дієву, динамічну і виражальну, статичну. В першій частині «Моя класнюча дівчинка» події відбуваються з Юлькою під час літніх канікул, а в другій частині – «Бджолині поради» – вона постає вже Юлією, здатною звіряти свої думки паперовим сторінкам, де мали бути рецепти з бджолопродукції та зауваження до них. Її записник по суті став недатованим щоденником з дівчачими записами-секретами вражень від життя і літератури, від спілкування з усіма однолітками, малятками й старшими людьми, і тим одним – Бурханом, до якого стільки питань, які дівча-піддівок не може наважитися задати. Записник-щоденник фіксує її

переродження з Чорної Молі в Мухамедову Королеву.

Щоденниковим записам автор повісті підбирає відповідні до її віку, психічного та емоційного стану експресивні лексичні одиниці. Вона починає бачити себе об'єктом зацікавлення хлопчиками-хлопцями, однак, ще вповні не розуміє цієї природи почуттів, і вже в записнику з'являється образи одного й іншого (старшого за віком Данила), вони починають бентежити думки й почуття, яким нема як сформуватися у слова. А ще на сторінки записника-щоденника записуються коротко- і довгоперспективні плани. І в останньому реченні Юля записує бажання подумати про ці плани, що зароджуються на хвилях контрастів думок і дій «*десь глибоко у саду*» [8, с. 291].

Введення в текст літературного твору інтимних щоденників, листів, спогадів пов'язані з ризиком уповільнення розгортання подій, до створення статичності ситуацій, через які читач може втратити цікавість до твору. Але М. Павленко на сторінках записника знову пропонує читачеві погойдатися на хвилях почуттів героїні, повних експресивної контрастності, чим примушує перегортати сторінки з пошуками не тільки «бджолиних порад», а й відповіді про стан її «сердечних» справ. І це питання письменниці залишає відкритим, пропонуючи на завершення додумати все самим, прочитавши записане рукою Юлії: «*Далі буде, людоньки!*» [8, с. 291]. Так роблять майстри своєї справи, і серед українських письменників Марина Павленко по-праву займає своє чільне місце. Про це свідчить інтерес читача до повісті, яка в 2023 році пережила друге видання у новому оформленні [9].

Висновки. У цій повісті експресивні принципи контрастності пронизані ідеями багатогранної природи світу, де мають вживатися люди та живі тваринний і рослинний світи, з їх боротьбою за життя, боротьбою емоцій, впливають на визначення життєвих орієнтирів дівчинки-юнки. Моральні настанови у повісті завдяки експресивній контрастності пронизують художню тканину твору без надмірного дидактизму, перетворення поведінки Юльки-Юлії відбувається внаслідок її життєвої практики комунікування з оточуючим світом природи та близькими людьми в родині, друзями родини та особистими друзями, самоаналізу, який здійснюється на сторінках щоденника головної героїні.

Список використаних джерел

1. Бойко Н. І. Контраст як ознака ідіолекту Євгена Маланюка. *Культура слова*. Київ, 2019. Вип. 89. С. 141–153. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/180159/15-Voyko.pdf?sequence=1>

2. Галаур С. Диференційні параметри експресем та регулятем у художньому тексті. *Мова: класичне – модерне – постмодерне*. 2018. Вип. 4. С. 20 – 32. URL: <http://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/9044>
3. Голянич М. І., Стефурак Р. І., Бабій І. О. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія / за редакцією М. І. Голянич. Івано-Франківськ : Сімик, 2011. 272 с. URL: <https://archive.org/details/linhvist2011>
4. Дуденко О. Особливості порівнянь у прозі Марини Павленко / О. Дуденко, З. Комарова. *Філологічний часопис*. 2016. Вип. 2. С. 37–48. URL: <http://fch.udpu.edu.ua/article/view/138150/136245>
5. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А – Л. 608 с.
6. Лукаш Н. М., Педченко С. О. Мовні засоби експресивізації художнього тексту (на матеріалі роману Марії Матіос «Щоденник страченої»). *Львівський філологічний часопис* : науковий журнал. 2022. № 12. С. 104–109. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/2506-Текст%20статті-8561-1-10-20230505%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/2506-Текст%20статті-8561-1-10-20230505%20(2).pdf)
7. Овдійчук Л. М. Пенталогія Марини Павленко: жанрово-стильові особливості. *Наукові праці. Філологія. Літературознавство*. Том 239. 2014. № 227. С. 94 – 99. URL: <http://litstudies.chdu.edu.ua/article/view/35734>
8. Павленко М. С. Моя класнюча дівчинка. Київ : WISE BEE, 2016. 304 с.
9. Павленко М. С. Моя класнюча дівчинка. Вінниця : Тезис, 2023. 256 с.

Лілія ФЕДЧУК, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Національного авіаційного університету

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У пропонованій публікації розглянуто рольову гру як ефективний метод розвитку комунікативних умінь у студентів-іноземців на заняттях з української мови, зосереджено увагу на функціональній ролі цього методу, розкрито його сутність, запропоновано методичні рекомендації щодо майстерної підготовки та проведення рольової гри, наведено приклад її застосування.

Ключові слова: українська мова як іноземна, активні методи навчання,

рольова гра, діалогічне мовлення, мовленнєва діяльність.

Постановка проблеми. Володіння українською мовою є однією із беззаперечних умов фахової компетенції громадянина, який здобуває вищу освіту в Україні. Викладачі-філологи серед методів практичного навчання мовленнєвої діяльності особливу роль відводять рольовим іграм.

Стан дослідження проблеми. Різні аспекти рольової гри розглядалися в публікаціях значної кількості вітчизняних дослідників. Зокрема, загальну характеристику цьому методу активного навчання дали у своїх публікаціях Л. Карамушка, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Штепа та ін. Застосування рольової гри на заняттях української мови професійного спрямування вивчали Т. Крашеніннікова, А. Подворчан, О. Попова, Н. Науменко. Ефективність використання рольової гри у процесі вивчення іноземних мов доводили М. Алексєєва, О. Бровкіна, О. Ломаченко, Т. Олійник, З. Підручна, І. Школа, І. Якубовська. Але, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених рольовим іграм, застосування цього методу в навчанні української мови студентів-іноземців вивчене ще недостатньо.

Мета дослідження – розкрити особливості використання рольової гри як дієвого методу формування в іноземних студентів комунікативних умінь на заняттях з української мови.

Виклад основного матеріалу. За визначенням О. Пометун і Л. Пороженко, рольова гра – це «гра, в якій діти деруть на себе різноманітні соціальні ролі (батька, матері, лікаря, дитини і т.д.) у спеціально створених сюжетних умовах» [5, с. 181]. Дослідниці відносять рольову гру до групи інтерактивних технологій ситуативного моделювання. З. Підручна вдало порівнює рольову гру з виставою в театрі, а студентів, які успішно виконують свої ролі, – з маленькими дітьми, що граються в лікарів, школу, батьків тощо [4, с. 84]. У ході розігрування рольової гри студенти виконують ролі, задані певними ситуаціями, які вимагають від гравців особливої мовленнєво-етичної поведінки та вживання відповідних лексичних одиниць і граматичних структур.

Дієвість рольовій грі забезпечують перш за все її функціональні ролі. Узагальнення матеріалу, викладеного у відповідній науково-методичній літературі [див., зокрема: 2; 3; 4 та ін], та власного педагогічного досвіду дозволили виділити низку таких важливих функцій рольової гри, як: *навчальна* (сприяє швидшому запам'ятовуванню лексичних одиниць і невимушеному засвоєнню граматичного матеріалу); *комунікативна* (є дієвим засобом формування комунікативних умінь, зокрема таких, як вміння починати розмову та постійно підтримувати її вдалими питаннями, уважно слухати співрозмовника, ставити навідні питання у разі потреби,

погоджуватися зі співрозмовником чи спростовувати його думку тощо); *розвивальна* (розвиває творчі здібності учасників, уміння логічно мислити, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, виділяти найсуттєвіше, переконувати, утримувати увагу); *виховна* (виховує кмітливість, уміння керувати своєю поведінкою, активізує пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти); *мотиваційна* (викликає зацікавленість у вивченні навчального предмета); *соціальна* (зміцнює дружні стосунки в студентському колективі, формує вміння орієнтуватися в будь-якій проблемній ситуації й швидко знаходити вихід з неї); *діагностична* (дозволяє виявити рівень сформованості певних знань і вмінь та інтелектуальних здібностей, критично оцінити себе й одногрупників); *адаптаційна* (допомагає студенту-іноземцю швидше адаптуватися до україномовного середовища, подолати комунікативний бар'єр, підготуватися до ситуацій повсякденного спілкування); *емоційно-психологічна* (створює атмосферу комфорту, розслабленості, радості від успішно виконаної роботи); *естетична* (забезпечує засвоєння норм культури поведінки під час спілкування); *розважальна* (викликає почуття задоволення).

Немаловажну роль для досягнення бажаної результативності в застосуванні рольової гри відіграє усвідомлення викладачем її структури та етапів проведення. Рольова гра передбачає наявність таких п'яти структурних елементів: сюжету (певної мовленнєвої ситуації, яка буде відтворюватися в грі); ролей, які потрібні для розігрування сюжету; реальних відносин між учасниками гри; ігрових дій як засобу реалізації цих ролей; заміщення реальних предметів ігровими чи уявними (у разі потреби) [4, с. 85-86]. Реалізується досліджуваний метод активного навчання за чотири етапи: підготовчий, організаційний, дійовий (змістово-діяльнісний) та підсумково-аналітичний [1, с. 52]. На першому етапі викладач формулює тему та завдання гри, обирає мовленнєву ситуацію, продумує сюжет і сценарний план його розгортання. На другому етапі здійснюється ознайомлення студентів зі змістом гри та правилами її проведення, вибираються учасники гри та розподіляються ролі між ними. Третій етап – це безпосередньо сама гра, у ході якої її учасники виконують певні мовленнєві дії. На останньому етапі обговорюються результати гри та оцінюється робота її учасників.

Застосування рольової гри – процес не з легких. Щоб рольова гра була проведена успішно, до неї потрібно ретельно готуватися. У процесі її підготовки, організації та проведення слухними стануть певні методичні рекомендації:

1. Обов'язково підпорядковуйте рольову гру тій дидактичній меті, яку треба досягти в ході заняття. Це може бути засвоєння базових лексико-

граматичних одиниць з тієї чи іншої розмовної теми чи певна граматична тема, озвучена студентам на початку заняття.

2. Намагайтеся залучити до рольової гри якомога більшу кількість студентів. В ідеалі це мають бути всі, присутні в аудиторії. При цьому рішучі студенти можуть виконувати ролі безпосередніх учасників розмови, а всі інші будуть не просто спостерігачами, а арбітрами. Продумайте й чітко сформулюйте завдання і учасникам гри, і оцінювачам їхньої роботи. Ці завдання повинні бути чітко прописані в умовах гри. Кожен зі студентів має знати, що він повинен робити.

3. Правила проведення рольової гри необхідно розробляти з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей студентів і їхнього суб'єктивного життєвого досвіду.

4. Застосуванню рольової гри, зокрема складанню та розігруванню діалогів, має передувати лексично-граматична робота, спрямована на повторення (засвоєння) базових мовних одиниць (лексем і синтаксичних конструкцій), які можуть бути використані учасниками гри в процесі виконання своїх ролей. Наступним кроком має стати поступова підготовка до розігрування гри з урахуванням принципу нарощування труднощів: спершу даємо студентам зовсім прості завдання, а далі їх поступово ускладнюємо. Так, можна почати з читання за особами (за ролями) запропонованих діалогів, потім попросити студентів доповнити неповні діалоги репліками-відповідями чи репліками-питаннями і тільки після цього поставити завдання скласти й розіграти свій діалог за опрацьованими раніше зразками.

6. Викладач повинен пильно спостерігати за ходом гри та вправно керувати нею: у разі необхідності спрямовувати її в потрібне русло, активізувати її хід заздалегідь продуманими прийомами, підбадьорювати тих, хто відчувається ніяково.

7. Рольова гри буде набагато результативнішою, якщо завершиться обговоренням її результатів: обміном думками учасників гри, спостерігачів та викладача щодо вдалих і невдалих моментів гри та тих труднощів, з якими, можливо, стикнулися всі присутні; оцінювання учасників щодо рівня засвоєних ними знань.

8. Подбайте про створення на занятті доброзичливої атмосфери, студенти мають почуватися не скуто, а вільно й розслаблено.

Крім розігрування за зразком традиційних діалогів до тієї чи іншої мовленнєвої ситуації (як-от: «У бібліотеці», «Біля квиткової каси на залізничному вокзалі», «В магазині одягу» тощо), ефективною, як свідчить власний досвід роботи, є рольова гра «Екзамен». Цінність цієї гри в тому, що її можна застосовувати під час вивчення будь-якої граматичної теми.

Використовується вона, як правило, на завершальному етапі заняття, після пояснення викладачем правил граматики та виконання студентами кількох вправ на застосування виучуваного матеріалу. Так, наприклад, на занятті з вивчення іменників у місцевому відмінку на позначення місця всі студенти об'єднуються в пари й отримують однакові дидактичні картки з описом змісту гри: «Мовленнєва ситуація: іспит з української мови як іноземної. Учасники гри: «студент» і «викладач». Дії «студента»: дати відповіді на питання, вживаючи у правильній відмінковій формі слова, написані в дужках. Дії «викладача»: уважно слухати студента, порівнюючи те, що він скаже, із запропонованими орієнтовними зразками; коментувати правильність кожної відповіді студента і, зрештою, оцінити його роботу за такими критеріями: одна правильна відповідь – 0,25 бала». Далі на дидактичній картці розміщується таблиця з двома стовпцями, заповненими відповідним фактичним матеріалом. Перший стовпець призначений для «студента». Тут містяться питання, як-от: 1) Де ви народилися? (Китай); 2) Де ви зараз здобуваєте вищу освіту? (Україна); 3) Де в Україні ви навчаєтеся? (Національний авіаційний університет); 4) Де розташований ваш університет? (Київ, проспект Любомира Гузара, будинок 1) і т.д. Таких речень-питань має бути не менше 20, щоб навичку вживання іменників у виучуваному відмінку довести до автоматизму. Учасник гри, який виконує роль «студента», під час розігрування гри повинен приховати папером другий стовпець, призначений для «викладача». Тут містяться очікувані відповіді на кожне запитання, наприклад: 1) Я народився (народилася) в Китаї; 2) Зараз я здобуваю вищу освіту в Україні; 3) В Україні я навчаюся в Національному авіаційному університеті; 4) Мій університет розташований у Києві, на проспекті Любомира Гузара, у будинку № 1. Розігрування цієї гри дає можливість кожному студенту побувати і в ролі студента, і в ролі викладача, а отже, попрактикуватися ставити питання, що починаються зі слова «Де?» і відповідати на них.

Висновки. Правильно організовані й вправно проведені рольові ігри є дієвим методом, регулярне застосування якого на заняттях з української мови як іноземної значною мірою інтенсифікує навчальний процес: сприяє кращому засвоєнню студентами виучуваного лексико-граматичного матеріалу та виробленню умінь вільно застосовувати його в різних мовленнєвих ситуаціях для розв'язання певних життєвих проблем.

Список використаних джерел

1. Балашова С. Навчально-рольова гра у формуванні дослідницьких умінь студентів. *Початкова школа*. 2005. № 6. С. 52–56.
2. Бровкіна О. В., Турчин К. В. Рольові ігри на заняттях з іноземної

мови. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2023. Випуск 61. Том 1. С. 202–207.

3. Зайцева Д. О., Медведєва О. Ю., Рябчук І. О., Строєнко Н. Г., Леонтєва І. О., Катрич А. В. Рольва гра як засіб розвитку комунікативної компетентності студентів морських вищих навчальних закладів. *Водний транспорт* : збірник наукових праць Державного університету інфраструктури та технологій. Київ: ДУІТ, 2021. Випуск 2 (33). С. 109–118.

4. Підручна З. Використання рольової гри при навчанні студентів іншомовного спілкування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2007, № 5, С. 84–88.

5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

Юлія НАРОЖНА, 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**

ВИВЧЕННЯ СИНОНІМІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті досліджуються джерела збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів синонімами, розкривається системний підхід до вивчення синонімів у початкових класах. Визначено групи вправ із синонімами та методику їх застосування на різних етапах навчання української мови.

Ключові слова: синоніми. синонімічне багатство української мови, систематична словникова робота.

Постановка проблеми. Сформуванню повноцінної комунікативної компетентності неможливо без належної уваги до збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування умінь доречно і точно використовувати його під час побудови зв'язних висловлювань. Саме тому на кожному уроці української мови необхідно працювати над лексичним значенням слова, розвивати в учнів інтерес і увагу до слова в процесі

оволодіння граматичним матеріалом, формувати навичку ретельно добирати слова для правильного оформлення власної думки [3, с.23].

Значне місце в лексичній роботі на уроках української мови займає вивчення синонімів. Використання їх у мовленні допомагає точніше висловити думку, передати своє ставлення до того, про що говориться, уникати невиправданих повторів у тексті. Тому доцільно вже в початкових класах формувати в учнів уміння розуміти значення синонімів, розрізняти їх семантичні відтінки, доречно вживати у мовленні [1, с.154].

Актуальність дослідження полягає в тому, щоб підвищити ефективність збагачення словника молодших школярів синонімами та вдосконалити вміння застосовувати їх в усному та писемному мовленні. Як учитель має організовувати цю роботу на уроках української мови при вивченні синонімів в початкових класах, нам належить з'ясувати.

Мета дослідження в тому, щоб охарактеризувати систему роботи над синонімами як засобом увиразнення мовлення молодших школярів та (проаналізувавши недоліки у доборі синонімів) запропонувати ефективну систему вправ для роботи над синонімами.

Виклад основного матеріалу. Мовлення – основа і результат розумової діяльності, найважливіший засіб комунікації, вираження української ментальності. Проблема розвитку зв'язного мовлення молодших школярів висуває на одне з провідних місць словникову роботу з огляду на ту надзвичайно важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні української мови. Набуті в початкових класах уміння користуватися лексикою української мови допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку. Тому ця проблема й сьогодні викликає інтерес, оскільки синоніми є одним із найважливіших явищ у лексичній системі мови, вони відіграють важливу продуктивну роль у мовленні як засіб точного й образного висловлення думки, стилістичної диференціації текстів [4, с.28].

Принцип системного підходу до вивчення української мови знайшов відображення у Програмі початкової школи, розрахованої на чотирирічне навчання, в якій передбачено «практичне ознайомлення молодших школярів з найуживанішими синонімами» [2]. Дотримуючись принципу системного підходу в процесі роботи над синонімами, вчитель має сформувати у дітей такі уміння:

- розрізняти в мовленні близькі за значенням слова;
- самостійно добирати синоніми;
- замінювати в тексті те чи інше слово відповідним синонімом;
- самостійно вживати в готовому тексті дібране синонімічне слово;

- самостійно вибирати зі свого лексичного запасу найвлучніші і найдоречніші для висловлювання власної думки синоніми і використовувати їх під час продукування власного мовлення [1].

Робота над синонімами повинна проводитися систематично і планомірно. Вона має розвивати в школярів навички уникати повторення тих самих слів, одноманітності викладу. Від уміння з ряду синонімів вибрати одне слово, яке б найповніше передавало думку, залежить правильність, точність, образність вислову [5, с.12].

Збагачення лексики молодших школярів синонімами забезпечується системою практичних вправ, які, залежно від мети, можна класифікувати за такими групами:

- вправи на розпізнавання синонімів серед групи поданих слів, у реченнях і текстах;
- вправи на з'ясування спільного у значенні синонімів і їх семантичних відтінків;
- вправи на добір до поданих слів близьких за значенням, введення їх у словосполучення і речення;
- вправи на використання синонімів у власних усних і письмових висловлюваннях [4, с. 30].

Ознайомлення учнів початкових класів з лексичним явищем синонімії (без уживання терміна) розпочинається в 2 класі під час вивчення розділу «Слово». Зокрема, програмою передбачено навчити другокласників розпізнавати слова, близькі за значенням, розрізняти близькі і протилежні за значенням слова, знаходити близькі за значенням слова серед іменників, прикметників, дієслів [1, с.154].

У 3 класі розширюється уявлення учнів про синоніми, збагачується їхній синонімічний словник. Зокрема, третьокласники засвоюють термін синоніми, вчать користуватися словником синонімів, добирати синоніми до 5 поданих слів – різних частин мови, спостерігають за відтінками у значенні синонімів, ознайомлюються з роллю синонімів у тексті [1, с.154].

Під час вивчення розділу «Слово. Значення слова» учням варто пояснити, що синоніми мають спільне (майже те саме) значення, означають ті самі предмети, ознаки, дії. Наприклад, слова *вологий*, *сирий* є синонімами, бо називають ту саму ознаку – *насичений вологою*. Однак, означаючи одне й те саме поняття, синоніми відрізняються відтінками значення. Наприклад: синоніми *ліс*, *бір*, *діброва*, *пуща*, *праліс* мають спільне значення – *велике за площею насадження дерев, кущів, трав'янистих рослин*, але відрізняються один від одного відтінками значення: *бір* – *хвойний ліс*, *діброва* – *листяний ліс*, *пуща* – *непрохідний ліс*, *праліс* – *давній дрімучий ліс*.

Після того, як учні одержали уявлення про синоніми як близькі, але не однакові за значенням слова, необхідно навчити їх не змішувати синоніми з іншими мовними поняттями і явищами. Зокрема, синонімами не можуть бути:

- слова однієї тематичної групи, які, хоч і мають спільний елемент у значенні, означають різні предмети, ознаки, дії;
- слова, одне з яких означає родове, а інше – видове поняття (овоч – буряк), оскільки вони не взаємозамінні (буряк – овоч, але не всякий овоч – буряк);
- багатозначні слова, у значенні яких вловлюється певна схожість, однак різні значення пов'язані з різними предметами, ознаками, діями;
- спільнокореневі слова, які, маючи схожість у значенні, означають різні предмети, ознаки, дії;
- слова різних частин мови, оскільки вони не можуть означати той самий предмет, ознаку чи дію;
- різні форми одного й того самого слова, адже слово залишилось те саме, змінилось лише його закінчення [3, с. 25].

Усі ці твердження третьокласники повинні засвоювати практично за допомогою серії вправ. Одним із важливих завдань розвитку мовлення в школі є систематична словникова робота, виокремлення головних її напрямів, керівництво процесами збагачення словника школярів. Пояснення значення слова, добір синонімів до окремих слів – це мовні вправи, а добір з синонімічного ряду найбільш вдалого для запропонованого контексту, заміна в тексті менш точного або слова, що повторюється, іншим тощо – мовленнєві вправи [3, с. 24–25].

У процесі вивчення передбачених програмою для 3 класу частин мови (іменника, прикметника і дієслова) необхідно формувати в учнів уміння відчувати і розпізнавати значеннєві відтінки синонімів і, відповідно до цього, розташовувати прикметникові синоніми за ступенем інтенсивності ознаки, а дієслівні – за ступенем інтенсивності дії. У 4 класі робота над синоніма має бути спрямована на збагачення словникового запасу учнів синонімічними рядами, глибше усвідомлення значеннєвих відтінків слів одного синонімічного ряду, активне і свідоме застосування синонімів у власних зв'язних висловлюваннях. Важливим є також формування вміння застосовувати синонімічне багатство української мови для передачі емоційного стану, ставлення до того, про що чи про кого мовиться. З цією метою доцільно звернути увагу учнів, як ретельно добирають слова, у тому числі й синоніми, письменники. Тому під час підготовчої роботи до написання переказів і творів обов'язковими мають бути види роботи на

знаходження синонімів у тексті, за яким учні писатимуть переказ, а також добір синонімів до слів, які будуть використовуватись у майбутньому творі. Мовленнєві недоліки, яких учні припускаються в усному мовленні та письмових роботах, зумовлені тим, що робота над синонімами в початкових класах проводиться несистематично, від випадку до випадку [5, с.12-13].

Висновки. Отже, робота над синонімами повинна проводитися систематично і планомірно. Система роботи над синонімами розвиває у школярів навички уникати повторення тих самих слів, одноманітності викладу. Від уміння з ряду синонімів вибрати одне слово, яке б найповніше передавало думку, залежить правильність, точність, образність вислову. Опанування синонімами як засобом увиразнення мовлення можливе лише у практичній діяльності. З цією метою науковці та методисти створили різноманітні вправи для роботи із синонімами, які полегшують сприймання і засвоєння їх дітьми. Проте лише використання системи вправ дозволить виправити недоліки у мовленні молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2012. 364 с.
2. Навчальна програма. Українська мова 1-4 кл. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf.
3. Пономарьова К. І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2001. № 4. С. 23-26.
4. Пономарьова К. І. Функціональний підхід до вивчення синонімів у початкових класах. *Рідні джерела*. 2001. № 4 С. 28-32.
5. Пономарьова К. І. Щоб влучне слово підібрати, синоніми потрібно знати. *Учитель початкової школи*. 2015. №4. С.10-14.

РОЗДІЛ І

ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Анастасія ПЛОХЕНКО, 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» Леся НЕНЧИНСЬКА*

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено особливості формування орфографічної грамотності здобувачів освіти. Доведено, що ефективність удосконалення навичок правильного письма уможливорює наполеглива й цілеспрямована робота вчителя й учнів. Наведено деякі види вправ для розвитку правописної компетентності, які можна використовувати на уроках української мови.

Ключові слова: орфографія, вправи, орфографічні навички, українська мова, правописна компетентність.

Постановка проблеми. Орфографія має особливе значення в житті кожної людини, тому перед учителем-словесником стоїть важливе завдання – домогтися засвоєння й дотримання орфографічних норм учнями. Навчання орфографії в школі полягає в тому, щоб, по-перше, ознайомити здобувачів освіти із системою загальноприйнятих способів передачі звукової мови на письмі; по-друге, довести необхідність практичного оволодіння орфографією; по-третє, сформувані в учнів сталі орфографічні вміння та навички. Останнє завдання є найважливішим і найскладнішим [4, с. 79].

Орфографічні навички формуються впродовж усього життя. Це зумовлено передусім динамічними процесами розвитку української мови. Як слушно зазначає К. Городенська, «сталось чимало змін: поповнився її словниковий склад за рахунок нових питомих слів і запозичень, почали відмінювати досі не відмінювані власні назви, абрєвіатури та деякі чужомовні одиниці, переглянуто сфери вживання слів, форм слів та синтаксичних конструкцій, повернено національні зразки словотворення тощо» [2, с. 3-4]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема правильного передавання новітніх запозичень, їхнього зв'язку з раніше запозиченими й питомими одиницями української мови. Потребують уваги вчителя-словесника й зміни, що відбулися в новій редакції «Українського правопису» (2019 р.).

Стан дослідження проблеми. Теорія правопису та методика його вивчення були й залишаються в полі зору як українських, так і зарубіжних

науковців. Проблеми формування орфографічної компетентності здобувачів освіти досліджували у своїх працях О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, О. Караман, М. Пентилюк, С. Омельчук, І. Хом'як, Н. Шкурятяна, І. Ющук, С. Яворська та ін. Водночас у теорії та практиці навчання української мови робота над засвоєнням правописних норм залишається одним із найслабших місць.

Мета дослідження – висвітлити особливості формування орфографічної грамотності здобувачів освіти, навести види вправ для розвитку правописної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Орфографічну компетентність учні ЗЗСО формують поетапно. Підґрунтя правописної грамотності закладає початкова школа, виробляючи й розвиваючи навички правильного письма, залучаючи учнів до створення власних висловлень, навчаючи перевіряти написане, виявляти й виправляти самостійно чи з допомогою вчителя помилки.

Провідний етап формування правописної компетентності – 5-7 класи: школярі засвоюють теоретичні правила, системно опрацьовують основні орфограми паралельно з вивченням інших розділів мовознавства в межах мовної змістової лінії. У 8 і 9 класах здобувачі освіти детально вивчають синтаксис, тому робота над удосконаленням їх орфографічної грамотності продовжується на уроках повторення й узагальнення вивченого на початку та наприкінці кожного року навчання. Знання, уміння та навички з орфографії в 10 й 11 класах шліфуються в контексті опанування культури мови та стилістики, узагальнення й систематизації вивченого за курс основної та старшої школи [1, с. 9].

Лінгводидакти й учителі шукають ефективні методи та прийоми формування правописної компетентності учнів. У дослідженнях С. Яворської, В. Вітюк, А. Віцюк, О. Караман, І. Хом'яка та ін. експериментально доведено доцільність застосування методу вправ для вироблення орфографічних умінь і навичок у здобувачів освіти. Ефективними є різні види вправ: орфографічний розбір, вправи з орфографічним словником, різноманітні види диктантів, запис вивченого напам'ять тексту, перекази, твори та ін. [3].

У методиці на сьогодні немає усталеної класифікації вправ. Їх групують за різними ознаками: за місцем проведення (класні, домашні), за тематикою (фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні та різноманітні їх варіанти й комбінації – граматико-орфографічні, граматико-стилістичні тощо), за дидактичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), за ступенем пізнавальної активності учнів (рецептивні, репродуктивні), за критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), за врахуванням етапів психічного процесу засвоєння знань на аспектних уроках (комплексні, передмовленнєві, мовленнєві); за формою мовлення (усні, письмові).

Для формування орфографічних умінь доцільно систематично залучати здобувачів освіти і до виконання таких вправ: пошуку орфографічної помилки в окремому слові (словах), словосполученнях, реченнях, текстах, запропонованих учителем або поданих у підручнику, посібнику; самостійного пошуку помилок у текстах різної жанрово-стильової належності. Якщо це текст, запропонований учителем, доцільно позначити кількість помилок, які учні повинні знайти:

- Набираючи текст, оператор комп'ютерного набору поспішав і припустився 15 орфографічних помилок. Виправте їх.

Коли зпитають, чи ви патріот, ви знітетесь і скажете: «Незнаю, хай судять інші». Любов до батьків та до рідної землі – почуття таке високе й бескорисливе, що про нього воліють мовчати. Але не всі. Є люди, які демонстративно, публічно заявляють про свою любов і б'ють себе руками в груди. Чи сумісні з патріотизмом такі риси, як черствість, заздрісність, пиха, нечемність, шукання користі, неправдивість або знів'їра? Якщо ними наділений «патріот» – значить, його патріотизм несправжній.

Слово «патріотизм» асоціюєся з моральними поняттями, зокрема з порядністю. Словесний патріотизм нічого невартий. Має бути діяльний патріотизм, який себе не афішує, але виявляєя на кожному кроці. Не має другого Дніпра і nebude іншої Батьківщини... Батьківщина – ваш дім, і він буде таким, яким ви його зробете. І ви свій дім повині наповнювати духовністю.

У піднесенні грамотності особливу роль відіграє робота з орфографічним словником (друкованим чи електронним), оскільки допомагає здобувачам освіти запам'ятовувати слова, написання яких викликає утруднення; сприяє формуванню в них усвідомленого ставлення до оволодіння орфографією. Наведемо приклади таких вправ:

- Випишіть з орфографічного словника 10-15 слів, написання яких викликає труднощі. Розташуйте їх в алфавітному порядку. Поясніть правопис.
- Випишіть зі словника 10 слів із префіксами *пре-*, *при-*. На що вказують ці префікси?

Логічним продовженням цієї роботи може бути складання речень або текстів з виписаними словами. Систематична робота зі словниками на уроках української мови підвищує рівень знань учнів, збагачує їхній лексичний запас, викликає стійкий інтерес до предмета.

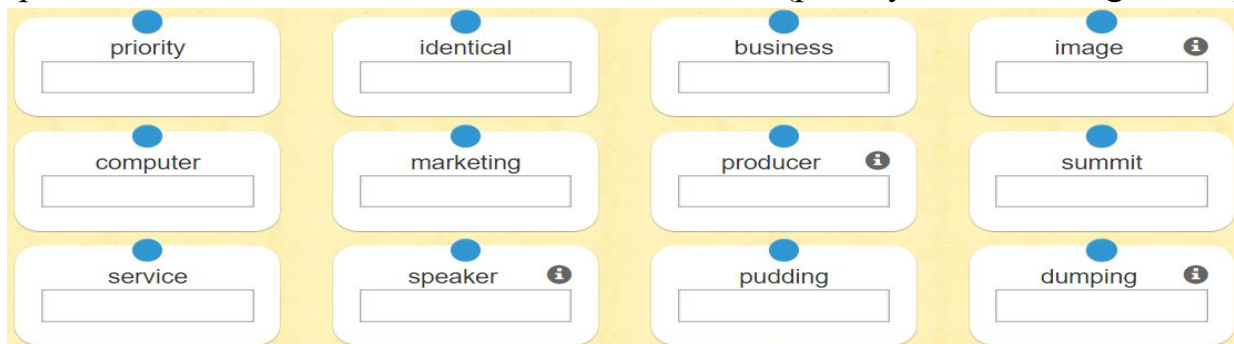
Ще одним ефективним видом роботи на уроках є словникові диктанти, що поряд із загальноновживаною лексикою можуть містити й слова-терміни із загальноосвітніх і профільних дисциплін задля збагачення словникового запасу учнів. Прикладом може слугувати така вправа:

- На матеріалі поданих слів підготуйте таблицю «Написання складних слів із *пів-*, *полу-*, *напів-*».

Піваркуш, пів години, пів дюжини, півколо, півмісяць, пів огірка, пів

яблука, пів Європи, пів Києва, пів книги, півострів, пів склянки, пів ящика, пів відра, пів кавуна, пів хустки, пів Італії, пів олівця, пів апельсина, пів неба, пів стола, пів бібліотеки, пів магазину, пів вітрини, пів тераси, північ, напівпорожній, полумисок, полуденок, напівавтомат, напівваговик, напіввідкритий, полукіпок.

Значні можливості сьогодні дає застосування комп'ютерної техніки, що сприяє кращому засвоєнню орфографічних правил. Продуктивною вважаємо вправу, що передбачає переклад слів з англійської мови на українську. Учні повинні пригадати відповідні правила й вибрати на платформі «LearningApps» варіант написання слів іншомовного походження (priority, service, image тощо).



Як бачимо, запропоновані вправи, крім повторення орфографії, спонукають здобувачів освіти до оцінювання інформації, висловлення власної думки щодо прочитаного, інтерпретування здобутих відомостей в інший контекст.

Висновки. Формування орфографічних навичок – складний і тривалий процес. Важливою умовою результативності системи вправ є те, наскільки вчитель уміє добирати види завдань відповідно до етапу формування орфографічної навички та лінгвістичної природи орфограм. Сьогодні надзвичайно важливо сформувати особисту відповідальність здобувачів освіти за кожне написане чи надруковане слово, оскільки правописна грамотність є важливим індикатором загальної та професійної культури людини.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови : посібник. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 9.
2. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ : КММ, 2019. 208 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.
4. Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.

*Анастасія ПОХИЛЮК, 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» Алла БАБІЙ*

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КАРДИНАЛЬНИХ ЗМІН ВИХОВНОЇ ПАРАДИГМИ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування патріотичних почуттів у школярів на уроках української літератури, зокрема описано характеристики національно-мовної особистості, якості і цінності патріота та запропоновано традиційні та специфічні виховні методи і прийоми їх формування, окреслено маркери сформованості патріотизму тощо.

Ключові слова: патріотизм, національно-мовна особистість, якості і цінності патріота, форми національно-патріотичного виховання, маркери сформованості патріотизму.

Постановка проблеми. Провідне місце у формуванні національно-патріотичних почуттів у школярів посідає вивчення української мови та літератури. Адже патріотизм починається з глибокої прив'язаності до рідної землі, її природи, культури та мови. Це відчуття глибокого зв'язку з тим, що нас оточує. Підростаюче покоління має усвідомити, що без оволодіння державною мовою неможливо стати повноцінним громадянином своєї держави, патріотом України та й просто інтелігентною людиною, кваліфікованим спеціалістом будь-якої галузі господарства.

Відомий український педагог В. Сухомлинський зазначав, що «в руках учителя слово є могутнім виховним засобом, яке здатне піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до своїх предків» [5, с. 23].

Тож основна мета, яку повинен поставити перед собою учитель-словесник, зауважує провідна вінницька педагог А. Мацкевич, – це «формування національно-свідомої, духовно багаті мовної особистості, а головне завдання – формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень» [3, с. 7]. Досягнення цієї мети дуже значуще й важливе. Адже прорахунки на мовному фронті, який був втрачений на Сході у недалекому минулому, тепер обернулися кровопролитною війною. Учителю-словеснику потрібно зберегти ту дитину, яка увібрала найкраще: менталітет, ідентичність, мову, культуру.

Стан дослідження проблеми. На уроках літератури проблеми патріотичного виховання досліджували різні вчені та педагоги. Один із відомих дослідників цієї теми – І. Іванов. Він провів обширне дослідження, аналізуючи різні методи та підходи до патріотичного виховання в контексті літературної освіти. Його роботи внесли вагомий вклад у розвиток цієї сфери. З-поміж сучасних дослідників окресленої проблеми можна назвати імена таких науковців та практиків: Н. Бондаренко, М. Жадан, Т. Зякун, В. Коваль, С. Косянчук, А. Мацкевич та ін. Ці вчені та педагоги допомагають розкрити важливі аспекти патріотичного виховання на уроках літератури та сприяють формуванню національної свідомості серед молодого покоління.

Мета дослідження – здійснити спробу окреслити та обґрунтувати основні маркери сформованості патріотизму в контексті кардинальних змін виховної парадигми, описати виховний потенціал традиційних та специфічних виховних методів та прийомів роботи на уроках української літератури та узагальнити вимоги до вчителя-словесника щодо роботи над вихованням патріотично-свідомої молоді.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи погляди та думки провідних учителів та науковців у царині української лінгводидактики, можемо стверджувати, що перед викладачем-словесником постає важливе завдання – сформувати національно-мовну особистість, яка має володіти такими уміннями та навичками:

- виявляти інтерес до вивчення української мови та літератури, відчувати потребу у здобутті знань і виробленні комунікативних умінь;
- створювати тексти, використовуючи різні мовні й мовленнєві засоби;
- імпровізувати мовлення відповідно до ситуації спілкування;
- будувати монологічний виступ, у тому числі дискусійного характеру;
- користуватися різними стилями і типами мовлення;
- дотримуватися основних правил спілкування під час монологічного та діалогічного мовлення [3, с. 18].

Ці завдання успішно вирішуються насамперед на уроках української словесності.

Із традиційних методів, які мають неабиякий виховний потенціал, в освітній діяльності доцільно застосовувати *бесіди, диспути, лекції, семінари, роботу з книжкою та іншими джерелами знань, а також дослідницькі, пошукові, творчі, ігрові, ситуаційні* прийоми організації навчальної діяльності тощо.

Важливо пам'ятати про специфічні виховні (*активні методи*), які ґрунтуються на діалогізації [1], демократичному стилі взаємодії, спрямовані на

самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного системного мислення, ініціативності, творчості. З-поміж них науковці виокремлюють *Storytelling*, *колективне генерування ідей*, *шість кольорових капелюшків мислення*, *тренінг аксіологічний*, *етичні тренінги*, *проектну діяльність*, *рольові, ділові, рефлексійні, організаційно-комунікаційні ігри*, *взаємонавчання*, *метод відкритої трибуни*, *круглий стіл*, *соціально-психологічні тренінги*, *інтелектуальні аукціони*, *метод аналізу соціальних ситуацій морально-етичного характеру*, *створення проблемних ситуацій*, *ситуацій успіху*, *аналіз конфліктів*, *моделей*, *стилів поведінки*, *демократичний діалог*, *виступ*, *дискусія*, *диспут*, *вебінар*, *прес-конференція*, *інтернет-конференція*, *громадські слухання*, *інтернет-технології*, *методики колективних творчих справ* тощо. Результативними також можуть бути вдало впроваджені в освітній процес інформаційно-комунікаційні технології [1-5].

Серед традиційних форм національно-патріотичного виховання і виховних заходів називають гурткову науково-дослідницьку роботу, історичне краєзнавство, архівно-пошукову роботу, патріотичні клуби, молодіжну організацію «Пласт», Вахту пам'яті Небесної Сотні, тематичні вечори й літературно-мовні композиції із вшанування пам'яті Великих Українців, утвердження українськомовного виховного простору, Дні української писемності й мови, Дні рідної мови, участь у міжнародних конкурсах з української мови; здійснення творчого пошуку на українськомовній джерельній базі; формування через зміст навчальних предметів особистісних якостей, що засвідчують ціннісне ставлення до Батьківщини тощо. У доленосний для України час, коли навіть існування країни опинилося під загрозою, діти війни самі винаходять і реалізують несподівані для дорослих форми участі у боротьбі з ворогом і наближення нашої Перемоги.

Ефективність національно-патріотичного виховання, за визначенням В. Сухомлинського, вимірюється тим, наскільки глибоко ідея Батьківщини проникає в духовний світ школяра періоду його становлення як людини й громадянина, наскільки глибоко він бачить світ і самого себе очима патріота [5, с. 7–279].

Маркерами сформованості патріотизму є любов до Батьківщини, вірність і служіння їй, турбота про забезпечення територіальної цілісності й суверенітету України, піклування про її неперервний висхідний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних, громадських, особистісних інтересів у щоденному житті. У разі загрози національній безпеці патріотизм проявляється в готовності служити Україні, стати на її захист; у визнанні вищості суспільних і державних інтересів над особистими.

З-поміж якостей громадянина-патріота В. Сухомлинський виокремлює

гармонію розуму, думок, ідей, почуттів, учинків, а також стійку переконаність у їх правильності. Великий педагог пріоритетизував необхідність виховання в учнів любові до свого народу, відповідальності, обов'язку щодо нього; постановку учнями особистісної проблеми перед власною совістю у питаннях вибору моральної поведінки щодо своєї Батьківщини [5].

До патріотичних цінностей відносять: любов до рідної землі, глибоку прив'язаність до своєї країни, її природи, культури та історії; гордість за націю, за досягнення своєї країни, її культури, спорту, науки та інших сфер; повагу до національних символів; громадянську відповідальність, бажання допомагати своїй країні, дотримуватися законів та брати активну участь у громадських справах; національну самовизначеність (тожсамість), громадянську активність, дотримання законів (законослухняність), Батьківщину (малу й велику), лідерів і героїв нації, держави, матір, батька [2; 4].

Патріотизм несумісний із чужою мовою, тим більше мовою агресора-вбивці, мета якого – знищити Україну разом з українцями, чия мова їх особливо дратує.

Для дітей нового еволюційного ступеня розвитку педагог має створити таке виховне і освітнє середовище, де пануватиме доброзичлива творча емоційно позитивна атмосфера, яка стимулюватиме різноманітну цікаву пізнавальну діяльність здобувачів освіти для розкриття потенціалу особистості, розвитку, вияву й застосування кращих моральних і громадянських якостей. Учитель має продумати дієві способи мотивації, переконання школярів, дібрати красномовні неспростовні факти, приклади, аргументи, забезпечити школярам можливість вільно висловлювати свою думку, обстоювати власну позицію щодо обговорюваних питань.

Кардинальна зміна виховної парадигми не може не позначитися й на написанні здобувачами освіти творчих робіт, які потребують глибоких і серйозних роздумів про життя, його сенс, своє місце в суспільстві, про ставлення до війни, до людей, вчинків, стосунків, фактів, їх оцінки. Власні висловлювання школярів є своєрідним проміжним підсумком і результатом виховної роботи школи.

Сучасний здобувач освіти, пишучи твір на тему *«Люди, з яких я беру приклад»*, *«Людина – найвеличніша з істот»*, *«Хто для мене є взірцем»*, *«Громадянська позиція»* або *«В житті завжди є місце подвигу»*, не ламатиме голову, де взяти героя, й не вигадуватиме надуманих подвигів. У нього є вибір із життєпису тисяч реальних, справжніх героїв, найвідоміші з-поміж яких – Герої Небесної Сотні, Кіборги, захисники «Азовсталі», Герої, всі українці, які творять щоденний подвиг.

Як матеріал для підготовки здобувачів до написання творів і виховних бесід слід залучати періодику, інтернет-ресурси та інші джерела інформації, де можна знайти цікавий оперативний фактаж, оригінальні найсучасніші теми,

наприклад: «Україно, ти моя молитва, ти моя розпука вікова... Гримотить над світом люта битва за твоє життя, твої права»; «Народ мій є! Народ мій завжди буде! Ніхто не перекреслить мій народ!» (В. Симоненко); «Я живу на своїй, Богом даній землі»; «Мої життєві плани»; «Світ, у якому мені хотілося б жити»; «Ідеали і прагнення мого покоління»; «На що здатне моє покоління»; «Доля України вирішується на полі бою, в наших душах і серцях».

Висновки. Підсумовуючи, зауважимо, що виховання національної самосвідомості на уроках української літератури сприяє збагаченню духовного світогляду школярів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю. У наш час виховання справжнього патріота набуває особливо важливого значення. Виховуючи в здобувачів освіти любов до рідної країни, культури, народу, ми формуємо гідне майбутнє нашого народу.

Список використаних джерел

1. Bondarenko N. V., Vaskovskaya E. E., Kosianchuk S. V. Dialogization as a resource of language learning in the context of updating traditional teaching methods. *Humanitarian Balkan Research*. 2021. 5, 1(11). Pp. 10–15. DOI: 10.34671/SCH.HBR.2021.0501.0001. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724617>. (дата звернення: 17.04.2024).

2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 р. № 527 URL: <http://drive.google.com/file/d/1B-dJsxljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view> (дата звернення: 17.04.2024).

3. Мацкевич А. В. Формування національної свідомості й патріотизму особистості на уроках української мови та літератури: методичний посібник. Вінниця: ММК, 2017. 74 с.

4. Мокан В. Військово-патріотичне виховання: курс на відродження. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/3243419-vijskovopatrioticne-vihovanna-kurs-na-vidrodzenna.html> (дата звернення: 17.04.2024)

5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. шк. Т. 3, 1977. 668 с.

Владислава КОБЕЦЬ, 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**

**ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД КАЗКОЮ НА
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Анотація. У статті автор вказує на високу ефективність впливу казки на розвиток уяви здобувачів початкової освіти, пропонує такі форми та види роботи на уроках української мови у початкових класах, які б максимально сприяли розвитку мовлення та літературної компетентності школярів.

Ключові слова: специфіка казки, розвиток уяви, літературний жанр, система вправ, етапи формування умінь.

Постановка проблеми. Не можна переоцінити значення казки у становленні нової особистості. Її виховне й пізнавальне значення не раз визнавалося видатними педагогами.

Казка відома дітям ще з дошкільних років; найбільша її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності.

Проте все це не означає, що вони розуміють специфіку казки як літературного жанру. Не варто домагатися від учнів наукового визначення казки, адже діти ще не в змозі зрозуміти його, а лише репродуктивно повторюватимуть формулювання. На нашу думку, в початкових класах школярам достатньо набути загального уявлення про казку та навчитися відрізняти її від творів інших жанрів.

Відсутність або низька якість дошкільної підготовки здобувачів початкової освіти та пасивність батьків спричиняють сповільнений темп та нижчу якість розуміння прочитаного тексту не лише казок. Тому на сьогодні актуальною є розробка системи вправ і завдань для правильного планування над основними етапами роботи над казкою на засадах індивідуалізації і диференціації та упровадження її на уроках української мови у початковій школі.

Стан дослідження проблеми. На непересічну роль казок звернув увагу ще славетний Костянтин Ушинський. Він називав такі твори першими й блискучими спробами народної педагогіки.

У підручнику Ушинського «Рідне слово» народна творчість представлена різними фольклорними жанрами, проте особливу увагу автор приділив саме народній казці, яку вважав недосяжно вищою від усіх оповідань, написаних спеціально для дітей.

На визначальний вплив казки на культурний розвиток особистості дитини вказував і Антон Макаренко. У своїх лекціях про виховання дітей учений зауважував, що культурне виховання дитини повинно починатись дуже рано, коли ще їй далеко до грамотності, коли вона тільки-но навчиться добре бачити, чути і ледве говорити.

Видатний педагог Василь Сухомлинський у багатьох своїх працях неодноразово наголошував на тому, що казка, гра, фантазія є животворними джерелами дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень.

На сучасному етапі висвітлення даної проблеми ми спостерігаємо у роботах Л. Варзацької, М. Вашуленка, Г. Грибан, Н. Грипас, М. Пентилюк.

Мета дослідження полягає у теоретичному та практичному обґрунтуванні ефективних методів та прийомів роботи над казкою на уроках української мови у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Жодна людина, мабуть, не уявляє свого дитинства без щирої народної казки, без тієї теплоти, якою вона зігріває ніжну дитячу душу. Саме через цей шедевр народної творчості маленька дитина пізнає й починає розуміти наш складний світ. Чарівне слово казки пророщує в її душі маленькі зерна любові до Батьківщини [9, с. 41].

Народна казка – це ніби своєрідне люстерко, в якому відображено уявлення людей про добро і зло, відбиті погляди суспільства на мораль і етику. Вона прославляє сміливців, що борються за справедливість, вихваляє душевну доброту, щедрість, вчить поважати старших, батька й матір, засуджує зарозумілість, заздрощі та скупість.

На нашу думку, неабияке значення казки виявляється в її глибокій естетичній насиченості, а також у донесенні прекрасного в душі маленьких читачів.

Казки сприяють вихованню в дітей високих моральних якостей, збагачують знання та уявлення їх про навколишній світ, виробляють добрий художній смак і розвивають мовлення. Виховний вплив творів цього епічного жанру посилюється доступністю художнього слова, його геніальною простотою.

У програмі початкової школи представлені казки, які можна читати в особах. Методика рекомендує вчителям скористатися цією можливістю, бо в процесі такої роботи над казкою створюються сприятливі умови для розкриття перед дітьми особливостей цього виду жанру [1, с. 341].

Читаючи казки, школярі переконуються, що казка – це розповідь про якусь незвичайну подію. В її основі – видумка, фантазія, адже насправді звірі не розмовляють, а в казках вони користуються людською мовою. Доказом фантастичності казки є поєднання в казкові пари природних ворогів –вовка та лисиці, журавля та лисиці, вовка та зайця. Крім того, разом зі звірами в казках діють явища природи: Зима, Весна, Мороз та ін. А це і є підтвердженням незвичайності даного жанру [4, с. 86].

При вивченні народної казки є доречною традиційна схема роботи над художнім твором:

- первинний синтез (первинне читання твору та відповіді на запитання загального характеру);
 - аналіз тексту (аналіз змісту та структури тексту);
- вторинний синтез (узагальнююча бесіда, що спрямована на виявлення ідеї твору, з'ясування авторського задуму та формулювання ставлення учнів до прочитаного) [6, с. 21].

У підготовчій роботі до читання казки треба підвести дітей до

усвідомлення її образів, а часом і до розкриття моральної ідеї в ній. В першому класі первинне читання казки проводить учитель. Починаючи з другого класу, він менше читає сам, але більше уваги приділяє розбору інтонаційних особливостей твору. Тому доречним буде введення графічної розмітки. Учні позначають логічні наголоси, паузи, підкреслюють важливі слова тощо.

На етапі аналізу народної казки варто звернути увагу школярів на засоби фольклорної поетики (особливий зачин та кінцівка, трикратні рефрени, постійні постпозитивні епітети, тавтологічні повтори, ритмізація тексту тощо) [2, с. 211].

Найбільш ефективними формами читання, на нашу думку, будуть читання в особах та читання з елементами інсценізації. Окрім згаданих вище видів роботи з казкою, можна запропонувати школярам роботу в парах: після опрацювання казки діти ставлять один одному питання за змістом твору. Така діяльність сприяє кращому засвоєнню матеріалу, удосконалює логічне мислення та розвиває усне мовлення школярів.

На етапі вторинного синтезу слід наголосити на дидактичному аспекті. Сюжет казок, як правило, спрямований на викриття неухважності, корисливості, егоїзму, жадібності, жорстокості. Тож видається цілком природним прагнення вчителів і методистів скористатися повчальністю, закладеною в казках. Варто звернути увагу й на таку істотну особливість казки, як завуальована повчальність. Твори аналізованого жанру ніколи не моралізують нав'язливо або прямолінійно. Дітей передусім приваблює захоплююча фабула, яскраво змальовані образи, дотепні характеристики. Повчання ніби відведене на другий план, однак це не позбавляє його дієвості.

Загальновідомо, що діти молодшого віку свідомо приймають умовність казки, а тому чітко відрізняють фантазію від реальності [9, с. 121].

До фантазії вони ставляться як до гри. Уявлення про фантастичність, незвичайність подій, покладених в основу цього жанру, вони отримують на прикладі казок про звірів, про природні явища. Свого часу вчитель зверне увагу дітей і на те, що героями казки можуть бути й люди. Проте акцент на фантастичності оповіді має залишатися провідною жанровотворчою ознакою. Пізніше педагог наголосить й на інших ознаках казки.

На третьому році навчання можна привернути увагу учнів до особливостей будови казки. Хоча кожен твір має власну композицію, та все ж існують певні, характерні закономірності, за якими ведеться виклад. Навіть учні першого й другого класів одразу звертають увагу, що зачин казки відкривається переважно словами: «Жив-був» чи «Жили-були», «Жив собі» або «Давно, давно це було». Можна запропонувати дітям саме так починати й вигадані ними казки.

Неодмінною частиною казки є її кінцівка, де реалізується результат здійсненого казковими героями. На композиційну частину казки доречно звернути особливу увагу дітей. Зробити це можна по-різному. Один із прийомів

– поставити запитання: «Чим же закінчилась казка?»

Перевіркою засвоєння змісту твору є його переказ. Для полегшення роботи пропонується складання плану до прочитаного. Проте, зважаючи на динамічність та колорит казок, можна використовувати малюнковий план. Його застосування сприятиме розвитку дитячої уяви, виробленню навичок зв'язного мовлення.

В процесі вивчення казкового матеріалу час від часу можна проводити вікторини. Вони активізують дитяче мислення, узагальнюють вивчений матеріал, спонукають до творчості [5, с. 4].

Результатом продуктивної роботи над казкою може бути їх створення самими учнями. В дитячих казках діють звірі та люди, явища природи і звичайні предмети. Завдання вчителя – усіляко заохочувати учнів до написання казок.

Засвоївши курс читання в початковій школі, учні зможуть виділити казку як жанр з-поміж інших фольклорних і літературних текстів. У цьому їм стануть у пригоді набуті знання.

Усі казки повчальні, утверджують певну моральну істину, розвивають мислення та творчу уяву дітей. Казкові сюжети побудовані на протиставленні та боротьбі добра і зла, неодмінного утвердження добрих начал, містять яскраві приклади гуманної та антигуманної поведінки, стосунків, які відбиваються у відповідних поняттях.

Малята із захопленням грають у вовків і лисиць, із любов'ю готують маскарадні костюми зайців і птахів, а на дитячих ранках з інтересом відтворюють поведки улюблених казкових персонажів.

Результатом продуктивної роботи над казками може бути їх створення самими учнями. В таких дитячих казках діють звірі та люди, явища природи і звичайні предмети. Завдання вчителя – всіляко заохочувати учнів до написання казок.

Розвиток уяви в школярів на уроках – найважливіше завдання вчителя. Безцінним засобом для його вирішення є творчі завдання та їх виконання у процесі роботи над казкою. І тут стане в пригоді будь-який продукт уяви, заснований на реальних фактах, спостереженнях. Чим більший запас спостережень, тим більше є можливостей його використання в діяльності уяви. Нагромадження різноманітних вражень, розвиток спостережливості на тому чи іншому уроці – необхідна умова розвитку уяви.

Отже, поза всяким сумнівом, естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під час враження казковими образами, активізують потік думок, що спонукають до активної діяльності мозку, пов'язують повнокровними нитками живі острівки мислення. Через казкові образи у свідомість дитини входить слово з його найточнішими відтінками, воно стає сферою духовного життя дитини, засобом вияву думок і

почуттів, які пробуджуються казковими образами, дитина вчиться думати словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттям, неможливо уявити дитячого мислення і мови.

