



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ



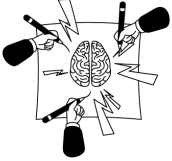
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ



СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА:

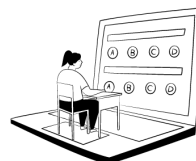
теорія і практика навчання мови
в закладах освіти





**ДОСВІД СЛОВЕСНИКІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ,
РІДНОЇ, ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДАХ ШКІЛЬНОЇ ТА ВИШІВСЬКОЇ ОСВІТИ:**

**СТРАТЕГІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ Й ФОРМ МОВНОЇ ОСВІТИ Й АКТУАЛЬНІ
ТАКТИКИ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ – ВІД ТРАДИЦІЙ
ДО НОВАЦІЙ, ВІД ЗВИЧНИХ МЕТОДІВ ДО НОВІТНЬОЇ ДИДАКТИКИ**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Харківське історико-філологічне товариство

**СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ МОВИ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**



ХНПУ – ХІФТ

2024

УДК 378.016.811.161

Рецензенти

Анатолій Нелюба, доктор філологічних наук, професор; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Костянтин Голобородько, доктор філологічних наук, професор; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Микола Степаненко, доктор філологічних наук, професор; Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 3281 від 18.09.2008

С 38 Сучасна українська лінгводидактика: теорія і практика навчання мови в закладах освіти : [колективна монографія] / за заг. ред. О. О. Маленко. — Харків : ХНПУ; ХІФТ, 2024. — 268 с.

Ухвалила до друку Редакційна Рада Харківського
історико-філологічного товариства
(*протокол №4 від 5 грудня 2023 року*)

У колективній монографії представлено методичний досвід навчання мови в закладах освіти різного статусу (загальна середня й вища освіта). Увагу зосереджено на актуальних стратегіях і тактиках теоретико-практичної лінгводидактики, основним спрямуванням якої є формування мовних, мовленнєвих і комунікативних компетентностей у здобувачів освіти. Автори монографії пропонують матеріали про реалізацію проєктивного навчання в мовній освіті, про розвиток мовленнєвих умінь учнів з особливими потребами в умовах інклюзії; про формування україноцентричного світогляду в здобувачів освіти. У зоні уваги вищої освіти є вивчення української мови іноземними студентами, адаптація їхньої лінгвосвідомості до суспільних потреб комунікації українською мовою як державною. Важливим є формування в здобувачів освіти комунікативних гнучких навичок, здатних забезпечити успішність у професійній діяльності.

Пропоновані матеріали із сучасної української лінгводидактики подано в практично-рекомендаційному аспекті, вони стануть у нагоді вчителям і викладачам у процесі викладання української мови в закладах загальної середньої, фахової передвищої, вищої освіти.

ISBN 978-966-1630-62-7

© Автори матеріалів, 2024
© Обкладинка, макет Т. Лисиченко, 2024

ЗМІСТ

Передмова	5
ЛІНГВОДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	7
ГНУЧКІ НАВИЧКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	
Маленко Олена	8
ЛІНГВОКРАЄЗНАВСТВО ЯК ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ (НА ЗРАЗКАХ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ)	
Петрова Озель Лілія	34
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	65
НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ ПРОСТОГО НЕПОВНОГО РЕЧЕННЯ (ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД)	
Гусенко Крістіна	66
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	
Марцин Світлана, Овдієнко Альона	93
ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРАВОПИСНОЇ ТА ГРАМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 6 КЛАСУ (НА ПРИКЛАДІ АНТРОПОНІМІКОНУ ТВОРІВ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО)	
Нестеренко Наталя	124

ПІДГОТОВКА ДО НАПИСАННЯ ШКІЛЬНОГО ЕСЕЮ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОВНОСТИЛІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ Полозова Олена, Новікова Катерина	139
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НОРМ НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ В МОВНІЙ ОСВІТІ НУШ Румянцева-Лахтіна Оксана	161
УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ В ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗЗО: ПРАКТИЧНИЙ СКЛАДНИК Радченко Юлія	175
НАВЧАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ З ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПОТРЕБАМИ: КОМПЛІМЕНТАРНІ ВИСЛОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЖАНРОВИЙ ТИП МАНІПУЛЯТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ПОЗИТИВУ НА УРОЦІ Ткач Ольга, Паланська Ганна	192
ГЛОТОДИДАКТИКА (МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ)	213
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ Піддубна Вікторія	214
З ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЛІНГВОКОМПЛЕКСНИХ ДИСЦИПЛІН: «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ» (ПОЛЬЩА), «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО» (УКРАЇНА) Василенко Володимир, Василенко Яна	229
ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ Умрихіна Любов	246
Авторський колектив видання	263

ПЕРЕДМОВА

Сучасна лінгводидактика (методика навчання мови) перебуває в помітній динаміці, що зумовлене стрімким оновленням форм пізнавальної діяльності, освітніх технологій і підходів, методів і прийомів. І головне — увагою суспільства до якісного засвоєння мовного матеріалу й переконливого результату щодо опанування мовою — рідною, державною, іноземною. Час засвідчує потребу лінгвістичного знання й вільного володіння мовами, адже все наше життя перебігає в комунікації, спілкуванні, перемовинах, дискусіях, діалогах. Не випадково, першими ключовими компетентностями здобувачів освіти всіх рівнів визначено спілкування державною мовою й спілкування іноземними мовами. Посилують увагу до методичного складника мовної освіти й стрімкий перехід від традицій до новацій, від звичних методів до новітньої дидактики, від зрозумілих понять *знання, уміння, навички* до ключового терміна *компетентності*, зокрема мовні, мовленнєві, комунікативні.

Стратегії оновлення змісту й форм мовної освіти не є одновимірними щодо поставлених цілей, але спільні в тому, що головним очікуваним результатом навчання мов є здатність здобувачів освіти послуговуватися відповідним мовно-стилістичним ресурсом у різноманітних комунікативних ситуаціях. Тобто грамотно й змістовно говорити, писати, спілкуватися, успішно й продуктивно вирішувати нагальні питання життя й виробничої діяльності. Здається, що це цілком реальні результати, але в освітніх реаліях сьогодення (реформування освіти, онлайн, виклики війни) не так легко сформувати в учнів та студентів мовні, мовленнєві й комунікативні компетентності. Тож на виконання цієї основної задачі в мовній освіті скеровані зусилля шкільних учителів і викладачів училищ, коледжів, академій, університетів.

Окрім лінгвістичних знань і сформованих мовленнєво-комунікативних умінь значущості набувають і соціокультурні виміри мовної освіти, яким приділено увагу в змістовому складникові мовно-літературної галузі в загальній середній освіті, а також у змісті вищої філологічної освіти. Це насамперед дисципліни базового лінгвістичного циклу (академічний курс сучасної української мови та ін.), редакторсько-журналістського блоку (літературна

норма, літературне редагування, мова масмедіа та ін.) й українознавчого (курси «Лінгвоукраїнознавство», «Краєзнавство в мовній та літературній освіті» та ін.). Соціокультурний потенціал мовних одиниць — це не тільки інформація про наш народ, його звичаї, традиції, історію, а й важливий інструмент формування україноцентричної свідомості учня й студента.

У пропонованій Вашій увазі книзі зібраний досвід словесників, які осмислюють процеси навчання української мови як державної, рідної, іноземної в закладах шкільної та вишівської освіти. Автори цих матеріалів — викладачі кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, магістри освіти зі спеціальності 014 Середня освіта, учителі, методисти, аспіранти. У своїх методичних здобутках словесники акумулювали досвід власної практичної діяльності в навчанні мови, керуванні курсовими й магістерськими дослідженнями студентів з лінгводидактики, у відвідуванні уроків здобувачів освіти на педагогічній практиці.

Також у монографії вміщено розвідки з методики навчання української мови як іноземної (досвід роботи зі студентами — іноземними громадянами) і польської мови як іноземної (досвід викладання українським студентам).

Представлені матеріали мають теоретико-практичний характер і можуть стати в пригоді для вдосконалення фахових, методичних компетентностей учителів і викладачів, що працюють на ниві словесності.

Олена Маленко

завідувачка кафедри

українознавства і лінгводидактики

імені професора О. Г. Муромцевої

ЛІНГВОДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Університетська освіта дає можливість
удосконалювати володіння мовами,
насамперед державною, рідною та щонайменше
однією з іноземних, адже належне знання мов
передбачає вільне оперування мовними ресурсами,
реалізацію комунікативних намірів, розвиток умінь
працювати з фаховими і художніми текстами,
довідковою літературою тощо.*

Концепція мовної освіти в Україні



ГНУЧКІ НАВИЧКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Олена Маленко

Вимоги сучасного ринку праці до закладів вищої освіти, що готують майбутніх фахівців у тій чи тій професійній сфері, диктовані потребами в працівниках, які органічно поєднують вузькоспеціальні знання (*предметні компетентності*) та універсальні якості, здатності, уміння (*загальні компетентності*), що забезпечують продуктивність і результативність справи, будь то освітня, бізнесова, виробнича, підприємницька та інша діяльність. У європейсько-американському управлінському лексиконі (сфера менеджменту) такі різновиди знань і вмінь були сформульовані як поняття *hard skills* та *soft skills* [Ковальчук]. У цій бінарній опозиції *hard skills* (букв. *важкі навички*) — це система здобутих фахових знань і сформованих професійних умінь; *soft skills* (букв. *м'які навички*) — це гнучкі навички фахівця, що мають більш загальний (універсальний) характер, торкаються сфери його особистісних ресурсів бути успішним і продуктивним у професії [Білик].

Особливої ваги ці поняття набувають в епоху цифрових технологій, коли знання й уміння не є статичним ресурсом, вони еволюціонують й оновлюються, тому професійна компетентність як здатність синтезувати фахову галузеву інформацію й відповідні вміння (ресурс його *hard skills*) теж перебуває в динаміці: уже замало знань, отриманих у процесі здобуття вищої освіти, важливо їх поповнювати, синхронізуючи з тенденціями часу та розвитком науки. Джерела поповнення цих знань різні: публікації з теоретичних проблем, науково-практичні конференції, семінари, вебінари, подкасти, стажування, обмін досвідом, професійна комунікація. Тож фахівцеві потрібно бути динамічним, гнучким, мобільно реагуючи на виклики часу щодо підтримки свого професійного потенціалу й відповідних компетентностей.

Гнучкість як вияв персональних здатностей людини успішно інтегруватися в контекст професійної сфери привертає увагу не лише

управлінців і роботодавців, а й соціологів, філософів, психологів з різних країн, зокрема США, Англії, Німеччини, Франції, Італії, які долучаються до розробок теорій управління бізнесовою сферою та успішної самореалізації людини в професійній діяльності. Це створює переконливе наукове підґрунтя для ефективного управлінського менеджменту й успішного self-менеджменту. Тож кадрова політика в багатьох розвинених країнах світу, починаючи з 2000-х років, орієнтується на органічне поєднання *hard skills* та *soft skills*, якими індивідуально володіє фахівець і які сприяють його соціалізації й успішності в кар'єрі.

Поняття *soft skills* у нашому освітньому дискурсі розуміють як *гнучкі, загальні, ключові, універсальні* навички [Семенов 2021], що становлять комплекс різних умінь і можливостей людини, з-поміж яких особливу значущість набувають такі:

- *комунікативні та етичні ресурси фахівця здійснювати ділове міжперсональне спілкування з колегами й партнерами та публічно виступати перед аудиторією з настановами на продуктивний результат вирішення в ситуації;*
- *тайм-менеджмент;*
- *уміння працювати в команді (соціальний інтелект);*
- *уміння здійснювати аналіз ситуації, критично її оцінювати й адекватно інтерпретувати (когнітивні здатності);*
- *креативність як нестандартність мислення;*
- *адміністрування, лідерство, ініціативність, нетворкінг (особистісна здатність використовувати свої зв'язки для продуктивного вирішення професійних питань);*
- *відповідальність, пунктуальність, мобільність;*
- *неконфліктність, ввічливість, толерантність;*
- *емоційний інтелект;*
- *функційна грамотність, багатозадачність.*

У кризових умовах суспільного буття вагу мають *стресостійкість, психологічна стійкість, уміння швидко приймати рішення на користь справи й людей.*

Ці навички не обмежуються конкретною сферою чи ситуацією діяльності, конкретними професійними завданнями чи цілями. Визначальна характеристика цих навичок — універсальність, тож

людина може транспортувати їх з однієї виробничої сфери до іншої, використовуючи цей досвід для професійної самореалізації, саморозвитку, успіху на ринку праці. Міждисциплінарність (трансдисциплінарність) таких умінь і можливостей фахівця зумовила появу відносно нового терміна — *трансверальні навички* (трансверсальні компетентності) [Ткаченко 2022], які дорівнюють гнучким і становлять індивідуальний, особистісний потенціал людини в її професійній траєкторії.

Науковці вважають, що гнучкі (універсальні, трансверсальні) навички оптимально формувати в процесі здобуття освіти — загальної й вищої, тому МОН України рекомендує закладати стратегії формування *soft skills* у програмах шкільних предметів, в освітньо-професійних програмах ЗВО, у програмах дисциплін загального й професійного блоків, в аудиторній та позааудиторній роботі зі здобувачами освіти всіх рівнів. Це допоможе випускникам органічно інтегруватися в професійний простір і стати успішними в кар'єрі.

Згідно із цими настановами в закладах вищої освіти України розроблені й імплементовані в навчальний процес «Положення про формування *soft skills* в учасників освітнього процесу» як стратегічні орієнтири, що визначають вектори цієї соціально орієнтованої навчально-методичної роботи зі здобувачами вищої освіти. Ці положення узгоджені із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», з чинними Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності закладів вищої освіти, зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти ESG (Єреван), з Методичними рекомендаціями для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми, з іншими нормативними документами МОН України, з професійними стандартами викладачів ЗВО та вчителів ЗЗСО, а також рекомендаціями Всесвітнього економічного форуму в м. Давос (див. зокрема відповідне Положення ХНПУ імені Г. С. Сковороди [Положення]).

Розвиток у здобувачів освіти гнучких навичок забезпечить формування їхніх загальних компетентностей, передбачених Держстандартом вищої освіти в Україні. *Загальні компетентності* (ЗК) розуміють як «універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної

та соціальної діяльності здобувача вищої освіти в різних галузях й для його особистісного розвитку» [Методичні рекомендації до укладання ОП, с. 16]. Передбачено 8–12 загальних компетентностей, які прописують в освітньо-професійних програмах спеціальностей відповідно до рівня вищої освіти. Так, в освітніх програмах філологічного спрямування (ХНПУ імені Г. С. Сковороди) представлені такі загальні компетентності:

- ЗК 1. Вільне володіння державною (українською) мовою для здійснення професійної комунікації й міжособистісного спілкування.
- ЗК 2. Здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення.
- ЗК 3. Здатність до навчання та самонавчання з використанням різних джерел інформації, здатність до системного наукового мислення, креативність.
- ЗК 4. Здатність використовувати набуті знання в практичній діяльності з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.
- ЗК 5. Здатність діяти на підставі етичних суджень, керуватися сучасними принципами толерантності, діалогу та співробітництва, бути критичним та самокритичним.
- ЗК 6. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку, самонавчання, саморегулювання, самоорганізації; здатність адаптуватися й діяти в новій ситуації.
- ЗК 7. Здатність працювати в команді та автономно, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, незалежно від їхнього походження та особливостей культури; повага до інакшості.
- ЗК 8. Здатність і готовність до активного спілкування в науковій, професійній, педагогічній і соціальній сферах діяльності; здатність до фахового спілкування з непрофесіоналами в галузі.

Розглянемо детальніше найбільш важливі в професійній сфері *гнучкі навички*, які забезпечують формування основних загальних

компетентностей і які можна формувати в процесі здобуття вищої філологічної освіти.

Комунікативні навички

Помітного значення в сучасній професійній сфері набувають *комунікативні гнучкі навички* (зона соціальних компетентностей), зокрема:

- *фахове міжперсональне спілкування* (наради, вирішення робочих проблем, ведення предметних дискусій, перемовини з партнерами);
- *публічний виступ перед аудиторією*;
- *онлайнове листування*;
- *комунікація в розв'язанні конфліктних ситуацій*.

Загалом науковці розглядають комунікацію як ключовий елемент трансверсальних компетентностей [Ведь 2020, с. 67], адже саме в спілкуванні перебігає соціальне буття людини, будь то професійний чи приватний вимір. Від того, наскільки в мовця розвинені / нерозвинені комунікативні навички, залежить і результат кожної конкретної інтеракції: чи позитивний, успішний, продуктивний, чи негативний, який не справдив очікування.

У процесі навчання в здобувачів освіти можна формувати комунікативні гнучкі навички в таких ситуаціях: публічні виступи з повідомленнями перед аудиторією (підготовлені доповіді за результатами власних наукових досліджень, коментарі, питання й відповіді; виступи з рефератами); навчальний (предметний) діалог студентів з викладачами на заняттях у процесі обговорення відповідної теми; предметні дискусії на заняттях і комунікативно орієнтованих заходах; діалог з викладачами щодо організаційних ситуацій онлайнного навчання, вирішення проблемних ситуацій; перебіг онлайнного листування для вирішення навчальних питань (надсилання емейлом виконаних домашніх завдань з дотриманням етики онлайнного спілкування); уникнення конфліктних ситуацій у перебігові навчального процесу або здатність розв'язати конфлікт шляхом домовленостей.

Виступ з доповіддю за результатами наукового дослідження (кваліфікаційна робота в бакалавраті чи магістратурі) передбачає

вміння здобувача освіти побудувати лаконічний (5–7 хвилин) і водночас змістовний текст виступу з опорою на основні положення виконаного дослідження: окреслення поставленої проблеми, її розробка в предметній галузі; аргументація актуальності проблематики та потреби її наукового осмислення й вивчення; визначення об'єкта й предмета дослідження, формулювання мети й завдань роботи, залучених дослідницьких методів, коментар прогнозованих результатів. Далі доповідач має презентувати зміст розділів кваліфікаційної роботи з ілюстрацією висловлених теоретичних положень.

Завершує виступ загальний висновок, де стисло систематизовані отримані результати дослідження. З огляду на використання в процесі виступу тематичної презентації (слайди) подану інформацію можна розподілити за такими складниками: візуалізація основних параметрів (те, що може прочитати адресат) і вербалізація змісту (те, що можна усно омовити як коментар чи рефлексію). При цьому маємо зважати на мовленнєву динаміку доповіді, розуміння часових меж, відведених на кожен виступ.

Попри чітку й апробовану техніку представлення отриманих результатів у процесі захисту випускової роботи спостерігаємо досить традиційні порушення цих регламентацій: не структурованість змісту повідомлення, розпорошеність на деталі; наявність зайвої інформації, переобтяження теоретичними положеннями; відсутність ілюстративного матеріалу, який унаочнює висловлені теоретичні положення; довге читання текстів на слайдах. Типовою вадою виступів з презентацією є її читання доповідачем, що забирає час (зазвичай присутні швидше за спікера зчитують зі слайду інформацію). Варто зважувати на розмір кегля і колір шрифту розміщених на презентації контекстів: кегль і колір мають бути комфортними для очей у процесі читання.

Усе це впливає на рівень сприймання презентованої інформації, увагу слухачів. Тож варто перед виступом здійснювати певну підготовку, враховуючи наявні вимоги до процедури публічного оприлюднення результатів виконаного дослідження. Тим паче, що часто результат захисту й оцінювання кваліфікаційної роботи залежить від загального враження від виступу здобувача освіти.

Також слід звернути увагу студентів на характер комунікації з членами державної комісії: привітання мають бути лаконічними,

охоплювати всіх присутніх загалом; закінчувати виступ варто фразою: «Дякую за увагу», яка свідчить, що етап презентації завершено й доповідач готовий дати відповіді на питання; ці відповіді мають бути конкретними й змістовними. Не зайвим буде подякувати присутнім і після всієї процедури публічного захисту.

У підготовці здобувачів до виступів перед аудиторією в пригоді стануть сформульовані Полом Гербертом Грайсом (1913–1988) принципи комунікативної кооперації, так звані максими Грайса — максима кількості інформації, максима якості, максима релевантності, максима способу дії. *Максима кількості* регламентує обсяг інформації, яку транслює доповідач. Часто спікери нехтують часом і перевищують наданий їм регламент для виступу, що знижує поріг сприймання повідомлення слухачами (відомо, що свідомість якісно сприймає й обробляє інформацію в перші 15 хвилин рецептивної активності). *Максима якості* пов'язана з характером інформації — її точністю, об'єктивністю, переконливістю тощо. *Максима релевантності* забезпечує відповідність інформації комунікативній ситуації, тобто зміст повідомлення має корелювати з його назвою, темою, проблематикою. *Максима способу дії* — це характер мовленнєвої діяльності, чіткість, ясність, однозначність висловлених думок.

Реалізація цих принципів передбачає розуміння мовцем кількісного та якісного характеру презентованої у виступі інформації, її відповідність обраним намірам, цілям і завданням; вибір доречного способу її публічного оприявлення. Це важливо для того, щоб публічне спілкування як раціональний обмін думками між учасниками стало успішним і досягло прагматичної мети, спільної для всіх мовців [див. детальніше: Маленко 2022]. Сформовані в процесі здобування вищої освіти навички говорити змістовно, предметно, лаконічно й разом із тим стилістично грамотно й привабливо стануть у нагоді випускникам, якщо їхня професійна діяльність буде пов'язана з комунікацією.

Листування викладача зі студентами в меседжерах та електронній пошті є однією з проблем вербальної взаємодії суб'єктів навчання. Попри те, що тему листування в його етико-комунікативному оформленні вивчають у межах шкільної програми з української та іноземних мов, а також опрацьовують у вишівському курсі

«Українська мова за професійним спілкуванням», маємо не сформовані й досі компетентності здобувачів освіти щодо епістолярної культури. До проблемних ситуацій листування уналежнюємо такі:

- відсутність ідентифікації студента, тобто не називання свого прізвища й імені, групи, курсу тощо (наприклад, наявне: *Надсилаю свої завдання.* — Бажане: *Це студентка 31 групи Ольга Стрижко, надсилаю завдання*);
- не використання звертань до викладача та етикетних формул ввічливості (наприклад, наявне: *Це староста 31 групи, чи можна на цьому тижні скласти заборгованості з дисципліни?* — Бажане: *Доброго дня, Маріє Дмитрівно, це староста 31 групи, чи можна на цьому тижні скласти заборгованості з дисципліни?*);
- використання імперативних форм замість прямого чи непрямого прохання (наявне: *Перевірте мої завдання.* — Бажане: *Дуже Вас прошу перевірити мої завдання й надіслати результат. Або Чи не могли би Ви перевірити мої завдання?*);
- не використання етикетних формул подяки (наявне: *Я надіслала завдання для перевірки.* — Бажане: *Я надіслала завдання для перевірки. Дякую*; наявне: *Коли можна надіслати вам курсову роботу?* — Бажане: *Коли можна надіслати вам курсову роботу? Дякую*);
- не використання етикетних формул вибачення (наявне: *Мене не було на парах, шлю тести для перевірки.* — Бажане: *Мене не було на практичному, шлю тести для перевірки. Перепрошую за зайвий клопіт. Дуже Вам дякую*).