Недарма Василь Сухомлинський, працюючи з малюками у своїй Школі радості, влучно підмітив, що завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й відкликається на події і явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла.

Список використаних джерел

1. Берека В. Є., Галас А. В. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для вчителів. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

2. Біляєв О. М., Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Передрій Г. Р., Рожило Л. П. Методика вивчення української мови в школі : Посіб. для вчителів Київ : Рад. шк., 1987. 246 с.

3. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 1986. № 10. С. 60–64.

4. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1986. 104 с.

5. Донченко Т. К. До проблеми методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. № 7. 2005. С. 2–5.

6. Ільченко Н. В. Філологічні дисципліни: розвиток творчих здібностей учнів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2005. № 24. С. 21–23.

7. Коваленко Т. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. URL: <http://www.bdpu.org/main/statti/kovalenko.doc>

8. Мельник Т. Система вправ з розвитку образного мовлення учнів. – Режим доступу: http://ukrlife.org/main/minerva/vpravy_movni.doc

9. Поліщук Ф. М. Вивчення усної народної творчості. Київ: Рад. Шк., 1978. 128 с.

Інна ВАСИЛЕВИЧ, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

МЕТОДИ ЗАСВОЄННЯ СТИЛІСТИЧНИХ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ФІЛОЛОГАМИ

Анотація. У статті досліджено методи засвоєння стилістичних норм української мови майбутніми вчителями-філологами. Важливість дослідження полягає в тому, що майбутні вчителі-філологи повинні володіти цими нормами для професійного мовлення, яке має бути чітким та правильним. У процесі

навчання використовуються різні методи, які сприяють засвоєнню стилістичних норм і розвитку необхідних вмінь та навичок.

Ключові слова: навчальний процес, методи, функціональний стиль української мови, мовні норми, стилістичні норми.

Постановка проблеми. Сьогодні питання оволодіння стилістичними нормами української мови майбутніми педагогами є важливим, оскільки вони потребують вміння користуватися мовою відповідно до встановлених правил для ефективної комунікації з іншими людьми. Актуальність вивчення методів засвоєння стилістичних норм української мови майбутніми вчителями полягає в необхідності їхнього повного розуміння. Ці норми регулюють професійне мовлення та визначають його якість, тому для ефективного викладання важливо володіти ними з максимальною точністю.

Стан дослідження проблеми. Свою діяльність спрямовували на вивчення стилістики української мови і зробили важливий внесок у розвиток цієї галузі науки такі вчені, як: А. Гнатюк, М. Рудницький, Л. Залізник, Л. Ковальчук, Л. Маслов, Н. Забіла, О. Білодід, Т. Михайленко тощо. Вивченню важливих питань стилістики української мови присвячено ряд публікацій [1; 2; 3; 4; 5]. Однак у методології педагогіки закладів вищої освіти методи засвоєння стилістичних норм української мови майбутніми вчителями досліджено не достатньо.

Мета дослідження. З'ясувати методи засвоєння стилістичних норм української мови майбутніми вчителями-філологами.

Виклад основного матеріалу. Під час навчання майбутні педагоги ознайомлюються з теоретичними аспектами стилістичних норм української мови та проводять практичні вправи для закріплення цих знань.

Мовні норми визначають правила використання мовної системи, які вважаються прийнятними в суспільстві на певному етапі її розвитку. Майбутнім вчителям-філологам важливо зрозуміти суть понять «стиль» та «норма».

Стиль відбирає певний перелік мовних одиниць і передбачає обов'язкове їх вживання. Норма закріплює в ужитку певний мовний елемент як взірцевий, правильний, доречний. Поняття «стилістичні норми» трактують як норми, що «регулюють вживання мовних засобів відповідно до мовного стилю» [6, с. 45].

Лекція є основною формою навчання у вищих навчальних закладах. Вона відрізняється викладом великого за обсягом та складного за логікою матеріалу. Цей метод навчання дозволяє розкрити зміст понять, мовних явищ та правил, а також пояснити складні питання, які здобувачам освіти можуть виявитися надто складними. Метод *пояснення* передбачає використання переважно під час введення нового матеріалу та при закріпленні, якщо здобувачі освіти виявили труднощі у розумінні матеріалу. *Розповідь* полягає у монологічному викладі знань і використовується для систематичного та послідовного представлення

навчального матеріалу. Для майбутніх учителів-філологів важливо розуміти, що стильова доцільність полягає у відповідному розподілі мовних одиниць у тексті залежно від його стильового забарвлення та використанні лише тих стилістичних засобів, які є властивими певному типу тексту.

Українська мова відрізняється різноманіттям функціональних стилів, для яких характерне відповідне дотримання мовних норм. Кожен стиль має свої унікальні особливості.

Художній стиль – це специфічний функціональний стиль української мови, що використовується в художній літературі. Його основні характеристики включають емоційність, експресивність та образність. На лексичному рівні в ньому використовується широке словникове багатство української мови, включаючи слова з різноманітними лексичними значеннями та різного походження. Художнє мовлення відрізняється використанням епітетів, метафор, порівнянь, гіпербол, перифраз, антитез та інших образних засобів. Воно може містити діалектну та професійну лексику, фразеологізми, прислів'я та приказки. Усі ці мовні засоби створюють індивідуально-образну систему, яка використовується для вираження естетичного змісту твору через художні образи.

Науковий стиль – це функціональний стиль української мови, який характеризується використанням у наукових текстах. Він включає в себе наукову термінологію, абстрактні та іншомовні слова, а також складні синтаксичні конструкції, такі як дієприкметникові та дієприслівникові звороти. В текстах використовуються складні синтаксичні структури, такі як безсполучникові багатокомпонентні речення, складносурядні багатокомпонентні речення та інші. Текст поділяється на розділи, підрозділи, пункти, підпункти, параграфи, а також містить діаграми, формули, схеми, таблиці та інше. Усі мовні засоби репрезентують об'єктивність, точність, логічність, аргументованість висловлених положень, повноту інформації, узагальненість. На морфологічному рівні науковий стиль характеризується багатогранним вживанням іменників (з пріоритетом називного і родового відмінків), переважаючим використанням форм 3-ї особи теперішнього часу дієслів, обмеженістю паралельних морфологічних форм. Для цього стилю не властива емоційна лексика.

Офіційно-діловий стиль – це функціональний стиль української мови, який використовується у документах та комунікації в офіційно-діловій сфері. Основні характеристики цього стилю включають точність, чіткість та лаконічність висловлення, логічність та аргументованість, наявність певних реквізитів у певній послідовності, використання усталених мовних виразів, стилістичну однорідність, стандартизацію початків і закінчень документів, використання нейтральної лексики та віддієслівних іменників, професіоналізм,

складні синтаксичні конструкції, прямий порядок слів та поділ тексту на пункти і підпункти.

Публіцистичний стиль – це функціональний стиль у літературній мові, який використовується в засобах масової інформації. Основні риси цього стилю включають використання емоційно забарвлених слів, повторів, фразеологічних одиниць, спрямованих на емоційний вплив, а також зрозумілий та лаконічний виклад, орієнтований на швидке сприймання інформації. Він також використовує суспільно-політичну лексику та різноманітні морфологічні засоби, такі як суфікси із -ість, -ств- (-цтв-), -інн-, енн-, -анн-, -іст тощо. На синтаксичному рівні характерні іменні словосполучення, речення з однорідними членами, відокремлення, риторичні запитання, складні речення різних типів і т. д. Тон мовлення у публіцистичному стилі емоційний, експресивний та оцінний.

Конфесійний стиль – це функціональний стиль української мови, призначений для вираження релігійних ідеалів та потреб. Серед його характерних ознак – використання слів, що описують духовні явища та відносини між людиною та Богом, а також уживання епітетів, порівнянь, метафор та словникових одиниць із переносним значенням. Для підкреслення урочистості часто використовуються речення зі зворотним порядком слів та повторення слів.

Епістолярний стиль – це функціональний стиль української мови, який використовується у особистих листах. Його основні риси включають широке використання ввічливих форм, таких як кличні звертання, а також наявність початкових, кінцевих та прощальних фраз, стандартних висловлень побажань, вітань та співчуття. Також він відрізняється природністю у виборі лексичних одиниць.

Важливо, щоб майбутні вчителі-філологи розуміли, що недотримання стилістичних норм часто пояснюється використанням у тексті мовних засобів, що властиві іншому функціональному стилю.

Використання *ілюстрацій* є ефективним методом навчання, що сприяє кращому розумінню навчального матеріалу. Цей метод передбачає показ прикладів текстів різних стилів, таблиць, схем тощо, що допомагає у формуванні конкретних уявлень та чітких понять.

Здобувачам вищої освіти варто розуміти, що у публіцистичному, художньому та епістолярному стилях існує широкий спектр можливостей для варіацій, як у виборі словникового складу, так і у побудові речень та текстів. У порівнянні з ними, офіційно-діловий стиль вимагає стабільності та відповідності традиційним нормам. Науковий стиль поєднує регламентовану варіативність, залежно від конкретного типу наукової роботи. Структурований текст, який відповідає нормам, привертає увагу читачів, викликає їхній інтерес

та допомагає максимально точно передати інформацію. Такий текст має чітко виражати його зміст і бути виразним.

При написанні публіцистичних та художніх текстів ефектність можна досягти за допомогою різноманітності мовних засобів, тоді як в науковому та офіційно-діловому стилях важливо наголошувати на точному виконанні стилістичних норм.

Незважаючи на те, що в будь-якому функціональному стилі переважають загальномовні засоби, кожен з них має свої специфічні мовні елементи. Наприклад, офіційно-діловий стиль відрізняється застосуванням стандартних мовних зворотів та шаблонів у документах. Він позбавлений образності та емоційності, тому не використовує образну лексику або емоційно-оцінні слова. Науковий стиль характеризується використанням наукової термінології, абстрактними та іншомовними словами, а також складними реченнями різних типів. Стилiстична норма регулює головне – відповідність використання мовних одиниць згідно з мовним стилем.

У навчальному процесі можна використовувати метод *роботи з підручником*, що дозволяє здобувачам освіти глибше зрозуміти навчальний матеріал, закріпити його та проявити самостійність у процесі навчання.

Серед найпоширеніших методів роботи з підручником можна виділити наступні:

- Читання тексту з підручника з метою закріплення вивченого матеріалу, що допомагає глибше засвоїти тему і відтворити її основні ідеї.
- Відповіді на запитання, що подані в підручниках після тексту, які сприяють уважному читанню, виділенню головного та встановленню причинно-наслідкових зв'язків.
- Аналіз вірців, таблиць, схем та інших ілюстрацій, що допомагає поєднати ілюстрації з текстом і вивченим матеріалом.
- Заучування термінів, правил тощо.

Один з ключових практичних методів вивчення стилістичних норм української мови – це *виконання вправ*. Ці вправи в основному полягають у повторенні конкретних дій або видів діяльності з метою їх осмислення, а також супроводжуються свідомим контролем та коригуванням.

Під час навчання можна використовувати метод *інструктажу*, що передбачає ознайомлення здобувачів освіти з процедурами виконання завдань.

Висновки. Отже, різноманітні методи засвоєння стилістичних норм української мови майбутніми вчителями-філологами сприяють глибокому розумінню матеріалу та формуванню практичних навичок і вмінь.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посіб. Львів : Світ, 2003. 432 с.

2. Дудик П. С. Стилїстика української мови. Київ : Академія, 2005. 368 с.
3. Мацько Л. І. Стилїстика української мови. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
4. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.
5. Пономарів О. Культура слова: мовностилїстичні поради. Київ : Либідь, 2011. 272 с.
6. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Київ : Алерта, 2011. 696 с.

*Каріна ЧАСОВСЬКИХ, 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*

ПОЗАКЛАСНЕ ЧИТАННЯ – ДІЄВИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОГО ЧИТАЧА

Анотація. У статті висвітлено найбільш ефективні форми і методи позакласного читання, що становлять систему засобів, які виховують самостійного читача та формують його читацькі інтереси.

Ключові слова: позакласне читання, інтерес до книги, самостійний читач, читацькі навички, живий інтерес, нетрадиційні форми занять.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація характеризується падінням інтересу до книги і читання у дитячому середовищі, що ускладнює процес орієнтації дітей у цінностях навколишнього світу. Негативний процес обумовлений багатьма чинниками: поширенням нових інформаційно-комунікаційних систем, високою вартістю книг, засилля низькопробної друкованої продукції тощо. Зважаючи на це, особливо гостро постає питання про підняття статусу літератури як духовної цінності людства, розвитку інтересу до читання як стійкої потреби особистості [1, с.19].

У системі формування читацьких навичок 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: більша частина часу відводиться формуванню таких якостей читання як швидкість, правильність, виразність. На уроках нерідко домінує вербалізм, зайва логізація під час вивчення творів. Застосування прийомів роботи з книжкою, орієнтування в книжковому колі

здійснюється безсистемно, поверхово [7, с. 5]. Аналіз навчальних програм з позакласного читання засвідчив відсутність у них із 1990 року списку рекомендованої літератури для учнів початкових класів, що значно ускладнює роботу вчителів і бібліотекарів. 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 молодших школярів у сучасних умовах і на цій основі визначення шляхів удосконалення організаційно-методичної системи виховання школярів-читачів відповідно до вимог сьогодення.

Стан дослідження проблеми. Різним аспектам вивчення читацьких інтересів присвячені праці педагогів, психологів і методистів: Н. Волошиної, Є. Квятковського, В. Стельмах та ін. Педагогічні ідеї щодо формування читацьких інтересів розглядали Т. Долбенко, Т. Новальська, І. Тимошенко та ін.

Аспекти проблеми формування школярів-читачів знайшли своє рішення в роботах І. Гудзик, В. Мартиненко, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, Г. Ткачук, О. Кушнір.

Мета дослідження полягає у висвітленні ролі методично правильно організації позакласного читання для формування читацьких інтересів здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. В початкових класах учні, готуючись до уроку позакласного читання, вибирають і читають книжки за завданням учителя вдома або у бібліотеці в позаурочний час. Тобто самостійне читання учнів стає істинно позакласним [2, с. 11]. А на уроках відбувається колективне обговорювання того, що діти прочитали заздалегідь.

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

До кінця четвертого етапу всі учні початкових класів повинні оволодіти навичками та вміннями, які необхідні активному читачеві: технікою читання, орієнтованими та гігієнічними вміннями, а головне, вони повинні полюбити книжку та самостійне читання.

У третьому та четвертому класах уроки позакласного читання доцільно проводити, дотримуючись такої структури:

I. Повідомлення теми і мети уроку.

II. Актуалізація читацького досвіду школярів:

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

III. 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 учнів (оцінювання рівня підготовки учнів до уроку та активності під час обговорення прочитаного).

IV. Розширення читацького кругозору школярів:

- розповідь учителя про нові книжки та їх авторів;
- розгляд цих книжок, ознайомлення із 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 учнів (проілюструвати прочитане, написати відгук, підготувати розповідь про письменника тощо) [3, с.27].

Уроки позакласного читання повинні своєю формою і змістом викликати живий інтерес і бажання дітей читати книги. Тому вчителю варто, 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 учнів, однак повинна чітко узгоджуватись із темою і метою заняття.

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

План до уроку

- Які книги ти прочитав на канікулах?
- Про що нове, цікаве дізнався? Яку книгу порекомендуєш товаришам?
- Підготуй з друзями інсценівку, вікторину тощо.

Структура уроку-звіту

1. Групові виступи дітей за планом.
2. Виступ учителя, який знайомить дітей з новою книгою.
3. Колективна літературна гра (можна запросити на урок цікаву людину, яка має відношення до книг).

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

3. Урок-КВК. Мета: вчити дітей ставити запитання та давати відповіді не лише за сюжетом, а й за розумінням прочитаного. Урок проходить з елементами змагання, інсценізації. Тому необхідна попередня підготовка учнів та вчителя у підборі питань і завдань.

4. Урок-семінар. Мета: визначити глибину сприймання одного твору різними учнями класу. До уроку всі учні читають одну і ту ж книгу. Обирається журі, головуючий, доповідач, учні, які пишуть відгуки на прочитану книгу.

Оголошується тема уроку, діти читають підготовлені відгуки. Інші учні висловлюють свої міркування щодо прослуханого і ставлять питання.

5. Урок вільного читання. Мета: визначити ступінь сформованості читацької самостійності у класі. Вчитель і учні приносять до класу ті книги, які читають вдома, і читають їх протягом усього уроку.

6. Урок-мозаїка. Мета: залучення учнів до різноманітних видів діяльності з інформацією, що готується до уроку. Кожен учень отримує завдання, яке відповідає його індивідуальним здібностям. Завдання мають бути різноманітними як за змістом, так і за формою. Це може бути театралізована сценка-мініатюра з обраної теми, опитування учнів, демонстрація слайд-фільму і опитування учнів, слайд-вікторина, виступи учнів про роль даної теми в житті [8, с.7].

Програмою передбачаються бібліотечні заняття, які проводяться в кожному класі кілька разів на рік у шкільній та дитячій (районній, міській) бібліотеці.

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

Щоб процес формування самостійного читача був успішним, позакласне читання школярів повинно постійно знаходитися у центрі уваги вчителя в різних сферах учнівського 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 школярів.

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) [8, с.7].

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. Там вчитель розміщує Пам'ятку для читача, на яку постійно звертає увагу дітей, тому що там він розміщує рекомендації щодо організації самостійного читання та бережливого ставлення до книги.

Дуже корисно також практикувати у кожному класі ведення читацьких щоденників.

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 [7, с.170].

Висновки. Отже, вчителів, для того, щоб виховати свідомого самостійного читача, потрібно приділяти багато уваги та часу для організації уроків позакласного читання в молодших 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.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Читання як проблема методики навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 12. С.19-25.

2. Буденкевич Ю. Поради батькам. *Початкова школа*. 2014. №10. С.11-12.
3. Вихрущ В. О. Інформативність уроку як фактор розвитку пізнавальної активності молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. №4. С.26-27
4. Власюк В. М. Шляхи та умови ефективного формування мотивації навчання молодших школярів. *Інноваційна система виховної роботи на основі проектування соціального розвитку: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 1-2 березня 2001 р.* Луцьк: Волинський обласний навчально-методичний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, 2001. С. 41-46.
5. Кузьміна В. П. Спільна робота вчителя і батьків з розвитку пізнавальних інтересів у шестиліток. *Початкова школа*. 2017. №2. С. 60-64.
6. Фесюк С. В. Особливості формування мотивації навчання молодших школярів під впливом соціально-педагогічних факторів. *Проблеми педагогічних технологій: Зб. наук. пр.* Луцьк. 2017. Вип.4. С.167-170.
7. Хорошковська Т. Сучасні професії вимагають... Читацькі вміння учнів і проблема їх вимірювання. *Управління освітою*. 2012. № 9. Вкладка. С.5-7.
8. Шелехова Г. В. Формування вмінь читати на уроках української мови. *Початкова школа*. 2019. № 4. С. 4-8.

РОЗДІЛ II

ІННОВАТИКА В МОВНІЙ ТА ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

*Дарина ЛОШАТЕЦЬКА, здобувачка Хмельницької
гуманітарно-педагогічної академії*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії Аліна КИКИЛИК*

ЕФЕКТИВНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СИНТАКСИСУ У II ЦИКЛІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті наголошується на важливості вдосконалення педагогічних підходів для навчання синтаксису учнів 3-4 класів. Перелічується ряд ефективних інноваційних методик, які спрямовані на створення стимулюючого навчального середовища, яке підтримує активну участь учнів та сприяє розвитку їх мовленнєвих навичок та розумінню мовної структури.

Ключові слова: інноваційні методи, творча вправа, дидактична гра.

Постановка проблеми. Початкова освіта є ключовим етапом у формуванні особистості кожної дитини, визначаючи не лише її інтелектуальний розвиток, але й соціальну та емоційну компетентність. Проте сучасна початкова освіта стикається з численними викликами і проблемами, які вимагають невідкладного вирішення.

Серед актуальних проблем початкової освіти значна частина належить мовній галузі, зокрема синтаксичним питанням. Справа в тому, що синтаксична компетентність є важливою складовою української мови, але її формування може викликати численні труднощі. Саме це зумовлює прискіпливий підбір ефективних методів і прийомів вивчення синтаксичних елементів у початковій школі.

З огляду на це, гостро постає питання впровадження інноваційних методи: для покращення якості навчання. Адже підбір застарілих чи типових методик може призвести до зниженої уваги та низької мотивації учнів до вивчення синтаксису, а це, в свою чергу, може вплинути на якість синтаксичної побудови речень та зрозумілість тексту.

Стан дослідження проблеми. Дослідженням даної проблеми займалися такі науковці, як: Л. Карамушка, М. Малигіна, Т. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко та інші. Їхні праці присвячені питанням

організації навчання з використанням інноваційних технологій у початковій школі.

Мета дослідження. Метою дослідження є виявлення та аналіз ефективних інноваційних методів та прийомів вивчення елементів синтаксису у початковій школі, а саме в II циклі.

Виклад основного матеріалу. У початковій школі використання інноваційних методик та прийомів на уроках має велике значення для створення стимулюючого та ефективного навчального середовища.

У вивченні елементів синтаксису використання інноваційних методик та підходів має низку переваг, які варто враховувати при організації навчального процесу. По-перше, інноваційні методи дозволяють зробити навчання більш цікавим та захопливим для учнів, що сприяє підвищенню їхнього інтересу до предмету.

По-друге, інноваційні підходи в навчанні синтаксису сприяють розвитку творчих здібностей та критичного мислення учнів. Вони надають можливість учням самостійно досліджувати мовні структури, аналізувати їх та висловлювати власні думки [4].

Щодо самих методик: вашій увазі представлені найефективніші методики, які будуть доцільні у використанні на уроках української мови під час вивчення елементів синтаксису у II циклі початкової школи.

Метод «Мозковий штурм»

Даний метод умовно можна поділити на чотири етапи: на першому етапі вчитель ставить дітям проблемне запитання. На 2 етапі учні дають якомога більше відповідей на запитання, приймаються й найфантастичніші ідеї. На третьому етапі діти колективно аналізують та обговорюють почуті відповіді. Останній етап присвячений обговоренню результатів.

Мозковий штурм – це метод, який заслуговує на увагу, адже залучає всіх учасників до активного пошуку та обговорення різних варіантів розв'язання проблеми.

У контексті вивчення елементів синтаксису, а саме речення, мозковий штурм може бути застосований для спільного виявлення різних типів речень, основи речення. Такий підхід стимулює творче мислення учнів та сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу.

Метод «Незакінчене речення»

Досить цікавим є метод «Незакінченого речення», який з легкістю можна адаптувати для уроку вивчення речення в II циклі початкової школи. Ефективність даного інноваційного методу, під час вивчення елементів синтаксису, засвідчує й те, що в його основі лежить конструювання речень шляхом їхнього продовження. Суть даного методу полягає в тому, що

вчитель має чітко сформулювати тему та надати незакінчені речення для подальшого продовження їх учнями.

Тема: «Закріплення та узагальнення вивченого про речення». Приклад:

За метою висловлення речення ...

За інтонацією речення бувають...

Питальні речення висловлюють...

Основу речення становлять...

Окличне речення вимовляємо...

Метод «Незакінченого речення» сприяє активному включенню учнів у процес вивчення синтаксису та розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Це стимулює творче мислення та уяву учнів, оскільки вони мають продовжувати речення, використовуючи вивчені граматичні конструкції та слова.

Крім того, цей метод сприяє активній партнерській взаємодії між учнями, оскільки вони можуть обговорювати та порівнювати свої варіанти завершення речень. Це сприяє розвитку комунікативних навичок та сприйняття різноманітних варіантів виразності.

Метод «ЗХД» (знаю, хочу дізнатись, дізнався)

Даний метод може бути використаний на уроках вивчення елементів синтаксису в 3 та 4 класах, як для активізації багажу знань, так і для підвищення мотивації до вивчення нового матеріалу.

Наприклад: застосування методу ЗХД під час вивчення однорідних членів речення.

Знаємо: вчитель прописує таблицю на дошці або заздалегідь створює її на ватмані. Після чого просить учнів висловити те, що їм відомо з заданої теми. Хочу дізнатись: запис запитання «про що хочете дізнатись?». Дізнався: діти слухають розповідь вчителя, виконують практичну діяльність та інші види робіт, при цьому вчитель наголошує на тому, щоб діти шукали відповідь на питання та визначили, що для них на уроці було абсолютно новим.

Таблиця «ЗХД»

Знаю	Хочу дізнатися	Дізнався
Що таке речення. Типи речень. Називаю головні члени речення.	Що таке однорідні члени речення та як їх писати.	Однорідні члени речення - це слова, які виражають одну й ту ж ознаку, властивість, дію або стан і з'єднані між собою сполучниками «і», «та», «або». Їх

		пишуть через кому.
--	--	--------------------

Метод «ЗХД» дозволяє кожному учневі почувати себе активним учасником процесу, оскільки під час діяльності він може виявити та поділитися власними знаннями, виявити цікавість до нової інформації та визначити свої індивідуальні потреби у вивченні.

Метод «Броунівський рух»

Досить популярна методика, яку можна застосувати як на уроках з вивчення нового матеріалу, так і під час закріплення знань.

Для реалізації даного методу знадобиться реквізит: картки, на яких буде розміщена нова інформація або диференційовані завдання. Кожен учень отримує свою картку. На виконання завдань або ж ознайомлення з новим матеріалом діти мають кілька хвилин, після чого вони переміщуються. В разі, якщо на картках розміщені завдання, то діти спочатку самостійно виконують їх, а потім об'єднуються та влаштовують взаємоперевірку.

На уроках з вивчення елементів синтаксису завдання на картках будуть виглядати наступним чином:

Картка червоного кольору

1. Підкресліть в реченні підмет та присудок.

Маленькі звірятка грають у сосновому лісі в свою цікаву гру.

2. Створіть з поданих слів одне речення та два словосполучення.

Бурулька. Сонечко. Лисичка. Рукавичка. Олень.

Картка жовтого кольору

1. Підкресліть підмет.

Сонце світить яскраво, зігріваючи все навколо своїми променями тепла.

2. Прочитайте відгадки. Підкресліть правильну. Зробіть звукову схему слова.

Ліс. Полуниця. Кіт. Кактус. Машина.

Картка зеленого кольору

1. Підкресліть присудок.

Учні нашого класу читають багато книжок.

2. Прочитайте відгадки. Підкресліть правильну. Зробіть звукову схему слова.

Велосипед. Миска. Кавун. Метелик. Літо.

До однієї з інноваційних методик вивчення синтаксису в початковій школі можемо віднести дидактичну гру. Напрочуд цікавими та ефективними на уроках вивчення елементів синтаксису будуть наступні ігри:

Гра "Будування речень". Учні отримують картки з окремими словами або фразами, які вони повинні скласти в речення, дотримуючись правильної

синтаксичної будови. Ця гра сприяє вивченню порядку слів у реченні та розвитку навичок синтаксичного аналізу.

Гра «Склади смішне речення», де за допомогою поданих слів (Приклад: горобець, ліс, рис), діти складають дотепне речення. Дана гра сприяє розвитку креативності, мовленнєвих навичок та уяви у дітей. Вона вимагає від учасників аналізу слів, їхнього поєднання та оригінального використання для створення речень. Ця вправа сприяє розвитку лінгвістичних здібностей, таких як вміння вибирати та поєднувати слова, розуміння смислу та логіки конструкції речень.

Ще однією ефективною методикою є використання інтерактивних вправ з використанням мультимедійних засобів. Наприклад, використання відеоматеріалів або аудіоматеріалів для аналізу синтаксичних конструкцій. Додатки та веб-сайти, які містять інтерактивні вправи та ігри на тему синтаксису, також можуть бути корисними для залучення учнів до вивчення цього розділу мови.

Також варто використовувати інтерактивні методики, які включають рольові ігри або драматизацію. Наприклад, учні можуть створювати власні короткі діалоги або сценки, де вони застосовують вивчені синтаксичні структури. Це дозволить їм вживати мову в реальних ситуаціях та виявити розуміння синтаксичних правил в практичному контексті [2].

Також ефективними будуть і ряд творчих вправ.

"Побудова речень за малюнками": Учні отримують картки з малюнками, що зображують різні ситуації або події. Вони повинні скласти речення, описуючи те, що відбувається на малюнку, дотримуючись правильної синтаксичної будови. Наприклад, малюнок зображує дітей, які грають у парку. Учень може сказати: "Діти грають у парку з м'ячем".

Вправа "Розширення речень": Учні отримують короткі речення і повинні додати до них додаткові слова або фрази, щоб зробити їх більш повними та складними з синтаксичної точки зору. Наприклад, учень може отримати речення "дівчинка грає" і додати до нього "у садку зі своїми друзями".

Висновки. Дане дослідження підкреслює значення застосування новаторських підходів у навчанні синтаксису молодших школярів. Використання інноваційних методів, дидактичних ігор сприяє покращенню засвоєння матеріалу та розвитку мовленнєвих навичок учнів. Застосування цих методів дозволяє створювати стимулююче навчальне середовище, яке сприяє активній участі учнів у процесі навчання та позитивно впливає на їх розуміння та застосування синтаксичних конструкцій. Такий підхід допомагає забезпечити якісну освіту та розвиток мовленнєвих навичок учнів

у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: метод. Посібник для вчителів початкової школи / під ред. Б. Будного Київ: Навчальна книга – Богдан, 2021. 174 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально - методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
4. Рибак В., Шахіна Ю. Інноваційні технології навчання на уроках української мови в початкових класах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2018. № 56. С. 120-124
5. Типова освітня програми. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Олександр ЧЕРЕВЧЕНКО, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ

Анотація. У статті розглянуто інноваційні підходи до аналізу драматичних творів як специфічного роду літературно-художньої творчості. Особливе місце у цьому процесі посідає визначення їхньої природи, адже, крім творів класичного, зустрічаємо також тексти модерністського, постмодерністського та абсурдистського характеру, які мають неklasичну структуру, тобто є порушенням змісту чи форми драматичного твору. У такому разі процедура аналізу потребує нових підходів.

Ключові слова: аналіз, літературно-художня творчість, драматичний твір, інноваційні підходи, класична/неklasична структура, модерністський, постмодерністський.

Постановка проблеми. Суттєві відмінності між художніми творами за способом відображення у них людських характерів зумовлюють не лише поділ їх за родами, а й визначають істотну специфіку літературного аналізу. Для його успішного проведення треба враховувати як спільні ознаки різних творів та прийоми роботи з ними, так і прикметні риси кожного роду й

відповідні їм розумові дії. Вивчаючи драматичні твори, учні мають зауважити, що їх провідною ознакою є змалювання дійових осіб, бо драма є одним з літературних родів, який змальовує світ у формі дії. Її специфічність виявляється і в тому, що «позиція автора, навіть порівняно з епічним твором, є ще менш очевидною і більш прихованою за репліками персонажів» [3, с. 206]. А тому робота з драматичним твором є чи не найактивнішим способом спілкування з мистецтвом слова.

Стан дослідження проблеми. Проблемі аналізу драматичних творів присвячено наукові розвідки Бандури О. М., Волошиної Н. Й., Гальонка О. А., Мірошніченко Л. Ф., Штейнбука Ф. М., які торкаються методичних аспектів мистецтва драматургії та самої процедури такого аналізу. Проте інноваційні процеси, пов'язані з появою нових (модерністських, постмодерністських, абсурдистських) явищ у літературі та культурі, залишаються поза увагою дослідників, що й визначає актуальність цього дослідження.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні особливостей драматичних творів та інноваційних підходів до їхнього аналізу.

Виклад основного матеріалу. Світове письменство на цей момент виробило кілька підходів до художнього відображення дійсності. Перший з них торкається «зображення життя у формах життя», для якого характерне збереження класичних компонентів літературно-художнього тексту: єдності змісту та форми, тематичної та ідейної визначеності, наявності зображувально-виражальних засобів тощо. Другий постає антиподом першого, оскільки сповідує естетику «чистого мистецтва», тобто відірваності від життя, порушуючи при цьому усталені класичні канони, передусім єдність форми та змісту, та часто руйнуючи комунікативну природу художнього тексту. Драматичні твори класичного характеру традиційно мають двокомпонентну структуру, яка включає: 1) факт об'єктивної дійсності, за допомогою якого визначають тему твору; та 2) ставлення персонажів до означеного факту дійсності. Отже, на відміну від епічних творів специфіка аналізу драматичного твору полягає у тому, що ставлення до предмету зображення виражається опосередковано – шляхом відтворення стану думок і почуттів персонажів.

Процедура аналізу драматичного твору класичного характеру схожа з аналізом епічного твору, проте позбавлена безпосередньо авторського ставлення до того чи того факту дійсності. На відміну від прозових творів, які також мають дієву основу, для п'єси більше властива одна сюжетна лінія й головна подія, герої показані в критичний момент свого життя, а дії у творі стиснуті в часі; звідси й емоційно-чуттєва напруга, якою відзначається цей літературний рід. Події в драматичному творі краще простежити за

послідовністю його частин – картин чи дій. Якщо для прозового твору характерна розгалуженість і неквапне розгортання сюжету, широчінь описів, змалювання того, що відбулося, то в драмі, як підкреслюють Н. Й. Волошина й О. М. Бандура, «події відбуваються в теперішньому часі. На це вказують і дієслова у формі теперішнього часу, що в авторських ремарках» [2, с. 217].

У драматичних творах майже немає описових елементів тексту, прямої авторської мови, а про всі події читач (глядач) дізнається з розмов дійових осіб. Такі твори непідготовленим учням важко сприймати, оскільки потрібна напружена робота їх відтворюючої уяви. Саме тому методисти радять проводити переказ і рольове читання драматичних творів, особливо в середніх класах, досягаючи максимально можливого перевтілення учнів. Окремі науковці стверджують: «Потрібно привчати школярів, щоб під час читання п'єси вони уявляли себе глядачами, а після читання окремих сцен могли поділитися враженнями від прослуханого. У процесі такого читання є можливість докладно простежити за розвитком драматичної дії, виявити обставини і мотиви поведінки дійових осіб» [1, с. 148].

У виборі моделі аналізу драматичного твору методисти звертають увагу на послідовність пізнавальної діяльності. Залежно від того, який з відомих шляхів аналізу художнього твору буде покладено в основу новостворюваного алгоритму, можна говорити про різні його варіанти, які зазнають додаткових змін ще й у кожному окремому класі відповідно до вимог, які висуваються до знань і вмінь учнів певного віку. У доборі алгоритмів аналізу драматичного твору орієнтуємося на досвід роботи учнів із прозою, зважаючи на їх сюжетну організацію та обсяг. Тоді деякі елементи розумових дій, не характерні для драми (планування учнями прочитаного твору, прямої авторської характеристики, прямих описів зовнішності й поведінки героїв тощо), випускаємо і вносимо нові, яких більше потребує змінена навчальна ситуація. Варто додати пункти «Художня роль ремарок» та «Сценічна історія п'єси», а також звернутися й до таких питань, як «Конфлікт твору», «Роль діалогів та монологів у п'єсі», «Художні особливості драматичних творів».

Зважаючи на різні шляхи аналізу, пропонуємо кілька традиційних варіантів опрацювання драматичних творів.

1. Подієвий: первинне враження від прочитаного; вибрані акти (дії, яви) з твору; переказ прочитаного; причинно-наслідкові зв'язки між подіями; конфлікт твору; головні дійові особи; майстерність автора; ознаки драматичного твору; роль монологів, діалогів, реплік, ремарок; зв'язки з іншими художніми творами; загальне враження від твору, його сценічна доля.

2. Пообразний: первинне враження від прочитаного; головні дійові

особи п'єси; роль монологів, діалогів, реплік дійових осіб; конфлікт та проблематика твору; причинно-наслідкові зв'язки між подіями; майстерність автора, роль ремарок; ознаки драматичного твору; зв'язки з іншими художніми творами; загальне враження від твору; сценічна доля п'єси.

3. Проблемно-тематичний: первинне враження від прочитаного; конфлікт твору; причинно-наслідкові зв'язки між подіями; головні дійові особи п'єси; роль монологів та діалогів; художня майстерність драматурга; роль реплік, ремарок; ознаки драматичного твору; зв'язки з іншими художніми творами; загальне враження від твору; сценічна доля п'єси.

Зі вказаного вище помітно й те, що різні шляхи аналізу передбачають здебільшого одні й ті ж питання, проте щоразу в новій комбінації, зумовленій наголосом на певних образних одиницях твору та елементах емоційно-логічної роботи з ним. Цим створюються передумови до осмислення учнями загальних основ аналізу драматичних творів як таких. Найчастіше вони відпрацьовують такі прийоми роботи з драматичним твором: пояснення характерів і духовного світу героїв унаслідок аналізу їх вчинків і поведінки, діалогів і монологів, взаємин з іншими дійовими особами, через авторські ремарки й завдяки проникненню в підтекст реплік персонажів. Характери героїв розкриваються у зв'язку з конфліктом драматичного твору, паралельно з дослідженням його проблематики, невідривно від художніх подій, у яких розрізняються основні частини сюжету, властиві й прозовим творам. Методисти рекомендують робити й коментарі до того, що відбувається в драматичному творі, серед яких домінують три різновиди: історико-побутовий, лексико-фразеологічний та літературознавчий, стверджуючи, що метою останнього є прагнення допомогти учням відчувати зв'язок між сценами й діями, помітити майстерність драматурга.

У старших класах, де відтворення фрагментів дій теж потрібне, для «унаочнення» зображеного й вираженого в драматичному творі радимо визначити ключові проблеми, для обговорення яких сформувані з числа учнів-критиків творчі групи, які виразно конкретизують те чи інше питання, порушене драматургом і прийняте до обговорення у класі. Учні зможуть не лише інсценізувати відповідні епізоди з твору, а й структурувати його зміст за ключовими проблемами, тим самим увиразнюючи їх зміст. Робота кожної такої групи відбувається за правилами, властивими проблемно-тематичному аналізу, і характеристика дійових осіб підпорядковується поясненню проблематики конкретної п'єси. Наприклад, у 9 класі аналіз п'єси П. Кальдерона «Життя – це сон» доцільно побудувати за учнівськими творчими групами, кількість яких визначається числом обговорюваних проблем, яких у цьому творі можна визначити принаймні чотири:

- 1) залежності людини від фатуму;
- 2) сенсу буття;
- 3) життя та смерті;
- 4) прощення.

За групами – їх можна назвати проблемними – розподіляються блоки питань, на які учні мають відповісти під час самостійного читання п'єси та які обговорюватимуться на наступному, другому уроці. Тоді представники кожної групи принагідно братимуть участь в аналітико-синтетичній бесіді про прочитане. Таким чином, вчитель орієнтує учнів на проблемно-тематичний аналіз. Хоча цей спосіб аналізу значною мірою наповнений характеристиками дійових осіб, визначити його як пообразний буде некоректно, бо вивчення твору почнеться з висвітлення його проблематики, і подальше пояснення персонажів підпорядковане цій справі, що цілком відповідає схемі проблемно-тематичного аналізу: ідея – образ – уривок. Активізація відтворюючої уяви учнів сприятиме тіснішому поєднанню в роботі над твором чуттєвого фактору й свідомості, коли знання про події й характери образів породжують відповідні настрої і думки. Цьому, зауважимо, найбільше сприяє послідовний, подієвий шлях ідейно-художнього аналізу. Хоча в старшій школі, звичайно, мають більше поширюватися «пообразний, проблемно-тематичний і комбінований типи аналітичної роботи».

У сприйнятті драматичних творів важливо пам'ятати учням і неоднозначність вражень, які викликає в них одна і та ж п'єса – прочитана і переглянута в сценічному виконанні. Цікаво зіставити своє бачення дійової особи й те, яке пропонується на сцені. Так, учням 9-го класу було б доречно продемонструвати театральну виставу за п'єсою П. Кальдерона «Життя – це сон», яку можна завантажити із мережі Інтернет. Учні б мали добру нагоду не тільки глибше засвоїти зміст художніх подій та образів, усвідомити проблемне спрямування твору, а й порівняти його театральну версію зі своїм баченням декорацій, жестів, міміки, характеру акторів тощо. Як переконують спостереження й радять методисти, вчителю треба спеціально звертати увагу учнів на ці відмінності, давати відповідну настанову до перегляду п'єси, наповнити наступне обговорення твору відомостями про спільне й відмінне між прочитаним і переглянутим драматичним твором. Інколи корисно буде, вважають Н. Й. Волошина і О. М. Бандура, «влаштувати, якщо це можливо, зустріч глядачів-учнів з акторами, послухати їх про роботу над роллю» [2, с. 219]. Обмін думками і враженнями між дітьми й «живими» дійовими особами твору посилює інтерес до сценічного мистецтва, поглиблює знання учнів про специфіку драматичного твору, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей.

Останнім часом з'явилося чимало драматичних творів некласичного характеру, змістово-композиційна структура яких є відображенням естетики «чистого мистецтва» (модерністського, постмодерністського, абсурдистського), тобто мистецтва, відірваного від життя, а тому процедура їхнього аналізу ще більше потребує інноваційних методик та підходів. Саме тому у сучасному методичному доробку знаходимо герменевтичний, міфологічний, полікритичний, структуралістський, хронотопний [3, с. 105] та інші шляхи аналізу драматичного твору, які акцентують увагу на їх художньо-естетичних особливостях.

Висновки. Отже, вивчення драматичних творів значною мірою сприяє активізації творчої активності учнів, забезпечує інтеграцію літературних знань і читацьких умінь, а сприйняття художніх колізій і досвід розв'язання драматичних конфліктів збагачують особистісний потенціал школярів, що поглиблює індивідуальну зорієнтованість навчання з літератури загалом.

Список використаних джерел

1. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2000. 240 с.
2. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / Н. Й. Волошина (кер.), О. М. Бандура, О. А. Гальонка [та ін.] ; ред. Н. Й. Волошина. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 280 с.

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

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, старший викладач
Руслана ГАЛИЦЬКА*

МОВНА СИТУАЦІЯ В РЕГІОНАХ УКРАЇНИ

Анотація. У статті розглянуто проблему мовної ситуації в регіонах України. Дослідження, проведені різними соціологічними інституціями, показують як змінювалася мовна ситуація в регіонах України впродовж останніх років. Забезпечення мовних інтересів суспільства належить до ключових питань національної безпеки держави. В Україні врегулювання мовних відносин досить делікатне питання, бо має високий протестний

потенціал, а нав'язувані політиками різні уявлення про мовні конфлікти призвели до проявів сепаратизму у східних регіонах. Потужна політика росіянізації, яка проводилась протягом багатьох століть, лінгвістична подібність слов'янських мов, прагнення України дотримуватися стандартів Ради Європи, маніпуляції мовним питанням політиками – усе це сформувало унікальну мовну ситуацію в різних регіонах України.

Ключові слова: мовна політика, мовна ситуація, мовні відносини, мовні інтереси, мовне законодавство.

Постановка проблеми. Беззаперечним фактом є те, що без мови не існує нації, тому питання мовної ситуації є актуальним для всіх держав та народів. Мовна ситуація в Україні є унікальною: більшість громадян стверджує, що знають державну мову, але з певних причин не користуються нею у повсякденному житті. Хочеться вірити, що мовна ситуація в країні зміниться, коли Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» запрацює в повну силу.

Мета дослідження полягає у проведенні всебічного аналізу мовної ситуації в регіонах України; з'ясуванні, якій мові надають перевагу у щоденному спілкуванні громадяни України в різних регіонах та якою була мовна ситуація декілька років тому, а також як вона змінилася з початком повномасштабного вторгнення.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 1991 року мовна ситуація в Україні була досить складним як лінгвістичним, так і політичним питанням [1].

Сьогоднішню мовну ситуацію в Україні потрібно розглядати як результат незакінченого асиміляційного процесу примусового перетворення українськомовної спільноти на російськомовну, що здійснювався з метою цілковито розчинити український етнос у російському. Процес витіснення української мови з багатьох сфер життєдіяльності та прогресуюче зменшення носіїв української мови не призупинило навіть надання у 1989 р. українській мові статусу державної і подальше затвердження цього статусу, як одного з елементів конституційного ладу країни, в Конституції.

Натомість впровадження української мови як державної у публічній сфері не було до кінця послідовним і не супроводжувалось системними заходами, спрямованими на подолання тяжкої спадщини – багатовікової деформації мовного середовища країни [2].

Більшість українців підтримує закон про українську мову, прийнятий 2019 році і виступає за його подальшу імплементацію, однак на практиці він масово порушується.

2/3 українців вважають, що частка української мови на телебаченні має становити не менше 75%. Саме така квота встановлена законом, однак на практиці відбувалося зростання присутності російської мови в українському телепросторі. Телеканали все більше нав'язували суспільству російську мову, ігноруючи або обходячи норми закону про телебачення і радіомовлення.

Частка школярів, що здобувають освіту з українською мовою, поступово зросла з 92 до 96%, а частка першокласників – з 96 до 97,5%. У 8 областях українською навчаються 100% першокласників, а в багатьох областях (включно з Донецькою) цей показник перевищував 99%. Водночас завдяки переходу на українську мову учнів 5-11 класів, що навчалися раніше російською, загальна частка школярів, що навчалися в класах з російською мовою навчання, знизилася більш як удвічі – з 6,9% до 3,2%.

Російська мова цілковито домінувала в українському інтернет-просторі. Наприклад, у Києві частка використання української мови в соціальних мережах становила лише 16%, українська мова трохи переважала російську в соціальних мережах лише в 4 областях України.[3].

Повномасштабне вторгнення стало для багатьох українців каталізатором змін мовленнєвої поведінки. Якщо до 24 лютого 2022 р. за надання державного статусу російській мові виступало 25 % респондентів, то вже за місяць їх лишилось усього 7 % [1].

Відбулося різке збільшення у 2022 р. частки людей, які вважають російську мову взагалі неважливою. Таких виявилось 58 % – у 2014 р. їх було всього 9 %. Показово, що навіть у традиційно російськомовних регіонах – на Півдні та Сході – такої думки дотримується 46 % мешканців.

На Півдні й Сході України зросла кількість громадян, котрі пов'язують себе з українською національністю. Якщо 2017 р. таких було 64 %, то 2022 р. – 90 %.

Ще одне, уже минулорічне, соціологічне опитування підтвердило означений тренд – зміцнення позицій української мови. Зокрема, за його результатами, упродовж року війни частка українськомовних збільшилася на 16 % – з 46 % у лютому 2022 р. до 62 % у січні 2023 р. І навпаки – за цей період частка російськомовних українців зменшилася з 26 % до 13 %.

Українська мова набуває популярності також в інтернет-просторі. Частка фрилансерів, яка до війни обирала українську мову, коливалася в межах 11–30 %. Після російського вторгнення цей показник виріс до 96 %. Російська збройна агресія призвела до масштабного переміщення населення зі Сходу України в центральні та західні регіони. Переважна більшість внутрішніх переміщених осіб – російськомовні. Отже, склалися сприятливі обставини для опанування української мови багатьма переселенцями [4].

У школах Чернівецької області, де учні навчаються мовами нацменшин, з вересня частину предметів викладають українською мовою. Це стосується учнів п'ятих та шостих класів. Решта учнів продовжують навчання румунською мовою.

У червні минулого року Міністерство освіти ухвалило рішення про відтермінування збільшення кількості уроків українською на рік. Це стосується учнів 7-11 класів – цьогооріч вони продовжують навчатися рідною мовою, а вже з наступного року поступово для них збільшуватимуть кількість предметів українською.[5]

На території Чернівецької області проживають представники близько 80 національностей (у т.ч. українці, румуни, молдовани, росіяни, євреї, поляки та німці). Усім зареєстрованим національно-культурним товариствам було надано в безоплатну та безстрокову оренду приміщення під офіси у колишніх національних домах. Не мають своїх приміщень лише організації, які не проводять активної діяльності [6].

На Закарпатті за останні роки також виріс рівень володіння українською . Це пов'язано, зокрема, з новим законом про мови й рекомендаціями Венеційської комісії, а також з появою обласної програми, що спрямована на покращення володіння українською мовою [7].

Так, в регіоні нині функціонує 72 заклади з угорською мовою навчання, 12 – з румунською, є також школа зі словацькою мовою навчання.

Угорська – одна з найбільш організованих нацменшин в Україні. Вона послідовно відстоює свої інтереси, що підтверджує й конфлікт, пов'язаний зі статтею 7 Закону «Про освіту». Чимало політиків, журналістів, експертів нерідко звинувачують угорців у небажанні знати українську. Однак за результатами опитування, тих, хто не бажає вчити державну мову, серед угорців лише 1 %. При цьому тільки 23 % вважають, що українську можна вивчити в школі.

Низький рівень знань української мови угорськими школярами, який засвідчує ЗНО чи НМТ пояснюється і тотожністю вимог до них і до учнів, для яких державна мова є рідною. Кількість годин на вивчення при цьому не однакова. Тож більш заможні батьки наймають репетиторів [8].

Заходи державного контролю за застосуванням державної мови відділом з питань освіти Берегівської районної державної адміністрації, виявили певні недоліки та порушення чинного законодавства. Зокрема, в більшості зі 108 шкіл Берегівського району Закарпаття функціонують класи з угорською мовою навчання поряд з державною, але у 37-ми з них не утворено жодного класу, в яких навчання відбувалося б лише державною мовою”[9].

Висновки. У всіх регіонах України, спостерігається тенденція зростання вживання української мови у повсякденному житті громадян. Найчастіше українською мовою послуговуються на Заході країни, така мовна ситуація там була й декілька років тому. А після повномасштабного вторгнення позитивну динаміку щодо вживання української мови спостерігаємо на Сході і на Півдні України. А також Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» дозволяє функціонування мови національних меншин.

Список використаних джерел

1. https://lb.ua/blog/pavlo_levchuk/582940_rosijska_mova_ukraintsi_shcho.html
2. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96
3. <https://texty.org.ua/articles/102244/ukrayinci-pidtrymuyut-zakon-pro-ukrayinsku-movu-ale-v-interneti-media-j-najbilshyh-mistah-dominuye-rosijska/>
4. <https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/ukrayinska-mova-pid-chas-viyny-klyuchovi-tendentsiyi-rozvytku>
5. <https://suspilne.media/chernivtsi/563563-perehid-postupovij-u-skolah-rumunomovnih-gromad-bukovini-ucnam-5-6-klasiv-vikladatimut-ukrainskou-20-predmetiv/>
6. https://niss.gov.ua/sites/default/files/2018-08/1_Dubova_proect_zapiska_final-19f61.pdf
7. <https://glavcom.ua/country/society/obmudsmen-kremin-rozpoviv-promovnu-situatsiju-na-zakarpatti-907780.html>
8. <https://life.ko.net.ua/?p=57266>
9. <https://www.ukrinform.ua/rubric-regions/3655488-movnij-ombudsmen-viaviv-porusenna-zakoniv-pro-movu-v-ugorskih-skolah-na-zakarpatti.html>

РОЗДІЛ III

СУЧАСНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Анастасія НІКІТІНА, 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» Алла БАБІЙ*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті йдеться про те, що використання ігор та інтерактивних вправ на уроках літератури є суттєвим інтенсивним методичним компонентом, що сприяє ефективності засвоєння літературного матеріалу завдяки активній участі здобувачів освіти у навчальній діяльності. Зміст інтерактивних вправ та ігор – це не лише захопливий контекст для вивчення, але й можливість розвивати творчість, критичне мислення та аналітичні навички учасників навчального процесу, що формує позитивне ставлення до процесу навчання.

Ключові слова: Інтерактивне навчання, інтенсивні методи роботи, проблемна ситуація, сприятливе навчальне середовище, ефективне спілкування.

Постановка проблеми. Використання інтерактивних вправ та ігрових методик як засобу навчання української літератури набуває все більшої актуальності за умов реформування освітньої галузі. Від учителя-словесника у повній мірі залежить створення сприятливого навчального середовища для ефективного спілкування, метою якого є презентація літературного матеріалу як твору мистецтва. Це вироблення навичок розуміння краси художнього відображення, що притаманне словесному мистецтву, яке й формує любов до художнього слова, усвідомлення і розуміння суті словесної творчості.

Стан дослідження проблеми. Теорія і практика інтерактивного навчання, методика впровадження інноваційних технологій широко та обґрунтовано представлена у численних наукових працях К. Баханова, Г. Волошиної, Н. Коломієць, О. Комар, І. Луцик, О. Пехоти, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Сердюк, П. Шевчук та ін.. О. Пометун вказує на суб'єкт-суб'єктних стосунках учасників навчального процесу; багатосторонній комунікації; конструюванні знань; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учасників навчальної діяльності. І. Луцик

визначає поняття «інтерактивне навчання» як таку організацію навчального процесу, що має проблемно-пошукову природу та базується на спільній діяльності педагога та здобувачів освіти. Цікаві педагогічні положення про інтенсифікацію навчального процесу викладено у педагогічних статтях О. Ковальова, Н. Герасимчук, О. Кочубей, Т. Воронцової, В. Пономаренка, інші.

Мета дослідження – обумовити важливе значення інноваційних технологій у сучасному освітньому просторі, довести важливість використання ігрових методів навчання на уроках літератури та їхній позитивний вплив на всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання – це форма роботи, у процесі якої учасники навчальної діяльності перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою. Це співпраця, взаємонавчання, під час якого учасники рівноправні, рівнозначні суб'єкти освітньої діяльності. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування здобувачі освіти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати обґрунтовані рішення [1, с. 72]. У методичній літературі подано опис найпопулярніших інтерактивних методів, які забезпечують ефективне навчання літератури: відпрацювання навичок; робота у групах; інтерактивні презентації; дискусії; мозкові штурми; рольові ігри; аналіз історій і ситуацій та ін.

Такі методи мають здатність привертати увагу молодих людей, захоплювати їх процесом роботи над певною темою. Проте використовувати кожний із методів потрібно диференційовано. Деякі із них можна застосовувати для здобувачів освіти середньої вікової категорії, а деякі – для старшокласників.

Уроки української літератури у 5-6 класах доцільно модернізувати за допомогою використання інтерактивних вправ та навчальних ігор у роботі з вивчення літературного матеріалу. Привернення уваги за допомогою ігрового підходу допомагає створити позитивне емоційне тло сприйняття літературних творів, що може вплинути на загальну мотивацію до вивчення предмету. Враховуючи, що зацікавленість є важливим чинником успіху в навчанні, залучення уваги через ігрову діяльність є важливим аспектом стимулювання активності та позитивного сприйняття навчального процесу [2, с. 68].

Методична наука пропонує кілька видів навчальних ігор: рольові, ділові, рефлексійні, організаційно-комунікаційні, ігри-головоломки та ін. Їх педагог добирає відповідно до мети та завдань уроку. Використання

різноманітних навчальних ігор у процесі вивчення літературних творів є ефективним засобом для формування навичок аналізу. Ігрова діяльність може охоплювати завдання, спрямовані на ретельний розбір структури та смислових елементів творів, стимулюючи молоде покоління розуміти глибину змісту літературних творів та виявляти ключові аспекти їхньої структури. Учасники гри мають можливість виражати свої думки та точки зору через аналіз конкретних літературних елементів, таких як сюжет, персонажі, авторський стиль, особливості жанру. Це розвиває аналітичні здібності підлітків, допомагає розпізнавати художні засоби виразності та розуміти їхню роль у відображенні теми та ідеї твору. Навчальні ігри також сприяють усвідомленню важливості контексту та обставин, які вплинули на написання твору. Цей підхід до вивчення розвиває критичне мислення та навички обґрунтованого аналізу, роблячи навчання більш глибоким та осмисленим [1, с. 72].