Усі ці етикетні формули реалізують прагматичну інтенцію: здійснити ввічливе, а головне успішне спілкування з адресатом. Психологія комунікації засвідчує, що успішність листування залежить не тільки від змісту повідомлення, а й часто від форми: ввічливе, компліментарне, толерантне оформлення *небажаної для адресата інформації* (негативні результати випробувань або виконаної роботи, акт відмови в чомусь), а також *прохання*, навіть якщо воно не є комфортним для адресата за своїм змістом (складність або проблемність його виконання) здатне викликати позитивну реакцію адресанта. Усім відомий сенс ввічливості: «Ніщо не дається нам так

дешево і коштує так дорого, як ввічливість» (Сервантес), тож ввічливе й позитивно налаштоване листування здатне вплинути на розв'язання складних ситуацій.

Враховуючи, що листування здебільшого здійснюють студенти, які з певних причин не відвідували заняття, не виконували запропоновані викладачем завдання, то саме ввічливий формат їхнього епістолярію може стати інструментом психологічного спонукання викладача до вирішення проблеми на користь студента. Натомість відсутність цього етикетного сегменту в листі чи проханні спровокує небажання викладача вирішувати проблему, що склалася, на користь студента або не зреагувати на цю задачу синхронно. Зрозуміло, що зараз, в умовах війни, культурний вимір листування дещо послаблений, зважаючи на зовнішні умови, зокрема відсутність якісного зв'язку, економія енергоресурсу гаджета тощо. Та як свідчить досвід, студенти, що розуміють силу ввічливості й мають сформовану загальну й мовну культуру, дотримуються етичних приписів у комунікації з викладачем за будь-яких зовнішніх обставин.

Тож одним із важливих завдань словесників є формування в студентів навичок здійснювати ефективну професійно орієнтовану комунікацію й продуктивне офлайн та онлайн спілкування з викладачами, дотримуючись як мовних (правописні, лексичні, граматичні), так й етичних комунікативних норм (формування ЗК 1; ЗК 8)

Комунікативні гнучкі навички можна вдосконалювати як на спеціальних лінгвістичних чи лінгводидактичних дисциплінах, так і в систематичній корекції викладачами ситуацій недотримання норм комунікативної етики студентами.

Тайм-менеджмент. Планування часу

Багатьом людям властива така риса, як загубленість у перебігові часу та дезорієнтація в реальних часових регламентах для виконання конкретного завдання. Тому тайм-менеджмент (планування часу) є вкрай важливим складником успішності, тобто продуктивності виконуваної роботи (на результат). Тайм-менеджмент регламентує оптимальний час, привчає людину не відволікатися на дру-

горядне (тобто розуміння ваги першорядної, а не надлишкової, інформації для виконання завдання).

Планування часу дозволяє уникати *хронофагії*, яка означає будь-які явища, об'єкти, людей, що відволікають від запланованої діяльності (з др.-гр. *χρόνος* — час и *φάγομαι* — буду їсти; дослівно по-жирання/поїдання часу). Хронофагія буває внутрішня (особливості натури людини) й зовнішня (вплив інших людей чи обставин на поглинання часу).

До *внутрішньої* хронофагії фахівці менеджменту уналежнюють таке: «невміння планувати власний час; відсутність самоорганізації та самодисципліни; відсутність мети; неправильна оцінка термінів і обсягів робіт; невміння розставляти пріоритети в роботі; звичка робити все відразу; нераціональне планування робочого простору та робочого місця; звичка повністю покладатися на пам'ять; невміння відмовляти; бажання завжди бути корисним і допомагати всім; зайва товарицькість; природна повільність» [Хронофаги]. Зазвичай люди-хронофаги не керують власним часом, розпорошуючи його на непотрібні справи й розмови, які гальмують процес виконання запланованих завдань.

Прояви *зовнішньої* хронофагії відбуваються при виконанні не властивої для фахівця роботи (через це збільшення часу на її виконання); проведенні довгих і нудних нарад (очевидна їхня неефективність); при вимушених перервах у роботі, частотній брейк-каві (це розслаблює людину, уповільнює виконання певної роботи). Сучасний світ технологій сприяв появі ще однієї форми хронофагії — *техногенній* (надмірна перевірка пошти й повідомлень у меседжерах, читання чатів, блогів, форумів; написання постів, участь у мережевих дискусіях, суперечках, хейті), «зависання» на сайтах [Хронофаги]. Сьогодні ці явища є тотальними поглиначами часу й суттєво впливають на виконання запланованих справ і персонального, і виробничого характеру. Ще Григорій Сковорода застерігав: «З усіх утрат втрата часу найтяжча».

Тайм-менеджмент сприяє організації людини й налаштуванню її на постановку завдань та їхнє синхронне, без затягування виконання, тобто долання так званого синдрому *прокрастинації*, який означає постійне затягування чи відкладання певного завдання

(з англ. *procrastination* «відкладання», «уповільнення»; походить від лат. *procrastinatio* з тим самим значенням).

У навчальних умовах можна привчати студентів до вмінь витратити оптимальний час на виконання певного навчального завдання, встановлюючи часовий регламент (таймінг). Тобто важливою умовою успішного результату в таких завданнях є чіткі межі відведеного часу (якщо це аудиторне заняття). Після завершення цього часу викладач перевіряє виконану роботу тільки в тих студентів, які впоралися в межах таймінгу. Це не завжди комфортно для студентів, у них можуть бути несхвальні реакції, але система навчальної діяльності з опорою на конкретний час виконання завдань дає результати й привчає людину працювати динамічно й розуміти вартість реального часу в тих чи тих виробничих ситуаціях (сприяє формуванню складників ЗК 6).

Має дотримуватися таймінгу й викладач у своїх навчальних діях, реагуючи на витрати часу студентами в процесі виконання завдань, а також фіксуючи час, відведений на відповідь. Фахівців, які вміють раціонально витратити час і планувати його для професійних потреб, цінують у будь-яких сферах фахової діяльності. Вислови Бенджаміна Франкліна: «Час — це гроші» і «Не відкладай на завтра те що можна зробити сьогодні» набувають у сучасному суспільстві неабиякої актуальності й важливості, адже вмінням раціонально використовувати час вимірюють продуктивність фахівця в будь-якій справі.

Уміння працювати в команді. Взаємодія з іншими людьми. Соціальний інтелект

Виробничої результативності набуває вміння людини *працювати в команді*, взаємодіяти з іншими людьми у вирішенні виробничих питань, тобто здатність орієнтуватися не тільки на своє бачення ситуації та шляхів її вирішення, але й на думки та пропозиції оточення. Ці вміння й навички торкаються виміру *соціального інтелекту* людини, що як поняття було введено в обіг американським психологом Едвардом Лі Торндайком (1920). Соціальний інтелект людини визначає її здатності комфортно взаємодіяти з іншими людьми в ситуаціях виробничого й побутового характеру; уміння уникати конфліктів, раціонально сприймати інформацію проблем-

ного змісту, аналізувати її, досягати оптимального рішення в розв'язанні ситуації. Власне, ідеться про найпродуктивнішу форму спільної виробничої діяльності — *роботу в команді*, корпоративну взаємодію.

На психологічно-когнітивному рівні робота в команді формує внутрішні установки людини почути й сприйняти іншу інформацію, здійснити її аналіз (обробка інформації) та синтез (переробка), виробляти критичне самооцінювання. У командній роботі також активуються комунікативні навички, зокрема етика спілкування, вміння коректно доводити свою позицію (пошук аргументів), переконувати співрозмовників (контраргументи). Це сприяє створенню атмосфери корпоративності, розумінню спільних виробничих цілей, досягнення яких — це результат роботи кожного, це спільна перемога.

У навчальному процесі можна формувати соціальний інтелект у ході виконання спільних для групи завдань (колективні дії й обговорення отриманого результату); у роботі в навчальних проектах; у колективному аналізові навчальної ситуації (завдання) з обов'язковою саморефлексією.

Одним із сучасних методів формування умінь колективно, у команді вирішувати поставлені завдання, аналізувати наявні ситуації або приймати потрібні рішення є *метод кейса*, або *CASE-STADY* (з англ. *case* — справа, ситуація), який називають методом ситуаційного аналізу. Цей метод свого часу було апробовано в Гарвардській школі бізнесу (1924); його сутність полягала в дослідженні майбутніми бізнесменами конкретних економічних ситуацій, виявлення в них наявних проблем, прогнозування й долання викликів та ризиків [Рибачук-Ярова]. Аналітична робота щодо вивчення запропонованих ситуацій здійснювалася в декількох групах; кожна з них мала свої завдання, вирішення яких сукупно працювало на досягнення очікуваного результату. При цьому кожна ситуація була проаналізована з урахуванням конкретних цифр, обчислювань, прогнозики; кожне з рішень фіксувалося й усі ці результати складали окремий кейс.

Ці кейси ставали навчальним матеріалом для наступних студентів, які здійснювали аналіз акумульованих у кейсі ситуацій для опанування методиками дослідження проблемних та успішних

фактів і справ в економічній сфері. У процесі такої корпоративної роботи в слухачів школи формувалися гнучкі навички працювати в команді, здійснювати результативну комунікацію з дотриманням етичних норм, планувати час на вирішення поставлених завдань (тайм-менеджмент), виявляти когнітивні якості (аналітичність / критичність мислення, креативність) й особистісні (лідерство).

В українській дидактиці *кейс-метод* набув продуктивності як одна з технологій інтерактивного навчання з активною взаємодією учасників освітньої діяльності (командна форма роботи). Важливими задачами кейс-методу є розвиток комунікативних компетентностей (зокрема, умінь передавати інформацію, обговорювати поставлену проблему, дискутувати, переконувати співрозмовників), також здатності працювати в команді (тобто слухати й чути думки інших мовців, приймати спільне рішення (оптимальне), реалізувати прагматичні стратегії командної взаємодії [Маленко 2021 б]).

Наприклад, в опануванні лінгвістично орієнтованих дисциплін можна запропонувати студентам за допомогою кейс-методу, реалізованого в корпоративній (командній) діяльності, вирішити навчальні завдання з проблем нового українського правопису, мовного стану та мовної ситуації в Україні, питань лінгвокреації в сучасному медіапросторі, динаміки стилістичних норм, мовних і стилістичних особливостей сучасного художнього, медійного, розмовного дискурсів, проблем мовної норми й мовної культури.

Розвиток у студентів почуття корпоративності, умінь працювати в команді пов'язаний з відповідною формою організації навчального заняття й пізнавальної діяльності здобувачів освіти (формування ЗК 7).

У вирішення професійних і приватних задач людині допомагають її **особистісні якості**, надані природою або сформовані свідомо. До таких якостей традиційно уналежнюють:

- *когнітивні здатності* — розвинене аналітичне й критичне мислення, інтерпретаційні ресурси, креативність (нестандартність у вирішенні виробничих ситуацій), багатозадачність;
- *лідерські й організаторські здібності*;
- *почуття відповідальності й сміливості в прийнятті рішень*;

- *здатність мати власну позицію й уміти коректно її відсто-
яти;*
- *ввічливість і толерантність* (уникнення різних дискри-
мінацій щодо іншої людини);
- *емоційний інтелект* (розумне керування емоціями);
- *стресостійкість.*

Ці якості в процесі навчання можна розвивати системою кон-
кретних когнітивних завдань (зокрема, вправи на розвиток різних
видів мислення, тренування пам'яті); комунікативних ситуацій
(ініціювання тематичних дискусій, дебатів з обговорення неодно-
значних суспільно важливих і ціннісних ситуацій); прищепленням
відповідальності за свої дії (ставлення до навчання, уміння від-
повідально вирішувати проблемні ситуації); формуванням загаль-
ної, мовної й емоційної культури.

Уміння аналізувати, критично оцінювати й адекватно інтерпретувати ситуацію. Когнітивні здатності

Когнітивна діяльність людини пов'язана зі здатністю свідомо
сприймати й осмислювати отриману інформацію, обробляти й пе-
реробляти її в зразках власної інтелектуальної чи творчої діяльності.
І в цих процесах задіяні різні види мислення — логічне, аналітич-
не, критичне, асоціативно-образне, творче та ін. Серед операцій
мисленнєвої діяльності когнітивної ваги набувають аналіз і синтез,
порівняння й зіставлення, узагальнення й систематизація, кла-
сифікація й типологізація, конкретизація й абстрагування, визна-
чення причинно-наслідкових зв'язків, судження й умовиводи. Ці
операції важливі в будь-яких процесах інтелектуальної діяльності
людини, тим паче в професійній сфері, де цінують уміння фахівця
здійснювати аналіз конкретної виробничої ситуації, встановлюва-
ти причиново-наслідкові зв'язки між конкретними явищами, син-
тезувати отримані результати в певний продукт (інтелектуальний,
текстовий, творчий).

На заняттях з лінгвістичних дисциплін можна употужнювати
логічне, аналітичне й критичне мислення студентів з опорою на ак-
тивацію основних мисленнєвих операцій. У цьому допоможуть такі
прийоми:

- *фішбоун* (встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу й факторами, що впливають на нього; цим об'єктом можуть бути мовні явища, їхні характеристики, властивості, функції);
- «*кола Вена*» (навчає аналізувати й порівнювати явища та предмети, знаходити в них спільні / відмінні риси чи ознаки; тож порівнювати можна мовні одиниці та явища, мовні категорії й поняття та ін.);
- *кластер-метод* (дозволяє графічно систематизувати інформацію, встановлюючи логічні й ієрархічні зв'язки між поняттями; до ключового слова-поняття добирають зв'язані з ним інші поняття, актуалізуючи й між ними логічні зв'язки; наприклад: кластер «Іменник», «Частини мови», «Фонетичні явища», «Стилі української мови» тощо).

У професійній сфері поцінують уміння фахівця створювати *ментальну карту* (*mind map*) як візуальний засіб систематизованої та локально впорядкованої інформації, ідеї, концепції, об'єкта, явища в записах чи певній графічній формі. Свого часу, досліджуючи проблему синхронізації лівої та правої півкуль, англійський психолог Тоні Бьюзен дійшов висновку, що «одночасна діяльність лівої (логічної) та правої (образної) півкуль можлива, якщо спрямовувати людину робити записи у формі асоціативних діаграм» [цитуюмо за: Романовський 2018, с. 186]. Цей процес учений назвав «радіанне мислення» (радіан — «точка небесної сфери, від якої відходять шляхи тіл з однаково спрямованими швидкостями»), а ментальну карту запропонував створювати за подібністю до цієї моделі [там само]. Тобто в центрі такої моделі є ключовий об'єкт, до якого додають співвідносні інформаційні чи асоціативні маркери, створюючи розгалужену ментальну карту.

Ментальна карта має персоналізований характер, адже кожен віднаходить свої поняттєві чи предметні зв'язки між об'єктом осмислення. Прагматичний результат створення ментальної карти полягає в кращому запам'ятовуванні розгалуженої багаторівневої інформації, окрім того, що активує логічне, аналітичне й асоціативне мислення.

У пізнавальній діяльності здобувача вищої освіти ментальна карта може стати альтернативним способом запису лекції в перебігові її викладу викладачем. Як коментують науковці, «ефективність діяльності студента в процесі його активного слухання визначається тим, як він зможе виокремити важливе в інформаційному потоці, поданому лектором» [Романовський 2018, с. 189]. Тож здатність людини акумулювати й організовувати певний обсяг інформації у візуалізованій формі та відповідній логістиці свідчить про розвинене логічне мислення, уміння встановлювати зв'язки між основним об'єктом та його складниками, вибудовувати просторову траєкторію цих відношень, створюючи певну дорожню карту (просторове мислення).

Ці навички можна розвивати як створенням індивідуальної ментальної карти лекції в записі студентом та її коментарем, так і завданнями, спрямованими на візуально унаочнену систематизацію обробленої теоретико-практичної інформації з прокресленими зв'язками між складниками, сегментами, частинами цілісного поняття, явища (формування ЗК 2).

Останнім часом увагу суспільства привертає проблема адекватної *інтерпретації змісту повідомлення*, тобто здатності людини сприймати й розуміти закладений у тексті чи висловленні сенс та відповідний комунікативний намір мовця, що й становить *інтерпретаційну компетентність* людини. Загалом інтерпретація як когнітивна діяльність дорівнює таким процесам, як сприймання, осмислення (обробка інформації), розуміння (переробка інформації), пояснення, відбиття, віддзеркалення [Твердохліб 2017, с. 170].

Адекватна інтерпретація змісту повідомлення, представленого різними комунікативними жанрами й актами, забезпечує очікуване виконання поставлених виробничих завдань, тобто їх успішне розв'язання. У кризових, стресових умовах перебігу людського буття (соціального зокрема) рецептивна й інтерпретативна функція мозку може давати збій, тож людина не «зчитує» інформацію з повідомлення, що призводить до небажаних комунікативних ситуацій (особливо, якщо це торкається виробничої сфери, наприклад: нерозуміння або помилковість тлумачення сформульованих завдань, наказів, прохань тощо).

У процесі освітньої діяльності сформувати навички інтерпретаційної компетентності допоможе робота з текстами різних дискурсів щодо розуміння їхнього змісту, сенсу, інтенції (зараз ці здатності оформлені в поняття *читацька компетентність*). Цими текстами можуть бути художні джерела, комікси, медіатексти (вербальні й креалізовані), реклама, документи, інструкції тощо. Завдання для текстів бажано спрямувати на роботу з ключовими словами, лексичним матеріалом, граматичним конструюванням повідомлень; на віднайдення логічних зв'язків у тексті, виявлення лексико-граматичних засобів його зв'язності й цілісності. Якщо в рецепції й інтерпретації повідомлень матимуть місце розбіжності, варто проаналізувати динаміку логічного просування до всіх інтерпретаційних версій змісту, здійснити рефлексію, віднайти точки зміни смислової логістики.

Системне тренування інтерпретаційної компетентності має позитивні результати, засвідчені в наукових експериментах психологів, педагогів, психолінгвістів, літературознавців, яких цікавлять питання ресурсів людського мозку декодувати зміст отриманої інформації й верифікувати її з опорою на індивідуальні інтра- й екстралінгвальні фактори (формування ЗК 2).

Креативність як нестандартність мислення

У вирішенні багатьох професійних задач цінують нестандартні шляхи просування до успішного результату, що пов'язано зі здатностями працівників мислити нешаблонно, оригінально, тобто виявляти свою креативність. *Креативне мислення* в сучасному освітньому дискурсі розуміють як «компетентність особистості продуктивно залучатися до генерування, оцінювання та вдосконалювання ідей, результатом чого може стати прийняття оригінальних та ефективних рішень, поступ у знаннях і дієвий прояв фантазії» [Креативне мислення].

У продукуванні креативної розумової або творчої діяльності як когнітивного процесу задіяні два види мислення, що становлять певну дихотомію: *конвергентне* й *дивергентне*. *Конвергентне мислення* науковці розуміють як здатність «застосовувати загальноприйняті та логічні стратегії пошуку, як розпізнавання та прийняття рішень щодо збереженої інформації з метою продукування

відповіді». Тобто це вимір традиційного, логічного підходу до роботи з інформацією та її переробкою. Конверсійним щодо конвергентного є *дивергентне мислення* як «здатність керуватися новими підходами й продукувати оригінальні ідеї, утворюючи несподівані комбінації з наявної інформації й застосовуючи такі здібності, як семантична гнучкість, легкість асоціацій, ідеяція (оперування абстрактними образами)» [Креативне мислення]. Тож саме дивергентне мислення відповідає за свіжі, оригінальні, неординарні ідеї, які може продукувати людина в ході своєї інтелектуальної, культурної, мистецької діяльності.

Креативне мислення в його дивергентному вияві є природним феноменом особистості, його складно сформулювати в широкого загалу здобувачів освіти. Не всі люди мають креативні ресурси, але їх можна розвивати як здатність уникати шаблонних рішень і генерувати свіжі ідеї. Це можуть бути завдання, які передбачають множинні, неоднозначні, оригінальні, навіть дивні пропозиції, які також можна обговорювати щодо їхньої доцільності. Навіть сама постановка завдань може бути нестандартною.

Так, наприклад, прийом «кола Вена», який передбачає зіставлення й порівняння понять чи явищ, які мають суміжні або логічні зв'язки, можна застосувати нестандартно, порівнюючи начебто не порівнювані об'єкти, які мають різні, неочікувані щодо зіставлень властивості й характеристики. Метою таких зіставлень і є віднайдення того, що може бути в них суміжним чи відмінним. На ці дії потрібні певні інтелектуальні зусилля й продукування креативних ідей.

Прокоментуємо це на прикладі виконання такої логіко-лінгвістичної вправи: знайти три суміжні й три відмінні ознаки в поданих предметах: *тканина* й *автомобіль* (варіанти необмежені: *залізо* й *троянда*; *комп'ютер* і *холодильник*; *велосипед* і *будинок*; *хліб* і *людина* тощо). Для вирішення цього завдання потрібні певні лінгвістичні вміння: сформулювати лексичні значення заданих слів або знайти їх у словникові (так, *тканина* — «текстильний виріб, виготовлений шляхом переплетіння ниток у процесі ткацькому верстаті» [<https://uk.wikipedia.org/wiki/>]; *автомобіль* — «самохідна колісна машина, яка приводиться в рух встановленим у неї двигуном і призначена для перевезення людей, вантажу, виконан-

ня спеціальних робіт та перевезення спеціального устаткування» [<https://uk.wikipedia.org/wiki/>]). Далі потрібно підібрати предметні (денотативні) властивості цих об'єктів (*тканина* — м'яка / цупка; штучна / натуральна; біла / кольорова, чиста / брудна тощо; *автомобіль* — легковий / вантажний; новий / старий; на бензині / на газу тощо); визначити їхні функції (*тканина* для пошиття одягу, штор, білизни; для драпірування, декорування тощо; *автомобіль* для перевезення людей і вантажу; для швидкого пересування містом; для задоволення, для підвищення самооцінки тощо). Потім із цього вибрати три відмінних (тканина може бути зроблена з бавовни, може бути прозорою, для пошиття одягу; автомобіль важкий, для перевезення, зроблений з металу) і три суміжних маркери (тканина може бути використана в автомобілі для обтягування сидінь; автомобіль може бути використаний для перевезення тканин або сировини для її виготовлення; тканина й автомобіль можуть бути новими й старими, чистими й брудними, можуть прикрашати людину тощо). Можна запропонувати скласти речення, де ці слова функціонують у близькому контексті.

Активують креативне мислення й завдання, спрямовані на пошук аналогій між конкретними предметами і явищами психоемоційної сфери або абстрактними поняттями (наприклад: дерева й властивості характеру; їжа й настрої; одяг і почуття). Кількість версій для зіставлень і віднайдення суміжних / відмінних характеристик об'єктів, а також аналогій може бути чисельною залежно від рівня конвергентного й дивергентного мислення людини, здатності продукувати нестандартні думки, ідеї, асоціації.

На заняттях зі стилістики в опрацюванні художнього стилю й асоціативної природи тропів можна запропонувати студентам завдання на створення нестандартних індивідуальних метафор на основі заданих слів і моделей (іменник + іменник; іменник + дієслово). Опорні слова бажано підібрати не з поетичного словника, а з мови повсякдення, які не активують у свідомості традиційних асоціацій, а спонукають до творення оригінальних. Наприклад, на слова *хмарочос*, *планшет*, *файл*, *гудзик*, *нитки*, *блендер* студенти запропонували такі моделі: *мої думки обжилися в планшеті компактними файлами; емоції зростали хмарочосами; я пришила свою любов до нього цупкими чорними нитками; гудзики моїх мрій хита-*

лися на одній нитці; життя як блендер перекутило на фарш усі його сподівання.

Подібні завдання будуть доречними в опануванні різних тем лінгвістичних дисциплін як інтелектуальна розминка, спрямована на розвиток нестандартного мислення, чи в навчанні іноземців української мови як робота з лексичним матеріалом (формування ЗК 3).

Толерантність і ввічливість

Сучасний соціум стає дедалі чутливішим до різного роду дискримінацій та насильств, що на сьогодні сформульовані в певні поняття, з якими має бути ознайомлений здобувач світи: за гендером — *сексизм*; за віком — *ейджизм*; за нацією чи расою — *расизм*, *шовінізм*; цькування на роботі — *мобінг*; фізичне / психологічне цькування — *булінг*; психологічне цькування й приниження — *газлайтинг*; приниження й цькування жінок — *мізогінія* (жінко-ненависництво); сексуальне домагання — *харасмент*. Негативне ставлення соціуму до цих проявів жорстокості й нетолерантності пов'язано як із загальним розвитком свідомості й культури людей, так і з глобалізаційними процесами в суспільстві. У глобалізованому суспільстві етнокультурні чи гендерні характеристики людей не є визначальними, натомість ваги набувають інтелектуальний / творчий потенціал, фаховість, працездатність, здатність приносити прибутки компанії. Тож толерантність до інших, ніж ти, стає правилом і нормою для інтегрованих у глобалізований економічний простір людей, ознакою їхньої цивілізаційності. На це варто звертати увагу у формально-змістовому, навчальному й виховному складниках сучасної освіти (ЗК 5; ЗК 7).

Регулятором толерантного й комфортного спілкування, засобом дотримання соціальної рівноваги, партнерських стосунків між співрозмовниками є ввічливість. Вивченню прагматичного потенціалу ввічливості присвячено чимало теорій, з-поміж яких варто прокоментувати концепцію максим Дж. Ліча: такт, великодушність, схвалення, скромність, згода, симпатія. Ці максими реалізують комплекс персональних якостей людини природного характеру й сформованого в процесі виховання, що сукупно спрямоване на прагматику — тримати обличчя (позитивний імідж), досягати

очікуваного результату в ситуаціях професійної взаємодії й приватного спілкування [Човганюк 2013].

Оскільки толерантність і ввічливість є комунікативно-поведінковими характеристиками людини, то розвивати ці якості можливо в процесі спілкування зі здобувачами освіти (обговорення проблемних ситуацій), у проведенні тематичних дискусій і дебатів, моделюванні рольових ситуацій, у здійсненні освітніх і культурних проєктів. На заняттях з лінгвістичних дисциплін важливо закласти інформацію про толерантність і ввічливість у змістовий компонент, тобто працювати з текстами відповідної тематики, використовуючи їх як мовний матеріал для формування предметних (мовних і лінгвістичних) компетентностей, ціннісних орієнтацій, здійснення рефлексії з продукуванням оцінювальних суджень (реалізація текстоцентричного підходу в навчанні мови). Важливо знайомити студентів з актуальними поняттями соціальної психології, розумітися на термінах, що позначають різні вияви дискримінацій і насильств, працювати із цими лексемами у створенні власних повідомлень.

Емоційний інтелект

Поняття *емоційний інтелект* (*emotional intelligence* — EI) трактують як «групу ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій та емоцій інших людей» [Емоційний інтелект]. Фахівці по-різному, почасти контраверсійно поцінують роль емоційного інтелекту в професійній успішності людини, однак спільні в тому, що розум може продукувати й тримати під контролем не тільки раціональну, але й емоційну діяльність (розумна людина здатна володіти системою емоцій у будь-якій ситуації, що певною мірою розширює наше усвідомлення інтелектуальних ресурсів Homo Sapiens). Термін *емоційний інтелект* був активований у науковому дискурсі Д. Гоулманом в однойменній праці (1995), де автор «не тільки визначив значущість емоційного інтелекту як провідної детермінанти успіху життєдіяльності, але й запропонував шляхи до опанування такими особистісними якостями, як самоконтроль, наполегливість, самомотивація на діяльність, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей і врахування їх у підтриманні сприятливих стосунків з оточенням» [Носенко, Коврига 2003, с. 4].

Розвиваючи теорію емоційного інтелекту Р. Бар-Он увів до його структури такі складники:

- розуміння власних емоцій і станів, здатність до позитивної самооцінки;
- емпатія (здатність сприймати емоційні стани інших людей, розуміти їхні почуття, потреби й цінності; співчувати);
- емоційна лабільність (коливання настрою як реакції емоційної сфери на ситуативні подразники);
- стресостійкість, самоконтроль емоцій;
- оптимістичність [Емоційний інтелект].

Науковці визначають функції емоційного інтелекту, що пов'язані: зі здатністю людини сприймати та інтерпретувати інформацію, накопичуючи власний емоційний досвід — *інтерпретативна* функція; із забезпеченням адекватного зовнішнього вияву емоцій — *регулятивна*; зі стимулюванням психічних ресурсів людини в кризових ситуаціях — *адаптивна* й *стресозахисна* функція; зі здатністю сприймати чужі емоції (співчувати, співпереживати) й впливати на емоційні стани оточення — *активувальна* функція [Носенко, Коврига 2003].

Ці функції EI реалізуються в площинах особистісного й соціального буття людини, зокрема в процесі її виробничої діяльності, комунікативної й фахової взаємодії, у формуванні стилю успішного професійного й приватного життя. Для цього психологи радять розвивати в собі такі навички:

- уміти прозоро й зрозуміло спілкуватися з людьми;
- уміти уважно слухати співрозмовника;
- продуктивно взаємодіяти з іншими людьми (робота в команді);
- уміти проявляти емпатію до інших (співчувати);
- знати й адекватно сприймати свої переваги й недоліки;
- керувати своїми емоціями, уникати їх деструктивного впливу на власне життя;
- уміти зберігати з людьми довготривалі стосунки [Що таке емоційний інтелект].

На думку науковців, емоційний інтелект більшою мірою розвинутий в екстравертів, холериків і сангвініків, людей з домінантним правопівкульним мисленням. Попри цю біологічну схильність до розпізнавання своїх і чужих емоцій ЕІ можна розвивати людині в будь-якому віці; для цього потрібні розумові зусилля особистості, тобто задіювати сферу раціо для формування власної емоційної культури (розумного поводження з емоціями) і за допомогою цього впливати на ситуацію, досягаючи успіху в справі, плакаючи свій позитивний психологічний стан і схвальний соціальний імідж.

Тож розвиток емоційного інтелекту — це наша внутрішня робота, саморефлексія емоційно-почуттєвого стану, діалог із самим собою. Для налагодження такого діалогу письменник і підприємець Даріус Фору пропонує низку питань, які допоможуть *зрозуміти свої емоції* в тій чи тій ситуації (що я відчуваю, коли мене критикують / ігнорують / засмучують ?); *інтерпретувати свої емоції* (як я відповідаю людям, коли серджуся на них? що я насправді думаю про них? що мене засмучує, злить? що сприяє моїм позитивним емоціям?); *керувати емоціями* (чи можу я самостійно позбутися смутку? чи можу себе підбадьорити? чи можу заспокоїтися в ситуаціях хвилювання?) [Даріус Фору]. Якщо людина здатна розуміти, інтерпретувати власні емоції й керувати ними, то зростають її шанси вибудовувати успішну професійну траєкторію, досягати в кар'єрі високих результатів, продуктивно взаємодіяти з людьми.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів / викладачів розвивати емоційний інтелект студентів можна в процесі навчальної комунікації (саморефлексія емоційного стану); в обговоренні проблемних питань професійного буття й кризових ситуацій, що виникають через емоційну деструкцію; у роботі з текстовим матеріалом (тексти різних стилів з відповідною тематикою), в організації освітніх проєктів, семінарів [ЗК 6; ЗК 7].

Функційна грамотність

Функційна грамотність фахівця є однією з важливих сучасних компетентностей, яка забезпечує його технологійний імідж і уможливорює продуктивне вирішення багатьох поставлених завдань. Це насамперед таке:

- здатність володіти новітніми цифровими технологіями й гаджетами для виробничих і життєвих потреб;
- це вміння здійснювати продуктивну онлайнкову комунікацію за допомогою дистанційних платформ (zoom, meet та ін.);
- уміння працювати з різноманітними вебсервісами для створення потрібних навчальних завдань, їх виконання здобувачами освіти та перевірки викладачем (зокрема вебсервіс Google Classroom; платформа Google Workspace for Education; система Moodle);
- це здатність знаходити потрібну інформацію в інтернет-джерелах і коректно використовувати її для потрібних цілей;
- створювати презентації, інфографіку (схеми, діаграми).

Опанування функційною, зокрема цифровою грамотністю є виробничою вимогою й загалом життєвою потребою, тож учитися доцільно використовувати цифрові технології слід на заняттях, де ці ресурси працюють як засіб організації освітнього процесу, виконання й перевірки завдань, здійснення пізнавальної діяльності (ЗК 4).

Комплекс прокоментованих гнучких, універсальних, трансверсальних навичок допоможуть сучасним випускникам знайти потрібну для самореалізації й кар'єрного зростання роботу, прокласти шлях до власної професійної успішності. Тож варто посилити цей компонент у формуванні загальних компетентностей здобувача освіти, а також вводити інформацію про гнучкі навички до формально-змістового складника навчання на всіх спеціальностях та освітніх програмах.

Список використаних джерел

1. Білик В. Що таке гнучкі навички та чому вони важливі? [Електронний ресурс]. URL: <https://volodymyrbilyk.medium.com/>
2. Вєдь Т. М. Теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства. *Педагогічні науки*. 2020. Випуск 93. С. 64–69.
3. Даріус Фору. Як розвинути свій емоційний інтелект: три кроки [Електронний ресурс]. URL: <https://life.nv.ua/ukr/blogs/jak-rozvinuti-svij-emotsijnij-intelekt-tri-kroki-blog-darius-a-foru-2140476.html>

4. Емоційний інтелект [Електронний ресурс]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
5. Креативне мислення: чи можливо оцінити та як його перевірити? [Електронний ресурс]. URL: <https://osvitoria.media/experience/kreatyvne-myslennya-chy-mozhlyvo-otsinyty-ta-yak-jogo-pereviryty>
6. Ковальчук Т. П'ять найважливіших гнучких навичок, які потрібно розвивати вже сьогодні [Електронний ресурс]. URL: <https://thepoint.rabota.ua/>
7. Маленко О. О. а) Комунікативні soft skills у підготовці здобувачів вищої освіти. *Сучасні питання філології: теоретична та прикладна лінгвістика: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 9 грудня 2021 року. Полтавський інститут економіки і права Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Полтава : ПШП, 2021. С 39–43.
8. Маленко О. О. б) Новітня дидактика: механізми дії, коректність використання, навчальна продуктивність. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики* : [колективна монографія] / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Видавництво «Підручники і посібники», 2021. С. 23–33.
9. Маленко О. О. Комунікація як складник професійного іміджу: проблеми успішності / неуспішності. *Лінгвістичні дослідження* : Зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Випуск 56. Харків, 2022. С. 219–234.
10. Методичні рекомендації щодо розробки освітніх програм / укладачі Клімова Г. П., Яригіна Є. П. Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2021. URL: <https://nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/metodychni-rekomendacziyi-po-rozrobczii-opp.pdf>
11. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Дніпропетровськ, 2003. URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf
12. Положення про формування soft skills в учасників освітнього процесу ХНПУ імені Г. С. Сковороди [Електронний ресурс]. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Piojenn/Formuvanya_soft_skills.pdf
13. Рибачук-Ярова Т. В. Історія виникнення кейс-методу та його сутність. [Електронний ресурс]. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3e47369a-4540-43ba-b905-9d62886ef569/content>
14. Романовський О., Гриньова В., Резван О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 64. №2. С. 185–196.

15. Семенов О. М., Попова О. А., Кондрицька О. І. Трансверсальні компетентності у вимірах партнерської взаємодії: викладач і здобувач вищої освіти. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 3, ч. 1. С. 111–120.
16. Твердохліб С. Інтерпретаційна компетентність як педагогічна категорія. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск XXVI². Том 1. С. 170–174.
17. Ткаченко Н. М., Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів. *Наукові інновації та передові технології*. № 5 (7) 2022. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5\(7\)-130-143](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-130-143).
18. Хронофаги в діяльності спеціалістів фармації. *Фармацевтична енциклопедія*. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.pharmacencyclopedia.com.ua/article/7652/xronofagi>
19. Човганюк М. М. Основні концепції теорії ввічливості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 9 : Сучасні тенденції розвитку мов. 2013. Вип. 10. С. 277–282. URL: : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_9_2013_10_49.
20. Що таке емоційний інтелект, для чого він потрібний і як його розвинути в собі [Електронний ресурс]. URL: <https://blog.agrokebety.com/shcho-take-emotsiynnyu-intelekt>
21. Cross-country survey on soft skills mostly required by companies to medium/high skilled migrants. Methodological approach for a common framework of soft skills at work. Torino, september 2015.
22. What is hard skills? Definition from WhatIs.com. URL: <https://searchcio.techtarget>
23. Що таке емоційний інтелект, для чого він потрібний і як його розвинути в собі. <https://blog.agrokebety.com/shcho-take-emotsiynnyu-intelekt>

ЛІНГВОКРАЄЗНАВСТВО ЯК ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ (НА ЗРАЗКАХ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ)

Лілія Петрова Озель

Мова постає маркером ідентичності, найпершою розпізнавальною ознакою, визначником державності, найголовнішим виразником оригінальності, неповторного місця народу у світовому культурному контексті, вирізняє його серед інших, окреслює самотність. Як свідчить етноісторичний поступ, українська нація й цивілізація постали завдяки збереженню й розвитку української мови як у її літературній формі, так і в діалектних різновидах та локальних репрезентаціях (наріччях, говорах, говірках, різножанрових фольклорних текстах). В одному зі своїх виступів мовознавиця Лариса Масенко відзначила, що мова стала не лише засобом комунікації, а маркером ідентичності», і як наслідок, оборона мовних кордонів це один із наріжних каменів нашої цілісності та суверенітету.

У мові акумульовано історію й культуру народу, інтелектуальні й духовні надбання, адже мова є результатом тисячолітньої етно-еволюції, потужним чинником національного прогресу. Майбутнє української мови — у її самотності, оригінальності, в активному функціонуванні лексико-семантичних засобів, що свідчать як про її загальнонародну основу, так і місцеві колорити, локальні особливості, лінгвокраєзнавчі риси. «Так, українська мова — не просто мова спілкування, це національний код, мова з глибокою історією, якою написані тексти від XI століття», — наголошує доктор філологічних наук, директор Інституту української мови НАН України Павло Гриценко [Гриценко 2018].

Етнокультурний аспект лексичного складу української мови в його семантичних та лінгвостилістичних параметрах став предметом уваги популярних на сучасному етапі лінгвістичних наук (лінгвокультурології, етнолінгвістики, лінгвоукраїнознавства, лінгвофольклористики, лінгвокраєзнавства) й активізував наукові пошуки окремих вітчизняних учених: В. Жайворонка, С. Єрмоленко, О. Муромцевої, І. Муромцева, О. Маленко, М. Торчинського, В. Ка-

лашника, А. Мойсієнка, О. Стишова, О. Черемської, Н. Варич, Н. Данилюк, Н. Колесник, М. Мельник, Н. Сокіл-Клепар, Л. Удовенко, Н. Лісняк та ін. Усі ці теоретико-практичні надбання уможливили формування наукової галузі й навчальної дисципліни «Лінгвокраєзнавство».

Спираючись на наявний дослідницький досвід [Гриценко 2000; Єрмоленко 2007; Жайворонок 2007; Семенов 2010; Колоїз 2009; Данилюк 2004; Лисиченко 2013; Маленко 2023; Сердега 2011; Хобзей 2002; Варич, Петрова Озель 2021], **лінгвокраєзнавство** визначаємо як розділ мовознавства, що реалізує кумулятивну функцію мови, тобто здатність лінгвістичного матеріалу до відображення й збереження в мовних системах (лексико-семантичній, морфологічній, синтаксичній, стилістичній, комунікативній, історичній) інформації про локально-культурну спадщину народу як носія певного світогляду, менталітету, системи морально-етичних та естетичних цінностей.

Провідним наративам визначення етнооригінальності й локальної самобутності лінгвокультури народу підпорядковане освітнє *цілепокладання* курсу «Лінгвокраєзнавство»: узагальнення відомостей про найбільш виразні групи лексики, що репрезентують лінгвістичну культуру України в її місцевих варіантах та різновидах, засвідчених у діалектизмах, різних типах онімів, етнінімах, лексичі, що представляє самобутні ознаки духовної культури, вирізняє її з-поміж інших (етнографізми, екзотизми), засвідчує фольклорні надбання різних регіонів (фольклоризми, фольклороніми), світоглядні уявлення й вірування, звичаєво-побутову та сімейну обрядовість, матеріальну культуру (лексика промислів і ремесел, народного будівництва й житла, його інтер'єру й екстер'єру, традиційних засобів пересування, назв одягової культури, ювелірних прикрас, аксесуарів, номінацій традиційних видів військового спорядження й зброї), а також її переосмислення в індивідуально-авторських ідіолектах культурологічного, зокрема літературно-художнього та фольклорного дискурсів, витворених представниками різних історико-етнографічних регіонів.

До ключових *понять* курсу уналежнюємо такі: *лінгвокраєзнавство, лінгвоукраїнознавство, лінгвокраєзнавча лексика, літературне краєзнавство, історико-етнографічні регіони, етнографічні групи,*

діалекти / наріччя, говори, говірки, діалектизми, етноніми, власні назви (оніми), топоніми, антропоніми, фольклороніми, фольклоризми, лексика духовної й матеріальної культури, етнографізми, екзотизми, фразеологізми, лексика промислів і ремесел, народне мистецтво.

Об'єкт вивчення дисципліни «Лінгвокраєзнавство» — специфічні ознаки лінгвокультури українського народу, репрезентовані через краєзнавчі, зокрема історико-етнографічні, культурологічні характеристики різних типів краєзнавчих назв; предмет курсу — семантико-культурологічна специфіка лексики, що засвідчує етнокраєзнавчий, літературно-художній, історико-етнографічний контекст різних областей України, які у своїй різноманітності створюють цілісну, самобутню, оригінальну й автентичну українську етнокультуру, а також теоретичні й навчально-методичні особливості роботи з лінгвокраєзнавчою лексикою.

Методичним та методологічним аспектам українознавчих дисциплін присвячені дослідження П. Кононенка, Г. Лозко, П. Тронька, В. Коротеєвої-Камінської, Ж. Колоїз, С. Ковпик, О. Семенов, О. Муромцевої, О. Маленко, Н. Данилюк, Р. Скульського, М. Стельмахович, Н. Варич, М. Красикова, В. Щербакова; лінгвокраєзнавство як окремий напрям українознавчих досліджень, представлений у наукових розвідках В. Денисюк, О. Зелінської, Т. Тищенко, Г. Березовської, В. Козубай, Т. Котченко, потребує більш глибокого вивчення й аналізу, отже, визначає актуальність сучасних лінгвоукраїнознавчих і лінгвокраєзнавчих студій.

Складник **професійної компетентності** в курсі «Лінгвокраєзнавство» визначаємо як сукупність знань про локальну культуру, джерелом для вивчення якої є мовні одиниці історико-регіонального й етнокультурного спрямування, а основною метою курсу вважаємо формування вмінь коментувати й аналізувати, систематизувати й узагальнювати етнокультурний потенціал мовних одиниць різних рівнів (фонетико-орфоепічних, лексико-фразеологічних, морфеміко-словотворчих, граматичних) в етномистецькому дискурсі, фольклорних та художніх текстах, оскільки, як стверджують науковці, вивчення, систематизація й докладний аналіз «мовних артефактів крізь призму культурно-історичного досвіду народу чи нації є предметом лінгвоукраїнознавства й лінгвокраєзнавства, які вкрай важливі в процесі здобування мовної освіти у вищих (дер-

жавна мова й іноземні мови)» [Маленко 2023, с. 355]. Серед компонентів лінгвокраєзнавчої компетентності студента-філолога виділяємо *емоційно-естетичний, когнітивний, фахово-діяльнісний*.

Завдання курсу «Лінгвокраєзнавство» такі:

- опанування лінгвокраєзнавчого матеріалу (текстів різних типів, зразків комунікативного дискурсу, аналіз лексичних засобів лінгвокраєзнавчого спрямування; фактів із життя митців як представників різних країв і регіонів України);
- формування переконаності в суспільній і духовно-моральній значущості знань етнолінгвокультури;
- проведення лінгвокраєзнавчого наукового пошуку, використання нових інформаційних технологій з метою кращого пізнання лінгвокультури народу;
- знання мовних засобів (фонетичних, лексико-фразеологічних, словотворчих, граматичних) із національно-культурним та етнорегіональним компонентом семантики;
- здійснення етнолінгвокультурної комунікації з метою більш глибокого вивчення, аналізу та популяризації українознавчих знань;
- проведення самостійних спостережень над побутуванням і видозміною говірок у населеному пункті;
- створення історико-культурологічних і краєзнавчих коментарів до різних тематичних груп лексики, фразеологізмів у фольклорних, етнографічних, художніх текстах.

Практичне значення курсу в лінгвістиці й для філологічної, історичної та мистецької освіти: етнолінгвістичний матеріал курсу спрямований на розв'язання широкого кола проблем етоногенезу, глотогенезу та етнокультурної історії народів; становить підґрунтя й доповнення науковим матеріалам курсів сучасної української літературної мови, української діалектології, історії української мови, історичної граматики, етнографії та фольклору; допомагає формуванню вмінь досліджувати мовні факти, залучати теоретичний матеріал для розв'язання лінгвокультурологічних завдань прикладного характеру; сприяє розширенню українознавчого й лінгвокраєзнавчого світогляду; забезпечує проведення зіставлень і паралелей зі специфікою українського лінгвокраєзнавчого матеріалу

з відповідною лексикою в інших культурах світу, тобто уможлиблює аналіз номінацій в аспекті міжкультурної комунікації.

Джерельною базою вивчення лінгвокраєзнавства є діалекти (наріччя) й говірки; фольклорні тексти різних жанрів; історичні джерела (літописи, документи різних типів, універсали, грамоти); календарно-побутова і сімейна обрядовість: звичаї й традиції; духовна й матеріальна культура народу; етнопедagogіка й етнопсихологія; літературно-художня творчість; збірки фольклорних матеріалів; групи лексики: етноніми, власні назви, назви промислів і ремесел, інших видів матеріальної й духовної культури.