Актуальними у методиці літератури є рольові ігри. Під час рольової гри учасники діють не від свого імені, а демонструють поведінку та висловлюють почуття умовного персонажа. Зазвичай це набагато легше, ніж діяти від себе. Рольова гра є ефективним методом апробації нових моделей поведінки. Вона дає змогу «приміряти» їх на себе у безпечних умовах. Дія «під маскою» уможливорює формування власних уявлень учасників про те, як можна розв'язати подібну ситуацію в реальному житті. Такий вид роботи також допомагає краще зрозуміти почуття уявного персонажа і розвинути навички емпатії (співпереживання) [2, с. 67]. Крім того, завдяки рольовій грі учасник має змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття, не боячись розкритися і бути висміяним. Це чудова можливість для практичного відпрацювання уявних навичок у ситуаціях, наближених до реальних.

Використання в навчанні української літератури учнів 7-9 класів ігор-головоломок, побудованих на основі сюжетів літературних творів, має за мету зацікавити молоде покоління художнім словом як видом мистецтва та навчити розуміння глибокого підтексту. Графічні позначки та візуалізація навчального матеріалу привертають увагу, роблячи навчання більш яскравим і запам'ятовуваним. Ця форма роботи дає можливість перетворити процес вивчення на захопливу гру, яка сприяє активній участі у навчальному процесі. Головоломки, побудовані на основі сюжетів творів, вимагають креативного мислення, логічного аналізу та розуміння ключових елементів сюжету. Підростаюче покоління взаємодіє між собою, вирішуючи завдання, що ґрунтуються на літературних подіях та персонажах. Це стимулює комунікативні та творчі навички, а також розвиває здатність сприймати та обробляти інформацію [4, с. 47]. Такий підхід до вивчення літератури робить

уроки не лише цікавими, але і сприяє формуванню глибокого розуміння та аналізу літературних творів, заохочуючи учасників освітнього процесу до критичного мислення та активного взаємодії з літературним матеріалом.

Щоб організувати навчальну гру на уроці літератури, учителю-словеснику потрібно набути певних навичок і змодельовати ігрову ситуацію:

- обрати тему, яку треба обіграти;
- розказати учасникам, як вони мають діяти, або запропонувати сценарій;
- відібрати охочих, розкутих, енергійних учасників, щоб сформувати команди для гри. Обрати для себе одну із провідних ролей;
- виготовляти допоміжний реквізит: капелюшки, картки з іменами, перуки, костюми, маски — усе, що можна виготовити на місці або приготовлене заздалегідь;
- проводити рольову гру;
- якщо це можливо, обігрувати ситуації з гумором;
- після проведення рольової гри обговорити її;
- об'єднувати клас у групи, нехай вони зіграють між собою цю чи подібну ситуацію. Так можна уникнути ніяковості, спричиненої необхідністю виступати перед усім класом [5, с. 67].

Використання навчальних ігор під час вивчення літературних творів дає можливість ефективно закріплювати отримані знання. Ігри можуть охоплювати елементи повторення та відтворення вивченого матеріалу, що сприяє утворенню стійких асоціацій та поглибленню розуміння ключових концепцій. Молодь, взаємодіючи з літературними творами через ігрові завдання, має можливість застосовувати свої знання в різних ситуаціях. Це сприяє не лише фіксації інформації, але й розвитку вмінь використовувати знання, отримані на уроках літератури, у житті. Такий підхід сприяє довготривалому збереженню інформації, оскільки вона асоціюється з позитивними емоціями, пов'язаними з ігровим процесом. Закріплення знань через навчальні ігри допомагає уникнути монотонності та рутинності в навчальному процесі, роблячи його більш цікавим, та дає змогу легше запам'ятовувати вивчений матеріал. [1, с.27].

Участь здобувачів середньої освіти у творчих іграх може викликати бажання досліджувати різні аспекти літературних творів, розширюючи особисті горизонти у світі літератури. Використання навчальних ігор у вивченні літературних творів допомагає стимулювати творчість, надаючи можливість виражати власні ідеї та інтерпретації літературного матеріалу у нестандартний спосіб. Ігри створюють простір для творчого вираження, дають можливість здобувачам освіти відчувати себе творцями, а не лише

споживачами інформації. У процесі гри підлітки можуть вільно виражати свої думки, використовувати фантазію та творити. Такий підхід допомагає розвивати не лише навички аналізу, а й стимулює уяву та творчий потенціал. Виховання потягу до творчості через навчальні ігри виявляється важливим чинником для розвитку креативних навичок та формування позитивного ставлення до вивчення літературних творів [1, с. 69].

Навчальна гра у процесі вивчення літературних творів – це ситуація, яка розвиває навичку активної співпраці між партнерами, потребу взаємопідтримки. Групові ігри створюють можливість для колективного обговорення проблеми, що допомагає поглибленню розуміння літературного матеріалу. Учасники гри взаємодіють, обговорюють ідеї та разом працюють над завданнями, їх об'єднує спільна діяльність. Спрямовані на командну взаємодію ігри формують навички співпраці, ефективного слухання та обміну думками. Здобувачі освіти навчаються спільно вирішувати завдання, розвиваючи при цьому комунікативні та організаційні вміння [2, с. 66].

Важливим аспектом інтерактивної діяльності є врахування думок та поглядів кожного учасника, що навчає толерантного ставлення та поваги до різних думок та інтерпретацій літературних творів. Такий метод допомагає створити сприятливу атмосферу для спільного дослідження літературних особливостей, підтримує вміння співпрацювати, обмінюватися ідеями та вчитися разом, таким чином розвиваючи соціальні навички. [1, с.83]. Ігровий підхід дає можливість враховувати індивідуальні особливості та створює умови для виявлення та оцінювання унікальних навичок та рівня розуміння літературного матеріалу.

Висновки. Отже, використання навчальних ігор у процесі вивчення літературних творів у 5-6 класах демонструє їхній значимий вплив на педагогічний процес. Ігри сприяють активності здобувачів освіти, розвивають їхні навички аналізу, стимулюють творчість та сприяють формуванню позитивного ставлення до предмету. Ефективність гри полягає в її здатності зосередити увагу на об'єкті вивчення, сприяти співпраці та глибокому розумінню літературних аспектів. Оцінка індивідуальних досягнень через гравецький підхід дозволяє враховувати різноманітність навчальних потреб, сприяючи індивідуальному розвитку здобувачів загальної середньої освіти та створюючи в їхній свідомості стійкі позитивні асоціації з процесом вивчення літератури.

Список використаних джерел

1. Використання інтерактивних методів навчання. / О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук,

О. А. Кочубей. 2016. URL: <http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html>.

2. Інтерактивні технології навчання. Україномовні реферати. URL: <http://www.refotext.com/referat-text-16587-1.html>.

3. Воронцова Т. В. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа). Київ : Алатон, 2017. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9WcLXZwZVIJaFBCS3>

4. Пишко О.Л. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. *Народна освіта* : Електронне наукове фахове видання. № 1021. С. 45-50.

5. Світлана Решетченко. Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2021. № 33. С.62-68.

Ірина КУШНІР, здобувачка Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського»

Науковий керівник: доктор філософії, доцент кафедри педагогіки, психології та фахових методик Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського»

Вікторія ПОБЕРЕЦЬКА

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Анотація. У статті розглянуто проблему навчання дітей засобами ігрової діяльності на уроках української мови. Серед навчально-виховних методів дидактична гра посідає особливе місце. Даний метод навчання спонукає учнів до розумової активності, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, впливає на забезпечення високої мотивації до вивчення української мови. В публікації представлено види мовних ігор.

Ключові слова: дидактична гра, компетентності, уроки української мови.

Постановка проблеми. Соціально-економічні, культурно-освітні, інформаційно-технологічні перетворення в сучасному суспільстві зумовлюють модернізацію змісту і технологій навчання, спонукають до пошуків нових педагогічних ідей, орієнтованих на формування активної, творчої особистості учня, який володіє загальними та предметними

компетентностями. Інноваційні процеси вітчизняної освіти закономірно визначають розвиток мовної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Вивчення української мови молодшими школярами є початковим етапом у вихованні мовної особистості. Важливу роль в цьому процесі відіграє добір методів та прийомів роботи.

Ефективне здійснення мовної освіти молодших школярів не можливе без застосування активних та інтерактивних (зокрема ігрових) форм і методів навчання. Серед них особливе місце посідає саме дидактична гра, оскільки гра є найпривабливішою діяльністю для молодших школярів.

Стан досліджуваної проблеми. Проблема використання дидактичних ігор висвітлена у працях багатьох українських і закордонних науковців, зокрема Л. Виготського, А. Макаренка, М. Монтесорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Різноманітні аспекти використання ігор та ігрових технологій у навчально-виховному процесі розглядали Н. Бібік, Б. Друзь, Б. Нікітін, О. Савченко, Г. Селевко та інші.

Мета дослідження: розкриття практичних аспектів використання дидактичних ігор для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи у процесі вивчення української мови.

Виклад основного матеріалу. Дидактична цінність гри як способу навчання полягає в тому, що вона виконує кілька важливих функцій: множинної мотивації, міжособистісної комунікації, розвитку мислення, формування й контролю навчальних досягнень учнів.

Дидактичні ігри можуть бути результативним засобом інтелектуального розвитку учнів Нової української школи, оскільки вони сприяють розвитку різних аспектів інтелектуального потенціалу учнів. НУШ покладає основний акцент на формування ключових компетенцій учнів, таких як критичне мислення, творчість та спілкування. Дидактичні ігри можуть допомогти у досягненні цих цілей, оскільки вони можуть сприяти розвитку критичного мислення, вміння працювати в команді та вирішувати проблеми, а також стимулювати творчий потенціал учнів.

Особливістю гри як інтерактивного методу є те, що вона стимулює суб'єктів навчання до мовленнєвої взаємодії, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню здатності до емпатії, це, своєю чергою, позитивно впливає на забезпечення високої мотивації до навчання предмета, на ефективний перебіг навчально-виховного процесу та якісні показники його результатів.

В «Енциклопедії освіти» гра розглядається як вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні

надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства [2, с. 139].

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Як сказав Н. Скопич, особливість дидактичних ігор в тому, що «...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми» [5, с.75].

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання, як зазначає Т. І. Поніманська, є не пряма вказівка вчителя чи бажання дітей чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає учнів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.) [4, с.327].

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти йдеться про те, що використання мови відповідно до ігрових цілей часто відіграє важливу роль «у вивченні та розвитку мови», акцентовано на таких прикладах ігрової діяльності:

1) соціальні мовні ігри: а) усні (історія з помилками; як, де, коли); б) письмові (відповідності); в) аудіовізуальні (лото з картинками; фотографії); г) настільні ігри та гра в карти («лексикон»; «дипломатія»); г) шаради, мімічні ігри;

2) індивідуальні види діяльності: а) «пазли» (кресворди; ребуси; анаграми); б) ігрові шоу (ТБ; «цифри та букви»; «вгадай слово»); в) вербальні жарти (гра слів) у: а) рекламі; б) заголовках газет; в) графіці тощо [3, с. 55–56].

Проблема мовної гри в лінгводидактичному дискурсі стосується двох аспектів мовленнєвої діяльності: продукування мовної гри та сприймання й розуміння гри як мовностильового прийому. Навчально-ігрова ситуація задає умови для мовної гри, а мовна гра становить спосіб комунікативної самореалізації, інтерпретації теми, навчального матеріалу. Мовні ігри на уроках мови можуть мати місце в актах читання, аудіювання, говоріння, письма [1].

Успіх організації гри залежить від виконання ряду дидактичних умов: дотримання вимог освітньої програми; відповідність завдань можливостям дітей; урахування індивідуальних особливостей молодших школярів; різноманітність завдань та залучення усіх учасників освітнього процесу.

Перевагами ігрових технологій у навчанні української мови є те, що вони дають змогу поєднати в одне ціле процес формування мовної,

мовленнєвої (на основі текстоцентризму) і комунікативної (на базі ситуативного підходу) компетентностей, сприяють розвиткові в учнів умінь комунікативно доцільно користуватися мовними засобами.

За проведеними спостереженнями, встановлено однотипність ігрових завдань у навчальній практиці багатьох учителів, на уроках української мови інколи використовують ігрові проекти, комп'ютерні ігри, – це є однією з причин того, що учні виявляють низький інтерес до уроків української мови та відповідно недостатній рівень навчально-предметних досягнень. Більшість учителів не володіють методикою використання мультимедійних засобів, комп'ютерних ігор.

Використання гри в навчанні української мови з метою формування мовної компетентності учнів (наприклад, ігрові завдання «Знайдіть помилку», «Поле чудес», «Хто більше добере синонімів», «Лінгвістичний двобій», «Мовна естафета», «Реконструкція тексту», «Перекладач» та ін.) природно сприяє розвиткові мовного світогляду, збагаченню когнітивно-комунікативного досвіду учнів. Застосування ігрової діяльності з метою формування мовленнєвої й комунікативної компетентностей учнів (рольові ігри, ігри-драматизації) сприяє розвиткові мовленнєвих навичок, культивуванню вміння наводити переконливі аргументи під час спілкування, змінювати мовленнєву стратегію, комунікативні тактики в умовах ситуації спілкування, становленню готовності до спілкування у відповідному лінгвосоціумі, забезпечує вищий рівень діалогізації навчально-виховного процесу.

Організація ігрової діяльності в межах мовної освіти формує соціокультурну компетентність учнів («Хто більше добере прислів'їв про мову», «Хто найбільш переконливо розкриє лінгвокультурологічний потенціал прислів'я» та ін.).

Використання ігрової діяльності з метою формування діяльнісної компетентності учнів («Диктор», «Редактор», «Аналітик», «Юний дослідник» та ін.) забезпечує опанування учнями аналізу, узагальнення, класифікації і т. п., розвиває критичну думку, системне мислення учнів, вміння співпрацювати в групі, конструктивно розв'язувати проблеми.

Висновки. Таким чином, засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі на уроці української мови той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими чи іншими ознаками; вправляти пам'ять, увагу; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість.

Список використаних джерел

1. Галаєвська Л. В. Особливості використання методу мовної гри на уроках української мови. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/734578/1/%D0%94%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%93%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%94%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9B..pdf

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 300.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник Київ : Вища школа, 2004. 456 с.

5. Скопич Н. Творчі вправи та ігри як невід'ємна частина логічного мислення молодших школярів. *Рідна школа*. 2001. №10. С. 75 – 78.

Надія МАЙДАНЮК, 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» Алла БАБІЙ

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті розкрито важливе значення вивчення української літератури в 5–6 класах загальноосвітньої школи для формування національної свідомості та патріотичних рис особистості. Описано роль художнього слова як потужного засобу формування почуття патріотизму, національної ідентичності; окреслено методи та прийоми вивчення української літератури у 5–6 класах; дібрано завдання та вправи, які допоможуть здобувачам загальної середньої освіти краще зрозуміти сенс літературних творів та їх значення.

Ключові слова: українська література, патріотизм, національна свідомість, національна ідентичність, 5–6 класи, методи навчання, виховання, особистість, громадянська позиція.

Постановка проблеми. В умовах сучасних викликів, з якими стикається Україна, питання виховання патріотизму та формування національної свідомості у молодого покоління є надто актуальним. Українська література як навчальна дисципліна має значний потенціал для

вирішення цього завдання.

Стан дослідження проблеми. Основні положення національного виховання започатковані вітчизняними філософами та громадськими діячами М. Грушевським, М. Драгомановим, Г. Сковородою тощо. Значний внесок у дослідження проблеми розвитку патріотизму, національної свідомості нового покоління зробили відомі українські педагоги та методисти. Зокрема, у наукових творах І. Беґа «Патріотичне і громадянське виховання у власних межах», С. Русової «Нова школа», Б. Грінченка «Якої нам треба школи?», В. Сухомлинського «Як виховати справжню людину».

Мета дослідження: провести аналіз змісту навчальної програми з української літератури для 5-6 класів з метою визначення художніх творів, вивчення яких сприяє вихованню патріотизму та формуванню національної свідомості; підбору ефективних методичних прийомів для роботи з ними та прикладів завдань і вправ, які можна використовувати на уроках літератури.

Виклад основного матеріалу. Українська література в закладі загальної середньої освіти є не тільки навчальною дисципліною, а й засобом особистісного зростання молоді, оскільки фактичний матеріал – художні твори – це основа сукупного сприймання себе, своєї родини, своїх друзів, історії й майбутнього своєї держави. Таким чином, література поєднує різні галузі знань, вона є вступом і підсумком до них, сприяючи, крім розумового становлення, ще й морально-етичному та естетичному: «українська література в 5–8 класах вивчається за своєрідним цілісним сюжетом, у якому кожен із митців має свою «нішу» у визначеній темі, відповідно його твір виконує певну естетичну й морально-етичну функції» [3]. Важливого значення у процесі навчання української літератури варто надавати формуванню патріотичних рис підростаючої особистості та виховання в її щоденній поведінці відповідної громадянської позиції.

У 5 класі такі компетенції з української літератури отримують здобувачі середньої освіти, опрацьовуючи рубрики навчальної програми: «Світ фантазії, мудрості», «Історичне минуле нашого народу», «Рідна Україна. Світ природи».

До циклу «Світ фантазії, мудрості» входять міфи як первісні уявлення про всесвіт і людину, реальні та фантастичні елементи людської поведінки.

У циклі «Із народної мудрості» поєднано прислів'я та приказки, які розповідають про український менталітет, про характер народу, що їх створив, і ставлення його до життя, містять цікаві поради.

Цикл «Історичне минуле нашого народу» вміщує обов'язкову для вивчення легенду з «Літопису минулих літ» про заснування Києва. «Повість минулих літ» – найдавніший літопис, у якому йдеться про «любов руських

(українських) князів до своєї землі, їхня сила духу, воля, благородство, сміливість, рішучість, вірність тощо», а також один твір на вибір учителя: «Святослав укладає мир з греками...», «Володимир вибирає віру», «Розгром Ярославом печенігів. Початок великого будівництва в Києві. Похвала книгам».

Для ефективного сприйняття матеріалу цих розділів, що сприяє не лише засвоєнню літературних знань, але й розвитку творчих здібностей та критичного мислення здобувачів освіти, використовуються такі методи навчання:

- **Активні методи навчання:** робота з хмарою слів, вікторини на знання творів, метод «Мозкового штурму» тощо.

Уривок з уроку «Світ фантазії, мудрості»:

«Незакінчені речення»

1. У міфі «Про зоряний віз» зірки, що вилетіли з глечика, називаються... (**зоряним Возом**).

2. За легендою, собаці другом-товаришем стала... (**людина**).

3. У міфі «Дажбог» його обличчя уявлялося подібним до... (**сонячного кола із русавою бородою-промінчиками**).

4. Наші предки пояснювали, що перли і мушлі – це ... (**сльози королеви і краплі крові**).

5. За легендою, гори Карпати назвали на честь Карпа, бо... (**він посадив велетня Силуна під землю**) [5].

Творчі завдання: здобувачі освіти можуть створювати власні акровірші, сенкани, ментальні карти, щоб краще зрозуміти літературні твори.

Уривок з уроку «Історичне минуле нашого народу»:

Акровірші

І - Істина, що крізь роки пробивається,

С - Скарби знань, що віками збираються.

Т - Таємниці минулого, що розкриваються,

О - Оповіді про подвиги й здобутки,

Р - Розвиток людства й цивілізації,

І - Історичні події, що пам'ятаємо,

Я - Яскраві особистості, що нас надихають.

- **Робота з прислів'ями та приказками:** здобувачі освіти можуть досліджувати зміст прислів'їв, види прислів'їв та приказок, а також їхню головну думку.

Уривок з уроку «Із народної мудрості»:

Інтерактивна вправа «Незакінчені речення»

Доповнити незакінчені прислів'я:

Згода будує, а...
 Шабля ранить голову, а...
 Під лежачий камінь...
 Книжка вчить,...
 Слово не горобець – ... [6].

У 6 класі здобувачі освіти знайомляться з циклом «Загадково прекрасна і славна давнина України». Він розпочинається народними піснями, серед яких особливе значення мають обрядові пісні, особливо доісторичного періоду, й колискові, оскільки вони стали генетичним кодом нації. Важливе значення у збереженні нашої етнокультури й ментальності має історія українського «Щедрика» й особистість автора музики до нього М. Леонтовича для виховання національно свідомих українців. Серед пісень літературного походження особливе значення має «Ще не вмерла Україна», частина якої стала нашим Державним Славнем, «Молитва» («Боже великий, єдиний, нам Україну храни») О. Кониського, яку нині виконують у всіх храмах ПЦУ й УГКЦ, й не менш популярна в усьому світі «Ой у лузі червона калина» С. Чарнецького – пісня Українських Січових Стрільців, пізніше – воїнів Української Повстанської Армії й нинішніх Сил Оборони України.

Методика вивчення розділу «Загадково прекрасна і славна давнина України» у 6 класі може охоплювати такі елементи:

Вивчення фольклору: здобувачі освіти познайомляться з українськими народними піснями, їх історією та значенням у нашій культурі.

«Угадай назву пісні»

Клас ділиться на дві команди. По черзі кожній із команд дають уривок із пісні. Якщо команда неправильно назвала пісню, то право відповіді переходить до другої команди. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал.

1. «Твій покрів нам оборона,
Від усіх бід охорона («Ой хто, хто Миколая любить»)
2. «Співай, співай, товаришко,
Бо заходить сонце» («Ой кувала зозуленька»)
3. «А ягнички-клаповушки
Скачуть собі коло грушки» («Щедрик»)
4. «Принесла я вам ягнятко,
5. Ще й маленькеє телятко» («Ой весна, весна...»)
«Дівчата – косаті,
А хлопці – вусаті,
Молодиці-білолиці» («Там у полі криниченька») [2].

Аналіз текстів: робота з текстами пісень, вивчення їх структури,

мовних засобів та історичного контексту.

«Відновіть назву пісні»

«Ой у лузі... .. похилилася».

- Хто є автором цієї пісні ? (Степан Чарнецький та Григорій Трух).
- Який символ використано в пісні та що він означає? [1].

Дискусії та рефлексії: обговорення зі здобувачами освіти значення фольклору для сучасності та його впливу на формування національної ідентичності.

Запитання

1. Цю пісню ви чуєте в нашому закладі щодня. Саме у її супроводі минає «Національна хвилина мовчання», будь-яка шкільна урочистість. Назвіть пісню та авторів цього твору. (*«Ще не вмерла Україна», П. Чубинський, М. Вербицький*)

2. Ця пісня вважається духовним гімном України, тому що в ній висловлено найбільшу мрію українців — зберегти Україну та її волю. Що це за твір та хто його автор? (*«Молитва» О. Кониського*)

3. Часто буває так, що вірш, що припав до вподоби слухачам, стає піснею. І такою популярною, що питання авторства відходить на задній план або й зовсім забувається. А пісня лине до людського серця, бадьорить і надихає. Пригадайте сучасні літературні пісні, що стали народними. (*«Два кольори», «Червона рута», «Пісня про рушник», «На долині туман», «Мамина вишня»*) [4].

Висновки. Українська література в школі – це не просто навчальна дисципліна, а й потужний інструмент виховання національно свідомого покоління. Вона знайомить здобувачів освіти з багатством української культури, формує їхні ціннісні орієнтири, розвиває мовленнєві навички та критичне мислення.

Список використаних джерел

1. Добірка матеріалу: «Дерева-символи України». URL: <https://naurok.com.ua/dobirka-materialu-dereva-simvoli-ukra-ni-175514.html> (дата звернення: 08.04.2024)
2. Загадково прекрасна і славна давнина України. Календарно-обрядові пісні (урок-гра). URL: <https://naurok.com.ua/zagadkovo-prekrasna-i-slavna-davnina-ukra-ni-kalendarno-obryadovi-pisni-urok-gra-139192.html> (дата звернення: 08.04.2024)
3. Навчальна програма з української літератури для 5-9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом МОН від 07.06.2017 № 804. URL: https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56125/#google_vignette (дата звернення: 06.04.2024)

4. Узагальнення та систематизація знань з теми «Загадково прекрасна і славна давнина України». URL: <https://ukrlit.net/method/582.html> (дата звернення: 08.04.2024)

5. Урок «Світ фантазії і мудрості». URL: <https://naurok.com.ua/urok-svit-fantazi-i-mudrosti-367521.html> (дата звернення: 07.04.2024)

6. Урок у 5 класі « Із народної мудрості. Прислів'я та приказки. Краса і мудрість». URL: <https://naurok.com.ua/urok-u-5-klasi-ukra-nska-literatura-ukra-noznavstvo-iz-narodno-mudrosti-prisliv-ya-ta-prikazki-krasa-i-mudrist-cogo-zhanru-usno-narodno-tvorchosti-128493.html> (дата звернення: 08.04.2024)

Розділ IV

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*Діана БІЛОТКАЧ, 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 Інна БЕРКЕЩУК*

ЛЕКСИЧНІ ДІАЛЕКТИЗМИ У ТВОРЧОСТІ «МАРІЇ МАТІОС»

***Анотація.** У статті розглянуто лексичні локативи романів Марії Матіос. Виокремлено три тематичних групи діалектизмів: назви осіб, що характеризують соціальний стан, родинні стосунки, вікові особливості; назви предметів побуту, господарювання та харчування; назви для позначення абстрактних понять. Проаналізовано локативні елементи мови письменниці.*

***Ключові слова:** лексичні діалектизми, локативи, говірки, субстантиви, територіальні діалектні одиниці.*

Постановка проблеми. У сучасному українському мовознавстві ведуться активні дослідження, спрямовані на розв'язання багатьох проблем діалектології – розділу, що займається вивченням фонетичної, граматичної і лексичної будови говірок, говорів і наріч, географічного поширення окремих чи багатьох діалектних явищ, виділення певних діалектних територіальних одиниць.

Стан дослідження проблеми. Серед актуальних залишаються питання вивчення всіх мовних рівнів говорів – від фонетичного до граматичного, які досліджували й досліджують сьогодні українські науковці П. Ю. Гриценко, Ф. Т. Жилко, І. Г. Матвіяс, Я. В. Закревська, С. В. М. Мойсієнко, Б. О. Коваленко, Н. Д. Коваленко.

Актуальність дослідження виявляється в тому, що певні твори з-поміж доробку Марії Матіос потребують належної уваги, оскільки репрезентують багатий та різноманітний діалектний матеріал, відкривають широкі можливості не лише для студіювання мовотворчості письменниці, а й дають змогу простежити, як за допомогою діалектних одиниць письменниці вдається досягти бажаного стилістичного ефекту в розкритті змісту роману, у змалюванні образів головних героїв, у прагненні передати місцевий колорит.

Мета дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати структурно-

семантичні особливості територіальних діалектизмів у творчому доробку Марії Матіос.

Для досягнення зазначеної мети необхідне виконання **завдання**: розкрити зміст поняття «територіальні діалектизми»; описати структурно-семантичні особливості вживаних діалектизмів; класифікувати діалектизми за частиномовною належністю; визначити роль діалектизмів для розкриття задумів та ідей письменниці.

Джерельною базою послужили твори М. Матіос: «Солодка Даруся», «Москалиця», «Мама Маріца — дружина Христофора Колумба».

Виклад основного матеріалу. Органічною частиною словника мовотворчості Марії Матіос є лексичні діалектизми. Найбільша розмаїтість властива лексиці з частиномовним значенням предметності, або іменниковій. Вона охоплює такі основні тематичні групи:

1) назви осіб, що характеризують соціальний стан, родинні стосунки, вікові особливості: *Гуцулка сяде собі в залиту сонцем траву на горбі чи десь під смерекою – і світ її не колише: перебирає пальцем дрімбу, і ані Букінгемського палацу їй не треба, ні мужа, ні любаса, ані горілки* [2, с. 41], де **любас** – «коханець»; *Ніж ото дітей отут пужати криком, краще би пішли ці батяри та добре діло зробили* [3, с. 54], де **батяр** – «гультьяй, пройдисвіт»; *Коли, хто і скільки правив по той бік ріки, Михайло не дуже знав, але знав точно, що за його пам'яті муштрували там люд польські пани та іще шандарі чи жовніри* [4, с. 97], де **шандар** – «жандарм»; – *А чого не будете брати? Моїх верстаків забирають* [4, с.132], де **верстак** – «ровесник» утворено від слова *верста*, за яким закріпилося застаріле значення «вік, вікова група»;

2) назви предметів побуту, господарювання та харчування: *Тата привалило дарабою, коли дитині було дванадцять років, а за три роки по тому й Михайлова мама пішла у глину через пусті бабські язика* [4, с. 81], де **дараба** – «пліт, збитий із дерев'яних кругляків, для перевезення людей через річку»; *Михайло не міг би сказати, як таке трафилосся, але він перечікував у травах чи під стаями доти, доки не можна було вкрасти з видного місця бодай кулачок масла чи тарчик сметани, і далі сідав на коня* [4, с. 165], де **стая** – «постійне або тимчасове житло на полонині, у якому живуть пастухи влітку і переробляють молочні продукти»; **тарчик** – «невеличкий дерев'яний посуд для молочних продуктів – гусянки або сметани» (імовірно, етимологічно споріднене зі словом **тарнець** – «1) дерев'яний посуд для молочних продуктів, об'ємом 4–8 літрів; 2) заст. міра рідини, що дорівнює 4 літрам»; – *Іще ззавидка Михайло відвів дитину до куми Марії, замкнув браму і хату на колітки, заставив вікна* [4, с. 134], де **колітки** – «замок»; *Тебе*

твоя годує таким самим **чиром**, як пса, а Даруся мені грибочки у борщик кидас [3, с. 59], де **чир** – «рідка страва, переважно з кукурудзяної муки»; авторка витлумачує цю лексему, як «собача їжа, каша»);

3) назви для позначення абстрактних понять: *Я свої як не пильнувала, а таки якась бола їх скосила* [2, с. 10], де **бола** – «хвороба»; *Ніхто Матронки з черевом не видів, ні з ким вона про злоги не радилася, повитухи не кликали, а дитина плаче – аж надвір чути* [4, с. 89], де **злоги** – «пологи»; – *Уже як таке мене питаєте, то скажу по правді: цю **охіть** до гріха мені передала моя бабка, як весільний посаг* [2, с. 44], де **охіть** – «бажання, прагнення або схильність до чого-небудь»; *А ви, пане директоре, як заступитесь за невинну душу, **поману** будете мати, ви ж християнин, а не безбожник* [3, с. 55], де **помана** – «те, що дають на помин душі»; Проте йшли місяці — дурити себе й далі не було **резону** [2, с. 16], де **резон** – «переконливий доказ, розумне пояснення, міркування»; І дивна лють, схожа на **згагу**, осідала в її єстві, як хронічна недуга [2, с. 20], де **згага** – «велике бажання, потреба пити; спрага».

Певні особливості демонструють і семантичні діалектизми – слова загальнонародної мови, які в місцевій говірці наділені специфічним значенням і сферою вживання. Наприклад: *Зичити нікому нічого не зичили, бо лише склалися на **господарку*** [4, с. 81], де **господарка** – «господарство» (пор.: **господарка** – «господиня»); *Господарки було не стільки, щоб дуже, але вже трохи було: корова, свиня, кури, троє товару **дробу*** [4, с. 92], де **дріб** «вівці» (пор.: **дріб** – «дрібні свинцеві кульки, що використовуються для стрільби з мисливської рушниці»); *Сиротливо потоптавшись на своєму подвір'ї, Михайло пішов до жидівської корчми купити **нафти*** [4, с. 106], де **нафта** – «гас»; *Іван грав собі у дримбу в автобусі, а молодця щось йому **криве** сказала, відей, запитала, чи не холодно йому самому на автостанціях спати* [2, с. 39], де **кривий** – «поганий»; *Марія плакала і хитала головою, а далі **потекла** собі до хати* [4, с. 75], де **потекла** – «пішла»; ***Байка**, що той Михайло мало не на вісім років був молодший* [2, с. 12], де **байка** – «вигадка».

Незаперечним є те, що лексичні діалектизми, використані письменницею, охоплюють здебільшого слова зі значенням предметності (іменники) та значенням процесуальної ознаки (дієслова), значно рідше – слова зі значенням непроцесуальної ознаки прикметники і прислівники. Останні можна проілюструвати такими прикладами: *А може, те, що Черемошне тулилося у дідька за пазухою, то й дишло туди розверталось поволіше, ніж де-інде, але зрідка із **шпаровитими** тешештарями траплялося саме так* [4, с. 100], де **шпаровитий** – «винахідливий, метикуватий»; *Курик*

у селі такий був *каламітний*, що ще трохи – і тут тюрму був би собі заробив [4, с. 104], де *каламітний* – «заводій»; Чоловіче, чи ти видів колись їх коло людей як будь, із латками, *помняцканими*, ніби їх пси тягали [4, с. 110], де *помняцканий* – «непрасований, пом'ятий»; Але тільки вітри гамселили в *дрантивий* дах домівки й стогнали під вікнами невтихомиреними хортами [2, с. 17], де *дрантивий* – «драний»; Срібна від холоду чи місячного блиску земля, здавалося, тремтіла за вікнами осиротілої хати, а *розпатлана* Маріца вдивлялася в нічні контури сонного містечка [2, с. 11], де *розпатлана* – «розтріпана».

Висновки. Уживання діалектної лексики в мовотворчості сучасних письменників зумовлене передовсім тим, що вона є частиною мовної свідомості митця. Закорінені в рідну говірку, письменники видобувають з неї все нові скарби, збагачуючи своє художнє мовлення й літературну мову загалом.

Марія Матіос, розуміючи, що перенасичення мови художнього твору діалектизмами призводить до зниження його естетичної вартості, до порушення контакту з читачем, вживає їх з почуттям міри. Вони сприймаються не як одиниці, що засмічують літературне мовлення, а як органічні елементи художнього світоопису. За допомогою діалектизмів письменниці вдається передавати особливості світосприймання, світовідчуття та світобачення жителів Гуцульщини.

Список використаних джерел

1. Гриценко П. Ю. Інформаційний простір діалектного тексту. Діалекти в синхронії та діахронії: текст як джерело лінгвістичних студій. Київ : КММ, 2015. С. 100-118.
2. Матіос М. Мама Маріца – дружина Христофора Колумба. Львів: ЛА «Піраміда», 2008. 48 с.
3. Матіос М. Москалиця. Львів: ЛА «Піраміда», 2008. 64 с.
4. Матіос М. Солодка Даруся. Львів: ЛА «Піраміда», 2005. 176 с.
5. Нестеренко Н. Діалектна лексика роману Марії Матіос «Солодка Даруся» як яскравий маркер мови художнього твору. *Українська мова і література в школах України*. 2019. № 4. С. 21-24.

*Леся НЕНЧИНСЬКА, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

***Анотація.** У статті розглянуто проблему вивчення діалектної лексики в сучасних закладах освіти, зокрема акцентовано на недостатній кількості часу для опрацювання цього важливого для самоусвідомлення, самоідентифікації та розвитку літературної мови явища.*

***Ключові слова:** діалект, наріччя, заняття, діалектна лексика, літературна мова, вивчення діалектизмів.*

Постановка проблеми. Реформування національної освіти в Україні потребує пошуків нових шляхів та підходів до викладання основ наук у загальноосвітній та вищій школі, особливо української мови, яка є важливим фактором формування національно свідомої, високорозвиненої мовної особистості. На сучасному етапі діяльність учителя-філолога пов'язана з упровадженням нової методики вивчення української мови, що сприятиме формуванню в здобувачів освіти високої загальномовної ерудиції, умінню осмислювати проблеми діалектології як цілісної системи наукових знань, а також знайомитиме їх з особливостями розвитку матеріальної і духовної культури краю.

Стан дослідження проблеми. Засадничими для розгляду діалектних особливостей мови стали праці М. Максимовича, Я. Головацького, О. Потебні, К. Михальчука, Й. Дзендзлівського, П. Гриценка, С. Бевзенка, І. Зілінського, Б. Кобилянського, А. Москаленка, М. Жовтобрюха, Ф. Жилка, І. Матвіяса.

Мета дослідження полягає в з'ясуванні специфіки вивчення діалектної лексики на заняттях української мови та огляді запропонованих практичних завдань, які можуть стати в пригоді вчителям-філологам для вивчення окремих тем.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що мовні особливості говірок вивчаються в курсі «Українська діалектологія», який посідає важливе місце в системі лінгвістичної освіти вчителя-філолога.

Ця навчальна дисципліна має важливе значення для формування загального мовознавчого світогляду студента-філолога, допомагає йому краще зрозуміти курс історії української мови, зокрема історичної граматики, а також відкриває шлях до пізнання нашої духовності – традицій, звичаїв,

вірувань українського народу тощо. Водночас вона озброює майбутніх учителів-словесників знаннями, необхідними для праці в умовах діалектного оточення [6, с. 6].

Мета курсу – ознайомити з українськими говорами та їхніми особливостями, на основі яких сформована сучасна українська літературна мова, показати значення діалектної мови як об'єкта дослідження, цінність даних діалектології для історії мови, етнолінгвістики, етнографії, фольклористики [3, с. 5].

Вивченням місцевих різновидів мови, її територіальних діалектів і говірок, займається спеціальна галузь мовознавства – **діалектологія**. Українська діалектологія – це наука про українську діалектну мову, про місцеві різновиди української мови, її місцеві, територіальні діалекти. Вона вивчає закономірності живої народної мови в усій розмаїтості її місцевих діалектів і говірок, а також географічне поширення діалектних явищ мови, окреслення певних діалектних одиниць у їх системі тощо [1, с. 3].

Жива народна розмовна мова кожного народу має фонетичні, морфологічні, синтаксичні та лексичні риси, які варіюються залежно від місцевості її поширення. Відмінності ці й у кількісному, й у якісному відношеннях можуть бути неоднаковими, різне також і їхнє територіальне виявлення. Щодо територіального обсягу та глибини мовних розбіжностей місцевих різновидів мов у діалектології вживають такі основні поняття: *говірка, говір (діалект), група говорів (діалектна група), наріччя* [3, с. 23-24].

Говірка – це мова якогось одного або кількох у мовному відношенні однорідних населених пунктів (сіл). Група споріднених говірок утворює *говір*, або *діалект*. Нарешті, група споріднених фонетичними, граматичними та лексичними рисами говорів об'єднується в групу говорів (*наріччя*) – найширше діалектне угруповання [3, с. 24].

Українська діалектологія тісно пов'язана з такими предметами, як історія мови, історія, археологія, етнографія, бо поєднання результатів цих наук може привести до важливих узагальнень і висновків про розвиток тих чи інших мовних процесів.

Діалектологією користуються для повнішого розуміння давніх пам'яток, а також художніх творів як класичної, так і сучасної української літератури. Так, наприклад, багато чого залишиться незрозумілим для читача без спеціальної підготовки в творах таких українських письменників, як М. Шашкевич, Ю. Федькович, І. Франко, В. Стефаник, Марко Черемшина, Лесь Мартович, О. Кобилянська та ін., де виявилися мовні особливості південно-західних українських діалектів [1, с. 5].

Поглиблене опрацювання специфіки діалектної мови розвиває навички

теоретичного осмислення різноманітних проблем: з'ясувати тенденції формування загальнонародної мови, зрозуміти та пояснити процеси змін, які відбувалися у фонетичній системі, граматичній будові та лексичному складі сучасної української мови.

Сьогодні актуальним є вивчення різних розділів лексикології. Перед учителем стоїть завдання поповнити власні знання з цієї галузі лінгвістики, засвоїти сучасну методику вивчення української лексики. Готуючись до заняття, словесник повинен продумати, як пояснити здобувачам освіти явища, які відбувалися й відбуваються нині в унормованій і говірковій лексиці.

В останні роки помітно зросла увага вчених до діалектної лексики як об'єкта дослідження. У сучасній гуманітаристиці зростає увага до автентичних джерел інформації, цінність яких для науки – у забезпеченні отримання точних знань. Помітною тенденцією останніх десятиліть є «покриття» значної території України збірниками текстів діалектного мовлення, у зв'язку з чим постають проблеми, пов'язані з призначенням таких текстів, їхнім евристичним потенціалом, опрацюванням, параметризацією, формами зберігання тощо [4, с. 9].

Безперечно, оволодіння високим рівнем культури спілкування українською мовою є одним із першорядних завдань на уроках словесності, проте важливо, щоб під час вивчення норм літературної мови в здобувачів освіти не формувалось уявлення про другорядність, неправильність рідного для них діалекту. Нині вельми актуальною є проблема «захисту» говірок, їхньої «екології». Розв'язання її має стати справою не лише науковців-лінгводидактів, а й учителів-словесників [7, с. 13].

Як показує практика, під час опрацювання діалектної лексики в школі вчителі ще й сьогодні зустрічаються з труднощами. Здебільшого причини їх зрозумілі. Це насамперед слабкі теоретичні знання з діалектології, невміння застосувати їх у роботі над мовним матеріалом певної говірки. Досить часто вчителі викорінюють діалектизми з мови здобувачів освіти, лише замінюючи говіркові слова їх літературними відповідниками, тобто уникають необхідних пояснень [2, с. 51]. Інколи лексичні помилки, спричинені діалектним оточенням, просто ігноруються.

У шкільному курсі української мови вивченню діалектної лексики відведено незначне місце. Зокрема, на початковому етапі здобувачі освіти ознайомлюються з поняттям «діалектні слова», не вивчаючи особливості семантики їх виникнення та функціонування в говорах. А в старших класах, коли з'ясовуються загальні закономірності розвитку діалектів української мови, учителі лише фрагментарно зупиняються на з'ясуванні структурних

ознак лексичного рівня. Усе це свідчить про необхідність розробки системи ефективних методів і прийомів, які б забезпечили глибоке осмислення здобувачами освіти лексичного матеріалу говірок.

У старших класах значно розширюються можливості для роботи з лексикою говірок. Розкриваючи власне мовознавчі питання, учитель пов'язує матеріал народнорозмовної лексики з питаннями літературознавства: пояснює учням роль діалектних слів у художньому творі (для віддзеркалення колориту певної місцевості, змалювання процесів праці, побуту людей, відтворення мови дійових осіб та ін.), пропонує виписати з вивчених творів говіркові лексеми, групуючи їх за місцем поширення на українській етномовній території.

У старших класах вивчаються діалекти української мови на порівняно вищому науковому рівні. Здобувачі освіти довідуються про лексичні, фонетичні та морфологічні особливості північних (поліських), південно-західних і південно-східних говорів. Щоправда, у підручниках з української мови, навіть у профільних, відомості про зазначені діалектні системи викладені стисло.

Діалекти як засіб спілкування поступово витісняє літературна мова, зменшується кількість мовців, що послуговуються ними. Утім говори передаються від покоління до покоління на рівні генетичного коду [5, с. 7].

Учитель має добре знати місцеві живомовні особливості, аби навчити здобувачів освіти доречно вживати діалектну лексику усно й у письмових роботах, диференціювати літературні слова з діалектизмами. Цьому сприяють подані вправи.

➤ **Вправа «Дослідник фольклору»**

У поданих гуцульських прислів'ях та приказках замініть виділені діалектні слова загальноживаними. З підкреслених літер складіть вислів про один із жанрів фольклору.

Не б'є й не лає, але й *ніц* не дає.

Жура голову сушить.

Дай, Боже, жартувати, а не *хорувати*.

За вовка промовка, а вовк *генде*.

До часу *збанок* воду носить.

Гнати на *штири* вітри.

Така біла, як із дев'ятої *фіри* впала.

Як *ся* *файно* *зачєло*, так *файно* скінчило.

Де тонко, там *ся* *рве*.

Хто під ким яму копає, сам у *ню* впаде.

Краще *воробець* у жмені, ніж журавель у небі.

Кусай стільки, аби міг *пролітнути*.

У доброго мужа жінка, як ружа.

Де газда не ходить, там *ся* хліб не *родить*.

Не плюй в *керничку*, бо маєш із неї воду пити.

Бувало й *куря* кувало, а нині й зозуля не хоче.

Крутить, як *фірман* батогом.

Де багато *газдинь*, там хата не метена.

Розуміється, як вовк на *звіздах*.

Довідка: курча, чо́тири, го́сподарка, роди́ться, рветься, дзбан, хворіти, журба, о́там, горобець, проко́втнути, ві́зник, кривни́чка, ні́чого, зі́рки, ві́з, троянда, у не́ї, по́чалося.

➤ **Вправа «Закодовані герої»**

Випишіть із запропонованих слів діалектизми. Із третіх букв складіть слова – імена героїв твору про братовбивство, а потім об'єднайте їх у пари.

Цимбора, злочин, кара, гриза, захтіла, вчинок, агент, драники, активи, панно, лайдак, урльо́п, пастель, хмари, двері, оболоч, ві́тер, ві́кно, портяниця, ліки, ара́пник, запалення, інфекція, концерт, бахур, ари́дник, море, антибіотик, черес, перемога, будинок, морозиво, гладун, пла́й, бі́ня, на́пій, холо́д, до́помога, цині́вка, зба́нок, де́нь, автосто́бі́ль, мі́тла, бе́саги, му́кання, чита́ння, стариня, бовга́р, бра́т, бра́танич.

➤ **Вправа «Четверте – зайве»**

Підкресліть у кожному рядку зайве слово.

1. Гречний, трускавка, полуниця, збуй.
2. Ватра, грань, гирлига, гравітація.
3. Оберіг, кичера, ковганка, пішка.
4. Ари́дник, мольфа́р, ворожка, щезник.
5. Ногави́ця, кри́ївка, кара́мболь, схови́ще.
6. Жовні́р, фальце́т, дри́глі, баня́к.
7. Бандеро́ль, бульба́, бра́ма, ро́вер.

➤ **Вправа «Дослідник фольклору»**

Випишіть із поданих текстів діалектні слова та доберіть до них загальноживані. Чи виграла від цього тексти? Чому?

1. Вже за обрій сонечко сідає,
З полонини їй вівчар співає:
– Я прийду до тебе, як отару
З водопою зажену в кошару.

(Слова М. Юрійчука, музика В. Михайлюка)

2. Народився бог на санях

в лемківськiм мiстечку Дуклi.
Прийшли лемки у крисянях
i принесли мiсяць круглий.

(Богдан-Игор Антонич)

3. Горiла сосна, палала, пiд нею дiвчина стояла.
Пiд нею дiвчина стояла, русяву косу чесала.
Ой коси, коси ви мої, довго служили ви менi.
Бiльше служить не будете, пiд бiлий вельон пiдете.

(Народна пiсня)

4. Знов зозулi голос чути в лiсi.
Ластiвки гнiздечко звили в стрiсi.
А вiвчар жене отару плаєм.
Тьохнув пiсню соловей за гаєм.

(Слова М. Юрiйчука, музика В. Михайлюка)

Висновки. Позитивних наслiдкiв можна досягти лише тодi, коли вивчення лексики говiрок проводиться постiйно й систематично, коли ця робота має рiзноманiтнi форми. Ознайомлення з народнорозмовною лексикою може мати зв'язок з навчально-виховною дiяльнiстю як усього педагогiчного колективу школи, так i землякiв, людей, якi щиро цiкавляться етимологiєю, культурою мови та iн. Саме за таких умов дослiдження мiсцевої дiалектної лексики й здобувачi освiти, й учителi зможуть глибоко вивчити словник рiдної говiрки, ознайомитися з особливостями розвитку матерiальної й духовної культури краю.

Список використаних джерел

1. Бевзенко С. П. Дiалектологiя. Київ : Вища школа. 1980. 233 с.
2. Дика Н. Поняття культури мовлення учнiв. *Дивослово*. 2002. №2. С. 50–51.
3. Монахова Т. В. Українська дiалектологiя : навч. посiб. для студ. вищих навч. закл. Миколаїв : Вид-во ЧДУ iм. Петра Могили, 2010. 128 с.
4. Нацiональна академiя наук України. URL: https://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/article/15031.3.027.pdf (дата звернення: 15.04.2024)
5. [Петровчук Л. Розвиток у школярiв iнтересу до вивчення дiалектного матерiалу i фразеологiчних засобiв мови. *Дивослово*. 2016. № 10. С. 7-9.](#)
6. Прокопчук Л. В. Українська дiалектологiя : навч. посiб. для студентiв галузi знань 0203 Гуманiтарнi науки напряму пiдготовки 6.020303 Фiлологiя. Українська мова i лiтература. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 191 с.

7. Цінько С., Марєєв Д. Вивчення діалектної лексики засобами ІКТ. *Дивослово*. 2016. №5. С. 13-16.

Ніна БОДНАРУК, 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 **Інна БЕРКЕЩУК**

ПРИКМЕТНИКОВА СИНОНІМІЯ ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО

Анотація. У статті розглянуто проблему синонімії у поезіях Ліни Костенко. Закцентовано увагу на образності як властивості естетично організованої мови, обов'язкової для віршових і прозових творів. Мова поетеси є надзвичайно колоритною, збагаченою епітетами. Найбільшою кількістю характеризуються прикметникові синоніми, тому й вони були обрані для аналізу поетичних творів авторки.

Ключові слова: синоніми, прикметникові синоніми, образність, епітети.

Постановка проблеми. Важливим стилістичним засобом у мові художнього твору виступають синоніми, які сприяють точному відтворенню авторської думки. Багатство синонімів – одна з типових ознак багатства мови взагалі. Уміле користування синонімами, тобто вміння вжити саме те слово і поставити саме на тому місці – невід'ємна прикмета хорошого стилю, характерна риса справжнього майстра.

Ліна Костенко є прекрасним майстром поетичного слова. Її поетична мова дуже багата лексичними, синтаксичними та іншими мовними і стилістичними засобами. Синоніми не лише збагачують твори поетеси, а й полегшують їх сприйняття.

Стан дослідження проблеми. Однією з найважливіших ланок у вивченні літературного твору є розгляд художньо-естетичних функцій мови твору. Інколи спостереження за мовою художнього твору зводиться до перерахування окремих поетичних засобів, розгляду тропів. Художні засоби розглядаються як певна «позолота» твору.

Питання мови художньої літератури вивчали й вивчають українські лінгвісти О. Потебня, Л. Ставицька, Л. Рожило й ін.

Мета дослідження – використання синонімів у мовотворчості Ліни Костенко.

Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: розглянути

поняття синонім; визначити поняття синонімічний ряд; проаналізувати види синонімів; вивчити використання синонімів в різних стилях мови; дати характеристику синонімів та їх функціональність у творах Ліни Костенко.

Виклад основного матеріалу. Світ поезії Ліни Костенко особливий і дуже різноманітний: духовні цінності, краса життя і природи, любов і розчарування, доля України. Єдине, чого в них немає, так це нарікань на долю, хоча життя поетеси склалося досить нелегко.

У своїх текстах Ліна Костенко використовує дуже багато мовних засобів. Мова поетеси є надзвичайно колоритною. Поезія української поетеси сповнена епітетів, метафор, порівнянь, синонімів. Дуже яскраво у її творчості за допомогою синонімічної лексики представлено спектр кольорів. Це і червоний (крававий, пурпуровий), і жовтий, і зелений (смарагдовий), і білий, і чорний.

Загалом у творах авторки наявні такі прикметникові синонімічні ряди: гарний - красивий, прекрасний, вродливий, чарівний, дивовижний, розкішний; страшний - потворний, кошмарний; зелений - смарагдовий; дивний - чудний - чудернацький - химерний - предивний; неслухний - недоцільний; славний - гучний; безмірний - безмежний; сказаний - дикий - біснуватий - шалений; кривавий - пурпуровий - червоний; щасливий - веселий - радісний; загадковий – таємничий.

У всій творчості поетеси найчастіше вживаються синоніми до слова «гарний». Саме синонімічний ряд прикметників, який групується навколо цього слова, є найбільшим за обсягом у поезіях Ліни Костенко. Стрижневе слово «гарний» у значенні «красивий», тобто «такий, що має приємний зовнішній вигляд, відзначається гармонією барв, ліній та ін.»[3, с. 34].

Синонім *гарний* та прикметники, які складають із ним синонімічний ряд, пов'язані між собою емоційним забарвленням, семантикою та значенневими відтінками. Вони мають одне спільне значення - те, що має привабливу зовнішність, позитивні якості або властивості та заслуговує схвалення.

Отже, стрижневе слово гарний: «Як пощастило дівчинці в сімнадцять,
В сімнадцять *гарних*, неповторних літ! Ти не дивись, що дівчинка сумна ця.

Вона ридає, але все як слід» [3, с. 25].

Синонімічний прикметник *красивий* Ліна Костенко досить часто використовує для означення вродливості людини. Прикметник *красивий* у значенні «те, що має приємний зовнішній вигляд»[1, с. 326]: «Коля я буду навіть сивою, і життя моє піде мрякою, а для тебе буду *красивою*, а для когось, може, й ніякою»[3, с. 193], «*Красива* жінка - істина відносна.

Найперша міс на конкурсі оман»[3, с. 147].

Синонімічний прикметник *прекрасний* передає високу міру позитивної ознаки й емоційної забарвленості: «Він був старий і плакав не про нас. Той голос був як з іншої акустики. Але губив під люстрами романс *прекрасних* слів одквітлі вже пелюстки» [2, с. 52], «А справжня слава - це *прекрасна* жінка, що на могилу квіти принесе»[2, с. 52).

Рідко, але зустрічається, у творах поетеси, синонім *вродливий* - для означення зовнішньої краси людини: «Які ж були вони *вродливі*, три Лади-Лебеді тоді!» , «*Вродлива* жінка, ласкою прогріта, лежить у літа осінь на плечі» [2, с. 80].

Глибоким емоційним забарвленням і разом з тим великою мірою позитивної ознаки характеризується синонім *чарівний*, тобто «надзвичайний, дуже гарний» [1, с. 269]. Вказує на те, що предмет привабливий, гарний, такий, що зачаровує своєю красою: «Немов чарівні декорації - жасмин, троянди і бузок», «Була б така чарівна лепетуха, такі б ото улучила слова, що як по змісту, може, й в'януть вуха, а ж по формі - серце спочива [2, с. 86].

У значення «особливий» письменниця вживає синонім *дивовижний*: « І вродить небо *дивовижне*, скляними зорями зими» [2, с. 79].

Прикметник *розкішний* також виступає як синонім до гарний: «І довго світяться в душі оті *розкішні* натюрморти уздовж доріг на спориші» [1, с. 123].

Негативну ознаку предмета чи людини Ліна Костенко визначає прикметниковими синонімами страшний, потворний, кошмарний. Прикметник *страшний* у поезії означає «той, який своїм виглядом, своїми діями, великою силою вселяє почуття страху»: «А їх давно вже переслідує *страшний* безжалісний чаклун» [3, с. 29].

Прикметник *потворний* характеризує навколишній світ, його неприязнь до людини і безпосередньо означає «поганий, страхітливий, який викликає огиду і осуд»: «А що, як він між нами ходить, геній? Вивозить з бруду цей *потворний* час» [1, с. 65].

Прикметник *кошмарний* має більш сильне емоційне забарвлення і означає «сповнений кошмарів; жахливий» [3, с. 317]: «Він був *кошмарний*, як з Агати Крісті, блакитним шлейфом в спальні заповзав» [3, с. 70].

Зелений колір у поетеси вживається на позначення радісного буяння, задоволення: «А листя просить: - Виший нас *зеленим!* Ми ще побудем, ще не облетим».

Дуже часто у творах Ліни Костенко зустрічається синонім *смарагдовий*, який вживається на позначення зеленого кольору. *Смарагдовий* у поезіях поетеси означає яскравий зелений відтінок. Асоціація з

дорогоцінним камінням підкреслює красу природи, омітої дощем, блиск мокрого листа на сонці. У багатьох віршах авторка замість *зелений*, пише - *смарагдовий*: «Цвітуть *смарагдові* луги»[2, с. 123], « І хоч Стрибог на поїзд пересів, і вже дахи струсились од соломи, - тут, за щитом *смарагдових* лісів, моїх жар-птиць блакитні космодроми» [1, с. 48].

Ці прикметники додають мові краси, роблячи кожен охарактеризований ними іменник прекрасним і неповторним, допомагаючи ширше розкрити його значення.

Висновки. Отже, твори Ліни Костенко сповнені різного роду синонімів. Зокрема, це синонімічні прикметники, які допомагають краще передати відчуття та переживання авторки, уникнути повтору. Також завдяки різним синонімічним конструкціям ми можемо побачити саме ту картину, яку уявляла авторка.