Специфіка роботи з лексичними ареалами курсу передбачає добір відповідних *методів досліджень*:

- *порівняльний метод* рекомендований для зіставлення мовних особливостей різних регіонів України;
- *метод вибірки* може бути використаний для добору й аналізу лексичного матеріалу художньої літератури й фольклору;
- *методи аналізу й синтезу* дають змогу здійснити узагальнення теоретичної бази курсу та систематизацію зібраного матеріалу;
- *описовий метод*, за допомогою якого виявлено специфіку уживання лексики лінгвокраєзнавчого дискурсу в художніх текстах;
- *метод безпосереднього спостереження* — для виокремлення характерних мовних показників стилістичного забарвлення лексичних одиниць;
- *кількісний аналіз* — для з'ясування динаміки процесу функціонування лінгвокраєзнавчої лексики.

Доцільним у курсі може бути застосування низки спеціальних лінгвістичних методів, зокрема:

- *лінгвостилістичний аналіз* — для визначення стилістичного й емоційно-експресивного навантаження лексичних одиниць в художньому та фольклорному дискурсі;
- *контекстно-інтерпретаційний аналіз* — для встановлення статусу лексем в індивідуально-авторських стилях та для реконструкції їх рецептивної спрямованості;

- *компонентний аналіз* — для вивчення значень слів, встановлення їх походження та детального розгляду словотвірних компонентів лінгвокраєзнавчої семантики.

Методичне забезпечення курсу становлять програма дисципліни, силабус, зміст, тематика, проблематика і основні завдання яких сформульовані й підготовлені з урахуванням досвіду роботи кафедри українознавства і лінгводидактики ХНПУ імені Г. С. Сковороди, із залученням основних настанов та матеріалів методичних рекомендацій «Українознавство: дискурс ідентичності» із курсу «Українознавство» (2023), «Українознавча наукова студія: напрями досліджень. Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти різних напрямів підготовки» (2023), колективної монографії кафедри українознавства і лінгводидактики ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Українське буття у слові й тексті: студії з лінгвоукраїнознавства» (за загальною редакцією О. Маленко; 2022).

Також теоретичних і методичних матеріалів відділу діалектології української мови Інституту української мови НАН України (професор П. Гриценко), доробку наукової діалектологічної школи Ізмаїльського державного гуманітарного університету, напрацьовань з курсу «Лінгвокраєзнавство» СумДПУ імені А. С. Макаренка, урахуванням досвіду роботи Центру краєзнавства імені академіка П. Тронька (ХНУ імені В. Каразіна), Східноpodільського лінгвокраєзнавчого науково-координаційного центру (засновники — професори М. Торчинський, В. Німчук), Середньонаддніпрянського діалектологічного центру Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (професор Г. Мартинова), Північного діалектологічного центру Житомирського державного університету (професор В. Мойсієнко), Українського культурного центру ХНПУ імені Г. С. Сковороди (очільниця — доцент С. Марцин), інших провідних установ.

Тематичні аспекти курсу «Лінгвокраєзнавство»

Топоніми в контексті лінгвокраєзнавчого дискурсу

Лінгвокраєзнавчий аспект топонімів став предметом наукової уваги в лінгвістичних дослідженнях, де проаналізовано карпатські

й прикарпатські назви місцевості [Худаш 1995]; географічні назви Хмельниччини [М. Торчинський, Н. Торчинська 2008]; мікротопонімію Південно-Західного Опілля [Лужецька 2019]; гідронімію басейну Сіверського Дінця [Муромцев 1966]; слобожанську топонімію [Ярещенко 2007]; мікротопонімію Рогатинського району Закарпатської області [Ципердюк, Ошитко 2023], структурно-словотвірну характеристику мікротопонімів села Підпечери Тисменицького району Івано-Франківської області [Грещук, Шкорута 2021], топонімію бойківських пісень [Сокіл-Клепар 2023], власні географічні назви в лемківських піснях [Лісняк 2019].

Дослідження мікротопонімів науковці вважають одним із найбільш актуальних напрямів сучасної лінгвістики й ономастики: «в основі цих онімів часто лежать діалектні слова, деякі з яких не зафіксовано словниками»; мікротопонімні одиниці «містять у собі відомості про деякі особливості конкретної місцевості, а також про рід занять, вірування, світогляд і духовну культуру людей, які створили ці назви» [Ципердюк, Ошитко 2023, с. 43].

Мікротопонію як систему лінгвістичних знаків локальних географічних назв невеликих територій львівська науковиця Н. Сокіл-Клепар розглядає як «ідентифікатори насамперед місць, а також людей, які на них проживають», переконує у важливості їх ролі для суспільства, оскільки мікротопонімні одиниці є «зберігачами подій, історій, фактів людського життя», визначає їх як «своєрідну енциклопедію» з фізичними характеристиками топографічних об'єктів, а також діяльнісною специфікою краю (господарство, промисловість, способи освоєння землі, типи найдавніших споруд), визнає «потужним національно-культурним ресурсом», корельованим зі «свідомістю та номінотворчими здібностями народу» [Сокіл-Клепар 2023, с. 202].

Лінгвокраєзнавча специфіка топонімів виразно простежується в семантиці твірних основ, структурі, складі й стилістичних функціях мікротопонімів (назвах *сіл, їх частин, малих річок, урочищ, урвищ, вулиць, провулків, хуторів, байраків, мостів, доріг, лісів*) як одиниць, що представляють особливості ландшафту, етнічного складу населення, його походження, мовні показники, історичні, ментальні та етнографічні риси, отже, становлять значний інтерес для дослідження їх лінгвостилістичної та етнокультурної складових.

Вивчення власних назв різних типів як маркерів краєзнавчого дискурсу здійснюється в курсі «Лінгвокраєзнавство» з урахуванням теоретичних та практичних настанов, викладених у працях І. Муромцева, А. Ярещенко, М. Торчинського, В. Лучика, В. Горпинича, М. Худаша, Л.Белея; опис та аналіз фольклоронімів як системи лінгвокраєзнавчих одиниць спирається на праці дослідників фольклорної лексики: С. Єрмоленко, Л. Юрчук, Н. Колесник, А. Мойсієнка, Н. Данилюк, В. Калашника, М. Філона, Р. Сердеги.

Одним із провідних завдань курсу є визначення місця топонімії в системі лінгвокраєзнавчої лексики (діалектизмів, етнонімів, катойконімів, фольклоронімів, етнографізмів, екзотизмів, історизмів) як одиниць, що у літературно-художніх та інших видах текстів репрезентують духовну й матеріальну культуру народу в її місцевих різновидах, оскільки поряд із основними, найбільш репрезентативними функціями (визначення місця об'єкта чи події, номінативно-ідентифікаційна, інформативно-пізнавальна, емоційно-експресивна), топоніми відіграють роль як одиниці, що актуалізують систему лінгвокраєзнавчої семантики: характеризують природні ландшафти різних територій і регіонів, створюють художнє тло для представлення персонажів та їх походження; завдяки закріпленій за ними позатекстовій та контекстній історико-культурологічній, зокрема краєзнавчій інформації, постають як ключові, концептуальні одиниці.

Матеріалом для лінгвокраєзнавчих досліджень у курсі «Лінгвокраєзнавство» стали топоніми у фольклорних та літературно-художніх текстах різних періодів; теоретичною базою курсу — праці вітчизняних лінгвістів, провідних науковців у сфері топоніміки С. Вербича, В. Горпинича, В. Лучика, П. Чучки, М. Худаша, К. Тищенка, М. Янка, І. Муромцева, К. Цілуйка, М. Торчинського, а також О. Карпенко, Ю. Карпенка, Г. Лукаш, Г. Шотової-Ніколенко, Н. Сокіл-Клепар, О. Лужецької, О. Ципердюк, В. Грещук, М. Голянич.

У ході роботи з курсу «Лінгвокраєзнавство» здобувачі вищої філологічної освіти систематизують й аналізують різні за типами й структурою макро- й мікротопоніми, що репрезентують краєзнавчі ознаки — ландшафтні, адміністративно-територіальні, історичні, культурологічні. Серед найбільш вживаних та семантично значущих для відтворення краєзнавчої семантики подаються топоніми-

лінгвокультуреми (*Київ, Дніпро, Кожум'яки, Харків, Гончарівка, Основа, Водолага, Конотоп, Слов'янськ, Крим, Перекоп, Дунай, Черемош, Збруч, Запоріжжя, Волинь, Поділля, Опілля, Гуцульщина, Полісся, Покуття*), а також топонімія, представлена в назвах літературно-художніх текстів як особливих одиниць, що в згорненому вигляді містять концепцію твору, його провідні мистецькі настанови.

Для відтворення етнонаціональної специфіки в історичній прозі досить важливу семантико-змістову та стилістичну роль відіграють *назви історико-етнографічних регіонів* як найбільш яскраві носії інформації про специфіку духовної й матеріальної культури різних країн з оригінальними рисами їх окремих областей, земель, штатів, країв, серед яких переважно однокомпонентні (*Слобожанщина, Таврія, Гуцульщина, Полісся, Поділля, Покуття, Буджак, Добруджа, Опілля, Мазовія, Галичина, Лодомерія, Володимирія, Прикарпаття, Закарпаття, Бойківщина, Лемківщина*) та двокомпонентні ад'єктивно-субстантивні тополексеми (*Правобережна Україна, Дике Поле, Буджацька орда*), у зв'язку із чим тексти історичної белетристики посідають вагоме місце в лінгвокраєзнавчих дослідженнях.

У ході досліджень історико-пригодницької романістики здобувачі резюмують, що назви шляхів, доріг, мостів, лісів, які засвідчують виразну краєзнавчу семантику (*Суботівський шлях, Муравський шлях, Черкаський шлях, Білгородський шлях, Калинів міст, Московський міст, Дорнбахський ліс*), відіграють визначальну роль для репрезентації провідного мотиву — дороги, мандрів, подорожі різними краями, регіонами, отже, потребують більш докладного розгляду і спеціальних навчальних завдань на укладання карти проходження історичних шляхів як маркерів торгово-економічної, геополітичної комунікації, зіставлення їх альтернативних назв, розгляд «народної етимології»: *Великий шовковий шлях, Волоський шлях / Покутський / Золотий / Молдавський, Ізюмський шлях / Ізюмська сакма, Кальміуський шлях, Кримський шлях, Чумацький шлях, Кучманський шлях, Муравський шлях / Сагайдак, Ромоданівський шлях, Саксаганський шлях, Чорний шлях*.

Уживання топонімних назв із супровідною фоною та енциклопедичною інформацією, репрезентантами яких є назви історико-етнографічних регіонів, у літературно-художніх текстах увиразнюють колоритність пейзажів, екосистем, ландшафтів, актуалізують

яскравість традиційного побуту, звичаїв, видів господарської діяльності, окреслюють межі й напрями міграційних процесів, торгівельно-економічної логістики, військових походів, паспортизують адміністративно-територіальні реалії та історичні події, актуалізують асоціації, представляють особливості мови, історії, світогляду, культурного ландшафту.

З метою більш глибокого дослідження етнокультурного й регіонального колориту в курсі «Лінгвокраєзнавство» вважаємо доцільною роботу здобувачів із завданнями на дослідження різних версій походження назв історико-етнографічних регіонів, побудову власної концепції на основі наявних у науковій літературі:

- укласти розгорнений коментар щодо походження назв історико-етнографічних регіонів України та сусідніх країн як широко відомих у науковому та художньому дискурсі, так і менш знаних, рідко вживаних (*Буковина / Шипинська земля, Волинь, Слобожанщина, Пониззя, Підгір'я, Надсяння, Лодомерія, Володимирія, Далмація, Мазовія, Холмщина, Підляшшя, Закерзоння, Бессарабія*) та назв етнографічних груп (етнонімів): *бойки, лемки, поліщуки, буковинці* тощо); здійснити аналіз їх значень, пов'язаної з ними культурологічної інформації у вигляді есе, презентації, текстової інформації з ілюстраціями, інших форм;
- прокоментувати культурно-репрезентативну й етноідентифікаційну функції топонімів, відзначити їх роль для порівняльних характеристик місцевих культурних, ландшафтних, історичних, ментальних особливостей різних регіонів, зокрема прикордонних, на основі запропонованих зразків літературно-художніх текстів; ідентифікувати інші типи лексики (назви одягової, кулінарної, етнотикетної, комунікативної культури, номінацій різних типів народних розваг і відпочинку);
- самостійний пошук і добір текстів із виразними лінгвокраєзнавчими смислами, оригінальною інтерпретацією топонімних назв у контекстах, етноментальною семантикою лексичного оточення, індивідуально-авторською стилістикою для образного представлення етнокультурної специфіки краю, детальних лінгвокультурологічний аналіз таких зразків.

Наприклад:

Хоч і лучалось мені деколи навідуватися у рідну Україну, так чи довго ж спочинеш під теплим її крилом?.. І знов на край світа мандруєш до чорта з рогами! Зате ж літ у шість, а може, й більше, як із Курської губернії уїдеш у Харківську, то так тобі стане легенько, мов на крилах тебе підняло!.. Та з цього боку Харкова ще не так: з Липець наша Україна теперечки якось Московщиною дивиться — намість шинків проклята кабащина, постоялі двори на московський звичай; скрізь по дорозі тягнуться московські однокінні телеги, одна до другої попричеплювані як фіги на личку; куди не глянь — усе пилипони з рудими бородами, у лаптях, аж занудить, на них дивлячись. Так, бачите, з цього боку, кажу, ще не так, а от як перехопишся через річку Харків, то хто б не сказав, що се божья сторона!.. Отут побачили б ви у неділю і по празниках, скільки збирається народу! Верстов на п'ять, а може, і більш, уподовж дороги гуля міщанство: дівчата у стрічках, у стьожках, молодиці у парчевих очіпках, у кармазинах, у глазеті; а козацтво у брилях, у чуйках фабричного сукна, шовковими поясами підперізувані; а скільки ще того лакейства у фраках та у сюртуках — мов та німота! Інші збились біля музики, садять гопака, вибивають тропака, аж лихо сміється; другі посідали купками, снідають, кружляють горілку, теревені гнуть, співають, регочуться, аж луна округи йде. їдеш було, дивишся-дивишся та й не втерпиш: вилізеш з тарантаса і підійдеш до якого-небудь товариства. «Хліб та сіль, люди добрі!» скажеш. «Спасибі,— одкажуть і просять: — Сідайте, не погребуйте хлібом божим!». Сядеш, було, до гурту, вип'єш корячок горілки, з'їси шматок сала, побалакаєш і свого додаси веселого слова. Боже милий, як же то вони дякують!.. Станеш прощатися, то так і загомонять: «Пошли вам, господи, усякого щастя за те, що простих людей не цураєтесь!» Буває й таке, що яка-небудь молодиця, червона як маківка, схопиться, обійме та й поцілується на прощання. «Се,— каже,— щоб не скоро забули нашу хліб-сіль!» Сміху такого наробить вража молодиця — так усі і покотяться, ухопившись за животи. Що-то за втішні та швидкі тії харківські молодиці — нехай їм легенько ікнеться!» (Олекса Стороженко. Закоханій чорт. Київ : Дніпро, 2001);

Оце ж вам і Основа, де батько наш Квітка збив собі з своїх повістей такий міцний човен, що до віку вічного буде плавать по плю-

гавій річці Леті. Отут уже вольна; сюди ж то харківські міщани і народ, ударивши лихом об землю, сходяться одвести душу і задавить своє горе бездолля (Олекса Стороженко. Закоханий чорт. Київ : Дніпро, 2001);

*Красо України, Подолля!
Розкинулось мило, недбало!
Здається, що зроду недоля,
Що горе тебе не знавало!*

(Леся Українка. Красо України, Подолля!);

*Ой, чи так красно в якій країні,
Як тут, на нашій рідній Волині!*

(Леся Українка. Вечірня година);

*Прощай, Волинь! Прощай, рідний куточок!
Мене від тебе доленька жене,
Немов од дерева одірваний листочок...*

(Леся Українка. Подорож до моря).

Слобожанський геопростір у курсі «Лінгвокраєзнавство» розглядаємо як активно репрезентований в оригінальних пейзажних картинах, представлених у текстах харківських романтиків: топоніми (*Слов'янськ, Тор, Оскіл, Дінець, Святі Гори*) набувають у творчості Михайла Петренка виразних краєзнавчих смислів у контексті емоційно-піднесеного зображення місця народження поета, його малої батьківщини, де художня виразність досягається вживанням ойконіма *Слов'янськ* у формі вокатива, який актуалізує краєзнавчі смисли й створює стилістичні відтінки звеличення, захоплення, схиляння перед естетикою й етнічною привабливістю місцевого колориту:

*Ось-ось Слов'янськ! Моя родина!
Забилось серденько в грудях,
Пригнулись до землі коліна,
А очі плавають в сльозах!
Слов'янськ, Слов'янськ! Як гарно ти*

*По річці Тору, по рівнині,
Розкинув пишнії садки,
Квіти пахучі по долині
І так красуешся собі!»*

(М. Петренко).

Топонім-історіонім *Запорізька Січ* в етнокультурному й краєзнавчому дискурсі, а також у художній формі історичної белетристики локалізує центр козацької держави, символізує духовну столицю як козацтва, так і національно-визвольного руху українського народу: — *Це — вона! Мати наша ... Січ! — прошепотів старий і направив чорні діри в той бік, де, на його думку, мала бути козацька фортеця. — Добрався-таки! Аж через 25 років, а добрався! Сліпий, німецький, нікчемний... Та все ж помру серед свого товариства!* (Володимир Малик. Таємний посол).

Також цей історіонім окреслює (здебільшого разом з антропонімами) орієнтири у визначенні долі героїв, виборі ними шляху, формуванні ідеалів, символізує активну громадянську позицію, підкреслює значимість особистості в історичних процесах: *Але, видно, не судилося мені стати хліборобом. Захотілося потримати шаблю в руці. Та й час був дуже неспокійний, жорстокий. Молодь йшла до війська гетьмана Самойловича. Я, залишивши рідних, подався на Запорозжя – став козаком* (Володимир Малик. Таємний посол); актуалізує знання про традиційні види діяльності, промисли й ремесла, що стали візитівкою січового способу життя й господарювання: — *Справді, Січ! — промовив глухо. — Пахне димом із кузні... Гарячою окалиною несе... Мабуть, ковалі передержали залізо в горні... та ще свіжоспеченим хлібом...* (Володимир Малик. Таємний посол).

У ході проведених досліджень здобувачі доходять висновку, що топонімні одиниці як репрезентанти історико-етнографічних регіонів у літературно-художніх та фольклорних текстах засвідчують лінгвокраєзнавчу специфіку, відіграючи роль маркерів місцевого колориту — локалізації ландшафтів, репрезентації форм традиційного побуту, звичаїв, видів господарської діяльності, світогляду й менталітету.

Паспорт топоніма

Ономастичні практикуми як один із видів роботи в ході виконання завдань лінгвокраєзнавчих курсів передбачають дослідницькі пошуки з укладання паспорта (картки) адміністративно-територіальних і географічних назв відповідно до визначеного алгоритму або самостійно запропонованого чи уточненого здобувачем.

Паспорт топоніма

1. Географічне й адміністративне розташування об'єкта.
2. Походження назви / етимологія: фіксація назви в словниках (етимологічних, енциклопедичних), критичний аналіз інформації.
3. Функціонування назви у фольклорі (казки, легенди, перекази, інші жанри).
4. Топоніми, гідроніми в літературно-художньому дискурсі (з прикладами контекстів).
5. Стилістична роль та функції (культурно-репрезентативна, етноідентифікаційна, інші) у творах художньої літератури.
6. Пам'ятки культури й мистецтва, персоналії митців, пов'язані з позначуванням онімом об'єктом, місцевістю.
7. Висновки. Значення лексеми як лінгвокраєзнавчої одиниці.

Завдання щодо аналізу ролі й значення топонімів у назвах літературно-художніх текстів передбачають знайомство із широким колом культуронімів, зокрема ідеонімів, простеження їх ролі й значення для усвідомлення концепції індивідуально-авторських дискурсів, адже назви художніх текстів як одиниці, що в згорненому вигляді містять концепцію твору, його основні ідейно-тематичні настанови, включають власні назви різних типів (топоніми, гідроніми, ороніми, пелагоніми, дромоніми) як краєзнавчі маркери різних регіонів, семантика твірних основ яких пов'язана зі специфічними ознаками рельєфу й ландшафтів, історією краю, його видатними представниками: «*Верховина*» Марка Черемшини; «*Зелені Млини*», «*Кам'яний Брід*» Василя Земляка; «*Степова Еллада*» Євгена Маланюка; «*Сині Води*» Володимира Рутківського; «*Холодний Яр*» Юрія Горліса-Горського.

У ході розвідок, проведених під час вивчення курсу, здобувачі розуміють, що назви творів української класики засвідчені також ойконімами та відтопонімною лексикою з метою представлення специфічних світоглядно-ментальних, історико-етнографічних особливостей: «*Конотопська відьма*», «*Сватання на Гончарівці*» Григорія Квітки-Основ'яненка. Доходять висновку, що історична романістика представлена ідеонімами, які кодифікують місця відомих подій, локалізують і характеризують історичні процеси, маршрути подорожей героїв, військових походів, геополітичних і дипломатичних векторів: «*Батурин*», «*Полтава*», «*Над Десною*», «*З-під Полтави до Бендер*», «*Каяла*», «*Зарваниці*», «*Бережани*» Богдана Лепкого; «*На Кожум'яках*» Івана Нечуя-Левицького; «*Оборона Буші*» Михайла Старицького; «*Берестечко*» Ліни Костенко; «*Іловайськ*» Євгена Положія; «*Ворошиловград*» Сергія Жадана; репрезентують досить відомі офіційні й менш знані, місцеві, представлені у фольклорних текстах, літературних творах назви історико-етнографічних регіонів: «*Волинь*», «*Ост*» («*Морозів хутір*») Уласа Самчука; «*Лицарі Дикого поля*» Ярослава Дегтяренка; передають особисті й соціальні настрої, історичні й культурологічні паралелі: «*Іфігенія в Тавриді*», «*Кримські спогади*» Лесі Українки; являють собою образні метафоричні назви з метою створення ефектів як реально-подієвих, так і філософсько-психологічних, метафоричних характеристик: «*Борислав сміється*» Івана Франка; «*Зачарована Десна*», «*Україна в огні*» Олександра Довженка.

Література для дітей посідає особливе місце з погляду лінгвокраєзнавчої специфіки. Серед найбільш презентабельних програмових творів відзначаємо повість Зірки Мензатюк «*Таємниця козацької шаблі*» та звертаємо увагу на лінгвокраєзнавчий підхід у дослідженні концепції та лексико-стилістичних особливостей твору. Поглиблене дослідження лексичного матеріалу, що репрезентує мандрівки замками й фортецями України, сприяє формуванню етнокультурного світогляду й ціннісних орієнтирів дітей.

Тож актуальними виявилися завдання на підготовку більш розгорненого, поширеного варіанта «Лінгвокраєзнавчого паспорта» однієї з історико-культурних пам'яток пригородницької повісті Зірки Мензатюк «*Таємниця козацької шаблі*» за таким орієнтовним планом:

1. Географічне й адміністративне положення об'єкта (історико-етнографічний регіон, область).
2. Походження назви / етимологія.
3. Цікаві факти про споруду.
4. Функціонування назви у фольклорі (казки, легенди, перекази).
5. Топонім у літературно-художньому дискурсі (вживання в інших жанрах мистецтва).
6. Стилiстична роль топонiмiв у контекстах повісті Зірки Мензатюк. Приклади слововживань, короткий лінгвокультурний коментар; функціонування назв у контекстах інших авторів, фольклорному дискурсі.
7. Сюжетні колізії та епізоди, пов'язані з об'єктом.
8. Зображення пам'ятки (фото, репродукції картин тощо).
9. Значення пам'ятки в історії й культурі України та для збереження національної пам'яті.
10. Висновки. Вплив пам'ятки на свідомість і сприйняття дитини. Роль культурних надбань для формування світогляду.

Коментар до виконання роботи. Завдання покликане поглибити знання про історико-культурну спадщину українського народу, зокрема замки й фортеці, образи яких є вагомим складником змісту, сюжету, основної проблематики пригодницької повісті Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі»; спрямоване на простеження художнього впливу пам'яток культури на формування ціннісних орієнтирів, особистісних якостей і громадянських почуттів у дітей; лінгвокраєзнавча розвідка формує навички роботи з лексикою топонімного маркування як чинником формування етнокультурного ландшафту твору.

Лексикологічний практикум у курсі «Лінгвокраєзнавство» передбачає роботу зі словниками топонімів: добором певної кількості одиниць онімів, укладання на основі знайомства із наявними словниками власних словникових статей.

Статистичний практикум як різновид роботи передбачає розвідки за таким орієнтовним алгоритмом:

1. Кількісні підрахунки топонімічних одиниць у творі, тексті.

2. Класифікація за різними параметрами: семантикою твірних основ, будовою, структурою, морфологічними ознаками, синтаксичною і стилістичною роллю.
3. Висновки про значення лінгвокраєзнавчої семантики номінації для усвідомлення концепції як окремих лексем, так і цілісного сприйняття твору.

Актуальними в курсі «Лінгвокраєзнавство» виявилися завдання на укладання «Лінгвокраєзнавчого паспорта населеного пункту, району, області, історико-етнографічного регіону», а також «Картографічний практикум» як укладання карти мандрів героя відповідно до змісту літературного твору, лінгвокраєзнавча експедиція, квест «Мандрівка рідним краєм» (заочна ілюстрована екскурсія з демонстрацією краєвидів, пам'ятних місць, супроводом фольклорними коментарями, етимологічними розвідками, характеристиками найбільш поширених антропонімів, гідронімів).

Літературно-художній і лінгвістичний практикум мають на меті визначення лінгвокраєзнавчого потенціалу топонімів й антропонімів у контексті (до прикладу, частині роману Ліни Костенко «Берестечко»), що передбачає аналіз складу, структури, стилістичних функцій ономастичних одиниць, відзначення їх краєзнавчої семантики та етнокультурної значущості:

ДУША ЛЕТІЛА НАД УКРАЇНОЮ

*Поля й поля. Півонія і півень.
Дрімайлівка, Нехаївка, Сватки.
А де ж мої Немиринці і Гнівась,
Велике Дрюкове, Драчі, Шабельники?!
Мій Лютіж, мій Перечим і Суцани,
Копичинці, Зозулинці, Тальне,
Попасне, Очеретяне, Гречане,
Затишне, Бурякове і Хмільне!
Прилуки, Луки, Липи, Липовеньки.
Лелеківки, Березівки, Стави.
Дубовий Гай, Гильці, Берестовеньки,
Великі Бубни — що ж задубли ви?!
(Ліна Костенко. Берестечко)*

Аналіз етнокраєзнавчої топонімії, що отримала нові семантичні конотації під час війни росії проти України (*ІРПІНЬ, БУЧА, БОРОДЯНКА, ІЗЮМ, БАЛАКЛІЯ, ХАРКІВ, СУМИ, БАХМУТ, СОЛЕДАР, ВУГЛЕДАР, ХЕРСОН, КРЕМІННА, ЛУГАНСЬК, КУП'ЯНСЬК, ШЕВЧЕНКОВЕ, ГРОЗА, АВДІЇВКА*) з погляду дослідження специфіки функціонування одиниць літературно-художніх текстів на позначення місць трагедій і героїчного протистояння ворогу посідає важливе місце в курсі «Лінгвокраєзнавство»:

*в хуртовині днів цих всі ми змовники
називаємо на ім'я кожне місто
кожне село й місцину
кожну річку і кожну водойму
промовляємо вголос
Ізюм Волноваха
гора Кременець
Буча Вовчанськ
Харків
(Наталка Маринчак)*

Топонімна лексика вживається для ідентифікації персонажів за походженням, етнічною приналежністю, відображає культурні традиції різних народів, принципи й норми етикету, специфічні ознаки комунікації певних регіонів інших країн, як-от земляцтво, сусідство, побратимство, які складають виразний матеріал для лінгвокраєзнавчих розвідок: — *О матка боска! — підскочив пан Спихальський. — То пан єсть земляк? Из Закопаного? А я із Круглика.. Чому ж пан зразу не сказав? Перепрошую пана Квочку — що нового в наших краях?»* (Володимир Малик. Таємний посол).

Особливо плідними та пізнавальними в курсі «Лінгвокраєзнавство» виявилися завдання щодо систематизації та аналізу сенсів українського псевдонімікону, зокрема імен видатних діячів культурно-мистецького дискурсу, чії прибрані імена, їх твірні основи пов'язані з етнонімами, макро- й мікротопонімами, гідронімами та іншими назвами як репрезентантами історико-культурологічних регіонів та їх прикметних етноспецифічних ознак: *Григорій Квітка-Основ'яненко; Леся Українка; Агатагел Кримський; Марія*

Заньковецька; Панас Саксаганський; Козак Луганський (Володимир Даль); *Козак Белебень, Хуторянин, Макогон, Ратай* (Пантелеймон Куліш); *Гуцул-Невір* (Юрій Федькович); *Осип з Буковини* (Осип Маковей); *Подоланин* (Михайло Старицький); *Б. Вільховий* (Борис Грінченко), адже псевдоніми, зокрема й сучасні, є «цікавим джерелом вивчення й опису не тільки їх структурно-семантичних характеристик, а й лінгвокультурних ресурсів, зокрема здатності сценічного чи літературного псевдоніма набувати ознак етнокультурного концепту в національній картині світу з концентрацією національних смислів та асоціацій...» [Соприкіна, Маленко 2021, с. 9].

Літературно-художній та фольклорний дискурси постають сприятливим ґрунтом, де найбільш яскраво й оригінально виявляється лінгвокраєзнавча специфіка лексичних одиниць. У колі інших груп (етноніми, катойконіми, діалектизми) найбільш виразними репрезентантами краєзнавчої семантики постають власні назви, зокрема топоніми, а також лексика топонімного маркування, антропоніми певної місцевості, оскільки демонструють багатство та різноманітність значень і смислів, які дозволяють усвідомити оригінальні й неповторні риси історико-етнографічних регіонів, областей, країв, які у своїй єдності творять неповторну картину України з її самотутньою культурою, історією, мовою.

Топонімні символи українського лінгвокультурного простору найбільш тісно пов'язані з проявами духовної й матеріальної діяльності, творчості народу, яскраво й колоритно представлені одиницями, які в художньому дискурсі засвідчують місцеву краєзнавчу семантику й стилістику, котра становить значний матеріал для подальших досліджень, перспективи яких вбачаємо у більш глибокому й всебічному аналізі етнокраєзнавчих характеристик топонімів у різних жанрах фольклорного дискурсу та індивідуально-авторських стилях української та світової літератури.

Лексика лінгвокраєзнавчого дискурсу: діалектизми, етнографізми, екзотизми, фольклорніми, фольклоризми

Дослідження діалектизмів як джерела лінгвокраєзнавчої інформації ґрунтується на основних положеннях праць вчених-діалектологів: П. Гриценка, С. Бевзенка, І. Матвіяса, О. Курило, Н. Тимченко,

П. Ткачука, К. Михальчука, Т. Баймута, Н. Хобзей, М. Никончука, Ж. Колоїз, Г. Гримашевич, А. Сагаровського, Р. Сердеги.

Знання особливостей українських говорів, діалектних систем допомагають усвідомити закони історичного розвитку мови, простежити еволюцію спільнот у різних історико-культурних регіонах, проаналізувати специфіку функціонування місцевих варіантів української мови, особливості міжкультурної комунікації у творах класиків художньої літератури, відзначити вплив лексики діалектного походження на формування індивідуально-авторського стилю письменників.

Детальне вивчення діалектів та говорів української мови, їх головних ознак і добір прикладів (лексем-діалектизмів, зокрема назв матеріальної та духовної культури, світоглядних уявлень та вірувань) може здійснюватися в ході «Діалектологічного практикуму» як однієї із форм робіт у курсі «Лінгвокраєзнавство»: збиранні й опису діалектного матеріалу, його систематизації, укладанні словника діалектизмів, створенні лінгвокраєзнавчих коментарів до окремих лексем за такою орієнтовною схемою: значення слова, ареал поширення, синтаксичні конструкції, етнокультурний, фольклорний та літературно-художній контекст, укладання схеми колокацій до слова, визначення серед слів-діалектизмів історизмів, архаїзмів, етнонімів, екзотизмів, фольклоризмів.

Докладний розгляд та аналіз краєзнавчого компонента семантики діалектних одиниць передбачає залучення таких типів завдань:

1. аналіз семантичних особливостей різних жанрів календарно-побутових творів (веснянки, гаївки, щедрівки, колядки тощо) та відзначення ролі діалектної лексики в них;
2. коментарі щодо походження та семантики окремих тематичних груп:
 - назв танців, пісень, ігор різних регіонів України: *аркан, коломийка* / Гуцульщина; *подоляночка, подільська купальниця* / Поділля; *буковинські забави* / Буковина; *слобожанська полька, богодухівська метелиця* / Слобожанщина;
 - назв автентичного місцевого одягу й аксесуарів: *гунякоцювання; кептар; баршівка / крисяня; крашениці; згарда, пацьорки, кептар* — Гуцульщина; *горсик* (вишивана

жилетка), *каптур* (розшитий різнокольоровими нитками жіночий головний убір), *нагрудки* (вузькі смуги вишивки, що сягають від коміра до стану), *баламути* (перламутрове намисто) — Поділля; *камізьелька* (жилет), *вельон* (серпанок із тюлю, шовку або мережива, весільний головний убір нареченої) — Галичина; *сардак*, *манта*, *тайстра*, *мерцішор*; *горботка* (поясний чорний одноплатовий жіночий одяг, тканий з овечої вовни) — Буковина; *йолом* (смушева шапка, повстяний шолом) — Полісся;

- назв страв: *бацуш*, *бриндзя* — Гуцульщина; *маїна* (святковий завиванець з яловичиною і локшиною, весільна страва єврейської буковинської кухні) — Буковина; *грис* (квас із запарених житніх висівок) — Поділля; *андрудри* (вафлі), *галяретка* (желе, мармелад), *зуна* (суп) — Галичина;
- назв посуду: *гладишка* — Волинь; *кобушка*, *кушин* (глекчик) — Слобожанщина; *гладун* (глекчик) — Буковина; *вареха* (дерев'яна ложка), *гальба* (кухоль) — Галичина;
- інструментарію для господарської діяльності: *клевець* (молоток) — Волинь; *топірець* — Гуцульщина;
- форм привітання: *магай-бі* — Волинь;
- назв екстер'єру та інтер'єру традиційного житла: *кренденс* (шафа зі скляними дверцятами) — Галичина; *скамнічка* (ослін, ослончик), *скорець* (вузький довгий килим), *палатарі* (невеликі барвисті килимки), *окрайки* (килими із кольорової вовни) — Волинь; *накидка*, *настільник* (скатерка) — Слобожанщина;
- назв календарно-обрядових свят та подій річного циклу: *Красноїльська Маланка* / «*Переберія*» — Буковина; *редути*, *досвітки* (вечорниці) — Поділля;
- назв видів ремесел і промислів, а також типів художньо-декоративних виробів: *сиваки*, *чорна*, *сива*, *задимлена*, *закурена*, *неполивана кераміка* — Гавареччина.

У ході студіювання основних груп лексики курсу «Лінгвокраєзнавство» здобувачі аналізують фольклороніми в складі паремійних

текстів, які засвідчують багатоманітність лінгвокраєзнавчих смислів і контекстних інтерпретацій топонімів, серед яких найбільш частотний астіокультуронім *Київ*: *Язык до Киева доведе, а в Киеве заблудить; На кого беда нападе, то до Киева иде, а як беда минеться, то із Броварів вернеться; Про Київ не жахайсь, до Волині пригортайсь, а Покуття тримайсь; Від Києва до Кракова всюди беда однакова; У городі бузина, а в Києві дядько; Тільки й рідні, що в Києві Химка; Язык до Киева доведе, а часом і до кия; У Києві не женись, а в Ромнах коней не мінй.*

У виконанні завдань із систематизації, класифікації, опису та аналізу етномаркованої лексики студенти доходять висновку, що в паремійних текстах активно функціонують фольклороніми, зокрема гідронімія (потамоніми, пелагоніми, лімноніми), що представляє ландшафтні характеристики місцевості, спосіб життя, світогляд, ментальні ознаки певних регіонів, міграційні процеси, ставлення народу до природних об'єктів, актуалізує важливі духовні смисли: *Я не до Вас, я до Дунаю, водиці нап'юсь, та й додому поїду; Ворскла — річка невеличка, береги ламає; Прут — річка дика: викидає з хати, чи ти хлоп чи ти владика; Хоч поїдеш за Тису, і там не знайдеш повну мису.*

Зі збільшенням частки дистанційного навчання на різних платформах, а також у зв'язку із необхідністю опрацювання різноманітної й багатоаспектної культурологічної інформації в курсах українознавчого циклу зростає потреба в пошуках методів і прийомів швидкої та якісної обробки значного за обсягом матеріалу, його осмислення, аналізу, систематизації й запам'ятовування з метою подальшого аналізу й популяризації. Як наслідок, у курсі «Лінгвокраєзнавство» доцільним та методично вмотивованим постає запровадження таких різновидів роботи, як *укладання узагальнювальних таблиць, інформаційних та структурно-логічних схем*, оскільки вони є досить ефективним способом наочного представлення інформації в структурованому, систематизованому вигляді. В основі методу укладання таблиць, побудови структурно-логічних схем лежать принципи науковості, лаконічності, узагальнення й уніфікації, структурованості, що дозволяє значно полегшити засвоєння абстрактних понять; розвиває логічне та критичне мислення, навички проектування та моделювання [Петрова Озель 2022].

Як альтернативний спосіб опрацювання значних за обсягом та інформативно багатоглядних лінгвокраєзнавчих матеріалів вважаємо доцільним запровадження завдань *на укладання таблиць та структурно-логічних схем характеристики історико-етнографічних регіонів України та фіксації їх діалектних особливостей* за такими орієнтовними параметрами: межі поширення регіону; опис матеріальної культури (промисли й ремесла краю); особливості народного житла, одягу, повсякденного та святкового харчування; ознаки світоглядної системи (фольклор); специфіка календарно-побутової та сімейної обрядовості; сучасний стан (культура, економіка); персоналії відомих діячів науки й мистецтва; репрезентації зазначених особливостей культури краю у наріччях, говорах, гвірках.

У системі засобів фахової комунікації здобувачів вищої мистецької освіти особливе місце посідають назви — ідентифікатори етномистецької тематики, що репрезентують національно-культурні традиції в їх місцевих, краєзнавчих варіантах і різновидах, фольклорні надбання, звичаї, обряди, художні ремесла й промисли, етнотикетні конструкції, лексеми, що позначають світоглядні уявлення й вірування, ментальні особливості народу, символіку одягу, кольорів, флористичну, анімалістичну, астральну, національно-державну.

Одним із провідних завдань мовної підготовки митців, що складає підґрунтя у вивченні основних груп тематичної лексики для вдосконалення фахової лінгвомистецької підготовки, успішної та результативної комунікації є *актуалізація лексики*, що репрезентує такі аспекти: родинно-сімейну та календарно-обрядову культуру (*традиції, звичаї, обряди*); назви інтер'єру та екстер'єру традиційного українського житла (*покуть, піл, мисник*); народних строїв та їх окремих складників різних історико-етнографічних регіонів (*кептар, бурнус, згарда, плахта, запаска, дерга*); назв пісень, ігор і танців (*аркан, подоляночка, метелиця, коломийка, гуцулка, верховинка, бондар, плескач, сербен, тропак, чабарашки, шевчики, шумка; веснянки, гаївки, гагілки, петрівчані, русальні, чумацькі, рекрутські пісні*); номінацій промислів і ремесел, типів виробів, назв складників та елементів художньо-декоративного оформлення предметів матеріальної культури, технік та інструментарію (*гутництво,*

стельмаство, бондарство, чинбарство, кушнірство, лимарство, коцарство; ритування, фляндрування, ангоб (гончарство); шпичі, бучарди, шарпелі (каменетесний промисел); місцеві назви кольорів на вишивці (білевий (жовтий), трикенка (морковний), цвіт-на (червоний), червоневий (малиновий).

Актуальне завдання сучасної лінгвістичної науки та мовної підготовки здобувачів факультетів мистецької і філологічної освіти — активізувати лексико-семантичний арсенал етнонаціональних традицій українського народу, зокрема і в їх місцевих різновидах, відродження й залучення до активного вжитку надбань етнотеткету з метою запровадження яскравих та оригінальних комунікативних моделей, що засвідчують самобутність української мови як репрезентанта автентичної й оригінальної етнокультури.

Лексика промислів і ремесел як маркер лінгвокраєзнавчої інформації

Серед функційних репрезентацій лексики етнонаціональної та историко-культурологічної маркованості в курсі «Лінгвокраєзнавство» вирізняємо номінації, що представляють звичаї й традиції промислово-виробничої майстерності українців як етносу — творця оригінальних видів господарсько-економічної, торгівельної та художньо-декоративної діяльності, які мають як спільні загальнонародні, загальнонаціональні ознаки, так і відзначаються специфічними локально-культурними рисами, що засвідчує систематизація, детальний розгляд та опис краєзнавчої лексики.

Дослідження особливостей становлення й розвитку промислово-виробничих процесів та їх фіксації у лексико-семантичній системі української мови, зокрема в їх локально-регіональних різновидах, представлених місцевими різновидами лексики, частково представлені в попередніх студіях [Петрова Озель 2022, с. 85–88; Петрова Озель 2017, с. 58–68], дозволяє визначати *промисли* як зумовлені календарно-побутовими, економічно-господарськими потребами, усталені традицією, життєво необхідні види громадської й індивідуальної діяльності (лісові (вирубка лісу й лісосплав) та лісохімічні промисли (поташний (будництво), селітерний, смолокуріння, дігтярний), соляні (солевидобуток і солеваріння, транспортування солі), чумацький, свічкарний, цегельний, рудний, ме-

талургійний, каменетесний, миловарний, напірний, червцевий, збиральний, млинарство, гуральництво, викурювання горілки, броварництво, медоваріння, землеробство (хліборобство, садівництво, городництво), скотарство, мисливство, рибальство, бджільництво (бортництво). *Ремесла художні* визначають як види професійної діяльності, що вимагають більш складного устаткування, тривалого навчання, організації праці, передачі досвіду від покоління до покоління із збереженням історико-етнографічних, художньо-декоративних, естетичних та регіональних особливостей (гончарство, деревообробка, ткацтво, килимарство, вишивка, гаптування, вибійка, розпис, ковальство, писанкарство, гутництво, виготовлення народних музичних інструментів тощо) [Петрова Озель 2023].

У курсі «Лінгвокраєзнавство» здобувачі вищої філологічної та мистецької освіти аналізують збірки усної народної творчості, зокрема працюють над пошуком, описом та систематизацією лексики промислів і ремесел у різних видах фольклорних жанрів, відзначають регіональну специфіку лексем, що репрезентують художньо-декоративну майстерність, зокрема у прислів'ях і приказках: *Без плуга не орач, без молота — не коваль; В доброго коваля завше гроші є; На те коваль держить кліщі, щоб у руки не пекло; На те коваль кліщі має, щоб рук не попекти; На те коваль кліщі держить, щоб рук не попекти; Недаремно коваль держить кліщі; Добре тому ковалеві, що на обидві руки кує; І коваль, і швець, і кравець, і на дуду грець; Без сокири не тесляр (плотник), без голки не кравець; Кравець кравця по наперстку знає; Не було з ткача багача, а з швачки багачки; Нема в світі (краще) як бондареві: стук, стук — і п'ятак до рук.*

Використовуючи наявні в науковому обігу словники топонімної лексики, праці провідних ономастів, здобувачі вищої філологічної освіти в межах практичних занять із курсу «Лінгвокраєзнавство» укладають реєстри топонімних одиниць на позначення як адміністративно-територіальних, так природно-ландшафтних реалій, твірні основи яких пов'язані із назвами традиційних промислів і ремесел із супровідними коментарями до них щодо місцезнаходження об'єкта, звертають увагу на його історію, етимологію назви, приналежність до певного історико-етнографічного регіону, зв'язки топоніма з апелятивною лексикою, іншими видами онімів, зокрема антропонімами, гідронімами, оронімами.

Лексика різноманітних видів і способів господарювання, художньо-декоративної обробки виробів традиційної народної культури Слобожанщини широко представлена у творах Г. Квітки-Основ'яненка назвами промислів і ремесел: *чумацтво, прядіння, праця на мойках (обробка вовни), ткацтво, коцарство, шевство, чоботарство, сницарство, шинкарство, гуральництво, виготовлення різних видів борошняних виробів, чумацтво, рибальство, мисливство*, зокрема в контекстах, що засвідчують концепт ярмарку як колоритного образу-символу української й світової літератури, етнокультурного різноманіття, де широко представлена ремісничо-промислова лексика із вказівкою на традиції передачі досвіду, майстерності: *«То наступало парубоцтво: шевчики, кравчики, ковалі, свитники, гончарі і зо всякого ремесла бурлацтво, наньмити від хазяйства, батькові сини — зібралися на ярмарок погулять»* (Григорій Квітка-Основ'яненко. Салдацький патрет); концепція оповідання виражена фразеологізмом, що становить його мораль й основний мотив: *«Знай швець своє шевство, а в кравецтво не мішайся»*, семантичним стрижнем якого є лексеми — назви популярних ремісничих професій.

Торгівельно-візницький промисел *чумацтво* та його лексико-семантичні інтерпретації представлені у творах Г. Квітки-Основ'яненка, де традиційне заняття постає як провідний напрям діяльності, що мав популярність і пошанування в громадах Слобожанщини та інших регіонів; трудомісткий, пов'язаний із тривалими мандрями й небезпеками, але прибутковий та статусний: *«Слава тобі, господи! Є волків пар, може, двадцятєро; ходимо у Крим за сіллю і за рибою на Дін, і усякую хуру беремо, чи у Кирсон, чи ув Одесу»* (Григорій Квітка-Основ'яненко. Сватання на Гончарівці).