Список використаних джерел

1. Костенко Л. В. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
2. Костенко Л. В. Маруся Чурай: Історичний роман у віршах. Київ : Дніпро, 1982. 135 с. (Серія «Романи й повісті», № 2).
3. Костенко Л.В. Неповторність: вірші, поеми. Київ : Молодь, 1980. 224 с.
4. Щербатюк В.С. Синоніми в мовотворчості Ліни Костенко : Сучасні тенденції розвитку мов : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Випуск 41. С. 142-145.

*Олена ВОНСОВИЧ, 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»* **Леся НЕНЧИНСЬКА**

СЕМАНТИКА КОЛЬОРУ В ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО

Анотація. У статті розглянуто семантику кольору, сприйняття та розуміння символів у поетичному світі Ліни Костенко. Проаналізовано різноманітні відтінки кольорів, їхні асоціації та емоційний вплив на читача, зокрема як кольори використовуються для підсилення символіки, вираження настрою та підтримки тематичних ліній у поетичних творах поетеси.

Ключові слова: колір, кольороназви, семантика, символіка, мистецтво, асоціація, тематичні лінії, аналіз, контекст, психологія кольорів, Ліна Костенко.

Постановка проблеми. Попри пильну увагу дослідників до творчого доробку поетеси, особливості її барвопису ще не стали предметом спеціального аналізу. Окремі зауваження щодо семантики й функціонування кольоронайменувань у поетичній мові Ліни Костенко знаходимо в розвідках таких науковців як С. Антонишин, Н. Ашиток, Г. Губарева, О. Зінченко, М. Кодак, Т. Коляда, Н. Онищак, І. Пономаренко, Л. Пришляк, В. Саєнко, Л. Ставицька. Праці згаданих авторів, хоч і демонструють деякі суттєві ознаки вживаних поетесою кольоративів, але все ж не формують цілісного уявлення про досліджуваний феномен.

Стан дослідження проблеми. Дослідження пояснюється потребою скласти повне уявлення про мовну творчість Ліни Василівни Костенко, зокрема звернути увагу на семантичну роль кольороназв, їх поширення в поезіях поетеси. У мовознавстві проблема кольороназв розглядається в кількох аспектах. Назви кольорів становлять об'єкт наукових студій у галузі порівняльного мовознавства (О. Коваль-Костинська, Н. Пелєвіна), етнолінгвістики (А. Вежбицька, Г. Яворська); психолінгвістики (Л. Лисиченко, Т. Ковальова, С. Григорук), перекладознавства (І. Ковальська), історичної та описової лексикології (М. Чікало, О. Панченко, В. Мур'янов), семасіології (О. Вербицька, А. Висоцький, О. Дзівак, А. Кириченко, А. Критенко, В. Москович, Ж. Соколовська, Т. Пастушенко, В. Фридрак). Саме цим і зумовлена **актуальність** нашого дослідження.

Мета дослідження полягає в аналізі та розкритті семантики кольорів у символічному світосприйманні Ліни Костенко.

Виклад основного матеріалу. Серед здобутків талановитої плеяди поетів-шістдесятників творчість Ліни Костенко займає чільне місце. Основною домінантою поетичного світу авторки є слово, крізь призму якого вона бачить навколишній світ, творить оригінальні образи та глибокі метафори.

Одним із перших, хто почав говорити про відчуття людини в поезії, був Іван Франко: «Наша мова найбагатша на означення вражень зору, менше багата, але все-таки досить багата на означення вражень слуху і дотику, а найбідніша на означення вражень смаку і запаху» [7, с.45]. Поезія Л. Костенко насичена різноманітними зоровими відчуттями, які читачі сприймають безпосередньо через колір, який авторка створює крізь призму образних конструкцій з метафоричними значеннями.

Носієм культурної спадщини народу є колір, адже більшість реалій матеріального та нематеріального світу поєднані із символікою кольору. У художніх творах колір виступає вже не як безпосередня природна даність, об'єктивно-осмислена дійсність, а як поетична категорія, що набуває певного

ідейно-естетичного змісту [1, с.7]. Коли колір набуває такої ж здатності, як і символ, опосередковано вказує на сутність тих чи інших явищ, понять, він має символічне значення.

О. Крижанська звертає увагу на необхідність диференційованого підходу до градації колірних ознак: «Усі українські назви кольорів за походженням можна поділити на дві лексико-семантичні групи: первинні і вторинні. До первинних відносяться назви кольорів, які в сучасній українській мові не співвідносяться з іменниками-референтами і означають абстрактні колірні якості. Їхнє походження та зв'язок з певною конкретною назвою розкривається за допомогою етимологічного аналізу (червоний, рум'яний, рудий, жовтий, зелений і т.д.). Вторинними є українські кольороназви, що передають конкретний колір за колірною подібністю до предметів і явищ навколишнього світу» [6, с.22].

За семантичними властивостями та асоціативними зв'язками колірна ознака виступає мовним засобом художнього твору й несе великий емоційно-експресивний заряд. Першою ознакою семантики кольору є універсальність, яка сприймається на психологічному рівні. Але колірним ознакам властиве метафоричне значення у відображенні національної культури.

У поетичному світі Ліни Костенко переважають кольороназви білий, чорний, сірий, червоний, жовтий, зелений, блакитний, що містять як поетично-народне символічне значення, так й індивідуально-авторське.

У народній уяві білий колір є символом невинності, цілісності, сонячного світла та щастя. Білий колір має високий ступінь чистоти, адже безпосередньо, коли сонячні промені потрапляють на чисті краплі дощу з неба, вони розпадаються на різні кольори веселки. Гармонія всіх барв у чистому небі – це гармонія всього світу. Тому білий колір – це колір ангелів, колір святих і праведних людей, колір вічної тиші. Реалізація символічного значення білого кольору простежується в народних сталих виразах: «білий світ», «білий день», «біла хата», «білий кінь», «білий камінь», «біла рука» тощо.

Білий колір у віршах Ліни Костенко символізує чистоту, простір, безмежність: «*І добре тобі, і весело На білім світі жити; Який безмежний ти, Білий світе!*» [2, с. 214]. Головним образом поетичного зображення світу є «білий світ», що означає «земля з усім, що на ній існує».

Біла барва влітається в поетичну тканину віршів, створюючи неповторні зорові образи: «*Ряхтять акацій білі кетяги в прудкій дитячій пелені.*» [5, с.156]. Білий колір зазвичай пов'язаний з позитивними емоціями, з оптимістичним, життєрадісним настроєм, розумінням світу, з добром – на противагу злу, смерті. Однак, цей колір асоціюється й з сумом: «*І крутить*

туги біле перевесло...» [4, с.41].

Сакраментально білий є кольором зими, снігу та хуртовини: *«Зверни додому з білої доріжки. Ось наш поріг, хіба не впізнаєш? Лечу над білим полем без доріг, Над вовчими голодними слідами»* [2, с. 110]. *«Ще на світанку білому розверзне Небесні брами хмара снігова. Скупе, аж біле, сонце над полями... Рябенський пес на білому снігу»* [2, с. 123] Все біле у віршах поетеси символізує чистоту, простір, а також певну тривогу й очікування перед обличчям невідомого. Такі вирази, як *«розверзне небесні брами хмара снігова»*, *«скупе, аж біле, сонце»* посилюють символічне значення білого кольору.

У поезії Л. Костенко сірий колір хоч і вживається менше, але відіграє важливу роль у поетичній палітрі кольорів. Сірий – *«колір середній між білим і чорним, барва попелу»* [5, с.159]. Сіримі у творах поетки є очі, ідоли, віхола, обличчя, комарі: *«Лиш клаптики червоного суконця шляхам лишає сіра далина...»* [4, с.42]. Окрім того, сірий колір асоціюється в читача із сумом, нечіткістю, невиразністю.

У поезії Л. Костенко зафіксовано декілька відтінків білого та сірого кольору, зокрема це срібний, сивий і сизий.

Срібний – *«блискучого, сірувато – білого кольору»* [3, с.128]. Цей відтінок поетеса використала для змалювання природи, зокрема в переносному значенні, використала зі словами: липа, дощ, клени, форель: *«І наче Богу кланявся дуплу, де срібні липи чаділи від меду»* [4, с. 43]. Ріка, блиск води має срібний відтінок, і саме тому Л. Костенко витворила оригінальний, свіжий зоровий образ – *«срібна дніпровість»*, що увібрав у себе все захоплення Дніпром, рікою, яка завжди дає вказівку на нашу історію, віковічну давнину: *«На крутосхилах срібної дніпровості сідлає вічність чорного коня»* [3, с.122].

Сивий – *«сірувато-білий, білястий, білуватий, сріблястий»* [5, с.160]. Л. Костенко використовує сиву барву для опису волосся, старості: *«На скронях його молода сивина...»* [5, с.161]. Сивий колір метафоризується в довгому часі існування, у досвіді й у мудрості: *«Вікам посивіли вже скроні, а все про волю не чувать.»* [5, с.162]. Сизий – *«темно-сірий з синюватим полиском, сіро-голубий»* [5, с.168]. Сизими у поезії Л.Костенко є голови голубів, дим, шибки, вечори й навіть мерзлота. Наприклад: *«Пливе перон за сизими шибками»* [4, с.44]. Цей відтінок може бути нейтральним, але водночас асоціюється з холодом, невиразністю, тугою.

Зазвичай чорний колір асоціюється з негативними емоціями, страхом, сумом, відчаєм, меланхолією, смертю, злом і ворожими силами. Але на противагу цьому чорний колір є символом приземленості, урочистості та

багатства. Також це колір землі, плідотворності, що й визначає його загальну символічну семантику.

Чорний колір для Ліни Костенко – це колір відчаю, колір смерті: *«Та це ж для мене щастя пожадане – у Чорний день твій бути при тобі; Білі, білі обличчя у чорній воді, Неповторно обличчя навек зостаються»* [2, с. 113]. Символічне значення чорного, як кольору смерті, підсилюють художні образи, що засновані на контрасті й протиставленні білого та чорного: *«білі обличчя у чорній воді»*.

У віршах Ліни Костенко чорний колір вживається переважно в негативному значенні, це символ тривоги та страху: *«Стоять мости над мертвими річками... Очерети із чорними свічками Ідуть уздовж колишніх берегів; Черніг страшний, він дуже чорний. Як вечоріє на Дніпрі. Черніг сідає в чорний човен І ставить чорні ятері»* [2, с. 246], символ відчаю, війни і смерті: *«Біля білої вежі чорне дерево. Спи. Ми самотні в безмежжі. Хай нам сняться степи; І вже розцвітають в просторах ясних Багряні і чорнії квіти»* [2, с. 365].

Червоний колір в народному уявленні є символом любові, пристрасі, бажання, краси та здоров'я. Червоний колір можна віднести до сфери вираження почуттів і емоцій. У культурах усього світу любов позначається цим кольором. У народному мистецтві, а також у поетичній символіці червоний колір асоціюється переважно з весільним обрядом.

Червоний колір у світосприйнятті Ліни Костенко використовується для зображення пейзажів та відтворення кольору осіннього листя: *«Красива осінь вишиває клени Червоним, жовтим, срібним, золотим»* [2, с. 29]; *«І дика груша журиється: одна. Лиш клаптики червоного суконця Шляхами лишає сіра далина»* [2, с. 87].

У поетичному слові Ліни Костенко червоний колір символізує пристрась, кохання: *«Стояла ніч, красива, як Кармен, Червоні й чорні міряла троянди... Червоний зонтик. Сірі тротуари»* [2, с. 45]. У поєднанні з контрастним чорним він посилює семантику пристрасі та милосердя.

Жовтий символізує тепло, радість і повагу. Це колір золота, а стиглі колоски пшениці, жита та ячменю символізують сонячне світло. У пейзажній ліриці Ліни Костенко жовтий колір використовується безпосередньо для розкриття образу осені, що постає в жіночій постаті. Осінь постає, як зріла та приваблива жінка: *«Ще літо спить. А вранці осінь встане – В косі янтарній нитка сивини Могучі чресла золотого стану Йде в полях – вгинаються лани; Строката хустка – жовте і багряне – З плечей лісів упала їм під ноги»* [2, с. 29].

Поетичний простір Ліни Костенко залитий сонячним світлом. У світі

мистецтва сонце часто асоціюється із золотим промінням, традиційним для поетичного мовлення: *«Чорне – біле – золоте – зелене – Спалахнуло – блиснуло – знялось! Грім ударив особисто в мене, Око сонця кров'ю налилось; Пливе туман. З-за старовинних мурів Лець прозирає золотаве сонце»* [2, с. 263]. Використання золотого кольору у виразі «золотий день» передає враження сонячного світла, а також внутрішні відчуття щастя та трішки смутку: *«Затінок, сутінок, день золотий. Плачуть і моляться білі троянди. Може, це я, або хто, або ти, ось там сидить у куточку веранди»* [2, с. 211].

Значно рідше Л. Костенко у своєму поетичному доробку використовує колір оранжевий. Оранжевий (помаранчевий) – *«те саме, що й жовтогарячий: жовтий з червонуватим відтінком, який має колір апельсина»* [5, с.179]: *«Фарбує гном оранжевий дашок...»* [5, с.47]. У всіх зафіксованих випадках цей колір використаний для опису забарвлення капелюшків грибів.

У мовній картині світу Ліни Костенко зелена гама посідає особливе місце, оскільки мистецький простір поета – це переважно сади та ліси, які є описами сутності життя, віддзеркалюють простір буття, мікрокосмос, втілення духовного життя ліричної героїні. Зелений – символ природи й молодості. Він символізує надію на злагоду, мир і спокій. Зелений – колір трави і листя, колір життя.

У мові Ліни Костенко зелений колір символізує молодість, життя, дитячу безпосередність: *«Зеленим пензликом тополі – Кривенькі кігтики в крові, Пасуться коні нетипові у сутеніючій траві; В старім гнізді танцюють лелечата, І, одірвавши ніжки від землі, Немов малі русалоньки, дівчата Гойдаються в зеленому гіллі»* [2, с. 214]. Зелений завжди несе надію на мир, спокій і злагоду.

Блакитний та інші кольори синього спектру символізують натхнення, начало мудрості, світ ідей. Синій – це символ вірності, довіри й нескінченності. Це колір неба та моря: спокійний, сентиментальний, серйозний. Темно-синій символізує нерозгадані таємниці. У поєднанні з такими іменниками, як *вода, річка, небо* тощо, синій є ознакою словесної традиції. Блакитний – колір смутку і нескінченності.

Особливе значення в поезії Ліни Костенко має поєднання блакитного і синього. Прозора вода й блакитне небо поетичного світу надзвичайно духовно привабливі. Ці кольори символізують вічний світ буття, думки та істини: *«Але під цим небом синім, Аж поки земля жива, – Встають думки нетлінні. Бринять неспалимі слова; Лиш одна є втіха в тому, Що під небом голубим Аж тепер вже видно, хто ми, До самісіньких глибин»* [2, с. 268].

Блакитне небо, безхмарне небо символізує мрії, надії на щасливе

життя: *«На те й погорільці, – будуємо хатку. Над хаткою небо. А знов голубе. Найвище уміння – почати спочатку Життя, розуміння, дорогу, себе»* [2, с. 85]. Навколо перифразу «склепіння голубе» постає образ безмежного неба, що символізує ліричні почуття героїні: *«Та загадка моя, ти сфінкс моєї долі, Моїх пекельних кіл склепіння голубе»* [2, с. 356].

Внутрішній стан ліричної героїні розкривається через образ синього саду: *«А я іду. Іду, як заворожена, Над прірвою в блакитному саду – Така гірка, життям своїм здорожена – Хитаються і все таки іду»* [2, с. 63], символізуючи межу між життям і смертю.

У віршах Ліни Костенко переплітаються холодні й теплі кольори (сонячне світло, золото), які символізують силу кохання: *«Сонце моє, оченята карі, Синя криниця в моїй Сахарі; Голубими дощами Сто раз над тобою заплачу. Гіацинтовим сонцем сто раз над тобою зйду»* [2, с. 25]. Назви блакитного та світло-блакитного кольорів проєктуються на емоції ліричної героїні, виражаючи ніжність і деяке хвилювання.

Висновки. Отже, семантика кольору виконує своєрідну роль у мові або контексті, набуває асоціативних і конотативних властивостей, зберігає універсальну типологічну модель, допомагає простежити рух від конкретного порівняння до колірною узагальнення. Колірні означення допомагають простежити, як формується й розвивається багатозначність слів – найважливіша особливість мови. Семантика кольору допомагає з'ясувати рух від конкретного порівняння до колірною узагальнення. Найчастіше кольори, використані поетесою, викликають типові метафоризації: чорний – журба, тривога, зло; білий – добро, спокій; зелений – життя, радість тощо. У поетичному слові поетеси естетично модифіковано назви кольорів та органічно поєднано символічні значення традиції та новаторства. Можливо, саме у цьому криється, поруч з іншими чинниками, спорідненість поетичного світу Л. Костенко з емоційним настроєм та життєвим досвідом читачів.

Список використаних джерел

1. Багнюк А. Л. Символи українства: художньо-інформаційний довідник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 512 с.
2. Костенко Л. Річка Геракліта: вірші. / упоряд. та передм. О.Пахльовської. Київ : Либідь, 2011. 336 с.
3. Костенко Л. В. Поезії. Baltimore-Paris-Toronto : СМОЛОСКИП ім. В. Симоненка, 1969. 357 с.
4. Костенко Ліна. Вітрила. Київ : Радянський письменник, 1968. 95 с.
5. Костенко Ліна. Сад нетанучих скульптур. Київ : Радянський письменник, 1987. 203 с.

6. Крижанська О. Яким буває червоне? (Синонімічні кольороназви в українській мові). *Урок української*. 2001. № 2(24). С. 22-24

7. Франко І. Із секретів поетичної творчості. / І. Франко. *Збір творів: у 50-ти томах* / Київ : Наукова думка, 1981. Т.31. С.45.

*Діана СВІРСА, здобувачка Волинського національного університету
імені Лесі Українки*

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та
культури української мови Волинського національного університету
імені Лесі Українки Руслана ОМЕЛЬКОВЕЦЬ*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ БОТАНІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ЗАХІДНОПОЛІСЬКИХ ГОВІРОК)

Анотація. У статті акцентовано увагу на необхідності вивчення діалектології для загальнотеоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Діяльність учителя-словесника пов'язана також із впровадженням нових методів і прийомів на уроках української мови, що сприятиме підвищенню рівня загальномовної культури здобувачів освіти.

Ключові слова: українська діалектологія, ботанічна лєсика, учитель-словесник.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української мови, коли діалекти поступово зникають із нашого мовлення внаслідок потужного впливу літературної мови, особливо значущим постає питання важливості вивчення діалектної лєсики в школі.

Стан дослідження проблеми. В останні роки помітно зросла увага вчених до методики викладання діалектного компонента в школі.

Т. Громко у праці “Методика вивчення діалектної лєсики в школі” [5] розробила систему вправ в умовах місцевих говорів. Слушною вважаємо вказівку дослідниці: “Вивчення лєсики говірок матиме позитивні наслідки лише тоді, коли вона проводиться постійно й систематично, коли ця робота матиме різноманітні форми” [5, с. 279].

У статті Н. Цимбал розглянуто проблему методики навчання української мови (зокрема, фонетики, орфоепії, лєсикології, граматики) на уроках української мови в певному діалектному середовищі [11].

Мета дослідження полягає у системному аналізі специфіки вивчення діалектної лєсики на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасна методика викладання української мови значно відрізняється від радянської. Одним із основних завдань філологічної освіти у радянську епоху було прищеплення літературних норм української мови та усунення негативного впливу місцевих говорів на усне і писемне мовлення здобувачів освіти [5, с. 271].

Однак у наш час українська діалектологія має велике значення для методичної підготовки майбутніх учителів-словесників. Видатний науковець С. П. Бевзенко зазначав, що “врахування особливостей місцевого говору при викладанні мови в школі – необхідна умова успішної роботи вчителя над піднесенням культури усної і писемної мови учнів.” [1, с. 5].

Діалектна лексика вивчається в школі в 5-6-их класах. Аналіз підручників двох основних модельних навчальних програм із української мови свідчить про те, що матеріалу з діалектології, на наш погляд, недостатньо. Переважно даються визначення діалектизму і кілька вправ на виявлення діалектних слів у тексті.

МНП “Українська мова 5-6 класи” для закладів середньої освіти (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д.) [6]	МНП “Українська мова 5-6 класи” для закладів середньої освіти (автори: Голуб Н. Б., Горошкіна О. М.) [3]
Українська мова: підручник для 6-го класу ЗЗСО (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В.) [7]	Українська мова: підручник для 5-го класу ЗЗСО (автори: Голуб Н. Б., Горошкіна О. М.) [4]
Тема: Діалектні та просторічні слова	Тема: Слова обмеженого вживання. Діалектні, професійні слова й терміни
6 вправ	4 вправи

Знання діалектних особливостей необхідне у роботі вчителів для викладання норм літературної мови дітям, які розмовляють говіркою. У процесі вивчення літературної норми учні роблять в усному і писемному мовленні помилки, пов’язані з відмінностями між системою літературної мови та системою їх рідного діалекту, – “діалектні помилки”. Такі помилки трапляються й в учнів міських шкіл. Чим краще знає учитель діалектологію,

тим легше розуміє він природу таких помилок й тим швидше знаходить потрібні прийоми, щоб допомогти дітям засвоїти норми літературної мови” [11, с. 398]. До прикладу, в писемному або усному мовленні носіїв західнополіських говірок можна побачити такі відмінності між діалектизмами та їх літературними еквівалентами: *єгоди*, *словець* – ця помилка відображає діалектну фонетичну особливість (*'йагоди* → *'йєгоди* [8, с. 202], *йало'вец'* → *йелло'вец'* [8, с. 203]). На відміну від радянської методики сучасна методика викладання української мови репрезентує пояснення мовних явищ, а не викорінення діалектизмів із мови здобувачів освіти.

Використання діалектизмів фіксуємо у творах багатьох класиків, зокрема “Енеїди” Івана Котляревського, “Лісовій пісні” Лесі Українки, “Соло для Соломії” Володимира Лиса та ін. Вчитель повинен уміти показати роль діалектизмів у творі та підкреслити, що вони вживаються для стилізації, характеристики героїв і створення місцевого колориту. До прикладу, в творі Володимира Лиса “Соло для Соломії” доволі багато місцевих діалектів: *бульба*, *ведмеді*, *к'яти* та ін. [9, с. 10-11]. Значна кількість діалектизмів трапляється у збірці “Літораль” В. А. Лазарука, зокрема флоролексеми *очеретиця*, *орляк*, *шипороха*, *братики* та ін. [10, с. 102].

Не менш важливим обов'язком учителя-словесника є вміння оперувати фольклорним матеріалом (народні пісні, казки, легенди, думи). На Західному Поліссі збереглося багато таких творів, як-от: “Татарське зілля” [2, с. 62], “Про братики” [2, с. 112], “Купальський цвіт” [2, с. 80]. Усі вони є зразками живого народного мовлення. У фольклорних текстах функціонують різноманітні фітономени: *розрив-трава* [2, с. 69], *волошки* [2, с. 78], *Марусі-ягоді* [2, с. 65], *Іван-дуб* [2, с. 65] та ін. За таких умов учитель сприяє формуванню культурознавчої компетенції школярів.

Висновки. Отже, вивчення діалектної лексики на уроках української мови спрямоване на формування комунікативної компетентності; розвиток в учнів уміння доцільно використовувати засоби мови при конструюванні висловлювань; збагачення їхнього мовленнєвого запасу.

Список використаних джерел

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія. Київ: Вища школа. 1980. 246 с.
2. Віктор Давидюк. Контрольні запитання з курсу “Український фольклор”. Методичний посібник. Луцьк. Вежа-Друк, 2021. 120 с.

3. Голуб Н., Горошкіна О. Модельна навчальна програма «Українська мова» 5-6 класи для закладів загальної середньої освіти. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 48 с.

4. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Українська мова: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта. 2022. 306 с.

5. Громко Т. Методика вивчення діалектної лексики в школі. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Філологічні науки. 2008. Вип. 80. С. 271–280

6. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Вилучено з:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.5-6-kl.Zabolotnyy.ta.in.14.07.21.pdf>

7. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підруч. для 6-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2023. 272 с.

8. Омельковець Р. С. Словник ботанічної лексики західнополіських говірок. Луцьк : Іванюк В. П., 2016. 220 с.

9. Омельковець Р. Фітономени як засіб увиразнення текстів Володимира Лиса. Лінгвостилістичні студії : наук. журн. / [редкол. : С. К. Богдан (головн. Ред.) та ін.]. Луцьк : Волинський. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2017. Вип. 7. С. 112–119.

10. Омельковець Р. Христіанінова Р. Флористичні найменування в поетичній збірці Віктора Лазарука “Літораль”: функціонально-стилістичний аспект. Лінгвостилістичні студії : наук. журн. / [редкол. : С. К. Богдан (головн. Ред.) та ін.]. Луцьк : Волинський. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2021. Вип. 14. С. 100–112.

11. Цимбал Н. Використання здобутків української діалектології у сучасній лінгводидактиці. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 2. С. 396–403.

Розділ V

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

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

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального
закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Лідія ДРОВОЗЮК

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Тези розкривають актуальність проблеми національно-патріотичного виховання учнів на уроках української мови в умовах сучасних викликів. Висвітлено його завдання, шляхи та дидактичні засоби.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, українська мова, методи навчання.

Постановка проблеми. В умовах збройної агресії Росії проти України питання національно-патріотичного виховання молоді є особливо актуальним з огляду на збереження української держави та виживання нації. Українська мова є важливим чинником національно-патріотичного виховання зростаючого покоління, тому вчені, вчителі, методисти мають запропонувати сучасні інструменти, як за допомогою уроків української мови виховати патріота-громадянина. Наше дослідження проливає світло на окремі аспекти цієї проблеми.

Стан дослідження проблеми. На важливості української мови як навчальної дисципліни для формування національно-свідомого і патріотичного покоління українців наголошували знані українські педагоги Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, Я. Чепіга, а також сучасні дослідники Т. Бондаренко, О. Вишневський, П. Ігнатенко, Н. Кравченко, О. Козак, О. Кузьменко, В. Максименко, Ю. Руденко, Л. Шульга та інші. Вони розкрили виховний потенціал української мови загалом, запропонували конкретні шляхи та механізми національно-патріотичного виховання здобувачів освіти у процесі вивчення української мови як навчальної дисципліни. Однак поточний момент вимагає нових педагогічних і методичних підходів та дидактичних засобів для даного напрямку виховної роботи.

Метою нашого дослідження є висвітлення дидактичних засобів національно-патріотичного виховання учнів на уроках української мови у сучасний період.

Виклад основного матеріалу. У Стратегії національно-патріотичного виховання (2019 р.) сказано, що «Утвердження поваги до державної мови, піднесення її престижу серед громадян є важливим аспектом формування й розвитку особистості та основою національно-патріотичного виховання» [3]. Іншим державним документом – Концепцією Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року, (від 9 10. 2020 р. зі змінами від 27.12. 2022 р.) передбачено пріоритетом № 1. Формування української громадянської ідентичності, зокрема, шляхом «підвищення ролі української мови як національної цінності»; «подолання мовно-культурної меншовартості українців» [2].

Виходячи з цих документів, вважаємо, що українська мова як навчальний предмет є важливим засобом національно-патріотичного виховання, яке спрямовується на:

- Формування в здобувачів освіти української ідентичності: усвідомлення себе українцями, розуміння свого коріння, історії та культури, що є основою для формування національної самосвідомості.
- Вироблення в учнів ціннісного ставлення до української мови: мова є невід'ємною частиною ідентичності народу, його душею, національним кодом. Знання української мови дає учням можливість вільно спілкуватися, творити та висловлювати себе.
- Розвиток мовлення як засобу пізнавальної діяльності: пізнання оточуючого світу і себе, набуття природничих, гуманітарних, технічних знань, розвиток когнітивної сфери.
- Розвиток емоційного інтелекту, соціальних навичок: краще розуміти себе та інших, розвивати співчуття та емпатію, уміння комунікувати, соціально взаємодіяти [5].

Аналіз методичної літератури, практичної діяльності вчителів української мови дав нам можливість виокремити способи національно-патріотичного виховання на уроках української мови. Серед них: використання історичних, культурологічних текстів, літературних творів, що відображають національну історію, культуру та мовні скарби для написання учнями переказів, диктантів, виконання вправ. Останнім часом вчителі залучають тексти, у яких розповідається про героїзм та мужність українських захисників, діяльність волонтерів. Такі матеріали дають можливість здобувачам освіти простежити зв'язок між мовою, культурою, історією,

літературою та сьогоденням [1, с. 35].

Доцільне виконання учнями творчих завдань, зокрема з етимології: пояснити топоніми, гідроніми (Буша, Гайдамацький Яр, Пилява, Майдан, Брацлав, Тульчин, Десенка, Мурафа, Буг); фітоніми (чистотіл, барвінок, зозулинні черевички, спориш, мати-й-мачуха); зміст прислів'їв, приказок, висловлювань письменників, істориків, державних діячів, значення термінів «Батьківщина», «патріот», «громадянин», «демократія», «свобода», «честь», «обов'язок», «гідність», «відповідальність», «воїн» та ін..

Важливу роль в оволодінні рідною мовою та формуванні національної свідомості відіграють інтерактивні методи навчання (гонування, кубування, мозковий штурм, відкритий мікрофон, сенкан, діаграма Вена та ін.). Вони допомагають учням самостійно досліджувати, виробляти і висловлювати власне ставлення до предмету вивчення, набуття необхідних компетенцій мовної особистості (гонування, кубування, асоціації, мозковий штурм, відкритий мікрофон, сенкан, діаграма Вена) [4].

Сучасний урок забезпечується цифровими інформаційними технологіями: інтерактивна дошка, інтернет, презентації, конференції, онлайн-дискусії, конкурси, ігрові програми, спілкування у соціальних мережах, використання різноманітних відеоматеріалів, симуляторів. Сучасні інформаційні технології роблять навчання цікавим та доступним для кожного учня, дозволяють знаходити інформацію з різних джерел, спілкуватися з іншими, ділитися своїми знаннями та враженнями, створювати власний продукт.

Невід'ємною складовою навчання української мови є написання творчих робіт на громадянську тематику, позакласні заходи (круглі столи, дискусії, ігрові програми, проєкти, квести).

Для оцінки ефективності процесу національно-патріотичного виховання використовують діагностичні методики, тести, анкети, що дає можливість виявити інтерес учнів до вивчення української мови, ціннісне ставлення до неї, до своєї країни, активність у національно-патріотичних заходах.

Висновки. Отже, національно-патріотичне виховання здобувачів освіти у процесі вивчення української мови є важливим завданням сучасної освіти. Воно досягається як змістом мовно-літературної освітньої галузі так і дидактичними засобами, які цікаві учням, є інтерактивними і спонукають їх до самостійного пошуку інформації, здобуття знань, самовисловлення, знаходження креативних рішень.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н., Косянчук С. Національно-патріотичне виховання у

контексті сучасних викликів. Методичні рекомендації. Київ : «Фенікс», 2022. 64 с.

2. Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року (від 9 10. 2020 р. зі змінами від 27.12. 2022 р.).URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#n11>

3. Національна стратегія патріотичного виховання дітей та молоді на 2020-2025 роки. Київ : Міністерство освіти і науки України. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf> (дата звернення: 20.02.2024).

4. Пометун О.А, Пироженко Л.В. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: А.С.К., 2004. 256 с.

5. Шевченко О. В. Вплив національно-патріотичного виховання на уроках української мови на формування громадянської свідомості учнів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, Одеса, 2019. Вип. 34. С. 41–46.

Вікторія ГИКАВА, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального
закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Лідія ДРОВОЗЮК

РОЗВИТОК В УЧНІВ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *Тези розкривають проблему розвитку в учнів навичок спілкування на уроках англійської мови. Спілкування на уроках англійської мови сприяє формуванню та розвитку у дитини соціальних навичок, які необхідні у навчанні та житті. Серед методів та прийомів формування навичок спілкування виділено: дискусію, рольову гру, роботу у парах та у малих групах, обговорення ситуацій.*

Ключові слова: *навички спілкування, методи навчання, дискусія, рольова гра, робота в парах, групах, «warming-up» activities.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства акцент змістився з простого знання мови на практичне володіння нею, тобто на формування та розвиток навичок спілкування. Тому важливо формувати ці навички для оволодіння мовою, а також для формування соціальних

навичок.

Стан дослідження теми. Проблему формування навичок спілкування на уроках англійської мови досліджували: Р. Веландія, Ю. Деркач, А. Дораті, Л. Макар, Г. Марсела, С.Н. Махалакшм, Л. Мацепура, А. Спірідонова, І. Холод та ін. У публікаціях цих авторів описуються методи організації ефективного спілкування здобувачів освіти.

Мета дослідження – розкрити суть, методи та прийоми формування в учнів навичок спілкування на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Важливість навичок спілкування на уроках англійської мови полягає в тому, що володіння мовою- це не лише знання слів чи граматики, а й вміння використовувати мову в реальній комунікації. Окрім того, таке спілкування допомагає учням практикувати мовлення в реальному часі, розвиваючи їхні навички вимови та інтонації. Коли учні відчують, що можуть добре спілкуватися англійською, вони стають більш мотивованими та впевненими у своїх здібностях. Спілкування на уроках англійської мови сприяє формуванню та розвитку соціальних навичок. Учні вчаться слухати інших, висловлювати свої думки, розв'язувати проблемні ситуації та співпрацювати з іншими.

Існує багато різних методів та форм роботи, які можна використовувати для розвитку навичок спілкування на уроках англійської мови.

Методисти Л. Мацепура та А. Спірідонова стверджують, що урок англійської мови в середній школі буде неефективним, якщо учнів не зацікавити з перших хвилин. Тому проведення «warming-up» activities на початку уроку допоможе задати йому правильний темп, активізувати розумову та мовленнєву діяльність, увагу, зосередженість, допомагає подолати скутість у спілкуванні, створити дружню атмосферу, а також позитивне ставлення до процесу вивчення іноземної мови [1].

Warming-up activity - це активність на початку уроку, яка допоможе учням активізуватися для ефективної роботи на уроці іноземної мови. Різні види таких розминок на уроках допомагають урізноманітнити уроки та ще більше зацікавити учнів. Розминка може включати фізичні вправи, як-от : ходьба, стрибки, зіставлення малюнків з реченнями або словами, малювання або написання особистих вражень чи історій, а також спів або прослуховування знайомих пісень [4, с. 11].

Проведення дискусій є надзвичайно ефективним для розвитку навичок спілкування в учнів. Викладач повинен бути у ролі куратора. Варто слідкувати за тим, як учні обговорюють проблемне питання, ставити питання, які наштовхуватимуть учнів на обговорення та підтримувати

дискусію. Суть дискусії полягає в тому, щоб пов'язати те, що студенти знають, з тим, що має відношення до їхнього життя.

Учні повинні бути активними учасниками дискусії. Вона розвиває в учнів вміння розв'язувати проблеми, відстоювати власні погляди та прислухатися до думок інших, підвищує мотивацію та активізує увагу учнів та дозволяє їм використовувати отримані знання під час занять на практиці.

Використання дискусії на уроках англійської мови має багато переваг, як-от : взаємодія, мотивація, спільне навчання та оцінка прогресу учнів.

Спільне навчання допомагає учням, які неактивні на заняттях, та учням, які мають низький рівень успішності, стати більш впевненими та залучає їх до спілкування. Робота в групах вчить учнів поважати інших і водночас вдосконалювати свої навички англійської мови. Важливо, щоб атмосфера у класі була дружньою та ненапруженою.

Після дискусії варто підбити підсумки, провести рефлексію, проаналізувати результати учнів та дати поради учням щодо подальших дискусій [3, с. 234].

Рольова гра - це вид діяльності, у якому учні уявляють себе в певній ситуації за межами аудиторії, іноді виконуючи роль когось і використовуючи мову відповідно до контексту. Важливо зазначити, що рольова гра потребує великої підготовки з боку вчителя.

Учні можуть грати ролі різних персонажів - від працівника поліції та лікаря до пілота чи офіціанта. Застосовуючи такий підхід до викладання англійської мови, учні не тільки практикують свої розмовні навички, але й тренують творчий підхід до побудови речень. Крім того, рольова гра розвиває креативність.

Сором'язливі учні мають можливість говорити й діяти, як інші. Їх запрошуватимуть до участі в класі. Таким чином, вони більше не будуть відчувати себе відстороненими від інших.

Рольова гра покращує навички спілкування, оскільки учні мають можливість практикувати свою англійську мову. Така гра може привернути інтерес і мотивацію учнів до активної участі під час занять з англійської мови, використовуючи певні ситуації, пов'язані з їхнім оточенням.

Такий вид діяльності розвиває мислення та творчість, дозволяє учням практикувати нові мовні та поведінкові навички у відносно безпечному оточенні, а також може збільшити мотивацію та зацікавленість учнів до успішного навчання [2].

Під час спілкування учні навчаються розуміти почуття та думки інших людей. Вони можуть розвивати навички міжособистісного спілкування, проявляючи емпатію до своїх однокласників і належним чином реагуючи на

потреби та почуття інших.

Спілкування на уроках англійської мови можна реалізувати через роботу в парах та мікрогрупах. Учні вчаться працювати разом, обмінюватися ідеями, приймати рішення в групах і досягати спільних цілей. Спілкування також передбачає обговорення різних точок зору та конфліктів, що дозволяє учням розуміти різні думки, конструктивно висловлювати свої думки та знаходити компроміси. У груповій роботі деякі учні також демонструють лідерські навички, організовуючи групи, мотивуючи однокласників і розв'язуючи проблеми. Це допомагає учням розвивати лідерські та комунікативні навички.

Висновки. Отже, розвиток соціальних навичок під час спілкування на уроках англійської мови не лише сприяє вивченню мови, а й має значний вплив на особистісний і соціальний розвиток учнів. Основними методами навчання при цьому є: дискусія, рольова гра, робота в парах і групах та інші інтерактивні методи.

Список використаних джерел

1. Мацепура Л.Л. , Спірідонова А.С. Формування навичок говоріння на уроках англійської мови за допомогою «warming-up» activities. *Актуальні питання філології та методики викладання мов.* 2020. Вип. 3 (15) ч. 2. С. 171–180.
2. Dorathy A., Mahalakshmi S.N. Second Language Acquisition through Task-based Approach – Role-play in English Language Teaching. *English for Specific Purposes World.* 2011. Iss. 33, Vol. 11. P. 1-7.
3. Marsela H. Discussion as an active learning in EFL. *European Scientific Journal.* 2015. Vol.11, No.16. P. 231-236.
4. Velandia, Rosalba. The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class. *Profile Issues in Teachers' Professional Development.* 2008. Núm. 10. P. 9-26.

*Діана ЛУКОВА, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального
закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Лідія ДРОВОЗІЮК

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У тезах розкрито методи та прийоми розвитку креативності учнів на уроках української мови. Зокрема, це інтерактивні методи, дослідницькі, ігрові, моделювання, проєктування. Наведено приклади вправ на креативність.

Ключові слова: креативність, українська мова, інтерактивні методи, творчі завдання.

Постановка проблеми. Під час шкільних уроків не всі учні можуть проявити свою креативність. Уроки української мови, здебільшого спрямовані на засвоєння правил і форм, залишають мало місця для самовираження учня, що викликає потребу в пошуку ефективних методик та підходів до стимулювання креативності учнів. Творчі вчителі української мови пропонують власні прийоми розвитку креативності, що спонукає до використання їх досвіду іншими.

Стан дослідження проблеми. Тема розвитку креативності учнів на уроках української мови розглядається у публікаціях І. Боднарюк, О. Барнич, Л. Костюк, О. Когут, О. Перехресної, С. Помирчої, А. Семіряжко, М. Сич, А. Терещук, Л. Шавлової, М. Явоненко та ін. Дослідниками обґрунтовано методи та засоби, які сприяють розвитку в учнів означеної риси особистості.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є розкриття шляхів розвитку креативності учнів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Креативність розглядається нами як здатність особистості породжувати незвичайні, нові ідеї, знаходити оригінальні рішення проблем, відхилятися від стандартних схем мислення. Креативність є складовою творчих здібностей. Якщо творчі здібності вважаються якістю особистості, то креативність – це прояв творчих здібностей. Психологи вважають, що креативність може проявлятися у різних аспектах, таких як багата уява, почуття гумору, зацікавленість у високих естетичних цінностях, здатність деталізувати образи і розв'язувати проблеми. Для активізації цієї здібності важливі такі фактори, як

самовладання і впевненість у собі, схильність до нестандартної поведінки.

З метою сприяння розвитку креативності у здобувачів освіти, сучасна дидактика рекомендує використовувати методи та прийоми, які сприяють творчому самовираженню учня. Основна ідея полягає в тому, щоб учні могли створювати власні освітні продукти, бути активними у навчально-пізнавальній діяльності і набувати знань та навичок, виконуючи самостійні завдання.

Креативне мислення починає працювати тоді, коли життя, практика вимагають подолання труднощів, перешкод, які виступають у вигляді різних проблем і задач, які слід вирішити і подолати. Тому учитель має опиратися на проблемні та дослідницькі методи навчання.

Важливу роль в цьому процесі відіграє вчитель, який також має бути креативним або, принаймні, розуміти важливість розвитку в учнів креативності.

Для стимулювання творчості учнів методистами розроблено різні методи та прийоми розвитку креативності здобувачів освіти. Зокрема, це інтерактивні методи, завдання, спрямовані на комбінування інформації, що включає виділення головного в тексті, порівняння, систематизацію, зміну та доповнення інформації, а також самостійне складання і редагування текстів [4].

Також пропонуються завдання на визначення причинно-наслідкових зв'язків, що передбачає визначення причин і наслідків, доведення, спростування та встановлення закономірностей [2].

Є завдання, орієнтовані на планування та виконання практичних дій, проведення спостережень, аналіз виконання роботи.

Можна пропонувати вправи на розвиток образного мислення та словникового запасу. Наприклад, учні можуть добирати епітети до заданого слова, дописувати віршовані рядки, розчленовувати та перебудовувати тексти. [1].

Ефективними є завдання на розвиток уваги, пам'яті. Наприклад, завдання взяти інтерв'ю у письменника спрямоване на стимулювання творчого підходу, самостійності, винахідливості, уваги до деталей, вміння ставити питання. Також розвитку креативності сприяють завдання з написання есе, заміток до газет, репортажів з цікавих подій, написання текстів за ключовими словами.

Завдання з розвитку лексичної гнучкості можуть включати обирання означуваного слова для поданого епітета, вибір найдоречнішого варіанту слова або запис якомога більшої кількості епітетів для певного слова чи слів.

Для розвитку синтаксичної гнучкості та структурування тексту можуть

бути запропоновані завдання, що включають об'єднання речень в одне або розчленування тексту на окремі частини для подальшого перебудування. Учні також можуть розширювати текст за допомогою використання займенників та прислівників з обмеженням кількості речень або перетворювати прості речення на складні з різними видами зв'язку. Ці завдання сприяють розвитку аналітичних навичок та вмінню створювати структуровані тексти.

Інтегрувати уроки української мови з навчанням учнів медіаграмотності пропонує Л. Шалова. Зокрема, це створення скрайб-презентацій. Скрайб-презентація – це мистецтво відображення мовлення в малюнках, які створюються в реальному часі паралельно з виступом мовця. Особливістю цієї технології є те, що одночасно залучаються такі органи чуття, як зір, слух, а також уява. Скрайбінг допомагає учням вести цифрові ейдос-конспекти [3, с. 46].

Умовами, які сприяють розвитку креативності учнів, також є:

- стимулювання учнівських запитань;
- підтримка в учнів творчого підходу до виконання навчальних завдань;
- заохочення до генерування різних ідей;
- заохочення до роботи в гуртках;
- індивідуальні завдання творчого характеру;
- зміна видів діяльності на уроці;
- демонстрація учителем особистого прикладу креативних рішень.

Висновки. Отже, на уроках української мови вчителем створюються умови для розвитку креативності учнів. З цією метою вчитель використовує форми, методи та прийоми навчання, орієнтовані на стимулювання творчого самовираження учнів, створення ними власних освітніх продуктів, дослідницьку діяльність. Розвиток, стимулювання та вияв креативності учнів сприятливо позначається на опануванні ними української мови, підвищенні мотивації до пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Боднарюк І. Формування креативної особистості на уроках української мови і літератури. *Послідовність середньої та вищої освіти як загальноєвропейський стандарт*. 2019. С. 473–479. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/115/112> (дата звернення: 16.04.2024).
2. Помирча С., Семіряжко А. Творчі завдання як засіб розвитку креативного мислення на уроках української мови в початковій школі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 2(104). С. 127–136.

URL: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(104\)2023.292314](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(104)2023.292314) (дата звернення: 16.04.2024).

3. Шавлова Л. В. Формування креативної особистості учня НУШ через уроки словесності. *Наша школа: Науково-практичні студії*. 2023. № 3. С. 46-49.

Крістіна САМОДРАЛ, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального
закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Лідія ДРОВОЗЮК

РОЛЬ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ПАРТНЕРСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

Анотація. У статті розкрито роль мовлення вчителя як чинника партнерської взаємодії з учнями. Звертається увага на особливості мовлення вчителя як складової педагогічного спілкування, його цілі та завдання.

Ключові слова: мовлення вчителя, партнерська взаємодія, педагогічне спілкування

Постановка проблеми. Реформування освітнього процесу в НУШ передбачає партнерську взаємодію вчителя з учнями та батьками. Щоб вибудувати таку взаємодію вчителю української мови, необхідно мовленнєву комунікацію з ними вести на основі діалогу, демократичного стилю спілкування і, відповідно, формувати відповідні навички у здобувачів освіти.

Стан дослідження проблеми. Проблему мовлення вчителя у партнерській взаємодії розглядали О. Аніщенко, Н. Бутенко, К. Дубовик, І. Зязюн, Л. Кравець, О. Семенюк та ін.

Мета статті – розкрити роль мовлення вчителя у партнерській взаємодії з учнями.

Виклад основного матеріалу. Концепцією «Нова українська школа» визначено, що «педагогіка партнерства ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці між вчителями, учнями та батьками», а на зміну односторонньому авторитарному спілкуванню між вчителями та учнями має прийти діалог і багатогранна комунікація» [2, с. 16].

Якщо раніше у мовленнєвій діяльності вчителя переважав

інформаційний аспект, то зараз вчитель виконує функцію коуча, наставника, провідника учня у світі знань та інформації, того, хто формує його життєві компетенції.

Головними ознаками педагогічного спілкування на партнерському рівні є: здатність бачити і розуміти співрозмовника, (тобто учня чи батьків учня); здатність визнавати право учня на власну думку, позицію; уміння проникати у світ його почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника; бути готовим до нестандартного, усталеного спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя) [1, с. 67].

Мовленнєва взаємодія вчителя з учнями та батьками має будуватися на засадах рівноправності, взаємоповаги, етики. Правильне мовлення вчителя характеризується нормативністю, виразністю, культурою. Не менш важливою особливістю є тон (спокійний, нейтральний), без агресії, різких оцінних суджень, іронічних зауважень, уїдливих натяків та інших негативних мовленнєвих проявів на адресу співрозмовника.

Слід врахувати, що партнерське спілкування передбачає діалогічне мовлення, у якому висувається менше вимог до формально-логічного упорядкування, адже партнери перебувають у ситуації взаємодії і мають можливість оцінювати і передбачати реакції співрозмовника. Важливу роль при цьому відіграє активне слухання [1, с. 166].

Навчання діалогічному мовленню передбачає засвоєння умінь:

- а) розпочати розмову, використовуючи ініціативну репліку;
- б) правильно і швидко зреагувати на ініціативну репліку реактивною реплікою;
- в) підтримувати бесіду, тобто вживати реактивно-ініціативні репліки;
- г) вести діалог-домовленість, який потрібен для вироблення планів та намірів співпраці;
- д) вести діалог-обмін враженнями і думками, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її.

Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення і дискусія, коли співрозмовники прагнуть виробити рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь [4, с. 163-167].

Мовленнєва взаємодія вчителя з учнями є чинником мовленнєвого розвитку учнів. Щоб вчитель успішно розвивав мовлення учнів, він має навчити учнів конкретним мовленнєвим способам досягнення комунікативних цілей у життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація активної мовленнєвої практики учнів.

Вчителеві-мовнику слід прищепити учням такі риси мовлення, як: правильність, тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам; різноманітність, (володіння мовним багатством, лексичним арсеналом літературної мови); виразність з метою ефективного впливу на партнера з комунікації; ясність, тобто доступність мовлення для розуміння тих, хто слухає. Звичайно, що цими якостями має володіти й сам вчитель і демонструвати їх у своїй роботі.

Наприклад, коли слід порекомендувати учневі взяти участь у якійсь справі, прочитати цікаву книгу, доцільно вжити вирази: «Мені здається, це буде тобі цікавим...», «Тобі буде цікаво дізнатися...», «Ти, мабуть, чув про...».

У випадку, коли вчитель має забезпечити повноцінне сприймання навчального матеріалу учнями, його мовлення повинно сприяти активізації учнів, зацікавити їх [3, с. 50-52].

Матеріал, що його викладає вчитель, нерідко закріплюється надовго в пам'яті учнів саме завдяки особливостям його мовлення, емоційному забарвленню голосу, інтонації, ритміці, тембру, вимовлянню окремих слів.

Важливе значення має також культура мовлення. Під цим терміном розуміють відповідність мови не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, що свідчать про її комунікативну досконалість. Вчителеві потрібно вміти говорити так, щоб зробити урок цікавим, спілкування ефективним і щоб співрозмовники йому довіряли [3, с. 54].

Мовлення вчителя також має виконувати психотерапевтичну функцію, оскільки воно впливає на емоційний стан учнів, на їхні почуття та ставлення. У партнерському спілкуванні важливо, щоб засобами мови вчитель створював атмосферу довіри і комфорту, щоб учні почували себе впевнено та захищено, щоб зняти тривожність та хвилювання. Відкритість, ввічливість та уважність до учнів також сприяють побудові партнерських відносин.

Мовленнєва взаємодія вчителя з учнями є комунікативним чинником мовленнєвого розвитку учнів, мовленнєвим способом досягнення ними комунікативних цілей у життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація активної мовленнєвої практики учнів на уроках української мови.

Висновки. Отже, мовлення вчителя у партнерській взаємодії з учнями є засобом їх освіти, виховання, розвитку та набуття соціальних компетенцій для навчання, партнерського спілкування і співпраці.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навч. посібник. Київ: КНЕУ, 2005. 336 с.

2. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

3. Педагогічна майстерність: підручник. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.. Київ: Богданова А.М, 2008.

4. Солодар Л.В. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної. *Вісник ВПШ*. Вип. 2. Листопад 2010. С. 163-167

*Марія КОГУТ, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального
закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Лідія ДРОВОЗЮК

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Розкрито зміст терміну «пізнавальна самостійність», методи та прийоми її розвитку на уроках української мови. Відзначено також й інші чинники розвитку пізнавальної самостійності учнів: пізнавальний інтерес, об'єктивність оцінювання пізнавальної самостійності, створення та підтримання атмосфери співпраці та успіху.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, пізнавальний інтерес, інтерактивні методи навчання.

Постановка проблеми: Важливим завданням школи є розвиток пізнавальної самостійності учнів. Від вміння здобувачів освіти самостійно навчатися залежить їхня здатність до опанування пропонованого змісту освіти, набуття важливих для навчання і життя компетентностей. Пізнавальна самостійність дозволяє дитині діяти незалежно та впевнено, досягати поставлених цілей.

Зміни, викликані реформуванням освіти на засадах Концепції НУШ, спонукають до впровадження інноваційних підходів, спрямованих на розвиток активної особистості, здатної до самостійного та творчого пізнання світу, самовдосконалення та навчання протягом усього життя.

Стан дослідження проблеми: Вивченням проблеми формування пізнавальної самостійності учнів займалися вчені Н. Бібік, М. Вашуленко,

І. Ендеберя, Н. Кудикіна, С. Курило, О. Липецький, Н. Сивопляс та ін. Автори стверджують, що для розвитку в учнів пізнавальної самостійності необхідно формувати і підтримувати в учнів пізнавальний інтерес, створювати ситуації активного здобуття ними знань, використовувати пошуково-дослідницькі та інтерактивні методи навчання.

Мета дослідження - висвітлення теоретичних основ і педагогічних умов розвитку пізнавальної самостійності здобувачів освіти на уроках української мови в школі.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальна самостійність – це якість особистості, що характеризує її здатність активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних завдань [5, с. 416].

У структурі пізнавальної самостійності вчені виокремили такі компоненти: *змістовно-операційний, мотиваційний, вольовий*. Змістовно-операційний компонент включає в себе володіння суб'єктом системою базових знань, методів, прийомів і способів пізнавальної діяльності. Мотиваційний компонент визначає потребу в пізнанні, прагненні до отримання нової інформації, готовність до подолання суперечностей, що виникають під час пізнання. Вольовий компонент передбачає не тільки прагнення досягти мети пізнання, але й володіння довільними формами організації та регуляції процесу засвоєння нових знань. Щоб відбулося перетворення потреби в дію, потреба повинна бути посилена волею [2, с.36].

Під час спонукання пізнавальної діяльності учнів головними завданнями педагога є:

- створення мотивації до пізнання;
- формування умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності, культури розумової праці;
- стимулювання самостійності учнів у навчанні;
- перетворення результатів пізнавальної діяльності на мотивацію для нових пізнавальних зусиль [1, с. 41].

У пізнавальній діяльності важливу роль відіграє пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес носить пошуковий характер. Під його впливом у дитини постійно виникають питання, відповіді на які вона сама постійно і активно шукає. При цьому пошукова діяльність школяра відбувається із захопленням, він відчуває емоційний підйом, радість від удачі. Однією з умов виховання пізнавального інтересу є включення дітей у самостійний пошук і «відкриття» нових знань. Досягається таке навчання завдяки проблемним методам, що дає можливість подолати протиріччя між старими знаннями і уявленнями та новими знаннями. Для стимулювання

пізнавального інтересу важливим є надання учням емоційної підтримки під час роботи, створення ситуацій успіху для кожного. [1, с. 43-44].

Активізація самостійної навчальної діяльності учнів має на меті розвиток творчого мислення, формування творчих навичок та вмінь розв'язувати проблеми нестандартними методами, а також вдосконалення навичок спілкування.

Самостійність учнів на уроках української мови може бути високою, коли їхня активність полягає не тільки у простому відтворенні вивченого, а й у проведенні спостережень над фактами мови, їх аналізі та порівнянні, використанні знань на практиці. У цьому випадку учень стає активним учасником процесу навчання, а не просто об'єктом.

Серед способів активізації пізнавальної самостійності учнів на уроках української мови також є :

1. Застосування у навчанні новітніх технологій, дидактичних ігор.
2. Використання завдань, які збуджують критичне мислення.
3. Індивідуалізація та диференціація завдань для самостійної роботи.
4. Виконання завдань, які передбачають моделювання, наприклад, таких як планування та редагування своїх висловлювань відповідно до ситуації [3, с. 103-106].

Опираючись на дослідження науковців, рекомендуємо наступні прийоми активізації самостійної діяльності учнів на уроках української мови:

1. «Я – образ»: учні обирають образ та використовують його для покращення монологічного мовлення та розвитку творчої уяви.
2. «Оповідання-ланцюжок»: учні у групах додають речення один до одного, створюючи короткі оповідання.
3. «Асоціації»: учитель диктує слова, а учні записують слова-асоціації до них.
4. «Збирачі скарбів»: учні складають словники (антонімів, синонімів тощо).
5. «Подумай»: учні записують визначення одним словом [4, с. 37].

Сприяє самостійній пізнавальній діяльності учнів також об'єктивне її оцінювання вчителем. Воно передбачає відзначення успіхів кожного, у тому числі й старанності та наполегливості. Доцільно навчати учнів самостійно оцінювати свою роботу, що забезпечить розвиток критичного мислення і самоаналізу.