У ході досліджень лексики *ярмаркового промислу* в літературно-художніх текстах як найбільш колоритних репрезентантах місцевої культури здобувачі доходять висновку, що ця лексична група є однією із найбільш репрезентативних в оповіданні «Салдацький патрет», представлена зокрема топонімною лексикою, що відтворює географію торгівельної, економічної, господарської, ремісничо-виробничої логістики, а також засвідчена розгалуженою системою тематичних груп номінацій, що яскраво й колоритно демонструють українську матеріально-побутову та духовну культуру.

Менталітет слобожанки фіксують лексеми — *козир* (за Великим тлумачним словником сучасної української мови, у картярській грі — карта тієї масті, що оголошується старшою та б'є будь-яку карту інших мастей; друге — *козир-дівка* (розм.) — про сміливу, спритну, гостру на язик дівчину), що передає життєву енергію, лідерські здібності; *перекупка* / *перекупниця* від перекупник «»той, хто перекупує що-небудь: *О, та баба ж козир була! Одно вже те, що харківська родом, а цокотуха та й цокотуха... Узялася над усіма перекупками отаманувати і від десятицьких, від голови та й від самого писаря оборонять; тільки щоб усі перекупки її слухали, і, що скаже, щоб сповняли, і, чого потребує, щоб поставляли* (Григорій Квітка-Основ'яненко. Сватання на Гончарівці). Також номінації на означення видів кулінарної й торгівельної діяльності слобожанок, що представляються назвам землеробської і хліборобської праці, — *перекупки, бублейниці, полянишниці, сластьонниці*: *Не віддавай мене, мамо, за мужика, за хлібороба, я собі дівка не проста: мій дідусь та був на Іванівці попом; та його мати — що вона протів мене? Вона сластьоним торгувала, а я собі бублейниця, та ще й перва по базарю* (Григорій Квітка-Основ'яненко. Сватання на Гончарівці).

Назви промислів і ремесел з їх основними типологічними різновидами, оригінально представленими в літературно-художньому й фольклорному дискурсі, зокрема творах Г. Квітки-Основ'яненка номінаціями чумацького промислу, ярмаркового, ткацького (килимарство, коцарство), шевського, кравецького, чоботарського та їх інструментарію, лексичними одиницями, що представляють вікову, соціальну, естетичну та національну специфіку одягу, тканин, взуття, інтер'єру та екстер'єру житла, макро- й мікротопонімами служать мовно-стилістичним фоном для локалізації подій і явищ, надання їм яскравого та виразного краєзнавчого колориту, представляють цікавий та змістовний матеріал для лінгвокраєзнавчих студій.

Етнорегіональний історико-культурологічний дискурс постає сприятливим ґрунтом, де найбільш яскраво та оригінально виявляється лінгвокраєзнавча специфіка семантики лексичних одиниць. Найбільш виразними групами постають власні назви, зокрема топоніми, антропоніми, етноніми, лексика духовної й матеріальної культури, діалектизми, фольклоризми, фольклороніми, оскільки демонструють багатство та різноманітність значень і смислів, які

дозволяють усвідомити оригінальні й неповторні риси історико-етнографічних регіонів, областей, країв, населених пунктів із їх етноспецифічними мовними особливостями, історичним минулим і перспективами, місцями духовності й пам'яті, які у своїй єдності творять неповторну картину України з її самобутньою культурою.

Лексика лінгвокраєзнавчого характеру, тобто лексичні одиниці, що засвідчують етнокультурний, історико-етнографічний контекст різних місцевостей, областей, регіонів України, своєю різноманітністю ідентифікують та концептуалізують самобутню, оригінальну й автентичну цілісність і самодостатність, демонструють значний лексико-семантичний потенціал та ресурс для її більш глибокого дослідження у фольклорних, літературно-художніх текстах, широкому етнокультурному дискурсі. На думку О. Маленко, лінгвістичний аналіз етнокультурного лексичного матеріалу «забезпечує виконання ряду освітньо-дослідницьких завдань: а) ознайомлення з лексикою певної лексико-семантичної чи тематичної групи; б) виявлення її культурологічного функціоналу в тексті; в) отримання інформації українознавчого характеру, її обробка, переробка» [Маленко 2023, с. 357].

Дослідження лексики лінгвокраєзнавчого спрямування на заняттях з дисципліни «Лінгвокраєзнавство», а також у процесі опанування лінгвістичних і літературознавчих курсів сприяє формуванню соціокультурних компетентностей здобувачів вищої освіти, зумовлює потребу досліджувати краєзнавчу специфіку різних регіонів України й на цій основі створювати нові й оригінальні форми навчальної роботи й пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Варич Н. І., Петрова Озель Л. П. Етнокультурний аспект художнього дискурсу: осмислення в працях харківської мовознавиці, докторки філологічних наук Ольги Муромцевої. *Український світ у наукових парадигмах. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків : ХІФТ, 2021. Вип. 9. С. 6–14.
2. Варич Н. І., Петрова Озель Л. П. Українознавча наукова студія: напрями досліджень. Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти різних напрямів підготовки. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. 48 с.

3. Горпинич В. О. Назви жителів в українській мові (питання словотвору, слововживання та нормування). Київ : Вища школа, 1979. 158 с.
4. Горпинич В. О. Словник відтопонімних прикметників і назв жителів України. Кіровоград, 1994. Т.1 (А–К). 160 с.; Т.2 (К–Я. Додаток: А–К).
5. Гриценко П. Текст як простір вияву діалектних явищ. *Збірник лінгвістичних праць: до 60-річчя проф. О.А. Колесникова*. 2000. Т. 60. С. 9–15.
6. Гриценко П. Українська мова: державна і державотворча. *Український інформаційний простір*. 2018. № 1. С. 32–42.
7. Грещук В., Шкоруца Г. Структурно-словотвірна характеристика мікротопонімів села Підпечери Тисменецького району Івано-Франківської області. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Вип. 45. Том 1. С. 196–201.
8. Гуцульська діалектна лексика та фраземика в українській художній мові. *Словник : У 2 т. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019–2020. Т. 1. 584 с., Т. 2. 468 с.*
9. Данилюк Н. Культурологічна лексика в сучасній українській мові та її лексикографічне опрацювання. *Наукові записки. Філологічні науки*. 2004. Т. 34. С. 3–7.
10. Добрільожа Г. Хліб та борошняні вироби в поліській фразеології: історичний та етнокультурний коментар. *Мовознавчий вісник*. 2012. Вип. 14–15. С. 128–134.
11. Дуда І. Лемківський словник. Тернопіль: Астон, 2011. 376 с.
12. Єрмоленко С. Мова і українознавчий світогляд. Київ : НДІУ, 2007.
13. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика. Київ : Довіра, 2007. 262 с.
14. Колоїз Ж. В. Діалектизми в романі Марії Матіос «Солодка Даруся». *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізьького державного педагогічного університету*. 2009. Вип.4. С. 64–77.
15. Коротеєва-Камінська В. О. Викладання української мови та українознавства у вищих навчальних закладах (історичний аспект). Київ : ВД «Професіонал», 2006. 304 с.
16. Лисиченко Л. А. Говірки Східної Слобожанщини: поліаспектний аналіз. Харків : ХНУ, 2013. 123 с.
17. Лінгвокраєзнавство: мовний аспект стилю письменників, періодичних видань, ономастики, діалектів Сумщини. *Збірник наукових праць*. Суми : видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2010. 124 с.
18. Лісняк Н. Власні географічні назви в лемківських піснях. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. Львів, 2019. Вип. 71. Ч. II. С. 196–204.

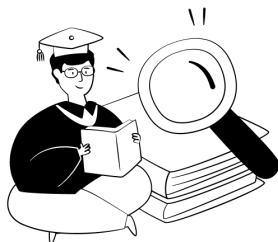
19. Лучик В. В. Етимологічний словник топонімів України. Київ : Академія. 2014. 544 с.
20. Маленко О. О. Лінгвоукраїнознавство в освітньо-науковому контексті: формування націокультурної лінгвосвідомості. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу. Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції. 17–18 травня 2023 року*. Полтава : ППЕП, 2023. С. 355–357.
21. Маленко О. Рідна мова як словесний образ і поетичний стереотип: лінгвоверсія романтизму. *Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну)* : [монографія]. Харків : ХНПУ; ХІФТ, 2010. С. 210–222.
22. Муромцев І. В. Словотворчі типи гідронімів (басейн Сіверського Дінця). Харків, 1966.
23. Муромцева О. Г. Західноукраїнська мовно-літературна практика. *Українська мова : енциклопедія* / НАН України, Інститут мовознавства імені О.О. Потебні, Інститут української мови ; ред. В. М. Русанівський [та ін.]. Київ : Українська енциклопедія, 2000.
24. Петрова Озель Л. П. Лексико-семантична типологія промислів і ремесел у художньому дискурсі Миколи Костомарова. *Український світ у наукових парадигмах. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Харків: ХІФТ, 2017. Вип. 4. С. 58–68.
25. Петрова Озель Л. П. Топоніми в системі засобів лінгвокраєзнавства: літературно-художній і етнокультурний контекст. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2023. № 60. С. 36–39.
26. Петрова Озель Л. П. Українознавство в умовах дистанційного навчання: узагальнювальні таблиці та структурно-логічні схеми. *Викладання гуманітарних та українознавчих дисциплін засобами дистанційного навчання: теорія і практика закладів вищої освіти. Матеріали науково-методичної інтернет-конференції. 24 листопада 2022 року*. Харків : ХНАДУ. С. 75–77.
27. Петрова Озель Л. П. Українська ідентичність: лексико-семантичні та етнокультурні репрезентації у творчості Г. Квітки-Основ'яненка. *Українське буття у слові й тексті: Студії з лінгвокраєзнавства* : [колективна монографія]. Харків : ХНПУ : ХІФТ, 2022. С. 71–93.
28. Сагаровський А. А. Матеріали до діалектного словника Центральної Слобожанщини (Харківщини) : у 2 вип. Вип. 2: Оварійка – Ящурячий. Харків : ХНУ, 2013. 309 с.
29. Семенов О. М. Лінгвістичне краєзнавство у фаховій підготовці вчителя-словесника. *Лінгвокраєзнавство: мовний аспект стилю*

- письменників, періодичних видань, ономастики, діалектів Сумщини. Збірник наукових праць*. Суми : видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. С. 104 – 112.
30. Сердега Р. Л. Топонімний простір фольклору та проблема його лексикографічного опису. *Knowledge, Education, Law, Management*. № 6 (50). Р. 74–79.
 31. Сердега Р. Л. Українська діалектологія: навчальний посібник. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 124 с.
 32. Сокіл-Клерпар Н. Топонімікон бойківських пісень. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 3 (101). 2023. С. 196–206.
 33. Соприкіна В., Маленко О. Псевдонімікон української культурно-мистецької сфери початку ХХІ століття: лінгвістична інтерпретація : [монографія]. Харків : ХНУ; ХІФТ, 2021. 264 с.
 34. Торчинський М., Торчинська Н. Словник власних географічних назв Хмельницької області. *Хмельницький : Авіст*, 2008. 552 с.
 35. Хобзей Н. Гуцульська міфологія : Етнолінгвістичний словник, Львів, 2002.
 36. Худаш М. Українські карпатські і прикарпатські назви населених пунктів. Київ : Наукова думка. 1995. 362 с.
 37. Ципердюк О., Ошитко Я. Мікротопоніми села Чагрів Рогатинського району Івано-Франківської області: словотвірний аспект. *Український світ у наукових парадигмах. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків : ХІФТ. 2023. Вип. 10. С. 43–47.
 38. Україна в словах. Мовокраїнознавчий словник-довідник / Упорядник Н. Данилюк. Київ : ВЦ «Просвіта», 2004. 704 с.
 39. Ярещенко А. П. Харків'яни: хто вони? Харків : Прапор, 2004. 240 с.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Вільне володіння українською мовою
як державною передбачає вміння:
здійснювати комунікацію в усній та письмовій
формі на основі знання функцій мови,
ресурсів (лексики, граматики) і норм сучасної
української літературної мови, типів мовної
взаємодії, особливостей стилів мовлення
інформаційних та художніх
текстів, медіатекстів.*

*Державний стандарт
базової середньої освіти*



**НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНА МОДЕЛЬ
ВИВЧЕННЯ ПРОСТОГО НЕПОВНОГО РЕЧЕННЯ
(ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД)**

Крістіна Гусенко

Нині, в умовах повномасштабної війни, навчання в більшості регіонів України відбувається в дистанційному чи змішаному форматі. Відчутною стала потреба в тих видах діяльності, що здатні забезпечити пізнавальну активність здобувачів освіти, самостійність у вирішенні конкретних проблем, самодисципліну, вміння працювати в команді, налагоджувати комунікативний процес, здійснювати якісну пошуково-дослідну роботу й формувати обґрунтовані висновки. Одним із таких видів навчальної діяльності є *метод проєктів*, суть якого відповідає освітнім вимогам сучасної загальної середньої освіти в Україні, зокрема її мовно-літературної галузі.

Реалізація мовної та комунікативної (мовленневої) змістових ліній у чинних програмах з української мови в закладах загальної середньої освіти можлива зокрема й шляхом запровадження проєктної технології з реалізацією міжпредметних мовно-літературних зв'язків. Хоча метод проєктів не є новим в арсеналі потужних інструментів активізації інтелектуального й творчого потенціалів особистості, проте його роль, специфіка імплементації, визначення змісту, структури, типології та етапів проведення відповідно до цілей і завдань уроку з української мови є недостатньо дослідженими, особливо якщо йдеться про опанування учнями найбільш складних рівнів мовної структури — передусім синтаксису, вивчення якого є значно ефективнішим на текстовому матеріалі.

У системі сучасної мовної освіти метод проєктів є одним із найбільш ефективних щодо реалізації стратегії автономного навчання, позаяк формує в здобувачів здатність діяти самостійно й відповідально. Розробником ідеї навчальних проєктів вважають американського педагога У. Кілпатріка, який спирався на концепцію інструменталізму Дж. Дьюї. Важливу роль у розвитку методу проєктів відіграли праці С. Гайнеса, Т. Хатчинсона, Д. Рейнхарда та ін.

Серед українських педагогів вивченню цього питання приділяли увагу Ф. Бегьом, О. Дьоміна, І. Олійник.

За Д. Дьюї, проект передбачає активне обговорення теми, що впродовж тривалого часу перебуває в центрі пізнавальних інтересів учнів і суспільства, окреслює проблемні питання з метою стимулювання в здобувачів стійкої мотивації до навчання. Відтак *головна мета методу проектів* зводиться до можливості самостійного набуття школярами/студентами знань шляхом виконання практичних завдань або вирішення проблем, що потребують інтеграції різноаспектних знань, умінь. Це, своєю чергою, відповідає меті автономного навчання. Крім того, проектна діяльність є неодмінним компонентом інтерактивних освітніх технологій, в основі яких — постійна взаємодія суб'єктів, співтворчість, що забезпечують кожному здобувачеві відчуття успішності, інтелектуальної спроможності.

Ханс Крумм, один з ідеологів проектного методу в навчанні мови, виокремлює такі його визначальні риси:

- конкретна мета, що дозволяє реалізувати одну з магістральних компетентностей сучасної людини — комунікативну;
- інтерактивність, що передбачає спільне планування й проведення проекту вчителем і учнями; при цьому вчитель є лише коучем: він забезпечує інтенсивну групову взаємодію та активність здобувачів, створює комфортну атмосферу довіри між учасниками проекту, а також ініціює зворотний зв'язок;
- інтеграція знань і навичок із різних сфер як запорука єдності мови та дії, мови та ситуації;
- самостійний характер досліджень із залученням різноманітних засобів (словників, граматичних довідників, ІКТ, Інтернету, відеозйомки тощо);
- презентабельний результат пошуково-дослідницької роботи, що його можна продемонструвати позааудиторно у вигляді виступу, газети, постера з подальшим обговоренням, виконанням додаткових завдань тощо.

Для максимальної ефективності проекту необхідно застосовувати ті його різновиди, які найбільшою мірою відповідають меті кон-

кретної навчальної ситуації. Так, Є. Полат [Полат, с. 9–17] пропонує таксономію проектів, що спирається на кілька критеріїв:

- за методом, що переважає в проекті: дослідні, творчі, пригодницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані;
- за характером координування проекту: з явною координацією, із прихованою координацією;
- за характером контактів: локальні, регіональні, міжнародні;
- за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові;
- за тривалістю проведення: короткострокові, середньої тривалості, довгострокові.

Продуктивну роботу й гідний результат забезпечує, зокрема, попереднє ознайомлення здобувачів із провідними методами, прийомами, техніками проектного навчання: синтез, аналіз, індукція, дедукція, порівняння, зіставлення, систематизація; класифікація матеріалу за певними ознаками, статистична обробка даних, суцільна вибірка матеріалів тощо. Усе це, зрештою, допомагає учневі набути навичок самостійної організації навчального процесу й формувати здатність використовувати вже відомі техніки й стратегії в опануванні нового матеріалу.

Щодо внутрішньої організації проекту, то зазвичай виокремлюють такі його етапи:

- ініціювання;
- планування (організаційно-орієнтовний етап);
- проведення (технологійно-реалізаційний);
- презентація та захист (презентативно-творчий);
- оцінювання та документація (результативно-узагальнювальний етап).

Кожна із фаз має свою специфіку. *Ініціювання* передбачає генерування ідей, вибір теми, яка має відповідати пізнавальним інтересам учнів і максимально мотивувати їх. На цьому етапі важливо вислухати думку кожного здобувача, чому може сприяти застосування методу «брейнстормінг» («мозковий штурм», «мозкова атака»). Учасникам необхідно визначити й прописати мету проекту та засоби її втілення. Це можна зробити за допомогою ключових слів, рекламних повідомлень тощо.

Наступний етап — *планування* — є каркасом проекту, оскільки передбачає моделювання його перебігу, розробку шляхів реалізації окреслених цілей, чіткий розподіл завдань і обов'язків між учасниками. Крім того, мають бути встановлені часові рамки: учням треба усвідомити, що, у якому обсязі й за який проміжок часу необхідно знайти й відповідним чином оформити. На цьому етапі вчителеві необхідно виявити рівень своєї педагогічної майстерності, що передбачає здатність об'єднати здобувачів у групи з урахуванням їхніх індивідуальних інтелектуальних і психічних особливостей, створити й підтримувати від початку до кінця сприятливий психологічний мікроклімат між учасниками, контролювати баланс між спільною діяльністю та самостійною роботою здобувачів.

Фаза реалізації проекту — це практичне втілення плану: пошук й опрацювання інформації (аналіз, синтез); проведення досліджень і фіксація відповідних результатів; адаптація матеріалу до вимог проекту; визначення подальших цілей; резюмування.

Презентація передбачає демонстрування учнями результатів власної пошуково-дослідницької роботи й може сприяти реалізації таких завдань: поширення ідей, знань, досвіду; забезпечення наочності результатів; самопрезентація навчального закладу та багато іншого. Серед факторів успішної презентації проекту слід виокремити такі: планування, підготовка (перевірка оснащення, наявності допоміжних засобів, вирішення організаційних питань), власне презентація та оцінка.

Презентацію проекту варто доручити тим учням, які здатні легко комунікувати, аргументовано висловлювати свою позицію, відзначаються гнучкістю реакції на зміну ситуацій.

Оцінювання презентації передбачає відповідь учнів на питання, чи вдалося втілити заплановане й що необхідно зробити, аби вдосконалити проект. Важливо, що з критеріями оцінювання власної пошуково-дослідницької роботи здобувачі освіти мають бути ознайомлені заздалегідь. Дотримання цієї вимоги забезпечить якісну реалізацію проекту загалом.

Критерії мають торкатися результатів роботи кожного учасника й виявляти наслідки як індивідуальної, так і колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів/студентів. Тож сюди можемо уналежнювати передусім глибину усвідомлення мети й завдань проек-

ту, етапів його реалізації; логічність, послідовність конструювання власної роботи; оригінальність підходу до вирішення порушеної проблеми; спосіб оформлення інформації, повноту висвітлення досліджуваного питання; формат презентації; уміння комунікувати; рівень мовної культури. Відтак цей метод навчання формує в здобувачів украї важливі для сучасної людини навички: самоконтроль, відповідальність, організованість, об'єктивна самооцінка, здатність до навчання впродовж життя.

Отже, застосовуваний у системі загальної середньої освіти *метод проекту* є дієвим інструментом інтерактивного та автономного навчання, оскільки схарактеризований такими рисами:

- активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу;
- зміна традиційної ролі вчителя (з інструктора на радника та організатора);
- пріоритет самостійної пошуково-дослідницької, пізнавальної діяльності;
- формування навичок об'єктивного самооцінювання;
- високий рівень умотивованості здобувачів;
- можливість виявити свій внутрішній потенціал.

Також проект матиме практичне застосування (мультимедійна презентація, газета, плакат, постер, мініпідручник, семінар тощо), стимулюватиме відповідальне ставлення здобувачів освіти до виконуваної роботи й, зрештою, прагнення до самовизначення, самореалізації й саморозвитку в навчанні, професії та житті.

Пропонуємо модель організації навчального проекту як узагальнення вивченого з теми «Синтаксис простого неповного речення» (11 клас). Мовним матеріалом слугували тексти романної прози Івана Багряного (реалізація текстоцентричного підходу в навчання української мови).

Паспорт навчального проекту

Тема: Синтаксис простого неповного речення (на мовному матеріалі романної прози Івана Багряного).

Об'єкт: типи неповних речень у мовній організації романів Івана Багряного («Тигролови», «Сад Гетсиманський», «Людина біжить над прірвою»).

Предмет: основні принципи диференціації двоскладних речень з одним або декількома пропущеними компонентами, тире в неповних реченнях.

Навчальні цілі:

- узагальнити й систематизувати теоретичні знання учнів про неповні речення;
- удосконалити вміння визначати типи неповних речень, відрізнити односкладні речення з одним головним членом від двоскладних із пропущеними головними або другорядними компонентами;
- дослідити специфіку експресивного синтаксису романів Івана Багряного; з'ясувати, які типи неповних синтаксичних конструкцій характерні для художнього мовлення письменника, визначити їхнє стилістичне навантаження;
- засвоїти принципи вживання розділових знаків у реченнях із пропущеними компонентами.

Ключові компетентності учнів, на формування яких спрямований навчальний проект: спілкування державною мовою; математична, технологічно-природнича, інформаційно-цифрова компетентності; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість тощо.

Тип проекту: пошуково-дослідницький (за видом діяльності); навчальний (за змістом); груповий (за кількістю учасників); середньостроковий (за терміном виконання); міжпредметний (лінгвістично-літературознавчий — за предметно-змістовою галуззю знань).

Термін роботи над проектом: чотири (п'ять) тижнів.

Час захисту проекту: дві академічні години (2×45).

Учасники проекту: учні 11 класу (профільний рівень).

Доцільність проекту: навчальна доцільність проекту зумовлена потребою узагальнити й систематизувати теоретичні знання одинадцятикласників про різні типи простих неповних речень, удосконалити практичні уміння й навички розрізнення двоскладних речень із пропущеними компонентами та односкладних номінативних і присудкових синтаксичних структур, а також потребою глибшого знайомства старшокласників із творчістю Івана Багряно-

го, особливостями його ідіостилю, своєрідною мовною картиною світу письменника.

Форма захисту: мультимедійні презентації з повідомленнями на теми, обрані кожною з мікрогруп; виконання усних і письмових завдань; інтерактивні форми навчання (прийом «Вільний мікрофон», метод мозкової атаки); технології активізації критичного й аналітичного мислення учнів (кластер-метод, асоціативне гроно); евристична бесіда як проблемно-пошуковий метод навчання.

Кінцевий результат: створення інтерактивної теки (лепбука) «Неповні речення як особливість мовостилу Івана Багряного».

Керівники проекту: учитель української мови та літератури.

Методична характеристика проекту

Основний навчальний метод, що реалізується під час виконання учнями проекту, — *дослідницько-пошуковий*. Комплексний, інтегрований за своєю суттю, він дає можливість виявити творчі здібності школярів у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Крім того, працюючи в групах і виконуючи завдання різного характеру, старшокласники не лише отримують нові знання й узагальнюють раніше набуті, навчаються продукувати, аргументувати й доводити свої ідеї, а й удосконалюють власну комунікативну компетентність, навички аналізу та рефлексії, уміння оперувати різними способами опрацювання інформації, раціонально розподіляти відведений на роботу час.

Обрана освітня технологія спрямована передусім на систематизацію, поглиблення знань учнів і підвищення рівня їхньої зацікавленості обома предметами — українською мовою та літературою.

За *характером пізнавальної діяльності* використано такі методи: *проблемно-пошуковий метод; дослідницький метод; частково-пошуковий метод (евристична бесіда, що використовується з метою активізації суто лінгвістичних і базових знань, предметних компетентностей учнів у самостійному пошуку відповіді на поставлене вчителем проблемне питання).*

За *джерелами знань* використано такі методи: *робота з навчальною літературою (підручники й посібники із синтаксису та стилістики, лінгвістичні статті, літературознавчі розвідки, хресто-*

матії тощо); *інформаційно-пошуковий метод* (пошукові системи, онлайн-бібліотеки, електронні видання тощо); *наочно-демонстраційний метод* (презентації PowerPoint, схеми, таблиці, створення кінцевого продукту проекту — книжки-вкладанки (лепбука) тощо); *метод спостереження над мовними явищами* (самостійний аналіз простих неповних речень у романістиці Івана Багряного (фіксування відповідних синтаксичних одиниць під час прочитання творів, ідентифікація їхніх різновидів і з'ясування стилістичного потенціалу неповних реченневих конструкцій у прозі митця); надання лінгвістичних коментарів щодо спостережуваних мовних явищ).

За **характером навчальної взаємодії** задіяно *метод мозкової атаки* (використовується на кінцевому етапі уроку-захисту для генерування нестандартних ідей учнів щодо створення цікавих медійних проєктів, які б знайомили читацьку аудиторію з особливостями творчого стилю того чи того письменника, специфікою його мовної манери тощо).

Рефлексію змісту навчального матеріалу проведено за допомогою *узгаальнювальної бесіди, прийомів «асоціативне гроно», «вільний мікрофон», кластер-методу* (із метою активізації аналітико-синтетичної діяльності школярів, розвитку логічного й критичного мислення).

Кінцевий продукт проєкту — лепбук. Навчальна доцільність лепбуку

Такий вид підсумкової роботи, як *лепбук* (інтерактивна тека, книжка-вкладанка), учням запропоновано з метою розвитку їхнього креативного, аналітичного мислення в процесі систематизації лінгвістичних знань. Крім того, створення інтерактивної теки передбачає не лише творчу самореалізацію особистості школяра в ході конструювання особливої форми організації навчального матеріалу, а й насамперед продуктивну взаємодію між учителем, учнями й батьками, оскільки є одним із потужних інструментів педагогіки партнерства.

Лепбук — це завершальний етап, підсумок самостійної пошуково-дослідницької роботи, що її виконують учні під час вивчення тієї чи тієї теми. Інтерактивна тека може мати вигляд папки або

мінікнижки-вкладанки, що містить наклеєні тексти, схеми, таблиці, малюнки, графіки (тобто включає в себе, зокрема, технологію скрайбукінгу), невеличкі конверти тощо. Аби заповнити теку, старшокласникові необхідно виконати певні завдання, здійснити спостереження й презентувати навчальний матеріал у довільному вигляді (дизайн лепбуку і його вміст учні розробляють на власний розсуд): у такий спосіб учитель підтримує свободу самовияву школярів.

Важливо, що систематизована, доцільно організована інформація, подана в лепбуці, дозволяє надати навчальному процесу цікавого й головного — послідовного характеру. Відтак у подальшому, переглядаючи теку, учні матимуть змогу швидко активізувати потрібний лінгвістичний і літературознавчий матеріал і підготуватися до контрольної роботи, іспиту тощо.

Серед етапів створення лепбуку слід виокремити такі:

- 1) вибір теми;
- 2) складання плану майбутньої інтерактивної теки;
- 3) добір матеріалів, форм і засобів подачі інформації (схеми, таблиці, нотатки, цитовані тексти та ін.);
- 4) конструювання макету чи схеми;
- 5) виготовлення цупкої основи у вигляді теки чи книжки й окремих інтерактивних елементів (конверти, «кишені» для вкладання аркушів із завданнями, нотатками та ін.) із різних матеріалів;
- 6) декорування (матеріали можуть бути роздруковані з мережі або створені власноруч).

Слід підкреслити, що така форма організації навчального матеріалу, як лепбук, сприяє розвитку ключових компетентностей учнів: здатність планувати майбутню діяльність, раціонально розподіляти час й обов'язки; уміння працювати в колективі; знаходити необхідну інформацію, відбирати головне й відкидати другорядне; узагальнювати й систематизувати надбані знання; аргументовано відстоювати свою позицію тощо.

Моделювання перебігу уроку-захисту проєкту

I. ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МОМЕНТ

II. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Слухання уривку з поеми Івана Багряного «Антон Біда — Герой Труда» у супроводі відеоряду.

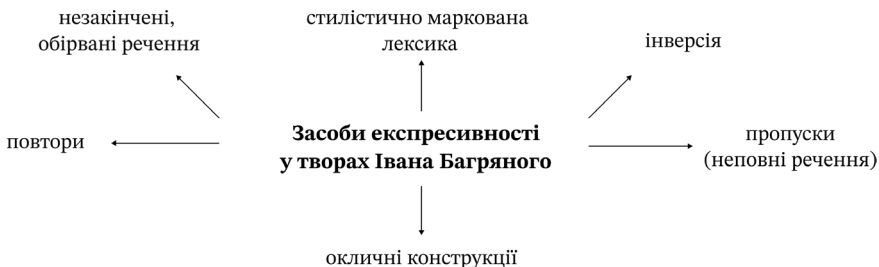
Учитель. Прослухайте уривок із політичної сатири Івана Багряного «Антон Біда — Герой Труда», що послужив епіграфом до роману «Тигролови». На основі почутого спробуйте з'ясувати, яка манера оповіді превалює у творах письменника? (*орієнтовні відповіді учнів:* експресивність, патетика, вибуховість, іронія, гостра сатира, динамізм тощо) [Додаток 1].

Евристична бесіда (проводить учитель)

1. Чи важливо досліджувати особливості мовостилю письменників? Якщо так, то з якою метою? (*орієнтовна відповідь учня:* Так, бо мова творів письменника дає читачеві можливість перейнятися характером, настроями тієї доби, під знаком якої він жив)

2. З уроків літератури ви вже знаєте, що однією з течій авангардизму є екзистенціалізм. У річищі цього напрямку писав і Багряний, твори якого мають особливий викривальний, експресивний, динамічний характер (що, власне, слугує індикатором екзистенціалізму). Поміркуйте, за допомогою яких мовних засобів митець досягає такого ефекту? Опісля складіть колективне асоціативне гроно «Засоби експресивності у творах Івана Багряного».

Зразок асоціативного грона



ІІІ. ОГОЛОШЕННЯ ВЧИТЕЛЕМ ТЕМИ Й МЕТИ ПРОЄКТУ, ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИК (запис у зошити)

Учитель. Усі названі вами засоби формують канву художніх творів письменника, однак саме неповні речення як одна з визначальних рис мовотворчості Івана Павловича стали об'єктом вашого дослідження, результати якого будуть представлені на сьогоднішньому уроці. Кожен із вас виконав кропітку роботу, що в підсумку допоможе краще орієнтуватися не лише в особливостях ідіостилю Багряного, а й насамперед у царині синтаксису, зокрема такого його відгалуження, як прості неповні речення.

ІV. ОГОЛОШЕННЯ СКЛАДУ РОБОЧИХ ГРУП І ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ, НАД ЯКОЮ ВОНИ ПРАЦЮВАЛИ

Кожна група складається орієнтовно з п'яти — шести осіб:

I група — «літератори» (ознайомлення з життєвим і творчим шляхом Івана Багряного, біографічною основою найвідоміших романів («Тигролови», «Сад Гетсиманський», «Людина біжить над прірвою») й особливостями ідіостилю письменника (зокрема, із визначальними рисами художньої мови митця); створення учнями мультимедійної презентації).

II група — «синтаксисти» (ознайомлення з історією вивчення простих неповних речень, проблемою їх таксономії; створення школярами схем, таблиць відповідно до досліджуваної проблематики).

III група — «філологи-практики» (закріплення знань про особливості різних типів неповних речень на практиці, з'ясування проблемних аспектів їх визначення; розробка практичних завдань на основі прочитаних художніх творів Івана Багряного (синтаксичний практикум, коментована робота з текстом, завдання на встановлення відповідностей, синтаксичний аналіз простого неповного речення), проведення етапу практичної діяльності учнів упродовж уроку-захисту).

IV група — «філологи-книготорці» (створення кінцевого продукту проєкту — лепбуку (інтерактивної теки) «Неповні речення як особливість мовостилю Івана Багряного»; презентація результату пошуково-дослідної роботи учнів).

V. ЗАХИСТ МІНІПРОЄКТІВ, ВИКОНАНИХ МІКРОГРУПАМИ

Виступ I групи («літератори») Мультимедійна презентація з коментарями

Мотивація. Прийом «вільний мікрофон» (питання ставлять решті класу учні, які підготували відповідну тему)

- «Сміливі мають щастя», — так завершується роман Івана Багряного «Тигролови». Як ви гадаєте, чи можна цими словами окреслити життєве кредо автора? Якщо так, то чому?
- «Багрянний» — не справжнє прізвище письменника. Про що може свідчити такий псевдонім?

Тематика повідомлень I мікрогрупи:

- основні віхи життя Івана Багряного, цікаві (маловідомі) факти про митця;
- особливості творчого стилю письменника, автобіографічна основа романів;
- мовна картина світу в романістиці Івана Багряного.

Рефлексія. Узагальнювальна бесіда (питання ставить учитель)

1. За що Іван Багрянний зазнав шквальної критики, а згодом — і систематичних переслідувань із боку радянської влади? У чому виявлялася його проукраїнська позиція в еміграції?
2. Назвіть особливості творчого стилю письменника. Як вони позначилися на мові художніх текстів Івана Багряного? Підтвердьте свою думку, пославшись на будь-який із прочитаних романів Івана Павловича: «Тигролови», «Сад Гетсиманський», «Людина біжить над прірвою» (це завдання передбачає наведення конкретних прикладів, із цитатами, а тому його доцільніше дати учням заздалегідь, перед уроком-захистом, для виконання вдома).
3. Як ви гадаєте, чи є названі риси творчого стилю Івана Багряного справді оригінальними, індивідуальними чи вони радше типові для письменників цієї доби? Свою думку обґрунтуйте.

Підбиття вчителем підсумків виступу I мікрогрупи.

Виступ II мікрогрупи («синтаксисти»).

Мультимедійна презентація з коментарями

Мотивація. Проблемне питання (готують учні II мікрогрупи)

- Прочитайте діалог із роману Івана Багряного «Сад Гетсиманський». Зверніть увагу на речення-відповіді. Якою мала би бути повна відповідь? Які члени в них пропущені? Чи зрозумілий для вас зміст неповних речень?

— Під судом і слідством був?

— Під слідством? Був. Під судом?.. Ні.

— Що?! — витріщилась фурія. — Як це?

Андрій знизав плечима:

— Як звичайно...

— Де був під слідством?

— Тут.

— Родину маєш?

— Яку? — грубо перепитав Андрій.

— Свою власну!..

— Не маю... — процідив Андрій байдуже.

Так от і тягся процес виповнювання анкети.

Тематика повідомлень II мікрогрупи:

- історія вивчення неповних речень, проблема їх класифікації в сучасному мовознавстві;
- різниця між односкладними повними реченнями й двоскладними неповними;
- тире в неповних реченнях;
- презентація підготовлених учнями схем, таблиць [Додаток 2].

Рефлексія. Кластер-метод (проводить учитель)

Учитель. Отже, серед мовознавців і досі немає одностайної думки щодо усталеної, загальноприйнятої класифікації неповних речень. Однак у шкільній граматиці традиційно виокремлюють три основні типи неповних речень. Спробуйте зафіксувати цю інформацію у вигляді кластера.

Підбиття вчителем підсумків виступу II мікрогрупи.



Зразок кластера
«Найпоширеніші типи неповних речень»

Виступ III мікрогрупи («філологи-практики»)

Мотивація. Прийом «вільний мікрофон» (питання решті класу ставлять учні III мікрогрупи)

- Із якою метою мовці послуговуються неповними реченнями? (*орієнтовна відповідь учнів:* економія мовних знаків, а отже, — і часу; експресивізація мовлення, надання йому більшої емоційної виразності тощо)
- Яка їхня функція в художньому творі? (*орієнтовна відповідь учнів:* динамізувати дію, додати висловленню енергійності, напруження тощо)

Тематика повідомлень III мікрогрупи:

- неповні речення в романістиці Івана Багряного, їхній стилістичний потенціал [Додаток 2].

- практичні завдання на закріплення теоретичних знань, формування лінгвістичних умінь і навичок.

Практичні завдання

(готують і проводять представники III мікрогрупи)

1. *Коментована робота з текстом* (уривок із роману Івана Багряного «Тигролови»). Колективна перевірка, оцінювання. Коментар учителя щодо проблемних випадків; обговорення труднощів, що виникли під час виконання завдання [Додаток 3].
2. *Синтаксичний практикум* (визначення повних і неповних речень, їхніх типів). Коментар щодо вживання тире в неповних реченнях [Додаток 4].
3. *Установити відповідність* між лінійною схемою та неповним реченням (індивідуальне завдання). Взаємоперевірка, коментар учителя [Додаток 5].
4. *Зробити повний синтаксичний аналіз простого неповного речення* за поданою схемою [Додаток 6]. Коментар учителя щодо труднощів, які можуть виникнути під час виконання завдання.

Рефлексія. Узагальнювальна бесіда (проводить учитель)

- Які типи неповних речень можна назвати найпоширенішими в прозі Багряного? У чому полягає їхня стилістична функція?
- Як сприймається зміст неповного речення?
- У прочитаних вами романах Івана Багряного найуживанішими є незакінчені, «обірвані» речення. У чому їхня особливість? Якого емоційно-експресивного забарвлення вони надають тексту? (орієнтовна відповідь учнів: емоційне напруження; конденсація, як правило, негативних думок, відчутті тощо)

Підбиття вчителем підсумків виступу III мікрогрупи, результатів практичної діяльності учнів.

Виступ IV мікрогрупи («філологи-книготворці»)

Мотивація. Проблемне питання (готують представники IV мікрогрупи)

У мовознавстві, починаючи з ХХ століття, дедалі більших обертів набирає тенденція укладання письменницьких словників, де подаються лексико-фразеологічний перелік, тлумачення й кількість слів, що їх уживає певний автор у своїй творчості загалом або в конкретному художньому творі. Як ви гадаєте, чи існують подібні довідники, що фіксують особливості мови письменника на найскладнішому з мовних рівнів — синтаксичному? Свою думку обґрунтуйте.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ КІНЦЕВОГО ПРОДУКТУ ПРОЄКТУ — ЛЕПБУКУ (ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕКИ) «НЕПОВНІ РЕЧЕННЯ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ МОВОСТИЛЮ ІВАНА БАГРЯНОГО»

(найпоширеніші в прозі письменника типи неповних синтаксичних конструкцій, проілюстровані текстовим матеріалом).

Метод мозкової атаки — робота в групах (проводить учитель).

Учитель. Уявімо, що ми з вами такі собі лінгвісти-стартапери в медійному просторі. Запропонуйте свої ідеї щодо ознайомлення пересічних читачів з особливостями мови того чи того автора. У вигляді яких медійних проєктів можна було би подати ці ідеї? Обґрунтуйте їхню доцільність.

Слухання учнівських пропозицій

Рефлексія. Метод «вільний мікрофон» (проводить учитель)

1. Що з озвученого цілком можливо реалізувати на практиці?
2. Який із запропонованих медійних проєктів є найбільш продуманим, ефективним?

VI. ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ. УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МІКРОГРУП

Коментар щодо оцінювання навчальної діяльності учнів

Оцінювання учнівських виступів, повідомлень, мініпроєктів здійснюється за такими критеріями:

- 1) глибина розуміння та усвідомлення порушеної в мініпроекті проблеми;
- 2) повнота її висвітлення;
- 3) логічність, структурованість викладу (виступу);
- 4) нестандартність, креативність мислення;
- 5) доступність підготовленого матеріалу;
- 6) спосіб оформлення інформації (доповідь, наявність мультимедійного супроводу, інших засобів унаочнення навчального матеріалу (таблиці, схеми));
- 7) комунікативна культура учнів;
- 8) культура мови під час презентації та захисту проекту;
- 9) глибина засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок.

Резюме

Проективна діяльність є одним із найефективніших інструментів інтегрованої та інтерактивної за своєю суттю освіти, особливо якщо йдеться про засвоєння синтаксису як найскладнішого структурного рівня мови. У методиці навчання синтаксису й пунктуації одним з найскладніших є етап опанування учнями неповних реченневих конструкцій. Складність осягнення цього різновиду мовних одиниць полягає в потребі розрізнення простих двоскладних неповних речень і простих односкладних повних. Синтаксис простого неповного речення, опанований у 8-му класі, узагальнюють і систематизують учні 11-го класу, які й стали учасниками навчального проекту. Повторення вивченого майбутнім випускникам запропоновано здійснити на матеріалі програмової художньої літератури, зокрема великої прози Івана Багряного, в ідіостилі якої неповні реченневі конструкції посідають одне з чільних місць.

Розроблений навчальний проект має на меті підготувати старшокласників до виконання завдань із тієї теми, що є обов'язковою в програмі ЗНО/НМТ з української мови (синтаксис простого неповного речення), і побіжно поглибити знання учнів про життя й творчість Івана Багряного, один із романів якого («Тигролови») входить до програмових творів з української літератури. Навчальна доцільність та ефективність віртуального проекту як освітньої тех-

нології особливо справджуються в умовах війни, коли колективна робота учнів у позаурочний час починає превалювати.

Також вагомим складником навчального проекту є його регіональний, краєзнавчий складник. Дослідження обраної нами синтаксичної моделі спирається на мову творів українського письменника Івана Багряного, чие життя й літературна діяльність тісно пов'язані з Харковом. Тож цей проект має краєзнавчу (регіональну) спрямованість, реалізовану в актуалізації харківських фактів біографії письменника, що відбилося на сюжетно-образній канві його текстів.

Вважаємо, що регіональний складник проєктивної діяльності має важливе значення для сучасного школяра, адже інформує його про духовні й культурні надбання краю, про відомих і визначних у національному просторі персоналій, про їхній внесок у розвиток культури, науки, освіти України.

Узагальнення знань школярів із теми простого неповного речення пропонуємо здійснити у форматі створення мініпроєктів пошуково-дослідницького характеру з подальшим захистом результатів виконаної роботи на підсумковому уроці. Із цією метою клас доцільно поділити на чотири мікрогрупи (по 5 учнів у робочій групі: «літератори», «синтаксисти», «філологи-практики», «філологи-книготворці»), кожна з яких має отримати відповідне завдання літературознавчого, лінгвістичного (теоретичний і практичний аспекти) і творчого (створення кінцевого продукту проєкту) характеру. Важливо, що запропонований метод опанування навчального матеріалу (метод проєктів) передбачає самостійну аналітико-синтетичну діяльність школярів (уміння відбирати інформацію, застосовувати різні технології її опрацювання; здатність до уважного спостереження й фіксування мовних явищ, характеристики їх; аргументоване відстоювання власної позиції), особливо необхідну для успішної самореалізації випускників у соціальній і професійній сферах життя. Роль учителя тут зводиться радше до фасилітатора й координатора пізнавальної діяльності учнів.

Задля якомога повнішої реалізації принципу текстоцентризму в процесі вивчення синтаксичних одиниць проєкт наповнено різними лінгводидактичними вправами (коментована робота з текстом, синтаксичний практикум, завдання на встановлення відповідно-

стей, повний синтаксичний аналіз речення), методами й прийомами: технології інтерактивного навчання (прийом «Вільний мікрофон», евристична бесіда (метод проблемного навчання), брейнстормінг) і розвитку логічного, критичного й аналітичного мислення (кластер-метод, асоціативне гроно).

Вправи, що їх рекомендовано до застосування в практичному блоці, мають здебільшого рецептивний або аналітичний характер. Аби активізувати когнітивну діяльність школярів й урізноманітнити види й форми навчальної роботи, проєкт можна доповнити пунктуаційними кросвордами, ребусами, творчими завданнями тощо.

Кінцевий продукт проєкту запропоновано представити у вигляді лепбуку — інтерактивної теки «Неповні речення як особливість мовостилю Івана Багряного», навчальна доцільність якої зумовлена можливістю систематизувати складний лінгвістичний і літературознавчий матеріал у цікавій формі, із застосуванням популярної нині технології скрайбукінгу (яскраве графічне оформлення інформації).

Ця методична розробка хоч і відзначається розмаїттям прийомів, технологій навчання, структурованістю викладу, проте потребує подальшого удосконалення, аби бути успішно впровадженою в навчальний процес. Разом із тим пропонований проєкт покликаний не лише розвинути мовну культуру старшокласників, підготувати їх до складання іспиту, а й спонукати до креативного мовотворення, нестандартного мислення й естетичного сприйняття дійсності (любов до слова й художньої літератури як простору його втілення).