Має значення також створення учителем ситуації позитивного співробітництва у процесі самостійної роботи. Учитель має бути доброзичливим помічником, до якого учень завжди може звернутися за необхідності. У класі має панувати спокійна та позитивна атмосфера

співпраці, співтворчості та взаєморозуміння. [3, с. 124].

У сучасній методиці набуває поширення така форма самостійної роботи, як «перевернутий клас», що передбачає ознайомлення учнів з новим матеріалом самостійно, вдома. На уроці проводиться обговорення опрацьованого.

Висновки: Пізнавальна самостійність учнів розглядається нами, як прагнення до пізнання і вміння та навички самостійної пізнавальної діяльності. Формою прояву пізнавальної самостійності є здатність самостійно вирішувати пізнавальні завдання. Розвиток самостійності пізнавальної діяльності відбувається за таких умов: розвитку та стимулювання в учнів пізнавального інтересу, навчання учнів прийомам розумової праці, використання учителем активних та інтерактивних методів навчання, об'єктивного оцінювання, позитивного співробітництва.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. та ін.. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2014. 346 с.
2. Ендеберя І. В., Сивопляс Н. В., Новік І. І. Психологічні механізми та чинники формування пізнавальної самостійності. *Молодий вчений*. 2018. №10. 1(62.1). Жовтень, 2018. С. 34-38.
3. Курило С. Активізація пізнавальної діяльності на уроках української мови при вивченні самостійних частин мови. *Студентський науковий вісник ТНПУ ім. В.Гнатюка*. Тернопіль, 2003. Вип.6. С.36-38.
4. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. 272с.
5. Липецький О.П. Особливості формування пізнавальної самостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Збірник наукових праць. Вип. 14. Кн. 11. Київ, 2010. С. 416-425

Тетяна ВАКОЛЮК, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Олена ЯКОВЛІВА

ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У публікації розкрито проблему булінгу у середовищі школярів. Представлені види булінгу та основні профілактичні рекомендації.

Ключові слова: булінг, агресія, шкільне середовище, профілактика.

Постановка проблеми. Сьогодні в шкільному середовищі проблеми насильства стають серйозною перешкодою для досягнення всебічного розвитку дитини. Роль школи визначається не лише наданням учням знань, а й створенням безпечного освітнього середовища, в якому формується культура безконфліктного спілкування та ненасильницької поведінки.

Аналіз наукових досліджень. Дослідженням теми профілактики булінгу в шкільному середовищі займалися науковці: О. Вознюк, О. Кормило, Л. Лушпай, С. Панасевич та інші.

Мета дослідження - теоретично дослідити проблему булінгу серед школярів.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему булінгу у середовищі школярів, можна зазначити, що це поширена глобальна проблема, яка привертає увагу дослідників протягом п'яти десятиліть. Зазвичай це визначається як повторне, навмисне заподіяння шкоди особі, яка є слабшою або менш сильною, ніж кривдника

Булінг може бути прямим, наприклад фізичні чи словесні напади, непрямим (також називається реляційним залякуванням), таким як соціальне відчуження та поширення чуток, або воно може відбуватися онлайн [2].

Булінг можна класифікувати багатьма способами, враховуючи, що жоден випадок залякування не є однаковим [3].

Науковці, досліджуючи проблему булінгу, розглядають знуцання як не лише фізичне насильство, а й психологічне та вербальне. Проте, намагаючись визначити різні типи цькування в школі, різні автори запропонували існування п'яти типів цькування:

1. Фізичне насильство: цей тип насильства характеризується агресивною фізичною поведінкою, спрямованою на жертву (штовхання, удари тощо).

2. Жорстоке поводження у стосунках: характеризується як поведінка, спрямована на ізоляцію особи, що руйнує її стосунки з друзями та однокласниками.

3. Словесна образа: словесні напади через образи та приниження.

4. Кіберзалякування: це форма переслідування, яка з'явилася в останні роки разом із розвитком технологій, що відбувається в чатах, електронною поштою чи соціальних мережах, таких як Instagram або Facebook, які використовуються для образ, приниження або погроз іншим людям [1].

Прихований булінг не завжди легко розпізнати. Це поширення пліток, брехня або звинувачення, спрямовані на те, щоб зруйнувати або похитнути соціальні зв'язки людини. Цей вид булінгу більш характерний для дівчат. Вважається, що вони оцінюють соціальні взаємини як пріоритетні, тому їх агресія більше спрямована на соціальне ізолювання жертви [1].

Ефективна профілактика булінгу в школі неможлива без підтримки на державному рівні. Вона передбачає розробку дієвих програм, створення комітетів для повсюдного впровадження і інтеграції наступних принципів: законності та верховенства права; поваги до прав і свобод кожної особистості; неприпустимість дискримінації за будь-якою ознакою, розвиток толерантності і прийняття ненасильницького вирішення конфліктів, усунення протиріч [3].

Вирішальна роль у боротьбі з булінгом у закладах освіти належить учителям, яких мають підтримувати керівництво закладу, батьки, представники місцевих органів влади та громадських організацій. Запорука протидії цькуванню – розуміння всією шкільною спільнотою того, що насильство, дискримінація та нетерпимість є неприйнятними [4].

Найкращою профілактикою булінгу буде така організація роботи, щоб налагодити довірливі стосунки між учнями / ученицями та в їхніх взаєминах із педагогами.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що булінг, згідно з його природою, представляє собою складне соціально-психологічне явище, яке розглядається як унікальна ситуація, що виникає в групі. Значна роль у вирішенні проблеми булінгу серед школярів належить профілактичній роботі, а саме проведення тренінгів, індивідуальних бесід тощо.

Список використаних джерел

1. Андрєєнкова В. Л., Левченко К. Б., Матвійчук, М. М. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». Київ. 2018. 143 с.

2. Борщевська А. В. Булінг у школах як чинник психічного нездоров'я. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Львів 2016. Вип. 6. 48-52.
3. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Психологічні науки. Вип. 114. Чернігів. 2015. С 46-50.
4. Запобігання та протидія насильству. Методичні рекомендації. Київ. 2018.
5. Найденко Л. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини. Методичні рекомендації. Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. Київ. 2011. 24 с.

Розділ VI РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

*Анна ПОЛЯНСЬКА, 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 ОБРАЗНИМ МОВЛЕННЯМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті підкреслюється важливість роботи над образним мовленням на уроках української мови, тому що саме вона, на думку автора, є важливим засобом розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти

Ключові слова: емоційно-образне мовлення, пізнавальний інтерес, комунікативні уміння, мовленнєвий розвиток дитини

Постановка проблеми. Однією з найважливіших і найактуальніших 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 учнів і кожної особистості зокрема. А тому так важливо вчити дітей сприймати твори художньої літератури через активну естетичну діяльність та збагачувати словникові запаси емоційно-образним мовленням.

Розвиток мовлення і словникового запасу дітей, 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 у мовному вихованні і навчанні здобувачів початкової освіти.

Стан дослідження проблеми. На основі робіт Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Ладиженської виділяємо загальнодидактичні принципи навчання образного мовлення дітей молодшого шкільного віку, з-поміж яких

особливої уваги заслуговує принцип міжпредметних зв'язків (Л. Варзацька, Г. Грибан, Н. Грипас, М. Пентилюк та ін.), що сприяє інтенсифікації навчання та виступає обов'язковою дидактичною умовою. Дослідники однозначно виділяють принцип урахування рідномовного досвіду, наголошують на необхідності нерозривної єдності мови і мислення [2, с. 67].

Потужним двигуном, що пробуджує бажання, є мотив творити, впливати на того, хто сприймає мовлення, та любов до цього виду діяльності, потреба в творчій самореалізації, на чому в своїх працях наголошував В. О. Сухомлинський.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі особливостей розвитку емоційно-образного мовлення молодших школярів у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного володіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві [1, с. 11].

Особливості вивчення рівня розвитку емоційно-образного мовлення здобувачів початкової освіти в процесі навчальної діяльності проявляються у комплексі індивідуальних, особистісних та суб'єктивних якостей конкретного учня.

Прогресивні тенденції розвитку суспільства, що супроводжують розбудову України як незалежної європейської держави, диктують соціальне замовлення на всебічно розвинену, духовно багату, самодостатню особистість, людину з високим рівнем комунікативної компетентності, що передбачається Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та Стандартом мовної освіти.

Навчання української мови в початкових класах має на меті забезпечити активне володіння учнями рідною мовою, сформувати в них мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну компетенції. Сучасне осмислення проблем мовної освіти, новий погляд на мову як суспільне явище і навчальний предмет та реалізація їх у школі зумовлюють підвищення теоретико-методичного рівня навчання й розвитку здобувачів початкової освіти [4, с.14].

Враховуючи, що в початкову школу приходять діти з різного соціально-психологічного середовища, часто у них спостерігається досить низький рівень культури мовлення. Виховання мовленнєвої культури тісно пов'язане з оволодінням мовними засобами в будь-якій мовленнєвій ситуації,

умінням користуватися багатими ресурсами української мови, правильно й виразно висловлювати свої думки. Емоційно-образне мовлення як компонент виразності є показником якісного, довершеного мовлення і виступає для учнів експонентом світосприйняття, характеру, ментальності, інтелектуального і художнього генія українців. Вагомим компонентом підвищення загальної культури та культури мовлення здобувачів початкової освіти є розвиток емоційно-образного мовлення, що впливає на виховання патріотизму, громадянськості [8, с. 6].

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 необхідно розглядати системно, бо воно є реальною формою взаємодії елементів мовленнєвої діяльності.

До методичних принципів відносимо врахування специфіки емоційно-образного мовлення та зв'язку емоційно-образного мовлення й емоційно-образного мислення як важливих складників продукування мовлення.

Особливості роботи над розвитком образного мовлення зумовлюють застосування специфічних принципів: культураносності, забезпечення емоційного тла, природовідповідності. Важлива роль у розвитку емоційно-образного мовлення молодших школярів належить методам, котрі сприяють формуванню вмінь і навичок, закріплюють набуті знання (операційний, імітаційний, продукування) [3, с.43]. Серед прийомів розвитку емоційно-образного мовлення важливого значення набуває зіставлення (як універсальний прийом), спостереження та інтерактивні види діяльності; суттєвий вплив має спрямованість методів і прийомів навчання на формування потреби в естетичному вдосконаленні власного мовлення учнів через багатство й образність.

Творчість завжди індивідуальна. У процесі творення емоційно-образного висловлювання переплітаються свідомі й несвідомі, інтелектуальні й емоційні, пізнавальні та оцінювальні процеси. Водночас вони можуть бути стихійними, виявлятися однобічно і задовольняти лише провідні інтереси здобувачів початкової освіти. Потяг до емоційно-образних висловлювань може згаснути, якщо не підкріплюватиметься відповідною діяльністю, створенням емоційного тла.

Тому завдання вчителя – вчасно помітити в дитині художньо-творчі нахили, зосередити увагу на їх розвитку, оскільки образномовленнєві вміння, хоча й спираються на автоматизовані мовленнєві навички, самі не

автоматизуються, бо включають елементи творчості.

Надзвичайно ефективною в цьому напрямку є робота з творами різних жанрів на уроках української мови. Адже через художні образи діти збагачують свої почуття, емоції, пізнають різноманітність навколишнього світу. Одночасно відбувається їхній загальний мовленнєвий розвиток. Правильне опрацювання художнього твору сприяє єдності морального, розумового, естетичного виховання учнів і кожної особистості зокрема. А тому так важливо вчити дітей сприймати твори художньої літератури через активну естетичну діяльність.

Художній твір є основою сучасного уроку мови, організація роботи з яким є складною справою для кожного педагога. Це зумовлено тим, що в кожному класі протягом навчального року діти ознайомлюються з творами різними за жанром, за обсягом, складністю. Це в свою чергу потребує від учителя творчого підходу до кожного уроку читання [3, с.11]. Але від того, наскільки цілеспрямовано вчителю вдається врахувати особливості сприймання учнями певного віку жанру, змісту, активізувати емоції, мислення, значною мірою залежить результат опрацювання твору, позитивного впливу його на всебічний, а особливо мовленнєвий розвиток дитини. Враховуючи художній жанр, вікові, індивідуальні особливості сприймання його учнями певного віку, вчитель має вибрати ті види роботи над текстом, які б допомогли зрозуміти прочитане, уявити, засвоїти предмети і явища, картини в тому порядку й повноті, як прагнув того автор, подивитися на речі його очима, мислити його думками, переживати разом з ним, тобто, дати дитині змогу виявити власний емоційно-естетичний відгук на зображене, не захоплюватись позатекстовими асоціативними нашаруваннями, які можуть привести до розладу авторської образно-емоційної структури. Що ж до ефективних методів роботи і завдань на уроці та додому – це евристична бесіда, яка дає свободу самовираження; порівняння різних творів; уміння підхопити думку дітей і вести їх за допомогою запитань до розуміння глибоких «шарів» твору; поєднання сприймання твору з власним досвідом, власними переживаннями дітей; створення емоційних пауз для глибокого естетичного співпереживання, а отже, сприймання вірша учнями.

Розвиваючи емоційно-образне мовлення, учитель спостерігає, що таке навчання не тільки розвиває мовлення учнів, а й поглиблює сприймання і розуміння навколишнього, 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 [7, с. 15].

Правильно проведена робота активізує розумову діяльність учнів, 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 молодшими школярами емоційно-образним мовленням, вчитель формує у своїх вихованців початковий етап розвитку пізнавальної самостійності, що є основою для сприйняття, розуміння і засвоєння знань у середніх класах відповідного вдосконаленої програми з української мови. Така робота позитивно позначається на мовленнєвій культурі і загальному розвитку учнів. У процесі роботи над цими вправами у школярів, 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, як поповнення й активізація лексичного запасу, формування умінь усного й писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів, на які орієнтується кожен учитель у своїй роботі.

Висновки. Отже, мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається її соціалізація. У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне творче мислення. Саме початкова школа покликана сформувати в дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значущості у житті людини [8, с. 5]. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток емоційно-образного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук. Одеса, 2001. 21 с.
2. Барко В. І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу. *Обдарована дитина*. 2005. № 1. С. 27–31.
3. Ващуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : Метод. посіб. Київ : Освіта, 2006. 268 с.

4. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. №1. С.11–14.
5. Вікова психологія / За ред. Костюка Г.О. Київ : Рад. школа, 1976. 195 с.
6. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками. *Початкова школа*. 2012. №1. с.14.
7. Тарасенко Г. Любов помножити на творчість. *Початкова школа*. 2012. №9. с. 18.
8. Шевчук Т. Виховання емоційної культури молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. №3. с. 5-6.

*Анастасія ГУЛЯК, 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

МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті автор теоретично обґрунтовує методiku використання різних видів роботи, пов'язаних з використанням мовленнєвих ситуацій, дає практичні рекомендації, що спрямовані на вироблення таких умінь на уроках розвитку зв'язного мовлення у початковій школі.

Ключові слова: мовленнєві ситуації, зв'язне мовлення, функції мови, мовленнєво-ситуативні завдання.

Постановка проблеми. Мова – найбільший скарб, який є у кожного народу. Таким скарбом для нас, українців, є наша рідна українська мова. Берегти, плекати мову треба змалку, бо добре відомо: чим багатший словниковий запас людини, чим кращий її мовленнєвий розвиток, тим легше їй висловлювати власні думки і розуміти інших людей. Однак мовленнєвий розвиток – це не тільки багатий лексикон, а й правильна звуковимова, граматична правильність мовлення. Адже, маючи неабиякий мовленнєвий запас, людина мусить навчитися правильно вимовляти голосні і приголосні

звуки рідної мови, будувати словосполучення і речення відповідно до норм за законами мови.

Сьогодні дедалі більше утверджується в діяльності початкових класів ідея практичної спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання соціально активної, духовно багатой особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідною мовою в усіх її функціях – пізнавальної, комунікативної, стимулюючої, регулятивної.

Стан дослідження проблеми. Проблема розвитку мовлення учнів хвилювала методистів, починаючи ще з дореволюційних часів. У ХІХ ст. викладанню мови в школі приділяли велику увагу М. Бунаков, Ф. Буслаєв, І. Срезневський та ін. Кінець ХІХ – перша половина ХХ ст. характеризуються періодом виокремлення методики розвитку мовлення (спілкування) в окрему галузь. На цей період припадає творча діяльність М. Бунакова, В. Голубкова, В. Масальського, М. Рибнікової, О. Пешковського, Л. Поліванова, В. Флерова, О. Міртова, С. Чавдарова, які заклали теоретичні основи сучасної методики розвитку мовлення, зокрема визначили мету, завдання, накреслили шляхи реалізації цих завдань. Подальшого розвитку набули ці питання в роботах В.Капінос, Д. Кравчука, М. Пльонкіна, І. Синиці, Я. Стельмаха, Т. Чижової та ін. Теоретичні праці видатних методистів ХІХ – початку ХХ ст. стали основою для подальших пошуків методичної теорії і педагогічної практики. У другій половині ХХ – початку ХХІ ст. проблема розвитку мовлення учнів висвітлювалась в працях українських дослідників, зокрема М. Вашуленка, Т. Донченко, О. Карамана, В. Мельничайка, М. Пентилюк, та ін.

Мета дослідження: Теоретично обґрунтувати важливість процесу формування мовленнєвих умінь як основу розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, запропонувати методику використання різних видів роботи, пов'язаних з використанням мовленнєвих ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Серед пріоритетних методичних засобів формування мовленнєвих і комунікативних умінь на уроках української мови чільне місце займають ситуативні завдання, які повністю відповідають меті і змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання. В їх основі лежить створена вчителем навчально-мовленнєва ситуація, яка передбачає стимулювання учнів до побудови конкретних висловлювань, близьких до тих, що існують насправді [4, с. 21]. Так, скажімо, згідно з програмою, у 2-му класі діти вчаться будувати розповіді за серією малюнків. Найчастіше мовленнєва діяльність здобувачів початкової освіти виявляється у звичайному описі зображених на малюнках подій. Учні будують тексти розповідного змісту про зображені

події, не відстежуючи при цьому причинно-наслідкові зв'язки. Чудовим варіантом зміни традиційних поглядів на навчання молодших школярів складати розповіді за сюжетними малюнками є методика, побудована за принципами РТУ (розвитку творчої уяви) у системі ТРВЗ (ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких задач) [2, с. 30].

Мовленнєво-ситуативні завдання повністю відповідають меті і змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання. В основі їх лежить створена вчителем навчально-мовленнєва ситуація (природна або штучна), яка допомагає надати мовному завданню або вправі комунікативної спрямованості, об'єднати мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, зробити процес навчання української мови цілеспрямованим, умотивованим і максимально наближеним до життя. Адже будь-яке висловлювання розпочинається з орієнтування в ситуації спілкування. Аналізуються умови, з'ясовуються мотиви мовлення, для чого створюється зазначене висловлювання, для кого воно призначене.

Поняття «мовленнєва ситуація» містить не один якийсь чинник, а низку чинників, які визначають мовленнєву поведінку учасників спілкування.

Г. Лещенко, Л. Іванова пропонують таку структуру створення навчально-мовленнєвої ситуації:

- опис умов, за яких відбувається мовленнєве спілкування;
- подія;
- указівка на учасників комунікації та їхні взаємини;
- указівка на мету мовленнєвого висловлювання;
- указівка на місце події (опис умов спілкування);
- мовленнєвий стимул, який програмує мовленнєву реакцію здобувачів

початкової освіти.

Під час використання таких вправ варто ознайомити учнів зі складовими мовленнєвої ситуації, використовуючи розроблену учителем пам'ятку.

Ситуативні завдання мають багато спільного з грою, оскільки містять указівку на навчальну роль учителя, мовознавця, бібліотекаря та ін., тому їх доречно зарахувати до інтерактивного навчання.

У класичній системі комунікативних завдань домінує спосіб словесного опису мовленнєвої ситуації, за якого можна окреслити всі необхідні компоненти, крім того, він не потребує спеціальної матеріальної бази, оскільки легко реалізовується. Така система має достатню кількість вправ різних типів, що стимулюють розвиток усного та писемного діалогічного, монологічного мовлення, а також навичок читання чи аудіювання [8, с. 17].

Якщо ж ми розглянемо структуру сучасного компетентісно спрямованого уроку, то побачимо, що його структура передбачає поділ змісту теми на навчальні ситуації.

У роботі при цьому найчастіше використовуються такі мовленнєво-ситуативні вправи:

- на засвоєння теоретичного матеріалу;
- на набуття практичних умінь будувати діалогічні та монологічні висловлювання на основі поданих текстів, речень та словосполучень підручника або дидактичного посібника, які будуть доречними в певній ситуації;
- на набуття практичних умінь будувати діалогічні та монологічні висловлювання без опори на готовий текст на основі одного малюнка або серії.

До першої групи вправ належить рольова гра «Учитель – учень», метою якої є роз'яснення граматичних явищ та особливостей частин мови, інтерактивна вправа «Навчаючи, вчуся». Виконання таких вправ відбувається в парах, і адресатом мовлення виступає сусід по парті або вчитель.

Скажімо, на уроках української мови у 2-му класі під час перевірки засвоєння теми «Голосні звуки. Букви, що позначають голосні звуки» використовують таке завдання: Уяви собі, що твоя молодша сестричка чула, як ти виконував завдання з української мови. Вона запитала тебе, що таке голосні звуки, скільки їх, як їх упізнати на письмі? Спробуй пояснити.

А під час закріплення теми «Ненаголошені голосні звуки е, и » доцільно запропонувати учням уявити, що кожен з них – чарівник і дотиком своєї палички може змінювати слово з ненаголошеним голосним *е, и* на перевірку, а однокласники не вірять. Тому треба змінити такі слова, як *листочок, зима, весна, грибник, рибак* та пояснити, чому це зробити необхідно.

Під час вивчення теми «Подовжені м'які приголосні звуки» можна використати таку ситуативну вправу: Уяви, що ти вчитель української мови. Перевір правильність виконання звуко-буквеного аналізу з виконаного домашнього завдання в зошиті свого однокласника, сусіда по парті. Постав запитання про основні правила виконання звуко-буквеного аналізу.

Друга група вправ спрямована на побудову власних діалогічних і монологічних висловлювань на основі поданих текстів, речень та словосполучень, які доречні в певній ситуації. У підручнику, який є основним засобом навчання, є достатня кількість вправ, виконання яких спрямовано на формування мовних і мовленнєвих умінь.

Якщо надати деяким вправам ситуативного характеру, тобто окреслити ситуацію, яка потребує використання певного мовного матеріалу, то мовлення буде зверненим, умотивованим, природним. Іноді до вправ такого типу варто додати план-підказку, інструкцію щодо виконання тощо.

Наприклад, на уроці української мови у 2-му класі (урок 16, с. 25 за підручником української мови для 2-го класу М. Д. Захарійчук) під час оголошення теми можна виконати таке завдання:

Уявіть, що редактор шкільної газети доручив нам написати невеличкий текст-опис про білочку. Підказкою буде слугувати готовий матеріал із підручника.

Під час вивчення у 2-му класі теми «Велика буква в назвах сіл, міст, річок» (урок 57, с. 84 за вищевказаним підручником) для домашньої роботи варто виконати таке завдання: Прочитайте лист хлопчика, який хоче з вами познайомитися. Уявіть, що вам потрібно написати цьому хлопчику інформацію про місце свого проживання. У роботі скористайтеся планом-підказкою: (Як тебе звати? У якому місті ти живеш? На якій вулиці ти живеш? Яка річка протікає поблизу твого міста? Які міста розташовані поблизу твого міста?) [6, с. 127].

На уроках розвитку зв'язного мовлення здобувачі початкової освіти вчать будувати розповіді, описи за малюнками і запитаннями. Але предметна, тим більше сюжетна картина містить стільки елементів, нюансів, що розповіді про кожен із них і загалом усю картину можуть бути різноманітними і неповторними. Виконання ситуативних завдань, складання віртуальних діалогів привносить у розповіді дітей цікаві подробиці, оригінальні сюжетні лінії. Та, на жаль, для досконалого формування в учнів певної системи відповідних умінь і навичок не вистачає повною мірою часу, відведеного програмою. Один із варіантів вирішення цього питання – використання в навчально-виховному процесі авторського елективного курсу «Мовленнєва творчість» [2, с. 42].

Часто ситуативні вправи учителі використовують і в позакласній роботі. Наприклад, під час проведення години спілкування у 2-му класі на тему тендерної рівності варто запропонувати дітям таке завдання: Уявіть, що учні нашого класу беруть участь у соціологічному опитуванні з метою виявлення думки, ким краще народитися: хлопчиком чи дівчинкою. Об'єднайтеся у групи за своєю статтю (група хлопчиків та група дівчаток), обговоріть це питання та запишіть свої міркування на окремих бланках-аркушах (вчитель роздає їх). Оберіть представника групи, який оголосить ваші міркування.

Після презентації роботи груп учитель підводить другокласників до висновку про те, що дівчинкою і хлопчиком бути однаково добре, адже в кожного є свої особливості та певна місія. А головне – потрібно добре ставитися один до одного, дружити, підтримувати та допомагати у процесі спілкування.

Показники високого рівня: сформованість стійких мотивів спілкування з дорослими й ровесниками; частота контактів; ініціативність, активність взаємодії з людьми; розвинутість і різноманітність побудови діалогічного та монологічного мовлення; наявність творчості у його процесі.

Показники середнього рівня: ситуативність проявів особистісних та пізнавальних мотивів спілкування з дорослими й однолітками; одноманітність побудови і форм мовленнєвих висловлювань; несформованість елементів творчої уяви, фантазії, прогнозування.

До показників низького рівня належать: несформованість мотивів спілкування з дорослими й ровесниками; труднощі під час встановлення контакту; комунікативно-мовленнєві дії без аналізу ситуації спілкування; низькі мовні характеристики, однотипність побудови фраз, відсутність творчої розповіді [6, с. 234].

Запроваджуючи у практику роботи мовленнєво-ситуативні завдання, варто дотримуватися таких рекомендацій:

1. На уроках розвитку зв'язного мовлення доцільно використовувати опорні групи лексики, що ефективно впливають на розвиток не лише активного словника учнів та їхню мовленнєву діяльність, а й на поглиблене розуміння виучуваного теоретичного матеріалу;
2. Потрібно зумовлювати мотивацію до створення навчально-мовленнєвої ситуації як передумови успішного виконання завдання;
3. Необхідно дбати про культуру мовлення, правильність, точність, виразність, відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації;
4. Під час вибору усної форми спілкування варто зосереджувати увагу на привітності до співрозмовника, чіткості та виразності мовлення;
5. У процесі вибору писемної форми спілкування важливо наголошувати на охайності, каліграфічності, грамотності записів як вияву поваги до співрозмовника;
6. Варто застосовувати більше таких ситуативних вправ, що спонукають учнів до творчої роботи, вчать висловлювати власний погляд;
7. Вчити дітей користуватися довідковою літературою;
8. Важливо створювати сприятливий мікроклімат на уроці для співпраці;
9. Необхідно створювати ситуації успіху;

10. Доцільно реалізовувати особистісний підхід у навчально-виховному процесі.

Подальша перспектива такої діяльності проявляється у вдосконаленні методики використання ситуативних завдань та розширення сфери їх використання в навчально-виховному процесі; розробці та систематизації таких вправ на різних уроках у 3 – 4-х класах [1, с. 14].

Висновки. Отже, використання мовленнєво-ситуативних завдань відповідає таким новим підходам до вивчення рідної мови, як комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, соціокультурний. Вони відображають основні складові змісту навчання, а саме: мовленнєву, лінгвістичну, соціокультурну, діяльнісну. Такі вправи передбачають застосування проєктних технологій, парних, групових і колективних форм роботи.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 2015. С. 11-15.
2. Виготський Л. С. Уява і творчість у дитячому віці. Київ: Освіта, 2016. С. 40-48.
3. Демченко Г. С. Опанування багатства рідної мови. *Початкова школа*. 2016. № 8. С. 30-32.
4. Демченко Г. С. Розвивальні засоби на уроках мови *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 20-23.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2017. № 1. – С. 15-31.
6. Жинкин Н. І. Механізм мовлення. Миколаїв: Час, 2018. 370 с.
7. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 27 квітня 2021 року: Офіційний текст. Київ: Алерта, 2018. 120 с.
8. Скуратівський Л. В. Стратегії інтелектуального розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 15-20.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Київ: Вища школа, 2003. Т.1. С. 123-127.

*Богдана ШАПОВАЛ, 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

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ РОБІТ НА УРОКАХ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. Автор розглядає процес виконання творчих робіт здобувачами початкової освіти як засіб формування мовної особистості школярів, пропонує форми і методи роботи на уроках української мови.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, розвиток мовлення, мовна культура, переказ, твір, навчальні вправи.

Постановка проблеми. Сьогодні дедалі більше утверджується в діяльності учнів початкових класів ідея практичної спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання соціально активної, духовно багатой особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідної мови й мовленням в усіх її функціях – пізнавальної, комунікативної, стимулюючої, регулятивної.

Як зазначено у Державному стандарті початкової освіти, «...мета і завдання цього навчального предмета (української мови) у початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці» [2].

Стан дослідження проблеми. На сучасному етапі методика розвитку мовлення базується на теоретичних положеннях, які розроблені такими науками як літературознавство, психологія, педагогіка. Для правильної організації такої роботи учителям необхідно врахувати не тільки його специфіку, а й психологічні основи процесу на різних етапах навчання, особливості сприймання й засвоєння мовного матеріалу здобувачами початкової освіти тощо.

Проблемою технології та методики проведення творчих робіт на уроках української мови займалися П. М. Якобсон, О. І. Нікіфорова,

Л. І. Айдарова, Г. А. Цукерман, Л. В. Занков, Н. Д. Модавська, О. Почупайло та ін. Зокрема Н. Д. Молдавська визначила критерії і дала характеристики вікових рівнів мовного розвитку учнів, показуючи можливості і шляхи удосконалення методів роботи вчителя. П. М. Якобсон, О. І. Нікіфорова розглядали проблему сприймання мовного матеріалу на уроці: психологічні особливості процесу сприймання, його механізми й умови.

Мета дослідження полягає у теоретичному та практичному обґрунтуванні ефективних методів та прийомів роботи над розвитком зв'язного мовлення у процесі виконання творчих робіт.

Виклад основного матеріалу. На уроках розвитку мовлення доцільно проводити роботу за двома напрямками.

Перший напрямок у роботі з розвитку мовлення – робота з оволодіння нормами літературної мови, що формує навички правильного відтворення слова, словоформи, структури словосполучення й речення; робота зі збагачення мовлення виховує вміння не тільки правильно, але й доречно, з урахуванням вимог контексту, вживати лексичні засоби в мовленні. Переказ і виклад – це дитячі мовні вправи за зразками, засновані на активному наслідуванні. З одного боку, за допомогою усного переказу й письмового викладу збагачується мовлення школяра; з іншого боку – учень сам буде речення й текст, проявляє ініціативу й активність у творенні висловів.

Другий напрямок у роботі з розвитку мовлення – розвиток навичок зв'язного мовлення, уміння виражати свої думки точно, правильно з погляду літературних норм і, по можливості, яскраво. Для розвитку зв'язного мовлення використовують наступні види вправ: усний переказ прочитаного; розгорнуті відповіді на питання; різні текстові вправи, пов'язані з аналізом прочитаних творів, з вивченням граматичного матеріалу, якщо висловлення учнів (усні або письмові) в основному відповідають зазначеним вище вимогам; усні оповідання учнів на задану тему, читання художніх текстів, завчених напам'ять; імпровізація казок, віршів, невеликих оповідань; письмові твори різноманітних типів.

У системі уроків, які включають відомості про мовлення, учням дається загальне уявлення про спілкування, види мовленнєвої діяльності. Звертаючи увагу дітей на відмінності між мовою та мовленням, потрібно зосередитись на думці про те, що мова відображає досвід колективу, а мовлення – досвід індивідуума, бо в мовленні виявляється конкретна людина з її світосприйняттям та знаннями [6, с. 201].

Прислухаймося до побутового спілкування людей. Бачимо, як згубно формалізується українська мова, а злива вульгарщини і хамства затоплює живе мовлення. Хіба це закладено в нашому менталітеті?

Саме тому вчитель повинен формувати мовну особистість – людину, яка вільно володіє українською літературною мовою. Провідним у школі має бути вивчення живої (звукової) мови (коли переважає багате, розмаїте зв'язне мовлення). Насамперед, необхідно привернути увагу учнів до словників, адже вони допомагають продуктивніше працювати, особливо тоді, коли треба написати переказ, твір, вільний диктант, перекласти текст. Ось чому на уроках діти ознайомлюються з орфографічним, орфоепічним, тлумачним словниками, а також синонімів, антонімів та іншими, навчаються практично їх використовувати.

Мова – це підмурівок культури, мистецтва народу. Тому найголовніше завдання учителя – навчити дітей вільно користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, у процесі сприймання, відтворення і створення відтворювань із дотриманням українського мовленнєвого етикету, виховати в них потребу у вивченні рідної мови [1, с. 37]. Так формується мовна культура людини, яка є її портретом, певним захистом від грубості і зла.

Навчання культури мовлення проводиться у зв'язку з вивченням фонетики, лексики, граматики і направлене на розвиток в учнів свідомого ставлення до свого мовлення і мовлення навколишніх. Завдання навчання мовної культури полягає в тому, щоб допомагати молодшим школярам оволодівати правильним і комунікативно доцільним мовленням.

Отже, вирішальну роль у формуванні комунікативних умінь виконують такі чинники:

- а) створення відповідного мовленнєвого середовища для реалізації цього аспекту навчання;
- б) послідовне оволодіння уміннями і навичками;
- в) використання продуманої системи навчально-тренувальних вправ [4, с. 56].

Ефективним засобом розвитку логічного та образного мислення, уваги, спостережливості як вид письмової роботи здобувачів початкової освіти є переказ. Він дає змогу дітям поєднати здобуті знання і життєвий досвід, реалізувати творчі можливості.

Переказ розвиває в учнів логічне мислення, розширює словниковий запас, активізує його, сприяє закріпленню граматичних знань, синтаксичних конструкцій, правописних навичок, дає змогу розвивати усне й писемне мовлення (адже кожній письмовій роботі передуює усна підготовка). Передаючи зміст близько до тексту, діти вчаться правильно висловлювати свої думки, додержуватись плану, виділяти основне.

Цінність переказу полягає в різноманітності його видів і форм.

Учитель повинен подбати, щоб тексти для переказів були змістовними, різноманітними щодо тематичного спрямування і стильових особливостей, доступними і цікавими для дітей, взірцевими щодо мовного оформлення. Учні з особливою охотою переказують тексти про життя дітей, героїчні вчинки видатних людей, школу, сім'ю, пам'ятні події, трудові звершення, про тварин. Текстами для переказів можуть бути твори фольклору (казка, легенда, оповідання, гумореска), тексти із художньої літератури, газет, журналів, кінофільм, діафільм чи телефільм, радіопередача.

Виконанню переказу, як правило, передує складання його плану. І хоч робота над планом переказу для школяра не новина, бо він вчиться складати його, починаючи з першого класу, пускати її на самоплив аж ніяк не можна.

Робота над планом сприяє розвиткові зв'язного мовлення учнів, удосконалює їх мислення. План переказу привчає школярів викладати зміст послідовно, виділяти головне і суттєве, з'ясовувати логічні зв'язки між частинами тексту.

Наше завдання – привчати дітей у процесі зв'язного викладу думок дотримуватися логіко-композиційної послідовності відповідно до плану. Без плану, хоч і найпростішого, робота з розвитку зв'язного мовлення буде малоефективною.

Зв'язне мовлення у своїх розвинених формах потребує підготовки, яка полягає у попередньому продумуванні його змісту, чіткому його плануванню та відповідному словесному оформленню [3, с. 18].

Методика рекомендує такі види переказів: детальні, стислі, вибіркові та творчі, кожен з яких має свою різнопланову специфіку та місце у навчальному процесі.

Варто пам'ятати, що при доборі текстів для переказів необхідно дотримуватися принципу послідовного наростання труднощів. З цією метою варто вводити в роботу більш складний за змістом і мовним оформленням текстовий матеріал, збільшуючи в кожному класі його обсяг, ускладнюючи додатковими лексичними і граматичними завданнями.

Учні повинні навчатися аналізувати мовні засоби з погляду їх функціонування у мовленні, свідомо відбирати їх і оцінювати не ізольовано, а в контексті створюваного висловлювання з урахуванням комунікативних завдань. Тому робота із збагачення мовлення мовними засобами у великій мірі тяжіє до навчання складати зв'язні висловлювання.

Цьому сприяє проведення різних видів творчих робіт: творів-розповідей, творів-описів, творів-роздумів, складання казок, переказів. Розвитку творчих здібностей учнів сприяють також різні види диктантів з елементами творчості і творчі вправи, які допомагають учням

зрозуміти силу і багатство рідної мови та розвивають логічне мислення [7, с. 241].

Творчі вправи наближають учнів до природних умов спілкування, вдосконалюють вміння орієнтуватися в мовленнєвій ситуації (щоб учні могли чітко уявити співрозмовника, умови і завдання спілкування); ознайомлюють з тими мовними засобами, які дають змогу висловитися ввічливо, делікатно, пам'ятаючи про те, що по тому, як говорить людина, можна судити про неї, її риси характеру та рівень культури.

У процесі роботи над переказами і творами обов'язковим компонентом загальної системи розвитку зв'язного мовлення є попередження мовних помилок та недоліків учнів [5]. Кожна помилка – це порушення певної мовної норми. В усних відповідях учнів та їх творчих роботах часто зустрічаються мовленнєві (лексичні, фразеологічні, стилістичні), граматичні (зумовлені порушенням граматичних норм), морфологічні (неправильно утворені частини мови, невдалі форми слів і т. ін.), синтаксичні (неправильна побудова речень з однорідними, відокремленими членами) помилки. Знання типів помилок дозволяє вчителю виявити найбільш ефективні шляхи їх попередження.

Висока мовленнєва культура школярів визначається не лише писемною грамотністю, а й навичками правильного усного мовлення, виразного читання, багатим запасом слів. Тому в навчанні мови має органічно поєднуватись робота над усним і писемним її різновидами.

Висновки. Підсумовуючи все сказане, слід наголосити на необхідності включення комплексу мовленнєвих вправ у структуру не тільки кожного уроку навчання грамоти, а й у структуру інших уроків, здійснювати роботу з розвитку мовлення на уроках мови, природознавства, математики.

Завдання вчителя – добирати до вправ мовний матеріал, який би відповідав конкретній темі, меті і завданням уроку. Такий підхід допомагає педагогу систематизувати весь комплекс завдань, спрямованих на розвиток мовлення, оскільки мова вивчається не задля мови, а задля мовлення.

Список використаних джерел

1. Демченко Г. С. Опанування багатства рідної мови. Початкова школа. 1990. № 8. С. 30-32. *література*. 2005. № 24. С. 21–23.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua>
3. Зимульдінова А. С. Розвиток зв'язного мовлення як об'єкт теоретичного аналізу. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності на основі змісту освіти і сучасних педагогічних*

технологій». Дрогобич, 2004. С. 15-20.

4. Ігнатенко Н. Етапи діалогічної взаємодії молодших школярів із навчальним текстом. *Школа першого ступеня*. Переяслав-Хмельницький, 2003. Вип.7. С. 50–61.

5. Мельник Т. Система вправ з розвитку образного мовлення учнів. Режим доступу: http://ukrlife.org/main/minerva/vpravu_movni.doc

6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання, редагування, переклад. Посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1994. 223 с.

7. Методика викладання української мови : Навч. посібник / За ред. С. І. Дорошенка. 2-е вид., перероб. і допов. Київ : Вища школа, 1992. 398с.

*Дарина ГУМЕНЮК, 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» Алла БАБІЙ*

СИСТЕМА ПИСЬМОВИХ РОБІТ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті розповідається про те, що процес розвитку мовлення, інтерпретації потребує тексту або усного контексту. Систематичне застосування на практиці різних форм роботи з метою формування мовленнєвих умінь учасників навчання забезпечить розуміння основних понять про мову та мовлення, здібність сприймати й усвідомлювати словесну інформацію, розрізняти основний і другорядний матеріал, сприймати й трансформувати мовленнєвий смисл, уміння планувати свою творчу роботу, навички висловлювати свої ідеї за допомогою мови.

Ключові слова. Мовленнєва діяльність, види письмових робіт, словесна інформація, інтеграція видів діяльності, пасивні та активні методи мовленнєвої діяльності, мисленнєва сфера,

Постановка проблеми. Основне завдання розвитку мовлення на уроках української літератури полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти складати тексти різних жанрів: перекази, твори, реферати, художні проекти тощо. Саме такий логарифм розвитку мовлення – від усних форм до письмових – пропонує методика вивчення української літератури. Ця робота

передбачає використовувати методи, орієнтовані на розвиток мовленнєво-мисленнєвої сфери в поєднанні з емоційною, естетичною та духовною складовими поняття.

Стан дослідження проблеми. Цінні вказівки щодо формування мовлення здобувачів освіти вміщені у модельних навчальних програмах «Українська література. 5-6 класи» (автори: Т. О. Яценко, Т. Б. Качак та ін.), «Українська література. 5-6 класи» (автори: В. П. Архипова, С. І. Січкара, С. Б. Шило), «Українська література. 5-6 класи» (автори М. І. Чумарна, Н. М. Пастушенко).

О. І. Когут у посібнику «Інноваційні технології навчання української мови і літератури» пропонує нові підходи до організації уроків розвитку мовлення. Спрямовані навчальні технології на забезпечення умов для усвідомлення механізму мовленнєвої діяльності описують О. Кучерук, К. Голобородько у посібнику «Уроки розвитку зв'язного мовлення в шкільному курсі».

Мета дослідження – обумовити важливість формування мовних компетентностей та творчої активності здобувачів середньої освіти як інтеграцію в різні види мовленнєвої діяльності під час вивчення української літератури, довести важливість комплексного впливу різноманітних інтерактивних завдань, що спрямовані на роботу з художніми текстами, яка формує мовленнєву компетенцію та здійснює значний вплив на всебічний і гармонійний розвиток молоді.

Виклад основного матеріалу. У Програмі з української літератури передбачено систему занять з розвитку мовлення в усіх класах закладів загальної середньої освіти. Це спеціально відведені уроки для розвитку мовлення усно та письмово, класні контрольні письмові твори, перекази, відповіді на питання.

Здобувачів освіти 5-7 класів на уроках української літератури необхідно навчити: 1) вміти усно і письмом відповідати на поставлені запитання; 2) створювати прості і складні плани тексту, що вивчається, 3) характеризувати образ літературного героя, робити порівняльний аналіз персонажів твору, 4) робити стислі, розгорнуті, вибіркові перекази, 5) висловлювати елементарні думки на літературну тему [5, с. 28].

За умови, якщо здобувачі освіти (за програмою 7 класу) вміють повноцінно і зв'язно відповідати на запитання, потрібно вимагати ширших узагальнень на основі прочитаного чи почутого, уміння аналізувати текст літературного твору та робити з нього висновки. Такі завдання розроблені для кожного класу загальноосвітнього навчального закладу, вони диференційовані: чим старша вікова категорія здобувачів – тим складніші

завдання з розвитку мовлення.

Для розвитку мовленнєвої компетенції у процесі навчання літератури у середніх класах надзвичайно важливо розвивати вміння складати запитання до твору, біографії автора, створювати банк запитань, кросворд тощо[2, с. 27]. З таких елементів розвиваються здібності підлітка до самостійної роботи та проєктної діяльності.

Для спеціальних уроків розвитку мовлення з української літератури у 5-7 класах рекомендовано такі форми роботи: опис образу, порівняльна характеристика образів, словесні замальовки, розгорнуті відповіді на запитання, письмові жанри – перекази різних видів, що характеризують образ, твір про героя, твір з елементами порівняльної характеристики, твори з домисленими частинами, твори-інтерпретації, ін.

Система робіт з розвитку мовлення на уроках української літератури у 9-11 класах є набагато складнішою: передбачає написання різних видів власних висловлювань, розгорнутих відповідей на запитання, виконання творчих проєктів. На таких уроках здобувачі освіти повинні навчитися писати перекази і твори, складати ділові папери, готувати дописи до газети, відгуки, складати і виголошувати доповіді, оформляти і писати реферати.

Одним із важливих питань методики української літератури є робота над переказами та творами, тому доцільно зосередити увагу на особливостях їх проведення. «Переказ – це вид роботи з розвитку зв’язного мовлення, який передбачає передачу в усній чи письмовій формі прочитаного або прослуханого тексту»[1, с. 142]. Переказ навчає глибоко розуміти і правильно передавати чужі думки, розвиває логічне мислення і є підготовчою ланкою до написання творів. На уроках написання переказу вчитель повинен дотримуватися таких рекомендацій: 1. Визначити мету і завдання роботи. 2. Залежно від умінь і навичок вікового рівня учасників навчального процесу ставити конкретні завдання. 3. Вводити дітей в атмосферу твору. 4. Активно вживати слова з тексту переказу, пояснювати їх. 5. Використовувати наочність. 6. Вчити дітей перефразовувати свої думки.

Учнівський твір – «складніший, ніж переказ, вид мовної діяльності, спрямований на розвиток зв’язного мовлення» [1, с. 143]. Працюючи над твором, здобувач освіти повинен самостійно, від початку до кінця, на власний розсуд, за своїм планом викладати матеріал на відповідну тему. Твір розвиває логічне та образне мислення, уяву, спостережливість. Тому аналіз літературних творів набув виняткового значення, оскільки така діяльність сприяє розумовому розвитку людини, підвищує культуру усного та писемного мовлення.

У методиці навчання письмового мовлення ще й досі є багато питань,

що потребують вирішення. Одне з них – з якого твору найдоцільніше починати роботу – розповіді, опису чи роздуму. Кожен твір має свої композиційні й мовні особливості, тому робота над ними повинна допомогти здобувачам середньої освіти оволодіти різними способами викладу міркувань [3, с. 254]. Для цього вчителю недостатньо запропонувати тему, потрібно навчити, як з нею впоратися, тобто виробити відповідні вміння, які забезпечать високу якість самостійно складеного тексту.

Основними критеріями оцінювання якості таких робіт методисти виокремлюють культуру мовлення, яка полягає у **змістовності**, що передбачає вичерпне розкриття предмета авторського задуму, головної думки із дотриманням логічної послідовності, доречності, аргументованості, лаконічності, наповненості кожного речення логічним змістом; у **точності викладу**, що, по-перше, пов'язана з адекватним позначенням об'єктів навколишньої дійсності, літературних явищ, фактів, подій (фактична точність), по-друге, передає історико-літературознавчу інформацію відповідно до системи наукових понять (термінологічна точність), по-третє, підпорядкована пізнавальній і естетичній меті навчання літератури, художньо-естетичній спрямованості, метафоричній, образній передачі змісту художнього твору, авторського задуму (художня точність); у **комунікативно-діалогічній спрямованості** мови висловлювання, що передбачає адаптованість, адресність і виклад матеріалу з урахуванням суб'єктивного досвіду, здібностей, можливостей, нахилів, мотивації, рівня літературної й читацької компетентностей, спонукання до комунікативної інтенції в парадигмальному комунікативному векторному полі; у **художній образності** як обов'язкового складника мовного оформлення творчої роботи, що дає можливість за допомогою різноманітних художніх засобів передавати у сферу чуттєвого сприйняття образну мову твору, мальовничі описи природи, портретні партії персонажів, якнайповніше й найвичерпніше візуалізуючи їх, осягати естетику художніх образів, розкривати гармонію, метафоричність та асоціативність образів, створених уявою митця, «не тільки наочно, фізично, конкретно та зримо відтворювати образні картини, але передусім їх комбінувати, розумово діяти з ними»; в **естетичності**, за якої мова творчої роботи викликає естетичну насолоду, захоплення, бажання наслідувати мовний зразок книги, удосконалювати власне мовлення, шліфувати мовний стиль, виробляти естетичну мовну поведінку й мовний смак тощо [3, с. 269].

Висновки. Отже, за умови реалізації такого навчання відбувається постійне збагачення мови реципієнтів новими лексичними і синтаксичними засобами, а також безперервне очищення від усього, що засмічує мову,

робить її зрозумілою, багатою, образною, змістовною, доступною. Письмові творчі роботи навчають вдосконалювати написане, грамотно, точно й образно висловлювати свої думки, композиційно правильно будувати твори, викладати зміст за планом, добирати до твору матеріал, визначати основну думку, осмислювати тему твору та її межі, що значною мірою формує культуру мовлення та суспільної комунікації.

Список використаних джерел

1. Горох Г. Дитячі поетичні тексти як основний дидактичний матеріал на уроках української мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 141 – 147.
2. Діденко Т. Організація роботи з обдарованими учнями на уроках української мови і літератури. *Рідна школа*. 2014. № 10. С. 25 – 31.
3. Ісаєва О. О. Концептуальні основи аналізу художнього твору в школі: наук.-теорет. зб. Тернопіль : Астон, 2016. 432 с.
4. Кузнецова Г. Лінгвістичні основи формування акцентологічної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Українська мова й література в школах України*. 2018. № 1. С. 45 – 49.
5. Програми мовно-літературної освітньої галузі / розміщені на офіційному вебсайті МОН за покликанням: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku?fbclid=IwAR0Su0XZPqyv3Rp0dsyWvSEg3V7nV5NoRkq8qpUgeJD636tTFRtDHre69Hg>

Ірина АНТОНЮК, здобувачка Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки Валентина ВІТЮК

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку діалогічного мовлення в здобувачів початкової освіти Нової української школи. Проаналізовано категорійний апарат дослідження. Схарактеризовано основні результати навчання в процесі розвитку діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти.

У науковій розвідці наголошено на важливості навчання діалогічного мовлення молодших школярів Нової української школи.

Ключові слова: мовлення, діалог, діалогічне мовлення, розвиток діалогічного мовлення, спілкування.

Постановка проблеми. Навчити здобувачів освіти діалогу, що забезпечить ефективне спілкування, виробити відповідні вміння й навички є одним із завдань початкового шкільного курсу української мови, що зумовлює комунікативну спрямованість навчання мови в закладі загальної середньої освіти. На рівні побутового та повсякденного спілкування діалогічне мовлення значно переважає, діалог як розмова між двома особами є основною, домінують формою мовлення. Як відомо, під терміном «діалог» розуміють і сам процес мовленнєвої діяльності, який називають діалогуванням, і його результат – діалогічний текст. Першочергового значення для здобувачів освіти початкової школи набуває розвиток контекстного діалогічного мовлення в процесі реалізації мовно-літературної освітньої галузі Нової української школи, оскільки ситуативне діалогічне мовлення формується в них як у носіїв мови природним шляхом. Формування діалогічних умінь і навичок молодших школярів буде ефективним за умови створення розвивального соціокультурного мовленнєвого середовища, в якому партнери навчання – учителі та здобувачі початкової освіти – будуть відкриті до діалогу.

Стан дослідження проблеми. Проблема діалогу є предметом уваги багатьох гуманітарних предметів. Різні його аспекти вивчалися психологами і психолінгвістами, у працях яких досліджувалися особливості діалогічного мовлення; лінгвістами, які виявили структурно-синтаксичні й функційні ознаки діалогічного мовлення. У лінгводидактиці методику розвитку усного мовлення здобувачів освіти, у тому числі й діалогічного, на когнітивній, функційно-стилістичній і комунікативно-діяльнісній основі досліджували Н. Бабич, З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, І. Гудзик, Т. Донченко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Т. Окуневич, Л. Паламар, Е. Палихата, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, Г. Шелехова та ін.

У лінгводидактиці розроблено методику навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи (Е. Палихата) та досліджено проблему розвитку діалогічного мовлення в початкових і 5 класах (А. Ляшкевич, Л. Кочубей). Разом з тим, методики розвитку цього виду мовлення в поєднанні з комунікативною спрямованістю вивчення української мови у початкових класах не створено. Інколи це призводить до не досить глибокого розуміння вчителями цієї проблеми, епізодичності роботи з розвитку

діалогічного мовлення, недотримання принципів наступності й перспективності, системності та систематичності навчання. Наслідком є труднощі, які відчують діти під час діалогу, а також зниження рівня культури їхньої життєдіяльності.

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Державним стандартом початкової освіти визначено, що мета й завдання мовно-літературної освітньої галузі полягають не лише у формуванні мовної компетентності здобувачів початкової освіти, а, насамперед, у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти в чинній програмі з мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі передбачається розвиток та удосконалення умінь і навичок мовленнєвої діяльності, зокрема діалогічного мовлення учнів.

Так, відповідно до програми мовно-літературної освітньої галузі, здобувачів освіти **1 класу** треба вчити відтворювати за особами діалоги із прослуханих казок, розповідей. Опрацьовуючи діалогічну форму готових висловлень, здобувачі освіти практично опановують різноманітну інтонацію реплік, навчаються вимовляти їх з емоційними відтінками (радісно, сумно, схвильовано, здивовано), засвоюють форми характерного українського звертання та мовленнєвого етикету. Крім того, першокласники навчаються будувати запитання й відповіді на них за прослуханим чи прочитаним текстом, малюнком, навчальною ситуацією в класі. Сформовані вміння мають підготувати здобувачі освіти до складання та розігрування діалогів за темами, близькими до їхнього життєвого досвіду. Ця робота проводиться з обов'язковим обговоренням змісту діалогу, добором опорних слів і виразів, етикетних мовленнєвих формул.

Здобувачі освіти **2 класу** продовжують відтворювати, розігрувати діалоги з прослуханих і прочитаних текстів. Однак основну увагу вчитель має приділяти навчання молодших школярів складати діалогічні висловлення на задану тему – три-чотири репліки на одного учасника розмови з урахуванням вступних і прикінцевих етикетних формул. Створюються ці діалоги спільно з однокласниками з попереднім обдумуванням протягом чотирьох-п'яти хвилин самостійно або з використанням різноманітних допоміжних матеріалів, які добирає вчитель. У процесі навчання необхідно стежити за дотриманням другокласниками правил спілкування та мовленнєвого етикету.

Продовжуючи формування діалогічного мовлення в здобувачів освіти

З класу, учитель має опрацьовувати з молодшими школярами складання діалогу за малюнком і описаною мовленнєвою ситуацією - з опорою на допоміжні засоби і без них. Здобувачі освіти повинні навчитися складати діалог обсягом чотири-п'ять реплік на одного учасника розмови з урахуванням етикетних формул початку та кінця розмови, дотримуватися етичних норм мовлення, культури спілкування. Порівняно з попередніми класами розширюються уявлення молодших школярів про культуру мовлення й культуру спілкування, зокрема етичні норми та правила. Третьокласники навчаються вживати в діалогах слова, що виражають прохання, пропозицію, побажання, вибачення в процесі спілкування.

У здобувачів освіти 4 класу розвиваються, закріплюються і вдосконалюються вміння й навички діалогічного мовлення, набуті під час навчання в попередніх класах. У процесі навчання чотирикласників збільшуються вимоги до обсягу діалогів (п'ять-шість реплік на одного учасника розмови з урахуванням етикетних формул початку й кінця розмови), розширюється їх тематика, поступово згортається підтримка учнівських діалогів допоміжними матеріалами.

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди мотивоване, однак у навчальних умовах мотив виникає не завжди. Таким чином, перед учителем початкової школи стоїть завдання – створити умови, які б спонукали здобувачів освіти щось сказати, висловити почуття тощо. Важливою психологічною особливістю діалогічного мовлення є його ситуативність, оскільки часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно відбувається. Ситуації, які під час навчання спонукають до мовлення, називають **комунікативними**. Моделювання таких ситуацій сприяє удосконаленню діалогічного мовлення здобувачі освіти.

Формування діалогічного мовлення починається з родинного виховання, під час якого діти дошкільного віку користуються переважно побутовими діалогами в сім'ях і до початкової школи приходять з певними вміннями й навичками вести прості діалоги побутового характеру. Коли розпочинається системне навчання української мови і діалогічного мовлення зокрема, важливу роль відіграє **навчальний діалог** – своєрідна форма спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, протягом якої і відбувається інформаційно-смісловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки.

До основних функцій навчального діалогу належать: а) передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства й конкретного оточення адекватними засобами, внаслідок чого й формується певний світогляд; б)

регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; в) забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі внутрішнього діалогу. Ще одна важлива функція навчального діалогу – розвивальна. Мета вчителя у навчальному діалозі полягає в оптимізації процесу розв'язання учнями конкретної навчальної задачі шляхом ефективного керівництва їхньою діяльністю; створенні відповідних умов для стимулювання інтелектуального розвитку здобувачі освіти; сприянні моральному та особистісному розвитку молодших школярів.

Будь-який діалог відбудеться за умов, якщо співрозмовники братимуть у ньому активну участь. Але є чинники, що заважають ефективному ходу діалогу, наприклад: нетактовне переривання на пів слові; невиправдане позбавлення кого-небудь можливості висловити свою думку тощо. Тому особливу увагу потрібно звернути на дотримання молодшими школярами українського мовленнєвого етикету.

Завдання вчителя початкових класів полягає в тому, щоб удосконалювати вміння правильно відповідати на поставлені запитання, ставити їх іншим, вступати у розмову; збагачувати мовлення здобувачів освіти формулами мовленнєвого етикету; вчити дотримуватись правил спілкування (не перебивати співрозмовника, зацікавлено й доброзичливо вислуховувати його думки); дотримуватись норм літературної мови. Тому роботу над діалогом потрібно проводити у два етапи: 1) відтворення, розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту; 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, опорою на допоміжний матеріал, а також самостійно.

Суттєве значення в житті кожного здобувача освіти мають уміння й навички орієнтуватися в будь-якому діалозі. Навчання всіх видів діалогу відбувається на основі педагогічної взаємодії суб'єктів виховного впливу (родини, учителів).

Вправи на моделювання діалогів допомагають організувати мовленнєву діяльність здобувачів освіти, сприяють їхньому особистісному й мовленнєвому розвитку, накопиченню у них соціального досвіду взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях.

У зв'язку з тим, що останнім часом активно розвиваються технічні засоби-посередники, що дозволяють спілкуватися на великих відстанях, лінгвісти виділяють такі види діалогів, як *контактний* і *дистантний*. Діалогічне спілкування на відстані за умови використання посередників називається *дистантним*, на відміну від *контактного*, що передбачає особисту присутність комунікантів.

Молодшим школярам необхідно засвоїти особливості дотримання норм мовленнєвого етикету з тим, щоб підготувати здобувачів освіти до конструктивного діалогічного спілкування в обох видах діалогів. Удосконалення умінь діалогічного мовлення здобувачів освіти відбувається у тісному взаємозв'язку з удосконаленням їхнього монологічного мовлення.

Висновки. Отже, спостереження за освітнім процесом, бесіди з учителями початкових класів переконують у тому, що доцільним у формуванні мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи є упровадження комплексу вправ і завдань, які мають на меті розвиток мовленнєвої діяльності молодших школярів в умовах різнотипних навчальних ситуацій спілкування. Вважаємо, що вправи і завдання із розвитку діалогічного мовлення мають ґрунтуватися на реальному життєвому матеріалі або вірцевому тексті, що є цікавим і зрозумілим здобувачам освіти, має виховний і соціокультурний потенціал.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посібник. Київ : Освіта, 2018. 400 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи.* Київ : «Світоч», 2019. С. 3–42.
3. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : монографія. Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. 217 с.
4. Типові освітні програми Нової української школи для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ : «Світоч», 2019. 336 с.

Ольга ЛЕМЕЩУК, здобувачка Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки Валентина ВІТЮК

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА В ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування навичок письма в здобувачів початкової освіти Нової української школи. Проаналізовано категорійний апарат дослідження. Схарактеризовано технічні, графічні та орфографічні вміння й навички здобувачів початкової освіти. Визначено основні

методи каліграфічного письма в початковій школі. У науковій розвідці наголошено на важливості формування навичок каліграфічного письма в здобувачів початкової освіти Нової української школи.

Ключові слова: *письмо, навичка письма, технічні, графічні та орфографічні вміння й навички здобувачів початкової освіти.*

Постановка проблеми. У наш час українська мова набула державотворчого статусу, посідає важливе місце в системі національної освіти, сьогодні є життєвою необхідністю досконало володіти літературною мовою. Мета навчання української мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє виражальними засобами рідної мови, її видами, типами, стилями, жанрами. Одним із основних завдань початкового етапу навчання української мови є оволодіння учнями писемним мовленням. Культура писемного мовлення передбачає грамотне, правильне висловлення думки за допомогою графічних знаків, літер на письмі, охайне, каліграфічне письмо відповідно до мовних норм та естетичних правил письма.

Підготовка до письма починається вже в першому класі у добуковений період навчання грамоти. Робота над формуванням та розвитком культури писемного мовлення здійснюється і у буквений та післябуквений період та в наступних класах.

Стан дослідження проблеми. Проблему формування графічних умінь і навичок у молодших школярів досліджують М. Вашуленко, Н. Воскресенська, В. Кирей, О. Палійчук, О. Прищеп, І. Цєпова, М. Чабайовська та ін. Актуальність проблеми, недостатня її розробленість в українській лінгводидактиці, окреслені суперечності й зумовили вибір теми дослідження «Формування графічних умінь і навичок у здобувачів освіти Нової української школи».

Мета дослідження – проаналізувати особливості формування навичок письма в здобувачів початкової освіти Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Навчання дитини у початковій школі розпочинається з оволодіння грамотою – читанням і письмом українською мовою. Письмо – складна навичка, яка формується значно довше, ніж навичка читання, і тільки у процесі цілеспрямованої систематичної навчальної діяльності.

Мета навчання письма молодших школярів – формування каліграфічного (графічно правильного, чіткого, акуратного), в міру швидкого, красивого письма.

Графічно правильне письмо – це письмо, яке відповідає «Основним технічним характеристикам форм рукописних букв українського й російського алфавітів для використання в загальноосвітніх навчальних закладах України», що затверджені рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 18.07.2003 № 8/2-19. Наказом МОН України «Про

утворення робочої групи з розроблення єдиних зразків каліграфічного письма букв українського алфавіту, їх з'єднань та цифр» від 04.11.2022 № 978 була створена робоча група з розроблення єдиних зразків каліграфічного письма букв українського алфавіту, їх з'єднань та цифр.

Чітке письмо – це розбірливе, виразне письмо, яке зручне для читання та розуміння написаного тексту.

Обов'язковою ознакою каліграфічного письма є його акуратність, тобто старанність та чистота.

Важливою характеристикою письма є темп, швидкість письма. Швидкість письма залежить від вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей молодших школярів. Нормою швидкості письма вважаються: 1 клас – 10–15 знаків за хвилину, 2 клас – 16–25 знаків за хвилину, 3 клас – 26–40 знаків за хвилину, 4 клас – 41–50 знаків за хвилину.

На темп письма впливає його безвідривність. Безвідривність письма доцільна та обов'язкова є тоді, коли поєднання літер є природним. Ця якість формується в молодших школярів поступово. Програма 1-4 класів не передбачає обов'язкового навчання першокласників безвідривного письма, за винятком випадків, де безвідривні поєднання букв є природними та не потребують повторного проведення по одній і тій самій лінії чи руху в зворотному напрямку по цій лінії. Наприкінці початкової школи учень повинен безвідривно поєднувати цілі слова (до 6 графем).

Під час оволодіння каліграфічним письмом у першокласників формуються технічні, графічні та орфографічні вміння й навички.

Технічні уміння й навички – це уміння правильно користуватись письмовим приладдям, координувати рухи руки, дотримуватись гігієнічних правил письма.

Графічні уміння й навички передбачають правильне написання елементів букв та букви, правильне поєднання букв у склади, слова, рівномірне розміщення слова у рядку.

Орфографічні уміння першокласників – це здатність правильно визначати звуковий та буквений склад слів, написання яких збігається з вимовою, коментувати їх написання, самостійно добирати слова за певним звуком/ літерою та правильно їх записувати.

Процес формування каліграфічного письма складається з трьох періодів: добуквеного (добукварного), буквеного (букварного) та післябуквеного (післябукварного). Кожен із цих періодів реалізує відповідні програмні вимоги: має свою мету, завдання, специфіку, обов'язкові та очікувані результати навчання.

Для оволодіння технічними, графічними та початковими

орфографічними вміннями й навичками письма в першокласників важливе значення має організація ефективної пізнавальної активності молодших школярів, плідна взаємодія вчителя і здобувачів початкової освіти на уроці української мови. Щоб навчити молодших школярів каліграфії вчитель початкових класів на уроках української мови використовує як загальнодидактичні, так і специфічні методи.

Основними методами каліграфічного письма в початковій школі є: копіювальний, лінійний (графічний), тактовий (ритмічний), аналітико-синтетичний, генетичний, асоціативно-образний, метод Карстера. Під час вивчення нової букви вчитель одночасно використовує декілька методів, щоб забезпечити цілісне сприйняття в молодших школярів. При цьому провідним методом є аналітико-синтетичний, інші методи та прийоми – додатковими. Кожен метод має свою історію розвитку, мету, сутність, особливості застосування на сучасному етапі.

Загальновідомо, що кожен метод реалізується через сукупність методичних прийомів. Під час навчання каліграфічного письма вчитель початкових класів може використовувати такі методичні прийоми: написання у повітрі, за зразком, по контуру, мокрим пензлем на дошці, сухим пером, маркером на індивідуальних ламінованих дошках (планшетах), письмо з рукою вчителя, моделювання/конструювання літер з кольорового дроту, мотузочок, камінців, черепашок, природного матеріалу (крупів, квасолі, кукурудзи, каштанів, жолудів, горіхів і т. под.), ліплення літери з пластиліну, вишивання літери і т. ін. Вибір цих методичних прийомів залежить від складності конфігурації літери, крім того, для моделювання/конструювання літер витрачається багато часу на уроці, тому ці прийоми використовуються рідше. Варто наголосити, що як би вчитель не хотів урізноманітнити навчання письма, якість засвоєння молодшими школярами написання літери найбільше залежить від правильного, чіткого показу вчителем на дошці та доступного пояснення послідовності написання. Тому основним методичним прийомом навчання письма є прийом – «пиши так, як я», а всі інші прийоми – додаткові для навчання каліграфічного письма у першокласників.

Удосконалення навичок каліграфічного письма букв, складів, слів, якостей письма, вироблення почерку відбувається на уроках української мови у 2–4 класах.

Висновки. Отже, формування навичок письма в здобувачів початкової освіти Нової української школи є важливим та складним періодом у навчанні першокласників. Методика навчання письма відбувається протягом трьох періодів: добуквеного (добукварного), буквеного (букварного) та післябуквеного (післябукварного) із використанням загальнодидактичних та

специфічних методів, методичних прийомів навчання письма.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: <https://cutt.ly/stF5qpI>.
2. Типові освітні програми для 1–2. 3–4 класів Нової української школи. <http://mon.gov.ua>. (Дата звернення: 15.03.2024).
3. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 18.07.2003 № 8/2-19 «Про розроблення єдиних зразків каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з'єднань». <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2-19290-03#Text>. (Дата звернення: 15.03.2024).
4. Наказ МОН України «Про утворення робочої групи з розроблення єдиних зразків каліграфічного письма букв українського алфавіту, їх з'єднань та цифр» від 04.11.2022 № 978. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-utvorennya-robochoyi-grupi-z-rozroblennya-yedinih-zrazkiv-kaligrafichno>. (Дата звернення: 15.03.2024).

Розділ VII

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОПРАЦЮВАННЯ РІЗНОЖАНРОВИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Альона КОСТИНЧУК, 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

ЗАГАДКА ЯК ТИП ТЕКСТУ

Анотація. Статтю присвячено загадці як типу тексту. Загадка зустрічається практично в усіх культурних традиціях. Вона посідає важливе місце у культурі народу, до якого належить, виступаючи відображенням картини світу цього народу, а також сприяючи реалізації інтегративної та інформаційної функції культури. Виникнення загадки пов'язане із давніми ритуалами, обрядами та міфологічними віруваннями. Крім того, загадку можна зустріти у священних текстах, пророкуваннях, казках, піснях. У статті досліджується специфіка жанру загадки, його взаємозв'язок із іншими фольклорними жанрами, проаналізовано природу мовного жанру загадки як складника досліджуваного дискурсу, розглянуто особливості функціонування мовного жанру загадки у різних його типах, а також проаналізовано прагматичний потенціал загадок, описано ієрархічні властивості тексту. Особливу увагу приділено трансформації жанру народної загадки.

Ключові слова: загадка, мовний жанр, дискурс, мовний акт, комунікація, адресант, адресат.

Постановка проблеми. Загадка – один із найдавніших малих жанрів слов'янського фольклору. Більшість дослідників дотримуються думки про зв'язок походження загадок із релігійними віруваннями. Сучасний вчений А.Журинський стверджує, що «загадка використовувалася в архаїчних суспільствах як частина культового обряду і засіб передачі сакрального знання» [5, с. 3]. У його працях акцентовано увагу на тому, що цей мовний жанр є принципово діалогічним, він існує як зафіксований мовний акт, у котрому реально наявні адресант і адресат і доведено, що у тексті загадки наявними є найдавніші зв'язки у вербальному кодуванні навколишнього світу, що виявляється в існуванні ядерних співвідношень, які повторюються із тексту до тексту, а також наголошено, що, виступаючи жанром, який

вимагає від адресата певного знання традиційної картини світу, загадка демонструє свою жанрову картину, що презентується певними особливостями тексту. Окремі вчені присвятили свої дослідження розгляду особливостей синтаксичних конструкцій народних загадок. Наприклад, німецький дослідник Р. Петш у своїх працях розмежовує «справжню» і «несправжню» загадку, виділяючи насамперед описову частину загадки як обов'язкову умову для справжньої загадки, що має або образотворчий характер, або звукове відображення, утворюючи ядро загадки. За Р. Петшем, у загадці можна виділити п'ять основних складників: вступний компонент-обрамлення; компонент ядра, що побічно називає предмет; задуманий предмет, що описує компонент ядра; гальмівний компонент ядра; кінцевий обрамлюваний компонент. Однак не всі вони є обов'язковими для загадки. За Р. Петшем, для визначення загадки досить двох елементів: того, що побічно називає, та того, який описує [11, с. 60-61]. Вчений доводить, що, з одного боку, текст загадки, як і всі фольклорні жанри, є відкритою структурою, з іншого – він має всі ознаки «законсервованого» тексту (ритм, рима тощо).

Отже, відкриваються нові можливості для подальшого розгляду цієї проблеми, оскільки лінгвістичний аспект дослідження народних загадок потребує подальшого вивчення. Основним матеріалом дослідження є те, що в українських народних загадках задля досягнення лаконічності та стислості викладу думки, зображення предмета чи явища, що загадується, широко застосовуються односкладні синтаксичні конструкції, метою висловлювання яких найчастіше є запитальні чи оповідальні речення. Крім того, трапляються загадки зі складною синтаксичною структурою. За всієї очевидності загадки як жанру українського фольклору і стійкого елемента традиційної культури слід констатувати, що мова загадки рідко ставала спеціальним предметом лінгвістичного дослідження, хоча філологами вивчалася поетика української загадки, її структура і типологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній філології значний внесок у проблему вивчення загадок зробили такі дослідники, як І.Франко, М.Рибнікова, І. Колесницька, В. Анікін, В. Митрофанова, П.Попов, З. Лановик, М. Лановик, М. Мельц, В. Митрофанова, І. Мокієнко, М. Пазяк, П. Попова, Б.Успенський, Г. Шаповалова. Серед зарубіжних авторів, чії праці присвячені вивченню загадок, виділяються Е. Кьонгес Маранді, Р.Петш, А. Тейлор, Р.Джордж і А.Дандес, Т. Грін і В. Пепічелло, І. Хемнетт, Ч. Скотт, Р.Д. Абрахамс та інші.

Мета статті. Метою дослідження є аналіз уже наявних праць найвідоміших науковців, які вивчали різні аспекти загадки, зокрема загадки як типу тексту, особливого значення надаючи дослідженню образної

семантичної структури загадки, її образного компонента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок вивчення загадки у мовознавстві пов'язують із ХІХ століттям. За порівняно короткий період дослідження цього жанру можна виділити два основних періоди – філологічний (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) та етнолінгвістичний, або антропологічний (із другої половини ХХ століття – донині). Початком вивчення загадки можна вважати запропоноване Аристотелем визначення її сутності. На його думку, сутність загадки полягає в тому, щоб, говорячи про дійсне і справжнє, поєднати його із неможливим. За допомогою поєднання загальноживаних слів, як стверджує автор, цього зробити не можна, а за допомогою метафор – можна, наприклад: «Чоловіка я бачив, який вогнем припаяв мідь до людини» тощо [1, с. 1 099]. Водночас в етнолінгвістиці об'єктом вивчення є загадка, яку розуміють як текст культури, а також українська мова, принципи її вживання. Загадка і розгадка – це знання, що передаються від покоління до покоління [10, с. 40]. Особливу увагу вчені надають питально-відповідальній формі загадки, її метафоричності, неповноті опису задуманого денотата.

Насамперед слід відзначити особливий внесок у вивчення загадки укладачів відповідних збірників. Зокрема, найвідомішими та об'ємними збірниками українських загадок можна назвати видання, укладені М. Зіронькою «Українські приказки та загадки» (Київ, 1908), А. Онищуком «350 загадок молодим і старим на забаву» (Коломия, 1911), І. Березовським «Українські народні загадки» (1962). В основі більшості розглянутих збірок лежить тематичний спосіб укладання. Зокрема, у збірнику І. Березовського «Українські народні загадки» зібрані загадки за такими тематичними групами: житло, світло, внутрішнє оздоблення, домашнє господарство (начиння і посуд), їжа і напої, рукоділля, одяг і прикраси; двір, город і сад, домашні тварини, землеробські роботи; світ тварин (звірі, птахи, риби, плазуни та інше); людина і будова її тіла; земля і небо, явища природи (погода); поняття про час, життя, смерть, душу та інше; віра, обряди. Однак автор зазначає, що під час групування загадок за темами не всі із них знайшли своє місце у розділах збірника. Інший спосіб організації загадок представлений у роботі британського мовознавця А. Тейлора, який ставить на перше місце не задуманий денотат, а образний компонент загадки.

Зокрема, у дослідженні А. Тейлора загадки подані за такими розділами: порівняння із живими істотами, порівняння із твариною, порівняння із кількома тваринами, порівняння із людиною, порівняння із кількома людьми, порівняння із рослинами, порівняння із неживими предметами, порівняння із кількома різними об'єктами, порівняння із кількома об'єктами за формою або

за формою і функцією, порівняння із декількома об'єктами за кольором, порівняння із декількома об'єктами за дією.

Значення збірок загадок, подібних за принципом до зазначених вище, важко переоцінити, оскільки вони вміщують «загадкові» тексти, що відтворюють картину світу народів, яким належать, і містять матеріал для подальших досліджень. Науковці, які зверталися до жанру загадки, намагаються встановити «справжні» / «несправжні» загадки, реконструювати «загадковий» прототекст. Водночас важливу роль відіграє поділ на народну і літературну загадку. До «істинної» загадки зазвичай відносять саме народну. У своїй працях, присвячених загадці, вітчизняні та зарубіжні автори виходять із того, що текст загадки передбачає наявність питання-загадки і відповіді-розгадки. Вони приділяють особливу увагу описовій частині - питанню, а також намагаються простежити зв'язок задуманого предмета, явища або дії із тим, як це представлено у тексті загадки.

Цікавою є думка українського вченого М. Сендеровича, який розглядає загадку як явище культурно-мовне і стверджує, що її слід вивчати, беручи до уваги те, що вихідний локус є текстом, який розуміється як ціле, а «окрема загадка – не більше, ніж віддалена від сакрального цілого тіла його профанізована частина» [11, с. 472]. «Загадковий» текст, основною особливістю якого є метафоричність, автор відносить до текстів із чітко вираженою формальною специфікою. Загадка, за М. Сендеровичем, має питально-відповідний характер, її основу становить саме питання. Автор виділяє два основних типи загадок, виходячи зі зв'язку питання і відповіді: у першому типі питання може мати більше однієї відповіді, кожна з яких визнається правильною, а у другому – той, хто загадує, веде, на думку автора, свідомо заплановану гру, припускаючи спростування найбільш очевидного для того, хто розгадує, а саме відповіді. Особливість мови тексту загадки, згідно з М. Сендеровичем, полягає у своєрідності розподілу стандартних елементів мови, а також у наявності загадкового елемента.

Для загадки також характерна сукупність часто повторюваних елементів, які мають віршовано-поетичну природу, ритм і риму. Як стверджує А. Мойсієнко, акцентуаційність лексичного, лексико-морфологічного повтору виступає своєрідним пусковим механізмом розгортання паралелістичних конструкцій різної структурної організації: Із премудрої птиці печені не спечеш, а із премудрого цвіту вінка не сплетеш (бджола, житній цвіт) [9, с. 43]. Ю. Левін дає визначення загадки із погляду на семантику, називаючи загадку текстом, денотатом. Вчені записки Ю. Левіна, журналістика якого служить деяким об'єктом, у самому тексті

явно не названий і не досить описаний. Водночас автор відзначає, що обов'язковою функцією тексту загадки є спонукання адресата назвати денотат. За Ю. Левіним, головним принципом побудови загадки слід уважати свідому зашифрованість відношення знака до денотата [8, с. 283]. Автор, досліджуючи семантичну структуру загадки, виділяє три основних типи: «ознакові», «сегментні» і «сегментно-структурні». На думку дослідника, загадка має такі властивості, як структурність (побудована із використанням формальних семантичних механізмів) і нереалістичність (описує неможливу або несправжню ситуацію), кожна з яких і формує так званий внутрішній point. Відзначається також існування загадок, які не мають внутрішнього семантичного пуанту (point) («реалістичні» і нейтральні загадки), до яких відноситься, наприклад, загадка «Не живе, а за людиною ходить» (тінь).

Цікавою є думка А. Журинського, який у своїй праці виділяє властивий для будь-якої загадки ефект обманутого очікування, що виникає через порушення ізоморфізму між вихідною і перетвореною ситуаціями. Вказану особливість дослідник зводить до двох великих груп: зміни відносин між об'єктами, що входять до вихідної ситуації, або їхніми частинами, а також зміни ситуації під час синтезу загадки [5, с. 7]. Прикладами загадок, що ілюструють зміни, є перша група: «Літом одягу одягає, а на зиму скидає» (дерево) і друга група: «Із глибокого потоку вилетіла сорока» (стрільба). Зміна відносин між елементами вихідної ситуації, за А. Журинським, може бути пов'язана із відчуженням об'єкта від його частини: «Зелена пташка на гілці гойдається» (манго); приєднанням до об'єкта частини: «Не хворіла, а білий саван оділа» (зима); зі зміною зв'язку між елементами вихідної ситуації: «У темноті родиться, у темноті вмирає» (свічка); зміною ролі елементів у дії та інших видів з'єднання і розділення елементів, наприклад, із інтеграцією об'єктів: «Два брати весь вік разом живуть, а ніколи не зійдуться» (небо і земля).

Зміна обсягу вихідної ситуації під час синтезу загадки, за А. Журинським, може бути представлена кадруванням двобічної ситуації: «Народиться – у дві дудки грає» (лоша смочче молоко кобили); згортанням початкової ситуації: «Нагнув дід зелененьке, розгорнув дрібненьке і вкусив» (людина з'їла горох); пропуском прихованих елементів: «Вузьке, маленьке, на два боки іскри летять» (ножівка); анулюванням: «Чотири братчики в один корч стріляють» (корова доїться), одностороннім розгортанням перетвореної ситуації: «Два брата Кіндрата на стіну деруться» (крючки на стіні).

В даному аспекті цікавою є думка М. Рибникової, яка пише, що

загадка спрямована на те, щоб «розкрити уявлення про предмет» [10, с. 17], і наголошує на видовому, а не на родовому аспекті загадки. Зокрема, за М. Рибниковою, загадуються зазвичай конкретні овочі, тварини тощо, а не взагалі будь-яка тварина або овоч. Згідно із думкою автора, загадки можуть вказувати на походження предмета: «На горі гора, а в горі - діра, серце з ниток, зверху вогник» (свічка); його функції: «Сам не бачить, не чує, а всім дорогу показує» (стовп); біографію: «Вранці - на чотирьох ногах,ввечері - на двох, вночі - на одній» (людина); а також - зорове або слухове враження людини від предмета: «Лізу-лізу по білому залізу, на кінчику – хлоп» (Рушниця). В основі загадки, як зазначає мовознавець, лежить метафора чи метонімія [10, с. 22].

А. Головачова, досліджуючи аспект прагматики загадки, порівнює її із висловлюванням, що має тільки риму, і пропонує таку семіотичну схему загадки: текст загадки, фрагмент картини світу або моделі світу, закладений у пресупозиції загадки і представлений такою схемою: Sx – задуманий концепт, Rx – концептуальні, стереотипні властивості задуманого об'єкта, а ΣRx – сума концептуальних, стереотипних властивостей задуманого об'єкта. Мовознавець виділяє чотири основних структурно-семіотичних типи загадок, ґрунтуючись на тому, що задуманий концепт репрезентується у тексті загадки через свої концептуальні властивості. До першого типу відносять загадки, в яких задуманий концепт репрезентується через свої ознаки. Дослідниця схематично зображує це як « $Sx \leftarrow MX$ », наприклад, «Упав сніг на гору, ніколи не згине» (сивина). До другого типу автор відносить загадки, в яких задуманий концепт репрезентується через свою функцію, характерну дію. Такі загадки схематично мають вигляд $Sx \leftarrow FX$, наприклад, «Один біжить, другий лежить, а третій кланяється» (Небо-зорі-місяць). У загадках третього типу задуманий концепт репрезентується через його об'єкти ($Sx \leftarrow Rx$), наприклад, «Два стоїть, два ходить – шкоду робить» (небо, земля, вода, ніч). У загадках, що відносять до четвертого типу, задуманий концепт репрезентується через його зв'язок із деякими процесами, наприклад, «Хто тче без станка і рук?» (Павук) [4, с. 27]. М. Ковшова досліджує ізоморфні «зрушення» між образами і денотатами у семантиці загадок та ідіом, виявляючи багато схожого у семантичній будові цих знаків [7].

Дослідженням поезики загадки займалися багато закордонних дослідників, які аналізували загадки народів світу. Зокрема, С. Сендерович у своїй роботі «Морфологія загадки», надаючи значну увагу дослідженням закордонних науковців (переважно Р. Петша і А. Тейлора), представляє спробу описати структуру «справжньої» загадки, багато в чому спираючись на праці А. Тейлора. На думку автора, загадку слід визначати не як питально-

відповідну форму, а як двочленну (або біноміальну) форму висловлювання. Відзначаючи логічну несумісність компонентів загадки, для опису логічних відносин між її частинами він пропонує використовувати термін «зіяння» (hiatus), розуміючи зіяння смислове. У «загадковому» описі С.Сендерович вбачає поєднання фігуративного і буквального, що належить до характеристики «справжньої»загадки.

За С. Сендеровичем, спектр народної загадки є набагато ширшим, ніж спектр загадки «справжньої». Цю думку він підкріплює прикладами народних загадок, у структурі яких відсутній буквальний компонент: «У цьому світі - гірка, а на гірці - травичка» (людська голова) або компонент фігуративний: «Удень – у полі, уночі – на полиці» (молоко). С.Сендерович вважає, що відносити до «справжньої» слід саме ту загадку, в якій присутні буквальний і фігуративний компоненти. Автор пояснює це тим, що така форма є «структурно повноцінною», тоді як інші – це лише її спрощені варіанти. Поява більш пізніх (спрощених) форм загадки, за С.Сендеровичем, може свідчити про їхнє зникнення [11]. Рішення віднести до «справжньої» загадки складну форму автор пояснює тим, що «культурні феномени не відбуваються окремо один від одного у лінійній послідовності та під час прогресивного розвитку за збільшенням» [11, с. 77]. Фінський антрополог і фольклорист Е. Кьонгес-Маранді розуміє загадку як «структурну одиницю, що завжди складається із двох компонентів образної частини і відгадки, обидві частини якої закодовані відповідно до жанру» [6, с. 253].

За Е. Кьонгес-Маранді, загадку слід розглядати як знак, у котрому означуване – ядро загадки, а означальне – відповідь на загадку. Позиція і дослідження цього автора зазнали значної критики із боку інших дослідників (С.Я. Сендеровича, Т.А. Гріна, У. Дж. Пепічелло та інших). Одним із основних критичних зауважень є те, що Е. Кьонгес-Маранді у своїх дослідженнях робила безуспішні спроби перенести лінгвістичну термінологію у теорію літературознавчого аналізу метафори у загадці. Розглядаючи взаємозв'язок загадки і відгадки на матеріалі фінських загадок, вона виділяє загадки-метафори (порівняння двох різних об'єктів, схожих за формою або структурою) і загадки-парадокси (порівняння двох речей, схожих за функцією). Загадки-метафори автор визначає як об'єднання двох множин, а загадку парадокс – як перетин двох множин [6, с. 273-275]. Дослідниця встановлює, що у загадці поєднується непоєднуване, виділяючи такі відносини між загадкою і відгадкою, як образна частина загадок – відповідь: 1) людина – предмет культури; 2) людина –рослина; 3) рослина – людина; 4) людина – свійська тварина; 5) колір – предмет культури; 6) предмет культури – предмет культури; 7) природний предмет – предмет

культури; 8) людина – явище природи; 9) явище природи – предмет культури; 10) число – явище природи; 11) дика тварина – людина; 12) предмет культури – свійська тварина; 14) свійська тварина – предмет культури; 15) предмет культури – людина; 16) предмет культури – явище природи; 17) число – Бог [6, с. 273].

Окрім того, Е. Кьонгес-Маранді розрізняє загадки прості, одночленні за будовою (містять одне справжнє посилання, одне помилкове посилання та одну відповідь), складні, багаточленні (будь-який із компонентів є поширеним) і ланцюгові (багаточленними є як образна частина, так і відповідь). Проста загадка складається із п'яти елементів: термін, постійне посилання, прихована зміна посилання, очевидна змінна посилання, а також прихований термін (відповідь). Наприклад, у загадці «Два голуби землю риють» (леміш) наявний термін – голуби, постійне посилання – риють, змінне посилання – два в образній частині, одне у відповіді, прихований термін – леміш. Складна і ланцюгова загадки – це низка трансформацій простої загадки [6, с. 257-263].

Американський дослідник А. Тейлор наголошує, що справжня загадка – це порівняння загадуваного об'єкта з об'єктом, який суттєво від нього відрізняється. А. Тейлор, як і Р. Петш, розрізняє у загадці ядро та обрамлені компоненти. В ядрі він виділяє два основних складники: основний описовий компонент, який має метафоричний характер, і протиставлюваний йому компонент, який має буквальний характер. Зокрема, в ірландській загадці про картоплю («З очима, але не бачить») метафоричний характер має сполучення «з очима», яке може сприйматися тим, хто відгадує, буквально, що ускладнює саму загадку, а буквальний характер має сполучення «не бачить» [13, с. 111-112].

Дослідники Р. Джордж і А. Дандес, визначаючи загадку, подібно до позиції згадуваних нами вище Р. Петша і А. Тейлора, зосереджують свою увагу на описовій її частині. На їхню думку, для надання структурного визначення загадці потрібно виділити мінімальну одиницю аналізу, для якої мовознавці теж пропонують термін «описувальний компонент». За Р. Джорджем і А. Дандесом, компонент, який описує, складається із теми і коментаря. Тема – це об'єкт, а коментар – твердження про нього, пов'язане зазвичай із його формою, функцією або дією. Зокрема, автори наводять загадку про сірник («Із головою, але не думає»), що складається із двох описових компонентів: перший – із головою, другий – але не думає [13, с. 112-113]. Спираючись на це, дослідники дають таке визначення: «Загадка – традиційний словесний вираз, що складається з одного або більше описуваних компонентів, які можуть перебувати в опозиції. Референт має

бути розгаданий» [13, с. 113].

Т.А. Грін і У. Дж. Пепічелло визначають загадки як традиційні запитання різних типів (на відміну від алегоричних описів), які передбачають відповідь. На думку дослідників, загадка має питально-відповідну форму і передбачає можливість її розгадування, спираючись на інформацію, що міститься у запитанні. Дослідники відзначають, що розгадка є можливою за умови, якщо той, хто відгадує, зуміє визначити принципи, які лежать у її основі, і зрозуміє розгадку. Інформація, потрібна для розгадки, у свою чергу, визначається залученістю відгадки до конкретної культурної системи. Акт загадування водночас має здійснюватися в межах певної традиції і у певному контексті загадування [15, с. 19].

Цікавою є думка Ч. Скотта, який стверджує, що загадку слід визначати як одиницю дискурсу, що складається з обов'язкового пропозиційного слота, заповненого висловлюванням, та обов'язкового слота відповіді, заповненого висловлюванням [15, с. 4]. Ч. Скотт, звертаючись до семантичного аспекту загадки, концентрується на неповній смисловій відповідності між описом і розгадкою, яку називають «затемненою семантичною відповідністю». Описову частину загадки Ч. Скотт визначає як набір алосем, що варіюють деяку семантичну рису, представлену у відповіді [11, с. 29].

Не менш цікавою є позиція американського мовознавця Р.Д. Абрахамса, який, звертаючись до загадки, враховує як структурний, так і когнітивний аспекти. Він виділяє чотири основних способи представлення образу у загадці: опозиція, неповний опис, надмірні подробиці в описі, помилковий образ [12, с. 131].

І. Хемнетт зазначає, що загадки є однією із форм двозначності або амбівалентності, вивчати їх слід у світлі соціальних і когнітивних функцій двозначних або амбівалентних висловлювань, понять і дій. У загадці І. Хемнетт бачить поєднання двох взаємно невідповідних множин концептів або правил інтерпретації [14]. Слід також підкреслити, що перелік дослідників, які зосереджують свою увагу на загадці, цим не вичерпується, а беручи до уваги інтерес, який загадка як об'єкт дослідження становить завдяки своїй структурі і культурним символам, що зберігаються в ній, слід зазначити, що цей перелік продовжує поповнюватися.

Висновки. Отже, результати проведеного нами огляду дозволяють стверджувати, що у мовознавстві дослідження загадки розвивається у різних аспектах. Дослідники відзначають, що її основу становить питальна частина, «загадковий» текст, який автори поділяють на різні складники і виділяють на їхній підставі певні типи загадок. Отримані результати свідчать про те, що структура загадки, на думку більшості дослідників, містить образний і

прямий компоненти, хоча існують і загадки, до складу яких входить лише один із них. В основі образного компонента загадки лежить переважно метафора, порівняння або метонімія. Більшість загадок також містять елементи, які ускладнюють їхнє відгадування, класифікація яких становить особливий інтерес. На мовному рівні створенню особливого світу сприяють засоби лексичного, граматичного, фонетичного рівнів. Лексичні одиниці, задіяні у жанрі загадки, представлені лексемами, використаними у кодовому та некодовому значенні. Щодо першого типу лексем зазначимо, що, оскільки вони покликані позначати прихований денотат у відгадці та його властивості, семантика цих лексичних одиниць характеризується певною «вужкістю» [3, с. 108].

Із огляду на праці вітчизняних і закордонних дослідників, присвячені загадці, ми відзначимо, що її слід розглядати у контексті традиційної культури, до якої вона належить. Особливе значення мають дослідження образної семантичної структури загадки, її образного компонента. Окрім того, важливим є опис та аналіз самих умов загадування. Наприкінці ми відзначили, що найперспективнішим у сучасному мовознавстві є аналіз культурно-когнітивного аспекту дослідження загадки як знака, який зберігає у собі культурну інформацію. Загадка – текст культури, який потрібно досліджувати у контексті певної культури і того пареміологічного дискурсу, частиною якого вона є.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Поетика. Етика. Політика. Риторика. Категорії. Київ, 1998. С. 1064-1112.
2. Гаценко І. О. Своєрідність загадки як жанру фольклорного дискурсу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: ВидвоНаУОА, 2018. Вип. 1(69). Ч. 1. С. 107-110.
3. Головачова А.В. Питання до прагматики загадки. Загадка як текст. Київ, 2008. С. 195-213.
4. Журинський А.Н. Семантична структура загадки. Київ, 2019. С.26-29.
5. Мординський Є. Логіка загадок. Загадка (структура, сенс, текст). Пер. Н. Кузьминої. Київ. 2008. С. 249-282.
6. Ковшова М.Л. Ідіома і загадка. Загадковість ідіом. 2015. Вип. 23. С. 643-651.
7. Левін Ю.И. Семантична структура загадки. Загадка(структура, сенс, текст). Київ.2018. С. 283-314.

8. Мойсієнко А. Народна загадка у текстово-дискурсійному вимірі. *Українська мова*. 2013. № 3.
9. Рибнікова М. А. Загадки. Київ. 1932. 488 с.
10. Сендерович С. Я. Морфологія загадки. Київ, 2008. 208 с.
11. Abrahams R. D., Dundes A. Riddles. *FolkloreandFolklife: TheIntroduction*. UniversityofChicagoPress, 2022. P. 129-144.
12. Georges R. A., Dundes A. Toward a StructuralDefinitionoftheRiddle. *TheJournalofAmericanFolklore*. 2023. Vol. 76, No 300. P. 111-118.
13. Taylor A. *EnglishRiddlesfromOralTradition*. Berkley. LosAngeles, 2015. P. 123-126.
14. Green T.A, Pepicello W.J. *TheFolkRiddle: A RedefinitionofTerms*. *WesternFolklore*. 2019. Vol. 38, No 1. P. 3-20.

Анастасія ІВАШКО, 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

СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ ПОЕЗІЇ МИКОЛИ ЗЕРОВА

***Анотація.** У статті розглянуто проблему ідіостилію та окреслено методологічні підходи до аналізу художніх текстів видатного українського поета-неокласика Миколи Зерова. Основну увагу зосереджено на дослідженні специфіки образної системи поетичної спадщини Миколи Зерова в дискурсі європейського та українського неокласицизму.*

***Ключові слова:** Микола Зеров, неокласицизм, історико-літературна концепція, формалізм, естетизм.*

Постановка проблеми. Розгляд «неокласичних» елементів у поезії Миколи Зерова спонуканий кількома факторами. По-перше, це впливає зі складного характеру літературного ландшафту в Україні 1920-1930-х років, коли налагоджувалися зв'язки з європейською культурою, що були обірвані під впливом тоталітарного режиму, який перешкодив повноцінному розвитку вітчизняної літератури. Тому ґрунтовне дослідження та наукове вивчення становлення та розвитку неокласицизму в різних мистецьких

жанрах в Україні залишається предметом, що потребує комплексного аналізу та широкого наукового дослідження. Одним із вагомих складових питань щодо проблеми визначення жанрової специфіки творчості Миколи Зерова є дослідження своєрідності його образної системи, її оригінальності та самобутності в контексті розвитку української літератури 20 - 30 - х років ХХ століття.

Стан дослідження проблеми. Мистецьке дослідження 1920-х і 1930-х років ХХ століття надає чіткий діапазон естетичних пошуків митців тієї епохи. Останніми роками в галузі літературознавства відбувається динамічний процес «перевідкриття»: публікуються раніше заборонені твори радянських часів і робляться спроби переосмислення літературних досягнень ХХ століття. Отже, існує нагальна потреба відновити розірваний потік наукових дискусій навколо різноманітного впливу світових літературних досягнень на українську літературу. Крім того, є необхідність нових досліджень у царині словесного мистецтва з метою об'єднання досягнень української літератури в її всебічному ідеологічному та художньому розвитку в контексті історії її становлення. Це зумовлено особливою зосередженістю на національних культурних здобутках і пошуком основи, яка могла б стати основою для майбутнього формування українського літературного вираження як невід'ємної складової глобальної вітчизняної культури. Проблема неокласицизму в українській літературі в різні часи займалися О.Головко, П.Гриневиц, С.Лісецький, В.Піддубний, І.Шевчук та ін. Значний внесок у дослідження поезики Миколи Зерова зробили О.Гречаник, М. Гуцал, Л.Кравець, І.Мельничук, В.Павлюк, І.Стеценко, які проаналізували поетичний стиль і образну систему поета в аспекті розвитку українського неокласицизму, його традицій і новаторства, в контексті його історико - політичних поглядів.

Мета статті – визначити своєрідність та новаторство художніх образів Миколи Зерова в аспекті неокласицизму з точки зору сучасності

Виклад основного матеріалу дослідження. Українська література початку ХХ століття – це, за словами Івана Франка, «різнобарвна китиця індивідуальностей». Як і інші літератури Європи на початку століття, вона переживала період «модернізму». Але пережила його по-своєму. Натхненні цією ідеєю, жили і творили поети-неокласики. Микола Зеров, Максим Рильський, Освальд Бургардт, Михайло Драй-Хмара ставили за зразок мистецтво та творчість французьких парнасців. Своїми перекладами класиків літературно-критичною та науково-педагогічною діяльністю вони відповідали на жагучу потребу Україні серйозної культурної школи.

Великий ерудит, глибоко освічена людина, Микола Зеров був особливо

вимогливим до молодого покоління письменників. Високі літературні вимоги до літераторів він вважав потрібним перш за все в інтересах пролетарської літератури [7, с.15].

Микола Зеров дуже уважно ставився до слова, його поезії є свідченням високої поетичної майстерності. Мовна палітра його творів надзвичайно багата. Митець вільно володіє невичерпним багатством українського слова, майстерно використовує виражальний потенціал мовних засобів. Думки автора виливаються у строгі форми сонетів та елегійних дистихів, які не дають місця порожнім сентенціям, дисциплінують думку поета і владно велять йому зосередитись на головному образі.

Мовно-поетичне мислення Миколи Зерова невіддільне від історичної долі всього людства. В його творах вбачаємо постійні перегуки епох. Так, у сонеті «Київ -традиція» перед очима читача виникає образ міста з тисячолітньою історією. Мало не кожен рядок поезії постає як ціла історична епоха. Тут і згадка про подорож апостола Андрія по Дніпру та його пророкування, про варязьке військо, що його зібрав князь Володимир, щоб захопити Київ; про польського короля Болеслава Хороброго, що 1018р. захопив Київ та ін.

Микола Зеров історіософічно переходить крізь століття і виносить звідти глибокі філософські узагальнення, гідні одвічних людських прагнень, протиставляючи їм суперечні нікчемності його жорстокої доби.

Поезія Миколи Зерова інтелектуалістична, вона вимагає від читача певного рівня естетичної культури й вдумливості. Теми його творів часто лежать у далекому минулому, та його поетичні ідеї зв'язують минуле й сучасне. Так, образ давньовавилонського епосу Гільгамеша в однойменному сонеті Миколи Зерова близький і зрозумілий кожному, хто задумується над сенсом людського життя [1, 25].

Не тільки універсальні закони розвитку людства набувають у творах Миколи Зерова суспільного й морального звучання з суб'єктивно-особистісним відтінком. В деяких сонетах фабула літературного твору трактується як реальність, співвідносна з моментом мовлення («Лотофаги», «Сон Святослава» та ін.). Епічні образи «Слова о полку Ігоревім», творів Гомера, Діккенса, Жуля Верна, Марка Твена та ін., розгортаючись у досконалому вислові, викликають у читача уже інші суб'єктивні рефлексії та емоції. Наприклад, у сонеті «Князь Ігор» описаний у «Слові...» історичний час стає теперішнім. Це вже дія, що відбувається у якомусь не окресленому моменті сучасного авторові життя. У цьому ж сонеті Микола Зеров знайшов спосіб не тільки приблизити минуле, а й з перспективи минулого переказав майбутнє, застосувавши прийом звертання-пророкування[3, с. 195].

Звукові повтори, інтонаційні перепади, чергування пауз увиразнюють розповідний ритм. А окличні речення, звертання, з віртуозною майстерністю лірично використана архаїчна цитата: «А любо Дону шолом зачерпни!» - свідчать про наявність ліричного струменя в цій поезії.

Отже, попри всі докори та звинувачення у відірваності від життя, спорідненість творчості М. Зерова з духом епохи (і навіть її риторикою) незаперечна. Пекучі проблеми дійсності, тривога за майбутнє народу ніколи не покидали митця, і його видатні поезії є тому свідченням [10, с. 100].

Будучи палким прихильником класичних форм, поет не був сухим догматиком. Майстер слова, Микола Зеров бачив сонет як сферу для творчої діяльності. Але для реалізації цієї ідеї поетичні засоби неокласицизму були недостатніми, бо вони орієнтовані на створення закритих, завершених в собі творів. Форма ж віршів Миколи Зерова відзначалася різноманітністю, майже неймовірною в межах канонічної форми. Використовуючи алюзії та ремінісценції, він робить читача співтворцем своєї поезії. Його твори «відкриті», багатозначні, велика кількість тлумачень лише підказана читачеві, але зовсім не нав'язана [9, с. 89]. У використанні фонетичних, лексичних, граматичних засобів митець доходить до справжньої віртуозності. Образне висловлення думки досягається, зокрема, використанням виражальних засобів мови, які формуються на основі розширення змістового обсягу слова внаслідок виникнення в нього переносно-образних значень і підсилення експресивних властивостей.

*В повітрі вогкість, холодок і млюсть,
І бачить неба темноока шата,
Як сходить ряст і набрякає брость [4].*

Як і в наведених рядках із сонету «Близнята», в багатьох поетичних творах авторські асоціації Миколи Зерова будуються на ідеї ідейності, тісного зв'язку Всесвіту і людини, співмірності вічного й швидкоплинного.

Особливо виразно ця ідея реалізована у сонеті «Kosmos», де білий цвіт латаття стає образним позначенням людського життя:

*А дні летять, як вітер; рвуть стерно
І топлять нас. І білий цвіт латаття
Вертають на мулке і чорне дно [8].*

Кожен твір Миколи Зерова відкриває читачеві багатий поетичний світ, в якому міниться всіма барвами слів щоразу постаючи в новій якості змісту й форми.

Поетична мова Миколи Зерова багата на метафори, метонімії, епітети, порівняння, що не вкладається у вимоги класиків. Та наявність цих образних засобів тільки підвищує художню цінність поетичних творів митця.

Естетичний смак Миколи Зерова до художньо досконалого вислову проявляється у створенні високопоетичних образів:

*Верхами сосон шум іде розлогий
І хмарою пухнатою темнить
Високий день і осяйну блакить...*[5, с.105].

Уже з наведених рядків видно, що поет не любить вживати іменник без прикметника, який найчастіше виступає епітетом. Епітети М. Зерова індивідуалізовані, підібрані для даного конкретного випадку й підкреслюють саме ту рису чи ознаку зображуваного, яку необхідно виділити: «Книжок дитячих незабутні чари. Безсмертних вигадок легкі дива» («Semperlegenda»), «такі доречні, добрі таємниці» («Таємничий острів»), тонкощі ученого кохання», («Безсмертя»)[6, с.271].

Часто при творенні образу митець доповнює один троп іншим. Так, метафора ускладнюється порівнянням або символічним розумінням слова. І, навпаки, до складу порівняння чи перифрази може входити метафора. Інакше кажучи, образна структура одного тропа у поетичній мові М. Зерова переплітається з іншими тропами. Наприклад: «А битий шлях заліг, мов велетенський полоз» («На верхів'ях Качі»), «Подяка в серці залишає слід, мов полозки на крижанім помості» («Легенда однієї садиби»), «О перша сивино осінніх днів! Як кажуть той, кому твій час наспів, Мов біла провість життєвого спаду» («Все те – триумф усталеного саду»)[2, с.1301].

У процесі творення образності тропи використовуються автором не ізольовано, а у взаємодії з іншими стилістичними засобами – ритмікою, мелодикою, архітектонікою, синтаксисом та ін..

Висновки. Стиль поетичної творчості Миколи Зерова можна визначити як «вбирання в український класицизм (...) справжніх артистичних досягнень символічної і, меншою мірою, імпресіоністичної лірики, перетворюючи їх на ліричну тональність епічної, в основному віршовані мініатюри...», а це відповідає завданню всеєвропейського неокласицизму, а саме: «через ускладнення й синкретизацію поетичних жанрів інтегрувати розпорошене стилістичне багатство національного мистецького слова в усіх його аристократично досконалих літературних проявах» ...[7, с.16].

Завдяки творчій діяльності неокласиків в українській поезії з'явилися інтонації чіткості, ясності, пластичності.

Микола Зеров, як і інші поети-неокласики, прагнув підняти українську культуру до рівня європейської культури. Проблема розвитку нашої духовності хвилювала не одного Миколу Зерова. Біля джерел національного відродження стояли поруч з неокласиками і футуристи, і символісти. При

всій відмінності, а то й протилежності творчих платформ цих груп, їх ріднила ідея національного відродження, протистояння примітивізму і провінціалізму та прагнення встановити тісний контакт із зарубіжною літературою. Та, на жаль, «це проблеми Сізіфової праці, це сподівання реальних наслідків од роботи в майже нереальних умовах» (Василь Стус). Тому митців звинувачено в формалізмі, в консервативному академізмі, в бездіяльності, у відірваності від життя, в опозиції революції, їх чекав сумний кінець – вони стали «розстріляним відродженням»

Список використаних джерел

1. Державін, В. Неокласичний світ Миколи Зерова. УМЛШ. 2000. №5. 25-29 с.
2. Зеров, М. Українське письменство. Київ :Основи, 2002. 1301 с.
3. Зеров, М. Corollarium: Збірка літ. спадщини. Мюнхен, 1958. 195 с.
4. Зеров, М. К. Близнята. URL: http://ukrlit.org/zerov_mykola_kostiantynovych/blyzniata (дата звернення: 30.03.2024)
5. Зеров, М. Вибране. Видавництво художньої літератури «Дніпро». 1966. 105 с.
6. Зеров, М. «Літературні статті». Київ: Видавництво «Дніпро», 1965.
7. Кравець, Л. Словесно-художні образи поезій Миколи Зерова. *Дивослово*. 1996. №7. 14-17 с.
8. Костянтинов, В. «Микола Зеров: вибрані твори». Київ: Видавництво «Дніпро», 1983.
9. Томчук, О. Ф. Науково-критичний дискурс у спадщині київських неокласиків. Науковий вісник Ізмаїльського одержавного гуманітарного університету. 2016. Вип. 35. С. 89-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2016_35_17 (дата звернення: 30.03.2024)
10. Ярошенко, П. «Поезія Миколи Зерова: стиль і семантика». Харків: Видавництво «Основи», 1984.

*Єлизавета МІНОВА, здобувачка освіти Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

*Науковий керівник: спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
кафедри зарубіжної літератури та основ риторики Комунального закладу
вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Валентина ГОЛОВАНЮК

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. У статті розглянуто концепцію постмодернізму в літературі, зосереджуючись на його теоретичних аспектах, ключових рисах та основних темах. Робиться акцент на інтертекстуальності як основній характеристиці постмодернізму, що відображається у співіснуванні в одному тексті одного або кількох творів у формі цитат, плагіату тощо. У публікації розкриваються ключові аспекти постмодернізму, такі як інтертекстуальність, релятивізм та гра з читачем, та аналізується їх вплив на літературні тексти.

Ключові слова: постмодернізм, інтертекстуальність, гра з читачем, палімпсест, цитування, множинність істин, іронія.

Постановка проблеми. Поняття «постмодернізм», що походить від французького «postmodernisme» (після модернізму), визначає культурний та літературний контекст у Західній Європі 50-90-х років ХХ століття [2, с. 74].

Визначення постмодернізму не обмежується конкретним часом і є своєрідним духовним станом, внутрішньою рисою культури. Як стверджує італійський вчений У. Еко, «постмодернізм – не фіксоване хронологічне явище, а певний духовний стан» [4, с.46]. Український літературознавець Д. Затонський наголошує, що явища постмодерну притаманні кожній епосі, але в сучасності вони стають глобальними [5, с.34]. У цьому контексті можна стверджувати, що сучасність характеризується загальною втратою авторитетних стандартів добра, істини та прекрасного, а також вірою у відносність та сумнів щодо будь-якої системи цінностей.

Стан дослідження проблеми. Інтертекстуальність як ключовий аспект постмодернізму досліджувало чимало зарубіжних і вітчизняних учених: Р. Барт, Н. Бернадська, Т. Гундорова, У. Еко, Д. Затонський, Ю. Ковбасенко, О. Рябініна та ін. Відзначаючи здобутки зазначених науковців щодо зазначеної проблеми пізнавальний потенціал її осмислення в епоху постмодерну значно збільшується, що й обумовило здійснення цієї наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу. Постмодерністська література характеризується кількома ключовими рисами, які відрізняють її від інших

літературних напрямів. Теоретичні аспекти постмодернізму в літературі відображаються у таких ключових поняттях, як інтертекстуальність, релятивізм, гра з читачем та інші. Однією з найважливіших із цих особливостей є використання **інтертекстуальності**, яка передбачає включення інших текстів і культурних посилань у твір[7]. Цей прийом дозволяє постмодерній літературі коментувати та критикувати існуючі культурні норми та цінності.

Варто зазначити, що **релятивізм** також є головним аспектом постмодернізму. Постмодерністи вважають, що немає абсолютної істини чи цінностей, а все залежить від контексту та точки зору. Це відображається у їхньому ставленні до історії, моралі, культури та інших аспектів життя.

Головною характеристикою літератури постмодернізму є її **гіпертекстуальність** – яскраво виражена схильність до сприйняття будь-яких фактів із культурно-історичного дискурсу всього людства. Це охоплює елементи форми та змісту, такі як сюжети, мотиви, образи, концепції, жанри, сцени, цитати тощо, що вважається «інтертекстуальністю» [5, с.66]. Синонімами є терміни «гіперрецептивність» і «текст як палімпсест».

Так, в одному з найвідоміших постмодерністських творів — романі У. Еко «Ім'я троянди» відчувається запозичення з творів А. К. Дойла про Шерлока Холмса. Головний герой твору чернець Вільгельм Баскервільський (порівнюємо з «Собакою Баскервіль»), а його супутником є Адсон (порівнюємо з доктором Ватсоном). В оповіданнях А. К. Дойла, як і в романі У. Еко, оповідачами є молодші члени «класичних детективних дуетів» Ватсон і Адсон. Як Шерлок Холмс, так і Вільгельм Баскервільський ведуть розслідування приватно, але майстерністю перевершують офіційних слідчих (детектива Лестрейда зі Скотленд-Ярду та папського інквізитора Барнарда Гі). Крім того, Холмс був англійцем, а отже, земляком Баскервільського, який «народився в Ірландії». Перелік збігів можна продовжувати й продовжувати [6].

Р. Барт описує цей явище як «кожен текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш або менш упізнаваних формах: тексти попередньої культури та тексти наявної культури. Кожен текст становить собою нову тканину, зіткану зі старих цитат» [1, с. 218].

Також одним із важливих елементів постмодерністського дискурсу є **гра з читачем**. Постмодерністи часто використовують прийоми, які змушують читача замислитися над тим, як він сприймає твір. Вони можуть використовувати іронію, щоб показати, що не все те, що здається, є таким. Вони можуть використовувати пародію, щоб висміяти традиційні літературні жанри та прийоми. Вони також можуть використовувати цитування, щоб

створити додаткові шари сенсу або підірвати авторитет автора [5, с.69].

Гра з читачем є характерною особливістю постмодерністських творів і виявляється в активному залученні аудиторії до процесу сприйняття та тлумачення твору. Це може виявлятися у різних формах, таких як метатекстуальні елементи, внутрішні алюзії, іронія, гумор та інші прийоми.

Прикладом є «Скляний Равлик» М. Павича: принцип гри використовується для побудови описів відчуття самотності головної героїні твору пані Хатчепсут та колишньої дружини іншого головного героя Сенмута. Цим способом автор натякає на те, що саме почуття самотності робить людей схожими одне на одного, сприяючи їх духовному зближенню. Ця ідея відображена також у сюжеті, який починається й закінчується зустріччю пані Хатчепсут і Давида Сенмута (автор дає читачу поради, в якому порядку читати твір), а крадені предмети повертаються до своїх нових власників, що викрали їх у інших.

Гра з читачем у постмодерністських творах спонукає аудиторію думати, аналізувати та сприймати текст більш активно, розширюючи горизонти сприйняття та розуміння літератури [5, с.80].

Постмодерністська література досліджує широкий спектр тем, включаючи природу реальності, роль мови у формуванні нашого розуміння світу та множинність істин [3]. Ці теми часто досліджуються за допомогою сатири, іронії та пародії, що дозволяє постмодерністським письменникам критикувати та руйнувати існуючі культурні норми та цінності.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що теоретичні аспекти постмодернізму в літературі є складними та багатогранними. Постмодернізм визначається відмовою від традиційних наративних структур і фокусом на саморефлексивності та інтертекстуальності. Інтертекстуальність, релятивізм, гіпертекстуальність та гра з читачем є ключовими поняттями постмодернізму. Інтертекстуальність дозволяє постмодерній літературі коментувати та критикувати існуючі культурні норми та цінності, релятивізм стверджує відносність істин та цінностей, гіпертекстуальність дозволяє читати тексти в будь-якій послідовності, а гра з читачем залучає аудиторію до активного сприйняття та тлумачення тексту. Хоча постмодернізм і прославляли, і критикували за його виклик традиційним літературним умовностям, він залишається важливим і впливовим рухом у сучасній літературі. Оскільки читачі та науковці продовжуватимуть працювати з постмодерністськими текстами, вони, безсумнівно, продовжуватимуть відкривати нові ідеї та інтерпретації цього захоплюючого літературного способу.

Список використаної літератури

1. Барт Р. Від твору до тексту (переклад Юрія Гудзя), в «Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.», Літопис, Львів, 2002.
2. Бернадська Н. Постмодернізм і «пам'ять жанру». *Слово і Час*. 2015. 7, с. 74-78.
3. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека : Український літературний постмодернізм: монографія. Вид. 2-ге, випр. і доп. Київ: Критика, 2013. 344 с.
4. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів. Львів: Літопис, 2004. 652 с. (переклад Мар'яни Гірняк)
5. Затонський Д.В. Модернізм та постмодернізм. Фоліо. 2000. 256 с.
6. Ковбасенко Ю. Література постмодернізму: штрихи до портрету. *Acta Neophilologica*. 2009. № 11.
7. Рябініна О. Інтертекстуальність у дискурсі сучасної української преси: лінгвістичний аспект : автореф. дис. Харків, 2008. 19 с.

*Тетяна ДЗЮБА, 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 ФОЛЬКЛОР ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу ролі фольклору у сучасному суспільстві як форми існування духовної культури. Досліджуються ключові аспекти взаємодії фольклору та духовності, а також визначаються його функції у збереженні та розвитку української національної ідентичності. У публікації розкривається сутність фольклору як носія духовних цінностей та важливого фактору формування колективного світогляду.

Ключові слова: фольклор, духовна культура, національна ідентичність, традиції, колективний світогляд.

Постановка проблеми. У сучасному світі, на фоні стрімкого технологічного розвитку, фольклор як форма традиційної народної культури може втрачати свою актуальність. Однак варто розглядати його як важливий елемент духовної культури, який формує національну самосвідомість та впливає на колективний світогляд суспільства.

Стан дослідження проблеми. Проблема взаємодії фольклору та духовної культури вивчалася різними науковцями, проте востаннє цей аспект не отримував належної уваги в контексті сучасних тенденцій в розвитку суспільства. Проблема впливу фольклору на духовну культуру українців вивчалася такими провідними вітчизняними науковцями, як О. Мишанич, С. Литвиненко, Г. Лозко, Ф. Поліщук, Ф. Погребенник, О. Потебня та інші. Питання української народної творчості у поняттях міжнародної термінології знайшли відображення у працях Є. Антонович, М. Дмитренко, В. Жайворонко, О. Коломієць, О. Ткаченко. Однак існує потреба у визначенні сутності фольклору як основної форми існування духовної культури та його ролі в збереженні духовної спадщини та формуванні ціннісних орієнтацій в контексті нашої сучасності, в чому й полягає актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження. Метою даної статті є розкриття сутності фольклору як основної форми існування духовної культури. Досліджуються функції фольклору в збереженні і передачі національних традицій, а також вплив на формування духовного обличчя суспільства.

Виклад основного матеріалу. Термін «фольклор» походить від *англійського folk - рід, народ, lore - знання*, що разом означають «народна мудрість, народознавство». Одним із перших цей термін використав англієць В. Томс, котрий 1846 р. під псевдонімом А. Мертон, надрукувавши у часописі «Атенеум» (№ 982) статтю «The Folklore». В українській фольклористиці у 80-х роках ХХ ст. термін одним з перших почав використовувати М. Драгоманов, але й до сьогодні він не знайшов загальноприйнятого визначення. Поряд із вищенаведеним терміном співіснують і такі: народна словесність, народна поетична творчість, уснопоетична творчість.

Головна функція фольклору – це задоволення природної потреби у самовираженні й спілкуванні. Серед основних ознак слід виділити усну форму поширення і передачу між людьми засобом безпосередньої комунікації. Значна роль при цьому відводиться пам'яті, з допомогою якої фіксуються сюжети, тексти, форми, стереотипи. Текст народної поезії не мав автора, тобто був анонімним, щоразу народжувався як нова форма, тобто усне «текст-слово» було варіативним. Кожний твір був колективним – це означало, що кожен слухач мав можливість додати до чужого своє, тобто його автором була колективна мовна особистість у певному фольклорному соціумі [10, с. 21]. Фольклорний текст був імпровізаційним, виконавець не просто відтворював текст, але й був співавтором прочитаного, проспіваного (це характерна ознака казок, легенд, частівок, бувальщин, коломийок).

Однією з важливих рис фольклору є зображення внутрішнього світу героїв через «прихований психологізм», тобто через дії і взаємини персонажів з навколишнім середовищем, певні зовнішні обставини тощо. Саме на основі типізації виникають і так звані психологічні фольклорні символи-асоціації (тополя-жінка). Психологізмом позначені весільні пісні, голосіння, думи, історичні пісні, казки, балади, ліричні пісні. У цих жанрах наявне відображення психологічного переживання горя (голосіння), і психологічної індивідуалізації героя (думи), і драматизму ситуації (балада). Психологізм жанру допомагає передати фольклорне слово, емоційно-забарвлені звертання («милий голубе мій», «серце моє») тощо.

Фольклор перебуває у тісному зв'язку з обрядами, традиціями. Весільні пісні супроводжують весільний обряд, голосіння – поховальний, жнивні – жнивварський тощо. Сьогодні коригує ознаки фольклорності, вносить зміни, доповнення. Сприяють цьому процесу і засоби масової комунікації: преса, радіо, телебачення, Інтернет. Новітнє фольклоротворення часто відображає співвідношення і взаємозалежність індивідуального й колективного, традиційного і новітнього, але неодмінною умовою входження твору у фольклоризацію є його побутування за законами усної традиції. Фольклор – цінний матеріал як у моральному, так і в розумовому та естетичному розвитку покоління незалежної України. В той же час доля фольклору у XXI столітті дедалі більше фіксується як занепадаючий «фольк-арт» (В. Погребенник) [10, с. 22].

У фольклорі яскраво виражені етичний та естетичний ідеали народу, найважливіші принципи народної педагогіки. Народна творчість є важливою також для вивчення ментальності її носіїв. Як складова слов'янської словесності, український фольклор містить чимало спільного з усною народною творчістю неслов'янських народів-фінів, литовців, румунів. Однак, за свідченням науковців, найбагатший фольклор – все ж український, сформований на трипільській культурі у 6-4 ст. до н.е.; українці, як зазначає М. Русин, «одарені з природи великими музикальними здібностями і поетичним талантом, мають у порівнянні з іншими східнослов'янськими народами найбагатшу, найбільш розвинену народну поезію» [10, с. 25]. До позитивних національних рис українців дослідники відносять працьовитість, гостинність, тяжіння до освіти, статичність у сімейних стосунках, прагнення до духовного життя, повагу до дорослих, мужність, здоровий оптимізм, прагнення до незалежності. Серед негативних рис національного характеру українців відзначають взаємне нерозуміння, схильність до анархізму, невизначеність, імпульсивність, індивідуалізм. Тому, за спостереженням М. Дмитренка, для образу українського народу у сучасному фольклорі

характерна недостатня соціальна активність, відсутність згуртованості, що інколи приводить до втрати національної ідентичності, розвитку комплексу «малоросійства» [5, с. 103].

Сучасний фольклор дуже тісно пов'язаний з іншими формами духовної культури. Етнографія вважається джерельною базою вивчення народної творчості. Відчутний зв'язок фольклору із релігієзнавством, філософією, оскільки в народнопоетичній творчості зафіксовані давні релігійні вірування, спроби трактування філософських категорій. Фольклор взаємопов'язаний з літературою. Характер літературно-фольклорних взаємин змінюється залежно від епохи, історико-суспільних факторів, стану розвитку художньої культури народу, літературної мови, творчої індивідуальності письменника, змістового спрямування художнього твору тощо. Між фольклором і літературою існують певні відмінності, зокрема у змалюванні героїв. Якщо література «намагається» індивідуалізувати персонажа, його мову, то фольклор – типізує і героя, і його спілкування з навколишнім світом. Відомо, що Іван Франко одним із перших через українську пісню звернувся до поєднання літературних і народнопісенних принципів віршування. Василь Стефаник побудував соціально-побутову проблематику новелістики на основі принципів функціонування балади, хроніки, рекрутсько-жовнірських пісень тощо. Саме поетика української пісні «допомогла» йому стати неперевершеним майстром психологічної драми. Марко Черемшині знання функцій коломийкового фольклору сприяло у створенні тональності оповідності, що притаманна творам письменника [5, с. 113]. Тому для сучасного фольклорознавства мають велике значення дослідження вчених про зв'язок української літератури з фольклором (М. Грицьота «Михайло Коцюбинський і народна творчість», О. Дей «Іван Франко і народна творчість» та багато ін).

Також український фольклор тісно пов'язаний з українською етнопедагогікою (кожен жанр містить значний виховний потенціал), етнопсихологією (у фольклорних творах показано стан героя, його емоції, почуття тощо). Фольклорні пам'ятки опрацьовують у мовознавчих курсах: при вивченні історії літературної мови, стилістики, лінгвістичної поетики, порівняльно-історичному дослідженні мов тощо.

Висновки. Отже, історична науково-фольклористична думка минулого тисячоліття і початку нового, свідками якого ми є, проявляла глибокий інтерес до фольклорно-етнографічного простору українського народу, залишивши нам у спадок наказ – зберегти те, що маємо, навчити своїх дітей поваги і любові до своєї землі, мови, культури, звичаю, щоб залишитися народом, а не «населеним». Адже фольклор – глибоко демократичне

мистецтво, вияв колективної думки і колективних емоцій, носій чеснот, морально-етичних і естетичних ідеалів.

Список використаних джерел

1. Білик О. Щедрівки Західного Полісся: господарський аспект. *Фольклористичні зошити*. 2003. Вип.6. С. 55–69.
2. Білик О. Ягідні пісні – оригінальне явище фольклору Західного Полісся. *Минуле і сучасне Волині й Полісся: народне мистецтво і духовність*. Збірник наукових праць. Вип.15. Луцьк, 2005. С. 76–79.
3. Грица С. Фольклор у просторі і часі. Тернопіль, 2000. 224 с.
4. Дей О. І. Сторінки з історії української фольклористики. Київ : Наук. думка, 1975. 271 с.
5. Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика. Київ : Ред. часопису «Народознавство», 2001. 576 с.
6. Кирчів Р. Із фольклорних регіонів України. Нариси й статті. Львів, 2002. 350 с.
7. Кононенко П. П. Українознавство. Навчальний посібник. Київ : Заповіт, 1994. 320 с.
8. Мишанич С. В. Система жанрів в українському фольклорі. Українознавство: Посібник. Київ : Зодіак-ЕКО, 1994. С. 263–276.
9. Поліщук Ф. М. Український фольклор. Давня українська література. Київ : Вища шк., 1991. 190 с.
10. Русин М. Ю. Фольклор: традиції і сучасність. Київ, 1991. 103 с.
11. Таланчук О. М. Українознавство. Усна народна творчість: Навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 1998. 248 с.

Розділ VIII

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Анастасія МАРТИНЮК, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

*Науковий керівник: спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
кафедри германської та слов'янської філології Комунального закладу вищої
освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Олеся МИХАЛЬЧУК

ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНШОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття розглядає використання коміксів у процесі формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні учнів основної школи. Аналізуються переваги використання коміксів як засобу навчання та розвитку мовленнєвих навичок учнів. У статті досліджуються методи і прийоми, спрямовані на ефективне використання коміксів у навчальному процесі. Висвітлено особливості використання коміксів у класній роботі з метою підвищення якості навчання діалогічного мовлення англійською мовою учнів основної школи.

Ключові слова: діалогічне мовлення, англійська мова, основна школа, комікс.

Постановка проблеми: У процесі навчання англійської мови в основній школі часто виникає проблема формування компетентності учнів у діалогічному мовленні. Зокрема, існує потреба в ефективних методах та засобах, які б допомагали стимулювати активне спілкування англійською мовою та розвивали мовленнєві навички. Одним із потенційних рішень цієї проблеми є використання коміксів у навчальному процесі.

Стан дослідження проблеми. Проблемі формування іншомовної компетентності учнів загалом і компетентності в діалогічному мовленні зокрема присвячено праці численних науковців, зокрема Л. І. Морської, О. О. Паршикової, А. П. Максименко, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецької. На позитивний вплив використання коміксів на розвиток мовленнєвих компетентностей вказують дослідження А. П. Максименко, Н. В. Космацької, М. В. Лавренової, Т. Г. Чикалової та ін., однак існує потреба аналізу їх впливу та методів застосування в контексті основної

школи.

Мета дослідження. Метою дослідження є виявлення можливостей та ефективності використання коміксів у формуванні компетентності в іншомовному діалогічному мовленні учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. В сучасному освітньому середовищі велика увага приділяється розвитку комунікативних навичок учнів, зокрема навичок діалогічного мовлення. Засвоєння англійської мови як іноземної мови у загальноосвітній школі вимагає ефективних методів формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні, що стає актуальною проблемою для сучасного викладача.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат). Компетентність у діалогічному мовленні – це здатність реалізовувати усно-мовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Компетентність у діалогічному мовленні включає у себе здатність мовця до планування, виконання та коригування власної комунікативної поведінки у ході створення та зміни іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань, відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання і комунікативного наміру, а також відповідно до правил спілкування в конкретній національно-культурній спільноті [1, с. 302].

Задля інтенсифікації процесу формування компетентності здобувачів освіти в іншомовному діалогічному мовленні використовуються різноманітні методи, прийоми та засоби. Одним із перспективних засобів є комікси, адже це відоме кожному явище ще з дитинства, і важко уявити особу, яка не була б знайома з супергероями, такими як Людина-павук або Черепашки-ніндзя. Вони містять як вербальну, так і візуальну інформацію, що сприяє її легкому засвоєнню і запам'ятовуванню на тривалий час. Термін «комікс» позначає зображення, що розповідає історію з додаванням діалогів та описів подій. Послідовність цих зображень створює конкретний наратив. Тексти на коміксах зазвичай розташовуються у хмаринках або бульбашках, які передають мову або думки персонажів [4, с. 53].

Використання коміксів у навчальному процесі має безліч переваг. По-перше, це компактність і динаміка відображення інформації, що дозволяє швидко та легко засвоювати матеріал завдяки візуальним каналам сприйняття. З коміксами можна працювати поетапно: переглянути 2–3 панелі, зупинитися, обговорити прочитане, перевірити розуміння лексичних

одиниць та граматичних структур, а також навіть спробувати передбачити, що може статися з головними персонажами далі. Використання цього підходу стимулює учнів до подальшого читання. Іншою перевагою є простота та точність мови, яка дозволяє використовувати прості слова, фрази та короткі структури, що легко читати та запам'ятовувати [2, с. 15].

Робота над коміксом стимулює активність учнів, оскільки вони зайняті виконанням різних завдань, спрямованих на розвиток навичок читання, говоріння, письма та слухання. За допомогою коміксів можна легко організувати самостійну роботу здобувачів освіти, створивши завдання, пов'язані з аналізом тексту, співвідношенням графічного та текстового матеріалу, відповідями на питання. Важливо відзначити, що робота з коміксами є цікавою та захоплюючою, а сучасні технології дозволяють залучити учнів до створення власних коміксів, скориставшись різноманітними інтернет-сервісами та мобільними технологіями, такими як смартфони, планшети, комп'ютери та мобільні додатки [3, с. 144].

Розглянемо спосіб створення коміксів за допомогою інтернет-ресурсу Pixton App [5] – потужного інструменту для створення коміксів, який може бути використаний для формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні учнів основної школи.

Pixton App доступний онлайн і працює у браузері, що робить його зручним для використання на будь-якому комп'ютері з доступом до мережі Інтернет. Він також може бути використаний на планшетах та смартфонах з використанням відповідного програмного забезпечення. Pixton App має велику кількість шаблонів коміксів та персонажів, які можуть бути використані для створення різноманітних сценаріїв та історій. Це дозволяє учням вибирати та налаштовувати персонажів під свої потреби та інтереси. Учні можуть додавати текст та діалоги до кожної панелі коміксу, що дозволяє їм відтворювати сценарії та створювати власні діалоги англійською мовою. Це сприяє розвитку їхніх мовленнєвих навичок та формуванню компетентності в іншомовному діалогічному мовленні. Крім вже наявних шаблонів та персонажів, учні можуть також завантажувати власні малюнки та фони, що дозволяє їм створювати унікальні та персоналізовані комікси. Pixton App підтримує можливість спільної роботи, що дозволяє учням спільно створювати комікси в реальному часі і сприяє розвитку співпраці та комунікації учнів. Вчителі можуть використовувати створені учнями комікси для оцінювання рівня мовленнєвих навичок здобувачів освіти та для обговорення та аналізу створених історій. Pixton App є потужним інструментом, який може стати важливою складовою процесу навчання англійської мови та формування компетентності учнів в іншомовному

діалогічному мовленні.

Висновки. Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій надає безліч можливостей для удосконалення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів і зокрема їхньої компетентності в іншомовному діалогічному мовленні. Одним із перспективних напрямків є використання з цією метою коміксів – зображень, що розповідають історію з додаванням діалогів та описів подій. Сучасні учні мають можливість не лише використовувати комікси в навчальному процесі, а й самостійно їх створювати. Це ефективний навчальний інструмент, який сприяє розвитку мовних умінь та формуванню навичок іншомовного спілкування учнів, допомагає розвивати кероване іншомовне діалогічне мовлення, розширювати словниковий запас, покращувати фонетичні, лексичні та граматичні навички студентів, а також аналізувати прочитаний матеріал та виокремлювати головне. Використання коміксів також сприяє прояву креативності, нестандартного мислення та підвищує мотивацію до навчання. У майбутньому можливість використання коміксів в освітньому процесі може бути розширена за допомогою розробки нових методик, а також застосування нових інтернет-ресурсів та онлайн-інструментів для створення коміксів з метою удосконалення іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е., та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Космацька Н. В. Мова сучасного коміксу як явища масової культури, *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т. 4. С. 15–20.
3. Лавренова М. В. Шляхи використання коміксів в освітньому процесі. *Вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 2. С. 143–146.
4. Чикалова Т. Г. Дидактичні можливості використання коміксів на уроках у початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20 (3). С. 52–55.
5. Pixton App. URL : <https://app.pixton.com/#/> (дата звернення: 15.04.2024).

*Анастасія ШИЛПУН, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

*Науковий керівник: спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
кафедри германської та слов'янської філології Комунального закладу вищої
освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Олеся МИХАЛЬЧУК

СУЧАСНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

***Анотація.** Досліджено різноманітність та особливості позакласної роботи у процесі вивчення англійської мови, зокрема її вплив на мотивацію учнів. Аналізується поняття «мотивація» та різновиди стимулів, які спонукають до вивчення мови. Виявлено, що нестандартні форми позакласної роботи, зокрема квести, сприяють самовдосконаленню учнів та розвитку ключових компетентностей. Результати дослідження підтверджують, що впровадження квестів у процес організації позакласної роботи сприяє стимулюванню мотивації здобувачів освіти до вивчення англійської мови.*

***Ключові слова:** позакласна робота, навчання іноземної мови, англійська мова, мотивація, квести.*

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі виникає низка викликів, пов'язаних із забезпеченням якісної підготовки учнів у процесі вивчення англійської мови. Одним із ключових завдань є ефективна організація позакласної роботи як додаткового засобу стимулювання інтересу учнів до вивчення мови та удосконалення їхньої іншомовної комунікативної компетентності. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю вирішення проблеми низького рівня зацікавленості учнів у вивченні англійської мови та пошуку нових, ефективних методів мотивації.

Стан дослідження проблеми. Позакласні заняття – це можливість створити позитивний зв'язок між учнями та школою. Такі діяльності вже давно визнані вченими як важливий інструмент навчання іноземної мови. Позакласна робота як засіб формування позитивної мотивації учнів основної школи до вивчення англійської мови вивчалась досить широким колом вчених; зокрема цій проблемі присвятили свої праці М. М. Сідун, Т. К. Полонська, О. Б. Бігич, О. М. Пархоменко, Л. В. Калінініна, І. В. Самойлюкевич, Н. П. Сіваєва. Проблему розробки та використання квестів у навчальному процесі активно вивчають науковці Б. Додж (В.

Dodge), I. M. Сокол та інші.

Мета дослідження – розкрити сутність позакласної роботи як засобу формування позитивної мотивації учнів основної школи до вивчення англійської мови та висвітлити мотиваційний потенціал сучасних форм її організації.

Виклад основного матеріалу. Позакласна робота – це заходи, які не включені до навчальної програми. Такі заходи є значною частиною навчально-виховного процесу і характеризуються широкими можливостями з точки зору мотивування учнів основної школи до вивчення іноземної мови. Забезпечення підвищення якості вивчення іноземної мови передбачає підтримку в мотиваційному напрямі. Згідно з «Українським педагогічним словником», мотивація являє собою систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [2, с. 217]. Серед основних видів мотивації оволодіння іноземною мовою розрізняють зовнішню і внутрішню мотивації. Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства та, як правило, буває дистантною, далекою, розрахованою на досягнення кінцевого результату навчання [7, с. 35]. Внутрішня мотивація, зумовлена характером самої діяльності та її основним підвидом, вважається мотивацією успішності. Внутрішня мотивація зумовлюється самим процесом оволодінням іноземних мов: одержання задоволення від читання текстів іноземною мовою або листування з однолітками з інших країн тощо [1, с. 65–66].

Проблема мотивації в навчанні виникає з кожного шкільного предмета, однак особливо гостро стоїть проблема мотивації до вивчення іноземних мов у середній школі. Дослідники питання мотивації наводять дані про зниження її від класу до класу. При цьому до моменту вивчення іноземної мови і на самому початку в учнів, як правило, спостерігається висока мотивація. Їм хочеться розмовляти іноземною мовою з ровесниками; принадною виявляється можливість декламувати вірші і співати пісні іноземною мовою; читаючи, дізнаватися про інші країни.

Одним із засобів формування позитивної мотивації учнів основної школи до вивчення англійської мови є позакласна робота. У педагогічній енциклопедії позакласна робота визначається як складова частина навчально-виховного процесу в школі, одна з форм організації вільного часу учнів [5, с. 137]. Позанавчальна робота, стверджує Б. Кобзар, – «...це цілеспрямована навчально-виховна робота зі школярами, що її організують і здійснюють вчителі, вихователі в різних школах в позаурочний час». Ми погоджуємось з думкою Б. Кобзаря, що позаурочну й позанавчальну роботу можна розглядати як найбільш широкі й синонімічні поняття, що охоплюють усі

види і форми навчально-виховної роботи з учнями поза уроками і за межами навчального часу. Позаурочна діяльність, стверджує вчений-педагог, зазвичай складається з позакласної і позашкільної роботи [6, с. 9–10]. Позакласна робота організовується і здійснюється в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активної допомоги і тактовного керівництва з боку педагогічного колективу [2, с. 263].

Отже, під позакласною роботою в школі ми маємо на увазі спрямовану навчально-виховну діяльність зі школярами, яку організовують та здійснюють педагоги, вихователі та органи дитячого самоврядування після уроків. Ця діяльність спрямована на досягнення єдиної мети – гармонійного розвитку школярів, задоволення їхніх інтересів, виявлення талановитих та обдарованих вихованців, а також створення умов для самоосвіти, самовиховання та самореалізації кожного учня. Використовуючи термін «позакласна робота», ми маємо на увазі цілеспрямовану діяльність педагога, а якщо йдеться про діяльність школяра, то доцільніше використання терміну «позакласна діяльність».

Метою позакласної роботи з іноземних мов і культур є удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на уроках іноземної мови; розширення світогляду учнів; розвиток їх творчих здібностей, толерантності та емпатії, самостійності, естетичних смаків; виховання любові та поваги до людей свого рідного краю і країни, мова якої вивчається. Учні, які не можуть з різних причин реалізувати себе на уроці, мають можливість розкрити свої приховані здібності під час позакласної роботи, адже саме тоді створюється спеціальна атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, довіри, взаємодопомоги. Традиційно позакласна робота з іноземної мови здійснюється в трьох формах: індивідуальній, груповій і масовій, кожна з яких має свої особливості залежно від вікових характеристик учнів [3]. Однією з нагальних проблем освітнього простору є урізноманітнення навчального процесу, активізація пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Це потребує впровадження новітніх форм, методів і технологій навчання, однією з яких є квест-технологія.

Квест у перекладі з англійської мови – тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з пригодами або грою. Зазвичай це ігрова групова форма змагань для команд чи окремих гравців, які мають виконувати заздалегідь підготовлені завдання. Учасники мають «розшифрувати» певне місце на вказаній території (на вулицях міста, шкільному подвір'ї чи в музейній залі), виконати в цьому місці певні дії або отримати підказку (інструкцію, код), щоб виконати наступне завдання [4, с. 82]. Вебквести як одна з форм проведення квестів стають невід'ємною частиною сучасного

інтернет-світу. Завдяки їхній захоплюючій інтерактивності та можливості навчати та розвивати навички, вебквести привертають увагу все більшої кількості користувачів. Берні Додж з Державного університету Сан-Дієго був одним із перших, хто спробував визначити та структурувати цей вид навчальної діяльності. За його словами, веб-квест – це «діяльність, орієнтована на запити, під час якої частина або вся інформація, з якою взаємодіють учні, надходить із ресурсів в Інтернеті...»[10]. Це визначення було уточнено протягом багатьох років і адаптовано для різних дисциплін. Філіп Бенц так описує веб-квест: «Веб-квест» – це конструктивістський підхід до навчання. Учні не лише збирають і систематизують інформацію, яку вони знайшли в Інтернеті, вони орієнтують свою діяльність на конкретну мету, яку вони поставили, часто пов'язану з однією чи декількома ролями, створеними за зразком професій дорослих» [9]. Високоякісними прикладами квестів, призначеними для застосування на заняттях з англійської мови для учнів основної школи, можуть бути наступні: “Film Buff”, “Treasure Hunt”, “Kingdom of Great Britain”, “Happy Valentine Day”, “Keep Open Your Eyes” тощо.

Висновки. У ході дослідження було вивчено різноманітність та особливості позакласної роботи у процесі вивчення англійської мови. Аналіз поняття «мотивація» та її впливу на стимулювання інтересу учнів основної школи до вивчення мови дозволив зрозуміти важливість цього аспекту у навчальному процесі. Дослідження також показало, що нестандартні форми позакласної роботи, зокрема квести, мають значний потенціал у відновленні зацікавленості та мотивації учнів, сприяючи їхньому самовдосконаленню та розвитку ключових компетенцій. Застосування інформаційних технологій у цьому контексті може значно збагатити навчальний процес, забезпечуючи більшу інтерактивність та ефективність. Такий підхід до організації позакласної роботи з англійської мови сприяє підвищенню якості освіти та адаптації до сучасних вимог, що є важливим кроком у контексті глобалізації та реформування системи освіти.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е., та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
3. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Сіваєва Н. П., Темченко Л. В. Навчально-методичний посібник для позакласної роботи на середньому етапі навчання у загальноосвітній школі. Харків : Ранок, 2004. 159 с.

4. Михайлова Л. М., Пагава О. В., Проніна О. В. Словник термінів і понять сучасної освіти. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк : Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2020. 194 с.

5. Пархоменко О. М. Теоретичні основи організації позакласної виховної роботи та її значення у формування особистості молодшого школяра. *Вісник Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Вип. 21. Кн. 2. Київ, 2017 С. 137–143.

6. Пічкур М. О., Демченко І. І., Базильчук Л. В. Методика викладання образотворчого мистецтва: позакласна робота : Навчальний посібник. Умань : Алмі, 2010. 228 с.

7. Сідун М. М., Полонська Т. К Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія. Мукачево : МДУ, 2018. 342 с.

8. Сокол І. М. Класифікація квестів. *Вісник Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 36 (89). Запоріжжя, 2014. С. 370–374.

9. Benz, P. Webquests, a Constructivist Approach. 2001. URL : <http://www.ardecoll.acgrenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm> (Дата звернення: 15.04.2024).

10. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1997. URL : http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (Дата звернення: 17.04.2024).

Катерина ДОЛІШНЯ, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
германської та слов'янської філології Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Ірина ГОЛОВСЬКА

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МЕТОДИК ТА ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Робота присвячена розгляду та аналізу найкращих практик у викладанні іноземних мов та оцінці ефективності різних методик та підходів до викладання іноземних мов в умовах Нової української школи.

Ключові слова: лексичний метод, комунікативний метод, метод повного фізичного відтворення, інтерактивні технології.

Постановка проблеми. Реформа Нової української школи висуває нові

вимоги до педагогічних працівників, згідно з якими однією з потреб є підготовка вчителів англійської мови до застосування сучасних методик та підходів у взаємодії з учнями початкової та основної школи.

Мета дослідження. Мета роботи полягає в ідентифікації найкращих практик у викладанні іноземних мов та оцінці ефективності різних методик та підходів до викладання іноземних мов в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Нова українська школа визначає компетентності, які необхідно сформувати в учнів, щоб озброїти їх цінностями, ставленнями, навичками та знаннями, необхідними для активної участі в житті українського суспільства. Особливе місце у цьому переліку належить іншомовній комунікативній компетентності, оскільки вивчення іноземних мов сприяє розвитку когнітивних та міжособистісних навичок, таких як аналітичне мислення, емпатія, толерантність. Це допомагає формувати в громадян українського суспільства готовність до співпраці та взаєморозуміння в різноманітних культурних та соціальних контекстах.

Зміни ролі іноземної мови в системі освіти, спричинені глобальними та культурними трансформаціями, відображаються у її значущості як ключового елемента сучасної освіти. У контексті ХХІ століття, коли спостерігається активна глобалізація та зростає важливість використання інформаційних технологій, відбуваються реформи у системі освіти, які впливають на методику викладання [1, с. 45].

Методика навчання іноземних мов охоплює комплекс методів, прийомів, технологій і засобів, спрямованих на ефективне засвоєння мовного матеріалу. Кожен метод ґрунтується на конкретному підході, що визначає його основну концепцію. Взаємодія між вчителем та учнями в процесі навчання сприяє ефективному передаванню та усвідомленню знань, навичок і вмінь.

Основні принципи викладання іноземної мови визначають стратегічні орієнтири, що керують усіма аспектами освітнього процесу. Чітко сформульовані принципи створюють основу для вибору відповідного навчального матеріалу та методів, сприяючи здійсненню ефективних уроків [2, с. 33].

Процес викладання іноземних мов може бути реалізований різними методами, включаючи лексичний метод, метод функцій, комунікативний метод, граматики-перекладний метод, метод повного фізичного відтворення, метод сугестивного відкриття, метод навчання мови через інтеграцію та іншими. Кожен з цих методів має свої особливості і спрямований на досягнення певної мети.

Лексичний метод акцентує увагу саме на лексиці, дещо чи зовсім

випускаючи граматику з навчання. Увага учнівства концентрується на вивченні чанків та різних видів лексики загалом чи окремих усталених мовних зворотів. Під час використання такого методу вчитель часто застосовує автентичні ресурси, а учні працюють із текстами, виокремлюючи (виписуючи, підкреслюючи) окремі лексеми. Також наявна практика вивчених лексем у різних умовах: контрольованих, дещо вільних та вільних. Цей метод сприяє використанню лексики в реальних комунікативних ситуаціях. Учні вчать не лише слова, а й їх використання в певному контексті. Використання лексичного методу сприяє розвитку в школярів навичок аудіювання та читання, оскільки на уроках вчитель часто використовує аудіозаписи, текстові матеріали та вправи для закріплення лексичних одиниць. Це допомагає учням покращити розуміння прослуханого та прочитаного тексту. Також важливо зазначити, що лексичний метод не лише зосереджений на розвитку словникового запасу здобувачів освіти, а й сприяє розвитку комунікативних навичок. Учні навчаються використовувати лексичні одиниці для спілкування та вираження своїх думок та ідей.

При використанні методу повного фізичного відтворення (також відомий як «Total Physical Response» (TPR)) баланс між важливістю граматики та лексики збережений. Навчання відбувається через занурення в мову («exposure»). Усвідомлення передує використанню мовних одиниць. Часто учням потрібен період мовчання («silent period»), тож немає сенсу примушувати до продукування мовлення. Відповідно до назви методу, мова найкраще вивчається, коли супроводжується рухами – виконанням дій фізично. Також навчання має відбуватися у ненапруженій атмосфері – цей метод використовується зазвичай із молодшими школярами. Фізична активність та ігровий характер методу TPR можуть сприяти позитивному емоційному зв'язку з мовою. Учні отримують задоволення від виконання дій та отримання зворотнього зв'язку у ході вивчення мови, що сприяє мотивації до навчання. Також метод TPR сприяє розвитку комунікативних навичок, оскільки учні взаємодіють один з одним через мову, рухи та дії. Вони вчаться реагувати на інструкції, висловлювати свої думки та виражати свої потреби іноземною мовою. Вважаємо необхідним зауважити, що метод повного фізичного відтворення дозволяє використовувати різні типи дій та активностей, що може забезпечити варіативність та цікавість у навчанні. Вчитель може розробляти та добирати різноманітні вправи для розвитку різних аспектів мови.

Широкого поширення у практиці викладання іноземних мов набув комунікативний метод. Його пріоритетом є власне успішність комунікації – тобто успішне донесення думки до співрозмовника за допомогою функцій,

граматики, лексики, синтаксису та іншого (сукупності мовленнєвих компетентностей). Найкращий спосіб вивчити мову – взаємодія (interaction). Під час викладання використовується широкий спектр видів роботи: пари, групи, робота з автентичними матеріалами, принцип «Fluency rather than accuracy». Роль вчителя зводиться до фасилітатора видів взаємодій (вказує на доречність роботи у трійках чи роботи в рухливих групах) та виправлення учнів, а також уведення нових одиниць мови. Основна мета комунікативного методу полягає в розвитку іншомовної комунікативної компетентності, тобто здатності ефективно спілкуватися за допомогою мови. Учні вчать зв'язно висловлювати свої думки, розуміти інших та взаємодіяти з ними за допомогою англійської мови. Комунікативний метод сприяє створенню навчальних ситуацій, що моделюють реальні комунікативні ситуації з повсякденного життя. Це може включати рольові ігри, симуляції діалогів, групові обговорення та інші активні форми взаємодії. Комунікативний метод передбачає використання автентичних матеріалів, таких як відео, аудіозаписи, тексти різноманітних жанрів, що використовуються в реальних життєвих ситуаціях. Це допомагає учням зрозуміти різноманітність мовленнєвих ситуацій та реального використання мови. Також важливою характеристикою методу є активна взаємодія учнів між собою та з вчителем. Це допомагає створити стимулююче та мотивуюче навчальне середовище. Комунікативний метод підкреслює значення мови як засобу спілкування та засобу вираження ідей, думок та почуттів. Учні навчаються використовувати мову для вирішення реальних завдань та ситуацій.

В. Редько наголошує на дидактичному потенціалі інтерактивних технологій, які на його погляд, найбільш ефективно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків [3, с. 28]. Науковець зазначає, що інтерактивні технології розглядають як одну з ефективних форм стимулювання учнів до активної мовленнєвої взаємодії. У процесі навчання іноземних мов успішність її залежить від кількох чинників:

- чітко визначеної мети і доцільно окреслених завдань для кожного учасника іншомовного спілкування;
- раціональної організації навчальної діяльності: дотримання послідовності її виконання, оцінювання/самооцінювання результатів як на кожному етапі, так і в цілому;
- умов спілкування: створення комфортної психологічної атмосфери навчального середовища;
- форм спілкування: вони мають бути відомі учням і опрацьовані на попередніх етапах діяльності у процесі виконання підготовчих вправ і

завдань;

- мовного і мовленнєвого досвіду учнів: обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу повною мірою має задовольняти іншомовні комунікативні потреби (наміри) учасників спілкування під час виконання інтерактивних видів діяльності;

- рівня сформованості умінь і навичок усно-мовленнєвої і письмової комунікації: учні повинні вміти користуватись автентичними зразками спілкування, дотримуватися етичних норм спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається [3, с. 29].

Висновки. Отже, реформування сучасної української школи, а також процесу викладання іноземної мови передбачає зміни у змісті навчання, зокрема, спрямованість на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок та творчості. Для досягнення цих цілей необхідно зосередитися на оновленні підходів та методик викладання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Організація літнього відпочинку молодших школярів / упоряд. О. Кондратюк. Київ: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. 128 с.
2. Методика навчання англійської мови у початковій школі : конспект лекцій. Чернігів : ЧНПУ, 2017. 117 с.
3. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 28-36.
4. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти . *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.

Юлія ГРОМОВА, здобувачка Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
германської та слов'янської Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» **Ірина ГОЛОВСЬКА**

РОЛЬОВА ГРА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розглянуто методичні підходи до використання рольової гри на уроках іноземної мови в основній школі. Охарактеризовано особливості рольової гри як інтерактивного методу навчання, розкрито її дидактичний потенціал у формуванні навичок іншомовного діалогічного мовлення, цілі та правила проведення.

Ключові слова: ігрова діяльність, рольова гра, інтерактивний метод

навчання, іншомовна мовленнєва компетентність, невідготовлене діалогічне мовлення.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес потребує застосування інноваційних методик навчання, які стимулюють активну участь учнів у процесі засвоєння знань. Рольова гра є однією з ефективних педагогічних стратегій, яка сприяє інтерактивній взаємодії учнів та активізує їхню мовну діяльність. Враховуючи необхідність розвитку комунікативних навичок учнів, особливо в контексті вивчення іноземних мов, використання рольових ігор на уроках іноземної мови стає актуальним завданням для сучасного вчителя. Така методика сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку мовленнєвої компетентності, творчого мислення та стимулює інтерес до вивчення іноземної мови учнів основної школи.

Стан дослідження проблеми. Вивченню теми місця рольової гри на уроках іноземної мови в основній школі приділяли значну увагу у своїх роботах такі вітчизняні вчені, як: Н. Бачинська, Е. Богів, Л. Гаращук, О. Дуброва, Л. Железняк, М. Кабаці та інші. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема удосконалення способів використання рольової гри на уроках іноземної мови.

Мета дослідження - аналіз шляхів використання рольової гри на уроках іноземної мови в основній школі з метою вдосконалення освітнього процесу та створення англомовної атмосфери в класі.

Виклад основного матеріалу. Рольова гра створює стимулююче середовище, яке імітує реальність і надає можливість учням посилити розуміння ситуації або події, що відтворюється. Учні мають змогу глибше зрозуміти ключові поняття у ході розігрування проблемних ситуацій, що обговорювалися в класі.

Е. Богів та М. Кабаці зазначають, що рольова гра – це ігрова діяльність з оволодіння іншомовним спілкуванням, в якій поєднуються ігрові та навчальні моменти, програються соціальні та міжособистісні ролі, використовуються вербальні та невербальні засоби [1, с. 44].

Під рольовою грою розуміється спонтанна поведінка учня, його реакція на поведінку інших людей, що беруть участь в гіпотетичній ситуації; засіб, при якому він навчається вільно імпровізувати в рамках заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Рольову гру розглядають також як прийом, при якому реально дієвий навчальний процес заміщається діями в умовних ситуаціях [2, с. 27].

Педагогічна цінність гри полягає в тому, що вона є сильним мотиваційним фактором, учень керується особистісними установками і мотивами. Наявність ролі дозволяє учневі вийти за рамки своєї звичайної

поведінки, знімає психологічні бар'єри. В ігровій діяльності проявляються особистісні риси кожного учня, з'являється можливість самореалізуватися, самоствердитися, що створює додатковий мотив діяльності. Л. Гаращук вважає, що наявність ролі дозволяє учням відчувати себе більш розкуто і безпечно і, як наслідок, бути більш активними учасниками процесу навчання [4, с. 764]. Більш того, співвіднесеність ігрових ситуацій з реальними полегшує пошук еталонів поведінки і засобів вербалізації висловлювань, тому що у тих, хто навчається, вже є певний соціально-комунікативний досвід [5, с. 53].

Використання рольової гри на уроці іноземної мови найкращим чином підходить для тренування непідготовленого діалогічного мовлення. Важливою передумовою успішного проведення рольової гри є розвиток навичок говоріння в учнів через участь у дискусії на знайому тему, висловлення власної думки стосовно певної життєвої ситуації, аргументування та пояснення переваг і недоліків певних моделей поведінки, сформованість вміння чемно погоджуватися або не погоджуватися із співрозмовником, уточнювати інформацію у нього.

При виборі теми рольової гри для уроку англійської мови у середній школі важливо враховувати, що тема повинна бути цікавою для учнів, здатною викликати їхні емоції та зацікавленість. Крім того, важливо обрати тему, яка сприятиме розвитку мовленнєвих навичок, а також вміння співпрацювати в команді та знаходити точки взаєморозуміння між учнями. Різноманітність ситуацій та можливість розширення лексичного запасу також важливі аспекти при виборі теми. Наприклад, тема «Подорожі та пригоди» може зацікавити учнів та дозволити їм вільно використовувати англійську мову у різних ситуаціях, таких як бронювання готелю, замовлення їжі у ресторані, спілкування з місцевими мешканцями тощо.

Важливо перед початком проведення домовитися про правила рольової гри. Вони можуть включати такі аспекти:

- Кожна гра має конкретну мету або завдання, які учасники мають досягти під час виконання своїх ролей.
- Розподіл ролей. Учасники обирають або отримують ролі відповідно до сценарію гри.
- Визначення чітких правил гри, включаючи обмеження на час, послідовність дій та взаємодію між учасниками.
- Заохочення учасників до активної взаємодії та співпраці для досягнення мети гри.

- Проведення після гри обговорення для оцінки результатів, обговорення найбільш ефективних стратегій та надання зворотного зв'язку учасникам.

Цілі використання рольових ігор на уроці англійської мови можна визначити такі:

- Забезпечення практики іншомовного мовлення в аутентичних ситуаціях.
- Розвиток навичок співпраці, комунікації та взаємодії з іншими.
- Розширення лексичного запасу та вдосконалення граматичних навичок.
- Сприяння розвитку креативності та уяви шляхом вільного вираження власних ідей та думок у межах вибраних ролей.

Завдання рольових ігор можуть варіюватися залежно від теми та мети конкретної гри, але вони зазвичай спрямовані на практичне застосування мови в реальних ситуаціях, співпрацю та вирішення завдань, що вимагають комунікації та співробітництва.

Найбільш розповсюджені форми рольових ігор такі: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб по інтересах. Л. Гаращук зазначає, що вчитель необмежений у виборі, він може створити новий вид гри, який найбільше підходить до розкриття теми на уроці [4, с. 764].

На думку Е. Богів та М. Кабаці, для того, щоб ігри та ігрові завдання забезпечували реалізацію практичних цілей та дійсно «навчали», необхідно враховувати під час їх підготовки та проведення такі фактори:

- доцільність та функціональність гри;
- мовленнєву спрямованість;
- посиленість та запобігання помилка;
- одномовність;
- зайнятість усіх учнів ігровою діяльністю;
- елемент змагання;
- відзначення переможця [1, с. 153-154].

Висновки. Отже, змістом будь якої рольової гри є стосунки між людьми, а головним у ній є спілкування. Це сприяє інтенсифікації процесу навчання діалогічного мовлення, опанування мовою як засобом комунікації. Основною метою рольової гри є тренування діалогічного та монологічного мовлення. Рольова гра на уроках іноземної мови в основній школі сприяє активній взаємодії між учнями, стимулює їх мовленнєву активність та здатність до спілкування. Крім того, вона сприяє засвоєнню нового мовного

матеріалу через практичне застосування його в реальних ситуаціях. Рольова гра також розвиває творчість та уяву учнів, оскільки вони повинні створювати образи персонажів та виражати їхні думки та почуття. Таким чином, використання рольових ігор на уроках іноземної мови допомагає зробити навчання цікавим та ефективним.

Список використаних джерел

1. Богів Е., Кабаці М. Рольова гра як засіб пізнавальної діяльності на уроках німецької мови професійного спрямування у вищих закладах освіти. *Наукові записки, серія «Педагогічні науки»*. № 147. С.152-155.
2. Бачинська Н. Вплив гри на вивчення англійської мови. *English language & culture*. 2015. August (№ 15). С. 11- 16.
3. Железняк Л. Ігрова діяльність як поліфункціональний прийом у методиці. URL: www.pdaa.edu.ua/np/pdf/67.pdf (дата звернення: 19.04.2024).
4. Гаращук, Л. О. Рольова гра на уроках іноземної мови. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2021»*. XXIII Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. С. 764-765.
5. Дуброва О. Формування позитивної мотивації до навчання шляхом застосування інтерактивних методів. *Вісник Черкаського університету*. 2016. №18. С. 51-59.

Розділ ІХ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В РІЗНИХ СФЕРАХ СУСПІЛЬСТВА

Аліна ГРИГОРАШ, здобувачка Державного податкового університету
Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор, професор кафедри
соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового
університету **Тетяна СУКАЛЕНКО**

СУЧАСНІ ТРЕНДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Анотація. У роботі вивчено сучасні тренди підготовки кадрів для сфери соціальних комунікацій. Наголошено, що до основних сучасних трендів підготовки кадрів для сфери соціальних комунікацій належать: інтеграція нових технологій та медіа в освітній процес; використання інноваційних методів навчання; залучення до освітнього процесу фахівців-практиків зі сфери соціальних комунікацій; розвиток практичних навичок здобувачів за допомогою стажувань, практик та проєктів тощо.

Ключові слова: тренди, журналісти, кадри для сфери соціальних комунікацій, проблемне навчання, проєктне навчання, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Сучасний світ стрімко розвивається, що призводить до виникнення нових викликів і можливостей у сфері соціальних комунікацій. Ці зміни потребують нових підходів до підготовки фахівців, які мають володіти не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками, необхідними для роботи в динамічному й мінливому середовищі.

Підготовка кадрів для сфери соціальних комунікацій є однією з важливих проблем сучасності. Фахівці з соціальних комунікацій відіграють важливу роль у суспільстві, формуючи громадську думку, впливаючи на поведінку людей та сприяючи розвитку бізнесу [3].

Стан дослідження проблеми. Вивченням сучасних трендів підготовки кадрів для сфери соціальних комунікацій займаються О. М. Холод, Ю. М. Рябова, О. П. Красняк, С. Е. Амонс та інші.

У звіті Pew Research Center, присвяченому «Майбутньому роботи та соціальних комунікацій», розглядаються основні тенденції: зростання автоматизації, зміни навичок та характеру роботи, зростання важливості цифрових навичок. При цьому 48% опитаних вважають, що автоматизація та нові технології заважають працівникам. Здебільшого так думають дорослі віком від 50 років (55% дорослих проти 43% молоді, які за автоматизацію). Звіт підкреслює важливість підготовки фахівців з соціальних комунікацій до

роботи в мінливому світі. Використання сучасних методів навчання та розвиток необхідних навичок допоможуть фахівцям з соціальних комунікацій бути конкурентними на ринку праці та успішно будувати свою кар'єру [4].

Дослідження, присвячені проблемі підготовки кадрів для сфери соціальних комунікацій, показують, що фахівці з соціальних комунікацій повинні володіти широким спектром компетенцій та навичок, таких як: комунікативні навички, тобто вміння чітко та лаконічно висловлювати свої думки як усно, так і письмово; креативні навички, тобто вміння генерувати нові ідеї та вирішувати проблеми; аналітичні навички, а саме вміння збирати, аналізувати та інтерпретувати дані; технічні навички, тобто вміння використовувати різні інструменти та технології для ефективної комунікації; міжособистісні навички, які полягають у вмінні будувати та підтримувати стосунки з іншими людьми.

О. П. Крясяк, С. Е. Амонс у своїх роботах розглядали питання особливостей та запровадження соціальних комунікацій у період війни. Автори у дослідженні акцентували увагу на тому, як війна вплинула на соціальні комунікації, які їх особливості. Їхні роботи дають практичні рекомендації щодо ефективного запровадження комунікативної діяльності в умовах воєнних дій [1, с. 35].

Мета дослідження – вивчення сучасних трендів підготовки кадрів для сфери соціальних комунікацій.

Виклад основного матеріалу. До основних тенденцій і сучасних трендів підготовки кадрів для сфери соціальних комунікацій належать: інтеграція нових технологій та медіа в освітній процес; використання інноваційних методів навчання, таких як проблемне навчання, проєктне навчання, кейс-стаді; залучення до освітнього процесу фахівців-практиків зі сфери соціальних комунікацій; розвиток практичних навичок здобувачів за допомогою стажувань, практик та проєктів, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників під час тренінгів, семінарів та обміну досвідом.

Проблемне навчання – цей метод навчання передбачає, що здобувачі отримують знання та навички, вирішуючи реальні проблеми, пов'язані з їхньою майбутньою професією. Перевагами є розвиток аналітичного мислення, критичного оцінювання інформації та навичок вирішення проблем; підвищення мотивації до навчання; формування навичок роботи в команді.

Проєктне навчання – цей метод навчання передбачає, що здобувачі працюють над проєктами, які дозволяють їм застосувати свої знання та

навички на практиці. Перевагами є розвиток креативності, комунікабельності, навичок планування та організації роботи, отримання практичного досвіду роботи над реальними проектами, формування навичок самостійної роботи.

Стажування та практики дають можливість здобувачам освіти отримати практичний досвід роботи в реальних умовах під керівництвом досвідчених фахівців. Перевагами є ознайомлення з реальними умовами роботи в сфері соціальних комунікацій, розвиток практичних навичок, необхідних для роботи в цій сфері, налагодження зв'язків з роботодавцями.

Дистанційне навчання дає можливість здобувачам освіти навчатися в зручний для них час і в зручному місці, перевагами якого є доступність та гнучкість, широкий спектр навчальних матеріалів, можливість спілкуватися з іншими студентами та викладачами онлайн [2, с. 114].

Використання практичних та орієнтованих на розвиток навичок методів навчання є важливим складником підготовки фахівців з соціальних комунікацій. Ці методи дозволяють здобувачам освіти не лише отримати теоретичні знання, але й розвинути практичні навички, необхідні для успішної роботи в цій динамічній сфері.

Висновки. Отже, підготовка кадрів для сфери соціальних комунікацій є складною й багатогранною проблемою, яка потребує комплексного вирішення. Необхідно постійно впроваджувати нові методи навчання та розвивати практичні навички здобувачів.

До перспектив подальших досліджень можна віднести вивчення впливу нових технологій та медіа на професійну діяльність фахівців з соціальних комунікацій, вивчення етичних аспектів роботи у сфері соціальних комунікацій, розроблення нових методів та моделей підготовки фахівців з соціальних комунікацій, проведення порівняльного аналізу систем підготовки кадрів у сфері соціальних комунікацій у різних країнах.

Список використаних джерел

1. Красняк О. П., Амонс С. Е. Соціальні комунікації: особливості їх запровадження в період війни. *Економіка та суспільство*. 2023. №48. С. 35–48.
2. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжнародної професійної діяльності. *Наукові праці : науково-методичний журнал*. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. № 203. С. 114–117.
3. Холод О. М. Соціальні комунікації: тенденції розвитку : навч. посіб. Київ: Видавництво Білий Тигр, 2018. 370 с.

4. Parker K., Morin R., Horowitz J. The future of work in the automated workplace. URL: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/03/21/the-future-of-work-in-the-automated-workplace/> (дата звернення: 29.03.2024).

*Ангеліна СЕМЕНЮК, здобувачка Державного податкового університету
Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор, професор кафедри
соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового
університету Тетяна СУКАЛЕНКО*

ЦИФРОВА БЕЗПЕКА ЖУРНАЛІСТА В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У роботі проаналізовано основні засади цифрової безпеки воєнного журналіста. Наголошено, що цифрова безпека журналіста передбачає захист усієї інформації: від журналістських нотаток до особистих даних. Кожен військовий журналіст повинен захистити себе та свої джерела інформації.

Ключові слова: цифрова безпека, цифрові технології, журналіст.

Постановка проблеми. Цифрові технології трансформують традиційну журналістику і впроваджуються у повсякденну роботу українських журналістів, створюючи сучасне інформаційне оточення. Зауважимо, що цифрові технології є основними джерелами численних загроз. У цьому контексті детальне вивчення фундаментальних аспектів цифрової безпеки для журналіста залишається невід’ємним складником роботи журналіста.

Стан дослідження проблеми. Вивченням цієї проблеми займалися такі дослідники, як І. Земляна, А. Костенко, С. Томпсон та інші.

Мета дослідження – проаналізувати основні засади цифрової безпеки воєнного журналіста.

Виклад основного матеріалу. Цифрова безпека – це захист цифрової особистості користувача, оскільки вона представляє фізичну ідентичність у мережі, в якій він працює, або в інтернет-сервісі. Цифрова безпека включає в себе інструменти, які використовуються для захисту своєї особистості, активів і технологій у кіберпросторі [6]. Н. Аванесова, О. Мордовцев, Т. Колодяжна термін «цифрова безпека» тлумачать як «комплекс заходів, спрямованих на захист конфіденційності, цілісності та доступності інформації від вірусних атак і несанкціонованого втручання» [1].

За часів швидкого розвитку сучасних технологій та глобальної діджиталізації суспільства з’являється велика кількість інформації, що створює підґрунтя для маніпуляцій. Поширеним постає поняття

«інформаційної війни», яке потребує суттєвих змін та більш сучасних методів боротьби з ворогом, впровадження в роботу журналістів сучасних технологій, знання правил цифрової безпеки, більшої швидкості роботи. Фейкові новини використовують з метою підняття показників рейтингу, залякування та формування хибної думки, порушення консолідації народу. Останні актуальні та найпоширеніші теми фейків – пандемія та війна з росією, сепаратизм.

Інформаційна безпека, як частина національної безпеки, розглядається у статті 17 Конституції України, яка стверджує, що захист суверенітету та територіальної цілісності України, а також забезпечення її економічної та інформаційної безпеки визнаються найважливішими функціями держави і справою всього українського народу. Інформаційна безпека – це комплекс заходів, спрямованих на захист конфіденційності, цілісності та доступності інформації від вірусних атак та несанкціонованого втручання [2]. Інформаційну безпеку ще називають цифрова або кібербезпека.

Одним із важливих документів боротьби з цифровими інформаційними небезпеками вважається Стратегія інформаційної безпеки [5], яка є важливим елементом національної безпеки України. Стратегія визначає найактуальніші загрози та шляхи їх подолання саме в інформаційній сфері держави. До головних цілей Стратегії віднесено такі: протидія дезінформації, підвищення рівня медіакультури, протидія поширення незаконного контенту, захист журналістської діяльності. Важливим рішенням цієї проблеми є також підвищення рівня медіаграмотності журналістів та звичайних людей для фільтрації фейкової інформації.

Якщо говорити саме про безпеку журналіста, то в Україні аспекти безпеки журналістів визначаються та гарантуються через основні законодавчі документи, такі як Конституція України (зокрема, статті 15, 34 пункт 1, 34 пункт 2), а також закони України, такі як «Про інформацію» (статті 25, 26) і «Про боротьбу з тероризмом», разом із іншими ключовими нормативно-правовими актами [4, с. 68].

Сьогодні розроблено багато посібників та спеціальних курсів для журналістів, які допомагають долати цифрові небезпеки. Адже успішна робота журналіста залежить не лише від рівня загальної підготовки журналіста, конкретної та медичної підготовки до спілкування і психологічної підготовки, а й від знань правил цифрової безпеки та дотримання їх.

Цифрова безпека журналіста передбачає захист усієї інформації: від журналістських нотаток до особистих даних. Кожен військовий журналіст повинен захистити себе та свої джерела інформації.

Задля уникнення цифрових загроз журналіст повинен вживати заходів для захисту своїх облікових записів, пристроїв, комунікацій та онлайн-активності напередодні виконання завдання в небезпечних умовах. Експерти з цифрової безпеки рекомендують спеціально розроблені методи, що стосуються, насамперед, захисту комп'ютера, мобільних телефонів, безпечного листування та користування всіма пристроями, необхідними для роботи журналіста.

Основними методами, які сприяють посиленню безпеки медіаексперт з цифрової безпеки І. Земляна виокремлює такі: [4, с. 70]:

- 1) уважний вибір додатків, які встановлюються на пристрій;
- 2) використання надійних поштових сервісів, соціальних мереж, месенджерів;
- 3) створення резервних копій даних у безпечному місці;
- 4) локальне шифрування;
- 5) складні паролі (комбінація мінімум 8 великих і малих літер, цифр та розділових знаків);
- 6) блокування входу в систему пристроїв (ноутбука, планшета та телефона);
- 7) постійне оновлення програмного забезпечення на всіх пристроях;
- 8) перевірка адреси походження підозрілої інформації;
- 9) безпека використання публічних пристроїв (не виконуйте вхід на робочу електронну пошту, не забувайте виходити з акаунтів);
- 10) встановлення двофакторної аутентифікації;
- 11) встановлення антивірусу для користувачів Windows;
- 12) використання менеджера паролів;
- 13) використання окремих облікових записів електронної пошти для особистих і робочих контактів;
- 14) захищене з'єднання https;
- 15) використання технології VPN під час підключення до публічного Wi-Fi.

Захист каналів зв'язку є важливим процесом підготовки до роботи в небезпечних зонах та найвідомішою формою стеження за журналістами. Можливість мобільного телефону розголошувати місце розташування журналіста є дуже небезпечною, особливо в умовах війни. Тому експерти радять під час роботи у небезпечних зонах вимкнути функцію геолокації та геотрансляції. У випадку виникнення сумнівів щодо інтенсивного стеження за журналістом, необхідно витягнути батарею з мобільного телефону. Важливим аспектом також є безпечне спілкування з редакцією, особливо якщо журналіст надсилає або обговорює свої переміщення в зоні ризику.

Перед цим журналіст повинен оцінити рівні ризику, а після передачі необхідної інформації видалити її з пристрою [3]. Щоб зробити мобільний телефон журналіста більш безпечним, експерти рекомендують мінімізувати дані передачі через телефон, шифрувати повідомлення для анонімного листування, створення резервної копії та використання двох телефонів для роботи і виконання конфіденційних завдань.

Висновки. Отже, працюючи в небезпечних умовах, журналіст піддається ще більшій кількості цифрових небезпек. Для захисту робочого матеріалу та засобів журналістської праці необхідно насамперед не залишати комп'ютер у небезпечних місцях і без нагляду та дотримуватися основних правил цифрової безпеки.

Список використаних джерел

1. Аванесова Н. Е., Мордовцев О. С., Колодяжна Т. В. Формування механізму комплексного забезпечення цифрової безпеки промислового підприємства України. *Вісник національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. 2020. Т. 3. С. 9–14.
2. Земляна І. Журналіст і (НЕ) безпека. Посібник для журналістів, які працюють у небезпечних умовах: навч. посібник. Київ, 2016. 96 с.
3. Ібрагімов Т. За хронікою нашої роботи напишуть підручники з історії. Як працюють українські журналісти в умовах війни. URL: <https://susplne.media/247248-za-hronikou-nasoi-roboti-napisut-pidrucniki-z-istorii-ak-pracuut-ukrainski-zurnalisti-v-umovah-vijni/> (дата звернення: 30.03.2024).
4. Михайлин І. Основи журналістики: підручник. Київ: ЦУЛ, Київ, 2003. 283 с.
5. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію інформаційної безпеки» від 28.12.2021 685/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/685/2021#Text> (дата звернення: 30.03.2024).
6. Nasir. An Overview of Digital Security. *SafeOnline*. URL: <https://safeonline.ng/fundamentals/an-overview-of-digital-security-the-need-and-dangers/> (дата звернення: 31.03.2024).

Вікторія СОБЧУК, 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**

МОВНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ОБРАЗУ БАТЬКА В УКРАЇНСЬКОМУ ФОЛЬКЛОРИ

Анотація. У статті розглянуто проблему мовних засобів творення образу батька в українському фольклорі. Українська народна творчість багата на мовні образи, які за глибиною відображення дійсності й діапазоном асоціативних зв'язків набувають статусу поетично вагомих, символічних, міфологізованих. Один із таких – образ батька. Батько посідає особливе місце в культурі кожного народу, оскільки він є засновником свого роду й духовних цінностей. Тому образ батька неодноразово був предметом дослідження в різних галузях наукового знання, зокрема і в сучасній лінгвістиці.

Ключові слова: мовний образ батька, український фольклор, світ української родини в прислів'ях і приказках.

Постановка проблеми. Попри низку робіт, присвячених темі мовного образу батька, лінгвопоетичні засоби творення образу-символу батька в сучасній українській поезії та фольклорі потребують спеціальної уваги.

Стан дослідження проблеми. До вивчення мовно-виражальних засобів відтворення образу батька в різні часові періоди зверталися Н. Венжинович, Н. Дяченко, О. Трумко, О. Хомишак, В. Яковлева та ін.

Мета дослідження – з'ясувати лексико-семантичні й стилістичні особливості художнього образу батька в українському фольклорі.

Виклад основного матеріалу. Дослідники переконані, що однією з найскладніших соціокультурних категорій є родинна спорідненість. Соціальна роль батька надзвичайно важлива в українській лінгвокультурі загалом. У проаналізованих фольклорних текстах лексема *батько* вживається насамперед у значенні «чоловік стосовно до своїх дітей».

Мовний образ батька у різних жанрах усної народної творчості батька – це набір типових вербалізованих ознак, які мають високий показник частотності. Типовий батько виконує такі активні дії щодо дітей: *бажає зростити, вчить молитися, до діла призвичаює, навчає, видає дочку заміж, одружує сина, хліб заробляє, бере гроші в свої руки, вділяє (синові) частку поля, справляє хрестини.*

У найвідомішій українській колядці «Добрий вечір тобі, пане господарю» образ батька уособлює родину, Україну: у кожній господі на свято застеляють столи «та все килимами», «кладуть калачі з ярої пшениці». Батько – хлібороб, годувальник роду, він працює на землі і є духовною та матеріальною основою сім'ї.

Зауважимо, що в народних думках та історичних піснях батьком також називають відомих народних гетьманів, полководців – «батько Хміль», у сучасній популярній пісні «батько наш, Бандера».

З батьком пов'язаний символічний образ дерева часу: *корінь – минуле, стовбур – сучасне, крона – майбутнє*. Глибинне почуття єдності, родинності символізує дерево роду і батько, якого традиційно в українському фольклорі називають паном: *А в нашого пана – пана Івана Стояла яблуня посеред двора, На тій яблуні золота кора, Золота кора – то його жона, А що віточки – його донечки, А що сучечки – його синочки*. Родове дерево об'єднує час, батьків, дітей і онуків (*калинові віти – маленькі діти*) і щастя-долю, яку матір-батько дали чи не дали дитині. Спорідненими із образом родового дерева є образи луку, лісу, бору, пенька, що символізують образ батька, загалом рід.

Родове дерево пов'язане з часовим. За посередництва часового дерева здійснюється уявне повернення в минуле і зв'язок з померлими [2, с. 14]. Частотними є сюжети про те, як батько, мати, інколи дочка перекидаються в птаха, аби повернутися до роду, до рідного дворища. Так, відсутнього на весіллі дочки батька-небіжчика символізує селезень, голуб, соловейко тощо, дослідники пояснюють такі образи відголоском тотемної функції птахів. У праці М. Грушевського «Історія української літератури» наведено такий приклад: *Та нема родини ні половини – Нема мого батенька. Пошлю соловейка, пошлю маленького По батька рідненького* [3, с. 276].

Родина і її стосунки були та залишаються найціннішими в житті кожного українця. Любов, повага, взаємодопомога, моральне, релігійне та трудове виховання, господарські інтереси – всі ці чинники скріплюють і зміцнюють родину. Зібраний матеріал фольклорних текстів засвідчує, що батько в уявленні українців – основа роду, його моральний авторитет, взірець поведінки. Наприклад, у прислів'ях:

Який дуб, такий клин, який батько, такий син.

Який куц, така й хворостина, який батько, така й дитина.

Батько – рибалка, то й діти у воду дивляться.

Яка гребля, такий млин; який батько, такий син [1].

Народ особливо цінує батьківську любов і піклування про дітей, його мудрість:

У кого нема вітця, у того нема лиця.

Батька покинеш, то сам загинеш.

Батько сина не на зле вчить.

Батьківське слово повз не мовиться [1].

Г. Доброльожа, аналізуючи світ української родини у прислів'ях та приказках з порівняльним компонентом, зауважує, що у народі засуджувалася негідна поведінка дітей щодо батьків: *кричить як дурний до батька; визвірився як дурень на батька; як дурний за батька торгується; заправив як дурень за батька (матір); спішить як дурний поперед батька у пекло* [4, с.138].

На думку В. Буряк, стереотипною ознакою батька є вік – *старий*, цей прикметник субстантивувався і в текстах вживається як синонім лексеми батько. Щодо дій батька, то до стереотипних дослідниця зараховує такі: присилує дочку вийти заміж; не дає дочці дозволу на шлюб («*за тебе дати мене не хоче*»); не справляється з вихованням дорослого сина; відмовляється давати гроші; часто – віддає гроші членам сім'ї, а сам бідує [1, с. 15].

Т. Медіна проаналізувала гендерні моделі персонажів українських народних казок. Дослідниця наголошує, що гендерні стереотипи акумулюють етичні принципи та систему цінностей національної культури. Вони є залишковими структурами психіки, умотивовані способом життя, розподілом соціальних ролей.

В українських народних казках образи жінок і чоловіків протилежні: *чоловіки хоробрі, сильні, горді, мужні, агресивні; жінки – м'які, добрі, гарні, поступливі, працьовиті, хазяйновиті*. Аналізуючи тексти казок, зокрема, казку «Хлопчик-мізинчик», дослідниця висновкує: «Мати означає для дитини набагато більше, ніж батько, тому великим нещастям саме в казках є часткове або повне сирітство, коли дитина є сиротою або з батьком, який піддається впливу нової дружини і відрікається від своїх дітей» [5, с. 14].

Легенди та повір'я – споріднені жанри народної прози, які відрізняються від казок насамперед посиленням на вірогідність зображуваного. Основу легенди й повір'я становить вигадка, проте на відміну від казкової фантастики, у легендарну вигадку можна вірити як у можливу. У відомій українській легенді «Батьків завіт» образ батька відповідає традиційним уявленням українців, проте син має на власному досвіді переконатися у доцільності батькових порад: «*Якщо хочеш зберегти це добро, що я тобі залишаю, та ще й нове придбати, то роби в полі так, щоб нікому не казав першим «зрастуй», їж хліб з медом, а в свято одягай нові чоботи*». Однак батьківську науку, викладену в такій афористичній формі, син збагнув не одразу, виконуючи поради буквально: «*Син так і*

робив. Ні з ким не вітався, їв хліб з медом, а в свято носив нові чоботи, а ті, що вже були на ногах, закидав на горище. Проїшов деякий час, і син дожився до того, що вже немає за що купувати ні мед, ані чоботи». Лише тоді зрозумів батькову мудрість: «Почав він раніше всіх людей їздити в йоле. Ото працює, а люди їдуть та всі до нього першими вітаються. Цілий день працює. Стомиться, сяде їсти звичайний хліб з водою, а він йому солодким здається, наче з медом. А в неділю дістане з горища чоботи, почистить їх, взує, вони в нього як нові» («Батьків завіт»).

З-поміж усіх фольклорних жанрів найбільшим кількісно й тематично є пісенний, зокрема родинно-побутові пісні, які, на думку дослідників, за своїм походженням давніші, ніж суспільно-побутові. Особисті духовні й сімейні проблеми, родинні стосунки, закони співжиття завжди хвилювали людей; життєві драми й конфлікти безпосередньо впливали на духовне життя, породжуючи відповідні емоції, психічні реакції, одна з яких – висловити біль, тугу, радість, ненависть, поділитися своїми переживаннями з іншими.

Українські народні пісні про кохання є одним із найкращих джерел для дослідження побуту давніх українців, зокрема взаємостосунків із родиною. Відомо, що важливе значення у виборі нареченого/нареченої має думка батьків. До них звертаються за порадою. Пісня «*Чи то, тату, тую брати, що воли-корови*» побудована у формі діалогу, розмови батька з сином про вибір майбутнього подружжя. Батько мудро радить: «*Не питайся, мій синочку, Чи вона багачка, Тільки ходи, людей питай, яка з неї швачка*» [6]. У цій розмові батько виявляє любов до сина, уживаючи зменшено-пестливу форму «*синочку*», повагу до громадської думки («*людей питай*»), норм народної моралі, відповідно до яких красу людини визначали не фізичні якості, а працьовитість: «*Чи метена хатка*», «*Чи пряде сорочку*». Батька турбує синова доля, його майбутнє, тому радить обрати дружину «*Чесного роду*». У цій пісні образ тата протиставляється типовим образам батьків, які примушують дітей до шлюбів із розрахунку.

Висновки. Отже, вербалізація образу батька в українському фольклорі відображає народні ідеалізовані уявлення про його сімейні обов'язки, зумовлені соціальною роллю чоловіка: виховання дітей, фінансове забезпечення сім'ї, дотримання принципів народної моралі.

Проаналізовані вище особливості мовообразу *батько* в різних жанрах українського фольклору відтворюють традиційну ієрархію української сім'ї, у якій батька завжди поважали, визнавали його мудрість, життєвий досвід, авторитет, працьовитість, моральні якості. Батько, його слово є законом, керівництвом до дії для дітей, зразком для наслідування.

Зміст різних фольклорних жанрів з образом батька є тим освітнім і виховним простором, в якому формуються, передаються, зберігаються, розвиваються традиції і звичаї українців.

Список використаних джерел

1. 15 українських прислів'їв про батька. URL: <https://osvitoria.media/opinions/tsytata-dlya-tata-vitayemo-z-dnem-batka> (дата звернення: 29.04.2024)
2. Бурак В. Прототипове і стереотипне в мовному образі БАТЬКА (на матеріалі української літератури другої половини ХІХ століття). *Мовний простір слов'янського світу*: поконференційна монографія. Київ: Нац ун-т «Києво-Могилянська академія». 2017. С. 14–16.
3. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. Т.1. Київ, 1993. URL: <http://litopys.org.ua/hrushukr/hrush109.htm> (дата звернення: 29.04.2024)
4. Доброльожа Г. Світ української родини у прислів'ях та приказках з порівняльним компонентом. *Волинь-Житомирщина*. 2002. №9. 138 с.
5. Медіна Т. Гендерний аналіз українських народних казок. URL: https://www.researchgate.net/publication/341867189_Gendernij_analiz_ukrainskih_narodnih_kazok (дата звернення: 29.04.2024)
6. Українські народні пісні. URL: <https://pisennyk.com.ua/rodinno-pobutovi-pisni/a-ya-v-batka-rosla> (дата звернення: 29.04.2024)

Дарина ЧЕРНЕНКО, здобувачка Державного податкового університету
Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету **Тетяна СУКАЛЕНКО**

ПИТАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У роботі розглянуто проблеми культури мови у професійній комунікації та визначено її роль у формуванні іміджу фахівця. Наголошено на тому, що для фахівців будь-якої сфери діяльності важливо постійно вдосконалювати свою культуру мовлення. Це можна зробити за допомогою вивчення мовних норм, читання книг та статей, спілкування з експертами, використання онлайн-ресурсів тощо.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, фахівець.

Постановка проблеми. Культура мови є невід'ємним складником професійної комунікації. Вона відіграє важливу роль у формуванні іміджу

фахівця, його компетентності та здатності досягати успіху в професійній діяльності.

Володіння високим рівнем культури мови дозволяє ефективно спілкуватися з колегами, партнерами та клієнтами; чітко та лаконічно формулювати свої думки; переконливо аргументувати свою позицію; створювати сприятливу атмосферу для співпраці; підвищувати довіру до себе.

Натомість нехтування питаннями культури мови може призвести до непорозумінь та конфліктів, втрати авторитету та погіршення іміджу. Саме тому дослідження проблем культури мови у професійній комунікації має важливе наукове та практичне значення [3].

Стан дослідження проблеми. В останні роки значна увага приділяється дослідженню проблем культури мови у професійній комунікації. Такі відомі українські лінгвісти, як Н. Бабич, П. Ковалів, А. Коваль, І. Огієнко, С. Шевчук вивчали вплив культури мови на ефективність професійної комунікації, досліджували мовні особливості професійного спілкування в різних сферах діяльності, етичні аспекти професійної комунікації та роль культури мови у формуванні корпоративної культури. Їх праці допомогли розширити теоретичні знання про культуру мови та розробити практичні рекомендації щодо її вдосконалення [1, с. 8].

Мета дослідження є вивчення проблеми культури мови у професійній комунікації та визначення її ролі у формуванні іміджу фахівця.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що культура мови відіграє важливу роль у формуванні іміджу фахівця. Вона проявляється у таких аспектах: використання мовних засобів, стиль та манера мовлення, етика спілкування.

Високий рівень культури мови фахівця свідчить про його компетентність, професіоналізм та повагу до співрозмовників. Це допомагає йому налагодити ефективну комунікацію з колегами, партнерами та клієнтами, а також сприяє його кар'єрному зростанню.

Фахівець легко налагоджує контакт з людьми, чітко та лаконічно доносить свої думки, переконливо аргументує власну позицію, вміє активно слухати та розуміти співрозмовників.

Фахівець має більше шансів на успіх у професійній діяльності, адже його висока культура мови робить його цінним працівником для будь-якої установи, організації [2].

Саме тому для фахівців будь-якої сфери діяльності важливо постійно вдосконалювати свою культуру мовлення. Це можна зробити за допомогою вивчення мовних норм, читання книг та статей, спілкування з експертами,

використання онлайн-ресурсів.

Культура мовлення є невід'ємним складником професійної комунікації, відіграє важливу роль у формуванні іміджу фахівця, його компетентності та здатності досягати успіху в професійній діяльності.

Висновки. Володіння високим рівнем культури мови дозволяє ефективно спілкуватися з колегами, партнерами та клієнтами, чітко та лаконічно формулювати думки, переконливо аргументувати свою позицію, створювати сприятливу атмосферу для співпраці та підвищувати довіру до себе.

До перспективи подальших розвідок можна віднести вивчення впливу культури мови на корпоративну культуру; дослідження мовних особливостей професійного спілкування в нових сферах діяльності; вивчення гендерних аспектів культури мови у професійній комунікації; дослідження впливу віртуального спілкування на культуру мови у професійній комунікації; створення онлайн-ресурсів для самостійного вивчення культури мови.

Список використаних джерел

1. Авраменко В. Культура мовлення учителя як засіб професійно-педагогічної комунікації. *Збірник наукових праць*. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2016. №2. С. 8–14.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія». 2006. 256 с.
3. Кравченко А. В. Культура професійної мови : навч.-метод. посібник. Дніпропетровськ : ДДІФКіС. 2009. 60 с.

*Дар'я ЗДІТОВЕЦЬКА, здобувачка Державного податкового університету
Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор, професор кафедри
соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового
університету Тетяна СУКАЛЕНКО*

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ОСНОВА КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Анотація. У роботі описано роль української мови в культурі українського народу. Наголошено, що українська мова є фундаментальною основою культури українського народу. Вона виконує функцію творення світогляду, збереження минулого цілих поколінь, розвитку культури, особистісних якостей і здібностей, ідентифікатора приналежності до конкретної нації.

Ключові слова: українська мова, культура, український народ.

Постановка проблеми. Сучасні реалії життя створюють актуальність теми розвитку української мови і культури. В період війни вони відіграють значну роль у боротьбі за незалежність нашої держави. Протягом майже всієї історії наша культура зазнавала утиску, перебувала під тотальним контролем імперських держав та знищувалась століттями шляхом русифікації й асиміляції.

Стан дослідження проблеми. Вивченням питань ролі української мови в культурі українського народу займалися такі видатні дослідники як Олександр Потебня, Борис Грінченко, Євген Тимченко, Іван Огієнко, Борис Антоненко-Давидович, Олександр Пономарів та інші.

Мета дослідження – описати роль української мови в культурі українського народу.

Виклад основного матеріалу. Культура – це сукупність культурно-етнічних особливостей народу: знань, рис, здібностей, традицій, звичаїв, міфології. Українська культура поєднує в собі матеріальні та духовні цінності українського народу, які сформувались протягом історії. Ключову роль у її розвитку відіграє мова [1].

У 2003 році ЮНЕСКО прийняла Конвенцію про охорону нематеріальної культурної спадщини, до якої належать: звичаї, форми показу та вираження, знання та навички, а також пов'язані з ними інструменти, предмети, артефакти й культурні простори, які визнані спільнотами, групами й у деяких випадках окремими особами як частина їхньої культурної спадщини. Україна ж ратифікувала її у 2008 році. Таким чином, українська мова була закріплена як частина нашої культури на офіційному рівні [2].

Мова – код нації. Вона подібно до ДНК людини зберігає в собі інформацію про її носіїв з попередніх століть. У ній міститься історія народу, його культурні звичаї і традиції, міфологія. Це уявна червона нитка, що об'єднує українців, передаючи досвід минулих поколінь новим. Вона – живий організм, який змінюється разом з людьми і подіями навколо них [3, 7].

Відомий український етнограф і мовознавець Олександр Потебня вважав мову виявленням «народного духу». За його припущенням, вона напряму пов'язана з людським мисленням і здатна впливати на світосприйняття цілого народу, а думки взагалі не можливі без існування мови і слова. Про це він пише у своїй праці «Думка та мова» (1862) [4, 8].

Борис Грінченко продовжив ідеї вище згаданого науковця: «Устами таких людей, як О. О. Потебня, думка й мова невинно впливають одне на одного і коли не розвивається мова, то не може розвиватися і думка. Таким

чином доходимо ми до того, що виховання конче мусить бути національне, система виховання повинна бути така, щоб у ній народність мала відповідне собі місце» [5, 9].

Національна школа – одна з концепцій видатного педагога. На його думку, шкільний освітній заклад не має бути місцем, де готують до майбутньої професії, даючи лише сухий практичний і не властивий дітям матеріал. Навпаки, це зона розвитку молодого покоління як свідомих громадян з різнобічною особистістю. Там вони поглиблюються в українську культуру, дізнаються про особливості народу й формують самоідентифікацію [5, 10].

Знищення культури українського народу завжди починалось з мови. Насильницька асиміляція, тобто створення спільних шкіл, університетів, пригнічення розвитку мови, мистецтва, покарання за будь-яку спробу відрізнитись тощо, призводить до «розчинення» одного народу в іншому. Такі дії стають причиною зникнення цілих націй [11].

Висновки. Отже, українська мова є фундаментальною основою культури українського народу. Вона виконує функцію творення світогляду, збереження минулого цілих поколінь, розвитку культури, особистісних якостей і здібностей, ідентифікатора приналежності до конкретної нації. Наша мова, попри свій складний шлях, використовується в усіх сферах життєдіяльності, зокрема культурній, і є головною ознакою, що відрізняє нас від інших. Без неї українська культура існувати не може.

Список використаних джерел

1. Учасники проєктів Вікімедіа. Українська культура. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Українська_культура (дата звернення: 06.12.2023).
2. Конвенція про охорону нематеріальної культурної спадщини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_d69#Text. (дата звернення: 06.12.2023).
3. Чому мова є носієм нематеріальної культурної спадщини? URL: <https://authenticukraine.com.ua/blog/comu-mova-e-nosiem-nematerialnoi-kulturnoi-spadsini> (дата звернення: 06.12.2023).
4. Олександр Потебня. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. URL: <http://www.inmo.org.ua/oleksandr-potebnya.html>. (дата звернення: 06.12.2023).
5. Ідея національного виховання у педагогічній концепції Бориса Грінченка. URL: <https://studfile.net/preview/7295188/page:2/> (дата звернення: 07.12.2023).
6. Малорусский язык в народной школе. *Українська мова у школі* : Збірка розвідок, земських постанов і т. ін. б/м. б/г. С. 17–30.

7. Громадська Л. Українська мова як код нації: чому дітям варто говорити рідною мовою. *Україна молода*. 14.02.2018. С. 9.

8. Бага В. М. *Сутність мови в науковій концепції О. Потебні*. Суми : Видавництво СумДУ, 2012.

9. Винник В. О. Борис Грінченко і процес становлення єдиної української літературної мови. *Мовознавство*. 2014. № 6. С. 13–23.

10. Kolyadenko Olga V. Ідеї Бориса Грінченка про мету і завдання національної школи. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 3 (15). С. 1–12.

11. 1876 – Емський указ. URL: <https://uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/traven/30/1876-emskyy-ukaz> (дата звернення: 07.12.2023).

Надія ПАЮЛ, здобувачка Державного податкового університету
Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету **Тетяна СУКАЛЕНКО**

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В МАС-МЕДІА

Анотація. У роботі вивчено особливості та властивості гендерної ідентичності та стереотипізації в мас-медіа. Спостережено певну диспропорцію у процесі нерівномірного гендерного розподілу, де жінок зображено менше за чоловіків, де телебачення відіграє ключову роль у формуванні соціального сприйняття та може призводити до когнітивних наслідків, які спричинюють саме створення цих стереотипів, де реклама використовує жіноче тіло та його сексуальність задля того, аби привернути увагу аудиторії та збільшити попит на певний товар, що спричиняють формування стереотипів щодо фемінності.

Ключові слова: гендерні стереотипи, мас-медіа, гендерна стереотипізація, чоловік, жінка.

Постановка проблеми. Проблема гендерних стереотипів в мас-медіа стала актуальною з 1970-х років і є дотепер. Термін «гендерний стереотип» сформулювався у 1970-х і залишається активно вживаним у сучасних наукових і публіцистичних матеріалах. Визначення цього поняття вказує на культурно-узагальнені уявлення про поведінку людей різного гендеру [2].

Стан дослідження проблеми. Гендерні стереотипи в мас-медіа досліджували Л. Василик, Н. Остапенко, Т. Сукаленко, М. Чернодон, Н. Фурманкевич та інші.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей та властивостей гендерної ідентичності та стереотипізації в мас-медіа.

Виклад основного матеріалу. Аналіз телевізійних передач та музичних кліпів свідчить про нерівномірний гендерний розподіл у контенті [3]. Зазначається помітна гендерна диспропорція у мас-медіа, де зображено значно менше жінок, ніж чоловіків.

Більшість жінок стикається з проблемою зображення об'єктивації тіла, інфантилізацією та «скляною стелею» на шляху до кар'єрного успіху. Чоловічі образи також піддавалися стереотипізації, проявляючи агресивність, мовчазність, образ «чоловіка-джокера» та інші [3].

Телебачення відіграє ключову роль у формуванні соціального сприйняття, представляючи готові образи соціальних явищ. Його унікальність полягає в можливості швидко відключитися від реальності та пережити «інше» життя з власним набором соціальних можливостей і моделей поведінки. Телеглядач обмежений часом та заздалегідь визначеною послідовністю інформації [3].

Вчений Роберт Гарріс визначає чотири основні класи наслідків впливу ЗМІ, включаючи поведінкові, фізіологічні, настановчі та когнітивні ефекти. Останні дві категорії мають найбільший вплив на формування стереотипів та установок. ЗМІ можуть впливати на стиль обробки інформації та створювати установки, які визначають поведінку [3].

Когнітивні наслідки стереотипізації пов'язані з можливістю мас-медіа формувати когнітивні дії, зокрема, засвоєння нової інформації. Замість чистих фактів, ЗМІ надають їх інтерпретацію, формуючи псевдореальність за допомогою стереотипів [3]. Мас-медіа визначають порядок денний, поширюють загальні стереотипи і моделі поведінки, а також організують псевдоподії для створення репортажу [3].

Виявлені результати контент-аналізу сучасної реклами свідчать про таке:

Жіноче тіло часто використовується як декоративний елемент для збільшення привабливості товару. Наприклад, у жарті чоловік замовив пральну машину і здивувався, коли йому її доставили без демонстрації жінки, що показувала її роботу.

Жіноча сексуальність експлуатується в рекламі товарів для чоловіків, де жінка представляється як об'єкт бажання та виграшу. Прикладом є реклама горілки «Житомирська на бруньках», яка акцентує увагу на вродливій Мавці-білявці у нічній білизні на фоні пляшки.

У вітчизняній рекламі висвітлюються образи виключно молодих жінок, що породжує негативне ставлення до старіння і зводить фемінність до вікової групи молоді та молодших дорослих. Наприклад, жінці зрілого віку випадає рекламувати крем для протезів «Корега».

За висновками Т. Говорун та О. Кікінежді, гендерна стереотипізація щодо здоров'я простежується в сексуалізованих настановах домінуючих дискурсів українських мас-медіа, де нав'язується образ успішного чоловіка як сексуального гіганта та «мішка грошей», який утримує сім'ю та обов'язково має коханку [4, с. 2].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що досі спостерігаємо певну диспропорцію у процесі нерівномірного гендерного розподілу, де жінок зображено менше за чоловіків, де телебачення відіграє ключову роль у формуванні соціального сприйняття та також може призводити до когнітивних наслідків, які спричинюють саме створення цих стереотипів, де реклама використовує жіноче тіло та його сексуальність задля того, аби привернути увагу аудиторії та збільшити попит на певний товар, що спричиняють формування стереотипів щодо фемінності. Результати дослідження свідчать про необхідність усвідомлення та критичного ставлення до вмісту, що масово поширюється через мас-медіа з метою покращення репрезентації різних гендерів у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Стереотипізація у мас-медіа. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Стереотипізація_у_мас-медіа#Гендерні_стереотипи (дата звернення: 09.12.2023).
2. Гендерні стереотипи. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Гендерні_стереотипи (дата звернення: 09.12.2023).
3. Фурманкевич Н. М. Гендерні стереотипи в українських мас-медійних реаліях. 2015. С. 32–36.
4. Чорнодон М. Особливості гендерної ідентичності та гендерних стереотипів у сучасних українських мас-медіа. *Вісник Львівського університету*. Серія Журналістика. 2021. Випуск 49. С. 99–107.

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

АНТРОПОЦЕНТРИЗОВАНІ НАПРЯМИ СУЧАСНИХ ПРИКЛАДНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. У статті здійснено спробу узагальнення щодо тлумачення основних понять, визначення об'єкту, предмету, основних завдань та сфер застосування результатів досліджень найновіших антропоцентризмованих напрямів прикладної лінгвістики, зокрема психолінгвістики, соціолінгвістики,

інтернет-лінгвістики тощо.

Ключові слова: *антропоцентрична парадигма лінгвістичних досліджень, психолінгвістика, соціолінгвістика, інтернет-лінгвістика.*

Постановка проблеми. Дослідження в галузі прикладної лінгвістики розкривають багатовекторний аспект практичного функціонування й вивчення мови на сучасному етапі її становлення й розвитку. Окрім традиційних проблем прикладної лінгвістики, до яких належать укладання словників, розробка алфавітів і систем письма, транскрипції усного мовлення та транслітерації іншомовних слів, лінгвістичне обґрунтування викладання рідної та іноземних мов, переклад з однієї мови на іншу, стандартизація й уніфікація науково-технічної термінології, укладання спеціальних лінгвістичних довідників, створення штучних мов, удосконалення орфографії і пунктуації, мовна культура тощо, нині виокремлюються й нові: автоматичний (машинний) переклад, створення інформаційних мов, автоматичне анотування та індексування документів, лінгвістичне забезпечення роботи інформаційних систем, автоматична переробка текстової інформації, автоматичний аналіз (розпізнавання) й автоматичний синтез тексту тощо, а також низка проблем, які утворилися на стику різних наук, мови і соціології, мови і психології, мови і криміналістики, мови і етнології тощо. Ці та інші проблеми сучасної прикладної лінгвістики розкривають нові широкі горизонти для сучасних мовознавчих прикладних досліджень.

Стан дослідження проблеми. Антропоцентричні прикладні лінгвістичні дослідження є важливою галуззю сучасної лінгвістики, яка зосереджена на вивченні мови через призму людського досвіду та когніції. Однією з ключових фігур у цій області є Н. Андрейчук, яка досліджує антропоцентричну парадигму сучасної лінгвістики. Її дослідження включають аналіз найбільш репрезентативних напрямів і підходів до мови як форми людської свідомості, засобу пізнання та інтелектуального конструювання світу. Інші дослідження в цій галузі включають праці Ю. Крочук, зосереджені на мовній особистості як об'єкті дослідження антропоцентричних лінгвістичних студій. Ці дослідження допомагають краще розуміти, як мова формує особистість та як особистість впливає на мову, що є ключовим для розуміння культурно-мовних цінностей. Крім того, питання прикладної лінгвістики у своїй науковій діяльності розглядають І. Бехта, О. Дубцова, Л. Науменко, Т. Полякова, С. Швачко, А. Шілінг та ін.

Мета дослідження – здійснити спробу узагальнення щодо тлумачення основних понять, визначення об'єкту, предмету, основних завдань та сфер застосування результатів досліджень найновіших антропоцентризмованих

напрямів прикладної лінгвістики.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку мовознавчої науки спонукають дослідників до вивчення мови в усій багатогранності зовнішніх зв'язків – з культурою, людиною, суспільством. Саме тому актуальна на сьогодні антропоцентрична лінгвістична парадигма переключила інтерес дослідників з об'єкта на суб'єкт пізнання, аналіз «людини в мові та мову в людині» [Цит. за: 4, с. 127]. Така парадигма в сучасних лінгвістичних дослідженнях ставить людину та основні людські фактори в центр наукової творчості. До людських факторів можемо віднести мовну компетенцію, національну належність, соціально-культурний статус, біолого-фізіологічні дані, психологічний тип, психічний стан, ступінь знайомства, смаки та звички людей тощо. Антропоцентрична парадигма не відміняє існування та розвиток інших парадигм, зокрема комунікативно-функціональної, порівняльно-історичної, а швидше засвідчує переорієнтацію інтересів дослідників на зміну пріоритетів у вивченні природної мови. Антропоцентризм, розглядаючи мовні явища в діаді «мова і культура», як особливий принцип дослідження полягає в тому, що наукові об'єкти вивчаються передовсім за їх роллю для людини, за їх призначенням в її життєдіяльності, за їх функціями для розвитку людської особистості і її вдосконалення [Цит. за: 1, с. 69]. Як зауважує Л. Науменко, «стимулом для зміни наукової парадигми послужили екстралінгвістичні фактори, зокрема соціальне замовлення, зорієнтоване на знання закономірностей людського (вербального) спілкування» [4, с. 127]. Необхідність виникнення науки про спілкування та навчання спілкуванню з'явилася ще під кінець ХІХ ст. А розвиток окремих сфер людської діяльності, а саме: культури, літератури та мистецтва, виникнення наукової психології – призвели до зміни концепції людини у ХХ ст., сутність якої полягає в усвідомленні індивідуальної неповторності особистості. Таким чином у процесі формування нової наукової парадигми в центрі уваги постала мовна особистість, а об'єктом лінгвістичних досліджень постала людина в усій її багатогранності: Я-фізичне, Я-соціальне, Я-інтелектуальне, Я-емоційне, Я-мисленнево-мовне [Цит. за: 4, с. 127].

У межах антропоцентричної парадигми, яка визначає важливість розуміння мови через призму її впливу на людське мислення, спілкування та культурний контекст, виокремилися такі сучасні напрямки прикладних лінгвістичних досліджень, як психолінгвістика, патопсихолінгвістика, соціолінгвістика, судова (кримінальна) лінгвістика, інтернет-лінгвістика, нейролінгвістичне програмування та ін.

На основі аналізу найновіших праць в галузі прикладної лінгвістики

спробуємо здійснити узагальнення щодо тлумачення основних понять, визначення об'єкту, предмету, основних завдань та сфер застосування результатів досліджень деяких найновіших антропоцентризмованих напрямів науки про мову.

С. Швачко подає таке узагальнювальне визначення психолінгвістики: «лінгвістична наука, що склалася на межі психології, лінгвістики й мовленнєзнавства, яка вивчає процеси мовленнєтворення, а також сприйняття і формування мовлення у їх відповідності до системи мови, тобто вивчає складний триєдиний комплекс діяльності людини: мисленнєво-мовленнєво-мовної діяльності» [3, с. 55]. Як гібридна наука психолінгвістика за предметом дослідження близька до лінгвістики, а за методами – до психології. Саме тому психолінгвістичний метод можна трактувати як міждисциплінарну інтеграцію методик, прийомів і процедур дослідження, що використовуються для вивчення мови як феномену психіки – людського виміру мови й мовлення і ролі мови в структуруванні світу, з метою оптимізації діяльності людини в соціальному світі, що її оточує.

З-поміж основних завдань психолінгвістичних досліджень науковці виокремлюють такі: виникнення та сприйняття мовлення в індивідуальному мовленнєвому акті; особливості формування мовлення в процесі онтогенезу людини; аналіз процесів становлення й функціонування мовної свідомості як системи образів дійсності; визначення, характеристика та експериментальна перевірка основних моделей мовленнєвої (психолінгвістичної) діяльності індивіда; дослідження текстів як об'єкту психолінгвістики; особливості процесів і засобів спілкування різних етносів; патологічні відхилення у формуванні й перебігу мовленнєвих процесів за умов несформованості або розпаду особистості; психолінгвістичні одиниці сприйняття мовлення; психолінгвістичні основи вивчення мови (рідної та іноземної) та ін. [3; 4].

Як показують результати аналізу найновіших публікацій у царині прикладної лінгвістики, саме з психолінгвістики поступово виокремлюються етнолінгвістика, патопсихолінгвістика, судова лінгвістика тощо.

Науковці-психолінгвістики активно застосовують у своїх дослідженнях такі методи й методики, як загальнонауковий метод моделювання; загальнонауковий метод експерименту; моделі виникнення, сприйняття, онтогенезу мовлення; асоціативний експеримент (вільний, спрямований, ланцюжковий); діагностика мовленнєвої і немовленнєвої поведінки досліджуваних; методика завершення речення, що слугує для розуміння механізмів синтаксичної організації мовлення; методи непрямого дослідження психосемантики для встановлення семантичних відстаней між об'єктами у висловлюваннях; градуальне шкалування; методика

визначення граматичної правильності, що дозволяє одержати статистично достовірний матеріал із позиції носіїв мови; різні опитувальники (пілотажні, тестувальні); методика прямого тлумачення слова, що слугує для виявлення в буденній свідомості пересічного носія мови складної картини співвідношення лексичного значення і внутрішньої форми слова; методики різних класифікацій, що дозволяють виявити когнітивні процеси досліджуваних явищ та ін [3].

Ще однією новою науковою дисципліною, яка розвивається на стику мовознавства, соціології, соціальної психології та етнографії, є соціолінгвістика, яка охоплює питання, пов'язані з соціальною природою мови, її суспільними функціями, механізмом впливу соціальних чинників на мову та тією роллю, яку мова відіграє в житті суспільства та окремої людини [Цит. за: 2, с. 14]. Ця галузь мовознавства вивчає широкий комплекс проблем, пов'язаних із соціальною природою мови, її громадськими функціями, механізмом впливу об'єктивних (різних елементів соціальних установок, цінностей і т. ін.) соціальних чинників на мову та тією роллю, яку мову відіграє в житті суспільства.

Об'єкт соціолінгвістики можна визначити як мову в її функціонуванні. Оскільки мова функціонує в суспільстві, де є певна соціальна структура, остільки можна говорити про соціолінгвістику як про науку, що досліджує мову в соціальному контексті.

Мета й завдання загальносоціолінгвістичних досліджень полягають у вивченні мовної ситуації в країні, враховуючи якісні й кількісні дані щодо наявних у ній мов і щодо їх суспільних функцій; дослідженні форм існування національних мов; вивченні того, як використовують певну мову або її форму існування представники різних соціальних груп відповідно до їх етнічних, професійних, освітніх, вікових, гендерних та інших ознак; дослідженні загальних тенденцій мовного життя (мовної толерантності, конфліктності та ін.); дослідженні проблем білінгвізму й переключення кодів, мова і (само)ідентифікація; вивченні варіаційної моделі мовних змін; аналізі мовної політики й мовного будівництва держави для регулювання функцій, що виконуються мовами та їх формами; розробці функціональної класифікації, яка б доповнювала наявні генетичну й морфологічну класифікації та виявлення їх співвідношень; виробленні соціолінгвістичних стратегій, що сприяло б гармонійному розвитку всіх мов та ін. [3].

У царині соціолінгвістики виокремилися дисципліни з вужчим предметом дослідження: макросоціолінгвістика, мікросоціолінгвістика, теоретична (загальна) соціолінгвістика, прикладна соціолінгвістика, експериментальна соціолінгвістика, проспективна соціолінгвістика,

діахронічна соціолінгвістика, синхронна соціолінгвістика, соціосемантика, соціостилістика, соціофонетика тощо (В. Кожем'якіна та ін.).

Ще однією з найновіших галузей прикладної антропоцентрованої лінгвістики є інтернет-лінгвістика, сучасна проблемна область знань, в рамках якої вивчаються основні фонетичні, граматичні, семантичні, словотворні особливості функціонування природної мови у віртуальному просторі Інтернету. Також у рамках цього лінгвістичного напрямку вивчаються мови спілкування в мережі, термінологічна система Інтернету, література, породжена на просторах Інтернету та інші явища [Цит. за: 6, с. 220].

На основі опрацьованих досліджень можемо стверджувати, що основною метою інтернет-лінгвістики є опис та пояснення особливостей функціонування мови в Інтернеті з врахуванням складної взаємодії деякої відкритої множини факторів при початковій включеності людини в соціально-культурний контекст взаємодії в мережі. Об'єкт дослідження інтернет-лінгвістики визначають як електронна комунікація, а саме комунікативна взаємодія в глобальній комп'ютерній мережі Інтернет, а предметом досліджень є лінгвістичні релевантні особливості електронної комунікації на різних мовних рівнях: морфологічному, лексичному, синтаксичному, текстовому, комунікативному тощо.

Беззаперечною є думка про те, що в нашу епоху глобальних комунікацій інтернет-спілкування набуває широкої популярності. Воно акумулює в собі величезну різноманітність мовних практик, способів і форматів комунікації. Поступово це спілкування стає ознакою нашого часу. В Інтернеті спостерігається вибух народної мовотворчості, що захоплює всі мовні рівні, але особливо яскраво це видно по мережній лексиці і особливому комп'ютерному сленгу, відродженню епістолярного жанру, частого використання прийомів мовної гри та ін., чим обумовлюється актуальність досліджень у галузі інтернет-лінгвістики.

Висновки. Підсумовуючи, зауважимо, що антропоцентризм виводить людину на перше місце, а мову вважає її головною конститууючою характеристикою. Людський інтелект, як і сама людина, не мислиться поза межами мови й здатності людини до породження та сприйняття мовлення. Якби мова не торкалася процесу мислення або не могла створювати нові ментальні простори, людина не вийшла б за межі безпосереднього спостереження. Головними проблемами антропоцентризму слід вважати те, яким чином людина послуговується мовою як засобом спілкування і в яких мовних одиницях відображається сама людина, з чим і пов'язаний активний розвій антропоцентрованих напрямів лінгвістичних досліджень на

сучасному етапі розвитку мовознавчої науки.

Список використаних джерел

1. Бехта І. Сучасна парадигма лінгвістичних знань: поняття, сутність, інтерпретація. *Філологічні студії*. Луцьк, 2002. №3. С. 66–73.
2. Білоконенко Л. А. Соціолінгвістика : практикум. Кривий Ріг : КДПУ, 2020. 106 с.
3. Методологія лінгвістичних досліджень : конспект лекцій / укладачі: М. В. Черник, В. С. Куліш, О. Л. Овсянко, А. В. Зінченко ; за заг. ред. проф. С. О. Швачко. Суми : Сумський державний університет, 2018. 78 с.
4. Науменко Л. П. Антропоцентрична парадигма як методологічна матриця сучасних лінгвістичних досліджень *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2016. № 22. С. 125–128.
5. Полякова Т., Дубцова О. Мова інтернету: теоретичні особливості функціонування. *Південний архів (філологічні науки)*. Вип. LXXXIX. С. 32–39.
6. Шілінг А. Інтернет-лінгвістика: основні положення та перспективи розвитку URL: https://www.academia.edu/32753877/Інтернет_лінгвістика_основні_положення_та_перспективи_розвитку (дата звернення: 21.04.2024)

Семен КРУПА, здобувач Державного податкового університету
Науковий керівник: д. філол. н., професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури Державного податкового університету **Тетяна СУКАЛЕНКО**

СОЦМЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНІ ІНСТРУМЕНТИ ЖУРНАЛІСТИКИ

Анотація. У роботі виявлено та проаналізовано роль соціальних мереж у сучасній журналістиці, визначено їх вплив на поширення інформації, а також переваги, які відкриваються перед журналістами завдяки інтеграції цих платформ у професійну діяльність. Наголошено на тому, що використання цифрових інструментів дозволяє створювати матеріали швидше та ефективніше, зменшуючи потребу у спеціалізованих роботах, таких як редагування аудіо та відео.

Ключові слова: соцмережі, журналісти, платформи, цифрові інструменти.

Постановка проблеми. З розвитком Інтернету значення і роль соціальних мереж істотно змінилися. Вони стали важливим універсальним ресурсом для журналістів, створеним для публікації матеріалів, пошуку

інформації, встановлення ділових контактів та просто як комунікативна платформа.

Соціальні мережі стали невід’ємним складником нинішнього соціуму. З їх допомогою можна дізнатися про людину абсолютно все: хто вона, чим займається тощо. Але соцмережі – це не лише про особисте. Вони часто використовуються як робоче поле для журналістів та інформаційних організацій; як інструмент для розповсюдження важливої інформації органами державної влади. Наприклад, останнім часом популярності набули офіційні канали влади в соціальних мережах, які надають громадянам достовірну інформацію про останні події в країні. Телеграм-канали державних органів України, такі як Офіс Президента, Верховна Рада, ЗСУ, управління розвідки, поліція, міністерства є джерелами достовірної інформації [3].

Стан дослідження проблеми. Аналіз останніх досліджень та публікацій: С. С. Остапчук, А. Є. Закомолдіна розглядають роль соцмереж у сучасному медіапросторі [5], О. І. Гоцур визначає соцмережі як інструмент просування RP-кампаній [4], Т. М. Плеханова вивчає соціальні мережі як платформу для промоції медійного контенту [6].

Мета дослідження – виявити та проаналізувати роль соціальних мереж у сучасній журналістиці, визначити їх вплив на поширення інформації, а також переваги, які відкриваються перед журналістами завдяки інтеграції цих платформ у професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні потенціал соціальних мереж також дає змогу розширити можливості висвітлення інформації під час війни. Вони надають численні переваги, що роблять процес передачі інформації більш ефективним і доступним.

Однією з головних переваг соціальних мереж є швидке оновлення інформації. Соціальні мережі дозволяють публікувати новини практично в режимі реального часу. Журналісти, військові кореспонденти та навіть очевидці подій можуть миттєво ділитися новинами, фото та відео з місця подій. Це дає змогу громадськості оперативно отримувати найсвіжішу інформацію та стежити за розвитком ситуації.

Наступною перевагою соцмереж у висвітленні як подій загального спрямування, так і подій з фронту зокрема, є широке охоплення аудиторії. Такі платформи, як Facebook, Twitter, Instagram і YouTube, мають мільйони користувачів у всьому світі. Військові новини, розміщені на цих ресурсах, можуть швидко розповсюджуватися і досягати великої кількості людей. Це особливо важливо у випадках, коли традиційні медіа можуть бути обмежені у доступі до зони конфлікту.

Доступність та відкритість інформації також є суттєвою перевагою. Завдяки соціальним мережам і YouTube користувачі мають можливість безпосередньо отримувати інформацію з першоджерел. Це сприяє прозорості та зменшує ризик спотворення фактів. Глядачі можуть самостійно аналізувати та інтерпретувати побачене, формуючи власну думку про події.

Соціальні мережі та YouTube також сприяють взаємодії та обміну думками. Користувачі можуть коментувати новини, ділитися своїми поглядами та отримувати відповіді від інших учасників дискусії. Це створює динамічну інформаційну екосистему, де можуть бути подані та обговорені різні точки зору. До того ж соцмережі та відеохостинги сприяють прискоренню фінансових зборів на потреби фронту. Через швидке поширення інформації про збори коштів, а нерідко й через залучення до цього процесу відомих політичних та військових експертів й аналітиків, потреби Збройних Сил України закриваються досить швидко – буквально за лічені дні або тижні.

Крім того, ці платформи надають можливість поширювати візуальний контент, створюючи потужний емоційний вплив. Відео з фронту, інтерв'ю з військовими, документальні кадри з місця подій – все це допомагає краще зрозуміти реалії війни, викликаючи співчуття та розуміння у глядачів. Популярні телеграм-канали ЗМІ включають: ТСН (868 тисяч підписників) [8], УНІАН (825 тисяч) [12], «Суспільне Новини» (297 тисяч) [7] та «Україна 24» (214 тисяч) [9]. За даними Інституту масової інформації, вони мають найвищий рівень дотримання журналістських стандартів та високий рівень активності інтернет-користувачів.

Серед військових медіа, що використовують соціальні мережі, є інтернет-радіо «Армія FM», яке поширює інформацію через свій сайт та Facebook, де має 46 тисяч підписників [1].

Історія розвитку україномовного YouTube починається у грудні 2013 року, коли українська мова стала доступною для користувачів. Вже через рік кілька українських блогерів отримали нагороду «Срібна кнопка» за досягнення 100 тисяч підписників, серед яких були медіа України, такі як «5 канал», «Громадське телебачення», «Еспreso TV», «ТСН» [14].

Серед найвідоміших проєктів про військових, що висвітлюються у блогах українського медіа «Українська правда», знайдено різні формати: відеодискурс, подкасти, репортажі, спецпроєкти-розслідування, інтерв'ю тощо [10]. Інші ЗМІ також активно використовують YouTube: телебачення, газети, журнали, радіо. Наприклад, «Військове телебачення України» має свій канал на YouTube з 18 тисячами відео і 933 тисячами підписників станом на 01.06.2024. Журналісти використовують прямі ефіри, інтерв'ю з

військовими на передовій, розповідають про сучасні технології, які використовуються у війні з російською армією [2].

Головною особливістю сучасних журналістських проєктів є проведення інтерв'ю онлайн з видатними особистостями. YouTube-канал журналістки Р. Есхакзай «RAMINA» також працює у жанрі інтерв'ю, має близько 2 мільйонів підписників. На початку інтерв'ю журналіст створює цікаві історії про героя. Серед респондентів є багато військових [13].

ЗМІ, що використовують YouTube, стають популярнішими серед молоді аудиторії. Наприклад, українське інтернет-видання «Українська правда», яке перейшло на онлайн-формат, у 2024 році має понад 1 млн. підписників на YouTube [11]. Вони використовують цей канал для розширення аудиторії та поширення новин.

Висновки: Більшість відомих ЗМІ активно використовують соціальні медіа як частину своєї роботи та засіб поширення та просування контенту. Багато медіа присутні на Facebook та YouTube, менша частина – в мережах Instagram та Telegram X.

Висновки. Використання цифрових інструментів дозволяє створювати матеріали швидше та ефективніше, зменшуючи потребу у спеціалізованих роботах, таких як редагування аудіо та відео, що тепер можуть виконуватися журналістами за допомогою простих смартфонів. Також соцмережі допомагають поширенню інформації про події на фронті та потреби армії, що сприяє більш ефективному та швидкому збору коштів. Крім того, вони мають змогу створювати сильний емоційний вплив на соціум через трансляцію фото- та відеоматеріалів з лінії фронту.

Список використаних джерел

1. Армія FM. Facebook URL: <https://www.facebook.com/armyuaFM/> (дата звернення: 01.06.2024).
2. Армія TV – Військове телебачення України. URL: <https://www.youtube.com/user/ctrstvua/videos> (дата звернення: 02.04.2024).
3. Гарус А. Глобальна криза медіа та нові можливості. URL: <https://web.archive.org/web/20191228170946/https://voxukraine.org/uk/globalna-kriza-media-ta-novi-mozhливosti/> (дата звернення: 02.04.2024).
4. Гоцур О. Соціальні мережі та блоги як інструменти реалізації PR-кампаній. *Вісник Львівського університету імені Івана Франка. Серія «Журналістика»*. 2021. Вип. 50. С. 196–201.
5. Остапчук С. С., Закомолдіна А. Є. Роль соціальних мереж у сучасному медіапросторі: *матеріали X конгресу «Авіація в XXI столітті» – «Безпека в авіації та космічні технології»*. Київ : Національний авіаційний університет, 2022. С. 148–150.

6. Плеханова Т.М. Соціальні мережі як новітня платформа для промоції недійсного контенту URL:
<http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/154/4614/9697-1?inline=1> (дата звернення: 03.04.2024).
- 7.Суспільне Новини. Telegram URL:
<https://web.telegram.org/k/#@suspihlenews> (дата звернення: 04.04.2024).
- 8.ТСН Новини/ТСН.ua. Telegram URL:
https://web.telegram.org/k/#@TCH_channel (дата звернення: 04.04.2024).
9. Україна 24. Telegram. URL: <https://web.telegram.org/k/#@ukraina24tv> (дата звернення: 04.04.2024).
10. Українська правда. URL: <https://www.pravda.com.ua/> (дата звернення: 04.04.2024).
- 11.Українська правда. YouTube URL:
https://www.youtube.com/@pravda_com_ua (дата звернення: 04.04.2024).
- 12.УНІАН-новини України. Війна з Росією URL:
<https://web.telegram.org/k/#@uniannet> (дата звернення: 04.04.2024).
13. RAMINA YouTube URL: <https://www.youtube.com/@Raminaeshakzai> (дата звернення: 04.04.2024)
- 14.YouTube приходять в Україну! URL:
<https://ukraine.googleblog.com/2012/12/youtube.html> (дата звернення: 27.05.2024).

**Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»**

Н. І. Скрипник, Г. В. Хоміцька

Сучасна лінгводидактика в Новій українській школі: проблеми,
пошуки, здобутки: збірник матеріалів X Всеукраїнської науково-
практичної конференції

Підписано до друку 18.04.24.

Віддруковано з оригіналів замовника.

21019. м. Вінниця, вул. Нагірна, 13.

Тел.: +380677068803.

E-mail: Nadiyvnuu@gmail.com