ДОДАТКИ

Додаток 1

ТЕОРЕТИЧНІ ВІДОМОСТІ ПРО НЕПОВНІ РЕЧЕННЯ

Повідомлення 1

Речення, що їх прийнято називати неповними, широко вживають у сучасній українській мові, а особливо в розмовному та художньому стилях. Неповні речення — це такі речення, у яких один із

компонентів (або одразу декілька компонентів) не названий, але фіксується свідомістю мовця. Питання про конструкції, у яких не вжиті необхідні члени речення (головні або другорядні), є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних мовознавців упродовж тривалого часу (із середини XIX ст.).

Термін «неповні речення» запропонував М. Греч, який називав неповними такі синтаксичні одиниці, у яких пропущений будь-який член речення. Лінгвіст Ф. Буслаєв натомість конкретизував це поняття, зазначивши, що пропущеними можуть бути лише головні члени речення. О. Пешковський називає неповними такі конструкції, у яких не вистачає одного чи кількох членів. Він, зокрема, виокремив *неповні особові речення без підмета, без присудка, без дієслівної зв'язки*. О. Шахматов, своєю чергою, розмежував неповні та односкладні речення: в односкладних реченнях, на відміну від двоскладних неповних, наявний лише один головний член, а другого немає й не може бути в їхній структурі. Неповні речення з пропущеними підметами науковець називав «недостатніми», із пропущеними підметами — «порушеними», а з пропущеними складовими частинами підмета чи присудка — «дефектними».

Повідомлення 2

У сучасному мовознавстві склалися різні погляди на природу неповного речення. На переконання одних учених, неповними є лише такі речення, неповнота яких зумовлена контекстом або ситуацією мовлення. Інші ж неповними вважають такі речення, у яких потреба відновлення відсутнього компонента зумовлена граматичною структурою цього речення.

Різне бачення своєрідності неповних речень висловлювали й українські мовознавці. Зокрема, О. Партицький називав їх «*догадними*» реченнями, про пропущені члени яких треба було здогадатися. В. Сімович визначав такі конструкції як «*промовчані*» речення. Л. Булаховський неповними реченнями визнає такі, пропущений член яких можна відновити з граматичної структури цього речення. Найбільш ґрунтовно синтаксис неповного речення в сучасній українській мові дослідив П. Дудик.

Перевага неповних речень у тому, що вони дають змогу висловлювати думку економно, без зайвих повторень і, що найважливіше,

зрозуміло. На їхнє утворення впливають як *власне мовні* (форми слів, що своєю функцією вказують на значення й морфолого-синтаксичні особливості неназваних членів), так і *позамовні чинники* (ситуація, обставини мовлення, міміка, жести).

Неповні речення є ущільненими варіантами повних. Вони можуть бути двоскладними й односкладними, але не слід їх плутати з односкладними повними. Порівняйте: 1. *Нас зустрічають хлібом-сіллю* (повне односкладне неозначено-особове речення). 2. *У хаті стоять батько й мати. Зустрічають нас хлібом-сіллю* (друге речення є двоскладним неповним, оскільки в ньому пропущені однорідні підмети, які можна відновити з контексту попереднього речення).

Повідомлення 3

Неповні речення традиційно поділяють на *контекстуальні, ситуативні та еліптичні*.

1. *Контекстуальні неповні речення* — ті, у яких пропущений член (члени) визначається з контексту попереднього чи наступного (рідше) речення. Найчастіше пропущеним у них виступає *підмет* (*Погода змінилась, настала посуха. Земля висохла. Аж під ногами дзвеніла*), іноді — *присудок* (*Придибав він і тепер. За ним — другі, треті*) або *другорядний член* (*Подавай заяву. Ганна вже подала*). Нерідко одночасно пропущені головні й другорядні члени (*На другий день я мав купити струни для гітари. На третій — мазь для черевиків*).

2. *Ситуативні неповні речення* — ті, у яких пропущений член не вживається з огляду на ситуацію мовлення, з якої він цілком зрозумілий. До прикладу, у процесі спілкування двох або більше осіб часто не називаються зрозумілі для мовців речі. Найчастіше такі синтаксичні одиниці вживаються в діалогічному мовленні. Наприклад:

— *Хто цей?* — *підступаючи до Ольги, він кивнув у куток на Кочубея.*

— *Брат,* — *відповіла вона рівним голосом* (О. Гончар).

3. *Еліптичні речення* — такі неповні речення, у яких уявлення про неназваний головний член двоскладного речення встанов-

люється з їхнього власного змісту й будови (не із ситуації або контексту). В еліптичних реченнях опускається присудок. Із структурного боку вони складаються, як правило, із підмета, обставин, означень і додатків (*Ворожа тиша в полі*).

Повідомлення 4

Деякі мовознавці до неповних речень зараховують так звані «видільні», або *парцельовані* (коли якийсь із членів виокремлюється в самостійне речення). Вони часто трапляються в художньому мовленні. Виділеним (парцельованим) здебільшого виступає другорядний член речення:

1) означення: *Народилася нова людина на підлозі коридору, як на битім шляху. Жива, міцна й весела* (Іван Багряний);

2) обставина: *Соломон говорив. Говорив якось дивно. «По-карамазовському», — подумав Максим* (Іван Багряний);

3) додаток (*Нічого не залишила мені доля. Ані розчарувань, ані сподівань*).

Часом до неповних відносять і незакінчені, так звані «обірвані» речення. Наприклад: *А вночі... Вночі прийшли його маленькі діти й зняли батька з петлі, ту петлю обірвавши* (Іван Багряний). Сферою використання таких речень найчастіше служить художнє або розмовно-побутове мовлення.

Повідомлення 5

Що ж стосується розділових знаків у неповному реченні, то, якщо на місці пропущеного компонента робиться пауза, на письмі ставиться тире (*Вересень пахне яблуками. Жовтень — капустою*).

Неповні речення слід розглядати як своєрідне стилістичне явище. Вони надають розповіді виразної лаконічності, стислості, подекуди — емоційної напруженості, динамічності, тобто сприймаються як максимально природна форма висловлювання. Характер уживання неповних речень у художньо-літературних текстах залежить передусім від жанру твору, естетично-стилістичних намірів, завдань автора, особливостей його творчої манери.

Будь-яке невиправдане вживання повних конструкцій замість неповних перевантажує вислів, робить його незручним, стилістично недовершеним. Лише гармонійне поєднання повних і неповних

речень надасть мовленню необхідної комунікативної цілісності, точності й природного звучання.

Додаток 2

НЕПОВНІ РЕЧЕННЯ В РОМАНІСТИЦІ ІВАНА БАГРЯНОГО

(повідомлення готує один учень із III мікрогрупи, решта — презентують розроблені ними практичні завдання)

Художня спадщина Івана Багряного — одного з найвидатніших письменників української діаспори — із часу її відкриття й гідного поцінування наприкінці XX — на початку XXI століть привертала увагу багатьох мовознавців, про що свідчать ґрунтовні праці Н. М. Сологуб, Г. В. Маклакової, М. Ф. Братусь, В. Русанівського та ін. Спадщина письменника репрезентована багатою палітрою засобів експресивного синтаксису, з-посеред яких вагоме місце посідають і неповні речення, що беруть участь не лише в мовній організації прозових творів Багряного, а й у створенні художніх образів. Проблема їхнього стилістичного вияву, граматичного наповнення й ідейного навантаження в ідіостилі Багряного вивчена недостатньо. Ми ж спробували провести власне мовознавче дослідження й на основі прочитаних творів з'ясувати, які типи неповних речень характерні для творчої манери митця.

За нашими спостереженнями, Іван Багряний часто послуговується контекстуально-неповними реченнями, де пропущеним здебільшого виступає підмет. Наприклад: «Цих думок Максим не висловлював нікому. *Але носив у собі міцно*».

Нерідко трапляються в текстах його романів і ситуативно-неповні речення, що, дублюючи діалогове мовлення, спостерігаються в межах невластивої прямої мови. Так, автор ніби перевтілюється у свого героя або ж стає для нього уявним співрозмовником (виникає ефект «потоків свідомості»): «Йому вже треба було бігти вздовж по землі... *Куди? В безвість. Від кого? Чому? Хто зна*».

Чимало в аналізованих текстах і еліптичних речень, де найчастіше пропущеним компонентом виступає присудок, формально не виражений, але передбачений змістом повідомлюваного. У Багряного такий тип неповних конструкцій спостерігається здебільшого

в межах простих двоскладних речень. Найвиразніше вони виявлені в пейзажних замальовках (за рахунок пропущених присудків вони стають чіткими, лаконічними, «пунктирними», мов штрихи), що відповідають психо-емоційним станам героїв: «А праворуч — земля, оздоблена великим колоссям стилізованої пшениці, і ліворуч — море».

Таким чином, у художніх творах Івана Багряного послідовно простежуються різні типи неповних речень. Звідси впливає таке: тяжіння до розчленування цілісних синтаксичних конструкцій — стильова домінанта творчості Івана Багряного, що динамізує художнє мовлення, створює ефект потоку свідомості з його різкістю, експресивністю, спонтанністю вираження думок.

Додаток 3

КОМЕНТОВАНА РОБОТА З ТЕКСТОМ

Завдання. Прочитайте уривок із роману Івана Багряного «Тигролови». Випишіть неповні речення. З'ясуйте, які компоненти в них пропущені. Визначте типи неповних речень.

...Він [майор] пригадує ту виняткову епопею перед двома роками — епопею веденого ним слідства над одним бортмеханіком та авіаконструктором, приятелем літуна Чухновського, — над тим зоологічним націоналістом, над тим дияволом в образі людини. А особливо, як той маніяк утік з божевільні, куди його було запропорено внаслідок доконаного над ним слідства... Потім його спіяmano. І знову — слідство. Сам напросився. Хоч і був уже великим начальником, але цю справу взяв сам до своїх рук, бо відчував, що поки той житиме на світі, він не матиме спокою. Тож мусив його довести до точки. І от — трибунал приварив!.. Нарешті приварив, припечатав!.. Здавалось, тепер уже крапка.

Майор наливав і пив... А з чарки на нього позирало вже не червоне бордо і не коньяк... Раз йому здалося, що то кров. Він вилив її геть за вікно і поставив чарку. Дивився, мовби в очі. В очі, що, загораючись все більше, наближались до нього з краплинками крові на віях... Запалені страшною, негасимою, нелюдською ненавистю... Очі замордованої, розчавленої, але не переможеної жертви...

Додаток 4

СИНТАКСИЧНИЙ ПРАКТИКУМ

Завдання. *Прочитайте. Визначте повні й неповні речення. Свою думку обґрунтуйте.*

1. Народилася нова людина на підлозі коридору, як на битім шляху. Жива, міцна й весела... 2. Соломон говорив. Говорив якось дивно. «По-карамазовському», — подумав Максим. 3. Вони, ті мільйони сердець і душ, зриваються й летять униз... Мовби пісок пустель. 4. Цих думок Максим не висловлював нікому. Але носив у собі міцно.

Додаток 5

Завдання. *Установіть відповідність між моделлю та реченням.*

1. [обставина] (пропущено підмет і присудок);
 2. [підмет, присудок, означення] (пропущено додаток);
 3. [підмет] (пропущено дві обставини й присудок);
 4. [присудок] (пропущено частину простого дієслівного присудка).
- А) Кожен чистив свою. *Наталка — вінчестера. Гриць — свою «японку».*
- Б) Здається, щось десь горить. *Нехай.*
- В) Один так клене, а другий сидить мовчки. *Похнюплено.*
- Г) А тепер ось стояли як на параді. *Полтавці... Чернігівці... Херсонці...* (Іван Багряний).

Відповіді: 1 — В, 2 — А, 3 — Г, 4 — Б.

Додаток 6

Завдання. *Розставте розділові знаки. Зробіть повний синтаксичний аналіз речення за поданою схемою.*

А праворуч земля оздоблена великим колоссям стилізованої пшениці (Іван Багряний).

Порядок синтаксичного розбору неповного речення

1. Загальна характеристика простого речення.
2. Указати, що речення неповне.

3. Визначити, який член речення пропущено.
4. Указати тип неповного речення.
5. Указати, як встановлюються пропущені компоненти: а) з попереднього речення; б) із наступного речення; в) із ситуації мовлення; г) із змісту й будови неповного речення.
6. Характеристика головних і другорядних членів, наявних у реченні.
7. Пояснити розділові знаки.

Список використаних і рекомендованих джерел

Тема: Теорія навчального проєкту

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗИН, 2008. 204 с.
2. Білик В. Проектна діяльність — основа розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. №5. С. 6–8.
3. Бодько Л. Метод проєктів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1–4.
4. Галицький О. Навчаємо і виховуємо. *Проектна діяльність у школі*. Київ : Шк. світ, 2007. С. 79–86.
5. Генкал С. Є. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проєктів учнів профільних класів. *Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2005. №14. С.15–17.
6. Генкал С. Індивідуальні освітні проєкти як засіб реалізації пізнавальних потреб учнів профільних класів. *Педагогічні науки: Зб. наук. пр.* Суми: ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. Ч. II. С. 200–206.
7. Генкал С. Самореалізація та самовизначення учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проєктів. *Наук. зап. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця : Вінницький пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2004. №11. С. 94–97.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
9. Доненко О. Створюємо колективний проєкт. *Завуч (ШС)*. 2014. № 2. С. 15–17.
10. Жуковський І. Проектний метод у діяльності навчальних закладів Франції. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 24–27.
11. Зоц В. Впроваджуються проєктивні технології. *Завуч*. 2014. № 6. С. 2.
12. Коберник О. Проективна педагогіка і національна школа. *Шлях освіти*. 2006. № 7. С. 7–9.

13. Маленко О. Курсовий проект з дисципліни «Методика навчання української мови в школі» : Методичні рекомендації. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 48 с.
14. Полат Е. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. №1. С. 9–17.
15. Романовська М. Метод проектів у виховному процесі (методичний посібник). Харків : Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.
16. Сисоева С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. *Підручник для директора*. Київ : Плеяди, 2005. №9 10. С. 25–28.
17. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами. *Відкритий урок*. 2004. №5–6. С. 18–20.

Тема: Синтаксис простого неповного речення

1. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. С. 184–216.
2. Дудик П. С. Стилїстика української мови: навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2005. С. 259–264.
3. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: монографія. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.
4. Плющ М. Я., Грипас Н. Я. Граматики української літературної мови: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 430 с.
5. Русанівський В. Історія української літературної мови: підручник. Київ : АртЕк, 2001. 339 с.
6. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ : ВЦ «Академія», 2004. С. 132–138.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Світлана Марцин

Альона Овдієнко

У сучасному світі зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. В Україні ще донедавна учні з особливими освітніми потребами навчалися в інтернатах, що заважало їхній соціалізації в суспільстві. У 2010 році було розроблено **Концепцію розвитку інклюзивної освіти** з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Упровадження інклюзивного навчання передбачає розроблення й запровадження різних методичних рекомендацій для того, щоб працювати з різними потребами учнів.

Основою концепції інклюзивної освіти є принцип, що учні різного культурного й соціального походження, а також з різними навчальними можливостями можуть мати рівні умови навчання в усіх типах закладів освіти.

Згідно з нормативно-правовою базою інклюзивної освіти діти з особливими освітніми потребами повинні мати можливість навчатися не ізольовано, а, навпаки, проживати в родині, спілкуватися з ровесниками, отримувати освіту в загальноосвітньому закладі недалеко від дому, співпрацювати з членами суспільства тощо. Важливим завданням інклюзивної освіти є врахування можливостей та потреб кожного учня, не зважаючи на його особливості психофізичного розвитку.

Основними компонентами інклюзивного середовища є безбар'єрне фізичне й психічне середовище, спеціальні умови навчання й виховання. Навчання дітей із особливими потребами в контексті сучасних освітніх змін має розглядатися як процес, у якому поєднується змістове та методичне наповнення, а насамперед, як інтеграція особливостей розвитку дітей, навчального змісту, методичного супроводу, що забезпечить активізацію їхніх освітніх можливостей.

Навчальний предмет «Українська мова» посідає особливе місце серед шкільних предметів, оскільки є не лише об'єктом вивчення, а й засобом формування мовних, мовленневих умінь і навичок для повноцінного засвоєння усіх ліній змісту мовної освіти, що визначені Державним стандартом, — мовленневої, мовної, соціокультурної, діяльнісної. У вимірі сучасних завдань мовної освіти всі ці лінії спрямовані на формування в учнів комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність у системі освітніх стратегій

Проблема методики формування комунікативної компетентності та її компонентів перебувають у центрі уваги багатьох українських науковців, таких як: А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк, Л. Рожило, С. Чавдаров, І. Ющук, С. Яворська, а формуванню компетентностей в інклюзивних класах свої праці присвячували: А. Колупаєва, О. Савченко, С. Миронова, М. Шеремет, З. Шевців, Г. Уманець, О. Кобзар, В. Кулеш, І. Хом'як та ін.

Комунікація — це найважливіша функція в житті людини, без неї неможлива будь-яка діяльність, пізнання навколишнього світу, продукування людиною результатів її праці та ін. Людина — це соціальна істота, тому вона існує доки взаємодіє з іншими людьми, адже відомо, що процес пізнання світу, мисленнева діяльність, можливість повноцінно жити залежать від її здатності до спілкування, тобто сформованої комунікативної компетентності.

У загальному розумінні *комунікація* (від лат. *communico* — повідомлення, зв'язок, спілкування) постає як ознака конструктивної взаємодії людей у процесі отримання інформації. Тоді як *спілкування* — це тип комунікативних відносин, що характеризується ставленням партнерів одне до одного як до рівних і обов'язково наділених ознаками суб'єктивності. Спілкування — це обов'язково взаємодія, що передбачає зворотний зв'язок, активність обох сторін (діалог). Потреба в ньому є життєво важливою для кожної нормальної людини і виникає вже в немовляти, з віком поступово диференціюючись.

Наше життя невід'ємне від комунікативної діяльності. Відомий український мовознавець Ф. Бацевич зазначає: «Комунікативна

діяльність з погляду загальної теорії діяльності не є незалежною і не може розглядатися як самостійна. Адже на перебіг реального спілкування людей, безумовно, впливають різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші сутнісні риси та статуси комунікантів; їх плінні, змінні в часі стани; конкретні умови комунікації (визначені контексти і ситуації) тощо» [Бацевич 2003, с. 202].

Можемо зробити висновок, що комунікативну діяльність не можна розглядатися у відриві від соціальної діяльності людини, коли ці дві категорії взаємодіють, ми і отримуємо повноцінного члена суспільства.

Якщо говорити про процес комунікації, то він існує для встановлення та підтримання зв'язків між комунікантами, що дає змогу не просто передавати інформацію, а й використовувати лінгвістичну й соціальну компетентності. Висловлюючись у конкретній ситуації спілкування, людина мусить перед процесом говоріння спочатку обдумати, про саме говорити. Чи доречним буде те чи те її висловлювання?

Питання закономірності функціонування й розвитку особистості під час спілкування розкривають у своїй роботі І. Бех, М. Боришевський, Л. Долинська, О. Саннікова. Спілкування як базовий складний структури особистості розглядає у своїй праці В. Рибалка.

А. Богуш і Н. Гавриш звертають увагу на необхідність усвідомлення відмінностей між спілкуванням і комунікацією для повноцінного формування комунікативної діяльності: «життя в суспільстві потребує вміння діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації — сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності» [Богуш, Гавриш 2007, с. 79].

Поняття *комунікативна компетентність* увів до наукового вжитку американський лінгвіст Д. Хаймз у 1972 р. Він зазначав, що «для мовленнєвого спілкування недостатньо знати тільки мовні знання і правила. Для цього необхідне також знання культури та соціально важливих обставин». Науковець розглядав *комуніка-*

тивну компетентність як «інтегративне утворення, що містить як лінгвістичні, так і соціокультурні компоненти», а одиницями комунікативної компетентності дослідник назвав «одиниці мови й мовлення, які використовуються учасниками спілкування відповідно до змісту висловлювання в різних сферах і ситуаціях спілкування» [Хаймз 1973].

Загалом компетентність охоплює три аспекти: знання, уміння, навички. Це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, знання, уміння, навички; має здатність до творчого вирішення завдань, ініціативності, самостійності, самооцінки, самоконтролю; це сформованість інтелектуальних операцій, спрямованість у діяльності, усвідомленість і мотиваційна насиченість.

Для формування комунікативної компетентності потрібно розвивати мовленнєві уміння та навички, а саме: уміння швидко й правильно орієнтуватись під час спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку — мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити засоби комунікації відповідно до ситуації спілкування, а також індивідуальних особливостей співрозмовника; постійно підтримувати зв'язок під час спілкування; уміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття.

Сучасні українські та зарубіжні дослідники І. Бім, Л. Петровська, А. Хуторської, Д. Браун, Х. Відоусон, Д. Гумперц, М. Каналь, Л. Ловедей, Б. Ненсі, Б. Оскарсон, С. Савін'йон, М. Свейн, В. Хутмакер у наукових працях тлумачать *комунікативну компетентність* як: 1) сукупність знань про систему мови та її одиниці, їх побудову й функціонування в мові, про способи формулювання думок рідною (іноземною) мовою й розуміння суджень інших, про національно-культурні особливості носіїв мови, про специфіку різних типів дискурсів; 2) здатність мовця вербальними засобами здійснювати спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до поставлених комунікативних завдань, розуміти, інтерпретувати і формулювати зв'язні висловлювання.

На думку А. Богуш, «*комунікативна компетентність* — це комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієн-

туватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування». Тому вчена наголошує, що «цілком логічним є підхід, коли комунікативна компетентність розглядається як обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленневих умінь і навичок, мовленневих здібностей людини» [Богуш 2007, с 79].

Науковці Дж. Ван Ек і Дж. Трім визначають шість компонент комунікативної компетентності — лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну, соціальну та стратегічну, а дослідники М. Канале і М. Свейн запропонували власну структуру комунікативної компетентності, яка «включає граматичну (пов'язана з синтаксисом), соціолінгвістичну (стосується соціальної доцільності), дискурсивну і стратегічну (орієнтована на прагматичну функцію комунікації) компоненти» [Канале 1980, с. 9].

Комунікативна компетентність спрямовує будь-яку людину до спілкування, адже володіння цією компетентністю дає можливість індивідууму налагоджувати стосунки з іншими, передавати інформацію, пізнавати все, що нас оточує. Перебіг успішної комунікації передбачає такі умови:

- врахування особливостей і потреб тих, з ким буде відбуватися акт спілкування;
- володіння певними комунікативними технологіями;
- уміння аналізувати невербальну поведінку співрозмовника;
- знання з риторики та вміння їх застосовувати в практичній діяльності;
- уміння швидко реагувати на конфліктні ситуації та «гасити» їх.

Допоможуть успішному спілкуванню і такі ресурси людини:

- багатий словниковий запас;
- розуміння стану співрозмовника та співпереживання;
- знання й дотримання культури спілкування;
- акторські здібності;
- уміння уважно слухати та підтримувати розмову, ставлячи уточнювальні питання;
- мовлення має бути грамотним, мати відповідне емоційно-ситуативне забарвлення;

- уміння аргументувати власні погляди, не заперечуючи погляди співрозмовника.

Така структура комунікативної компетентності має універсальний характер, оскільки увиразнює більшість значущих аспектів продуктивного міжособистісного спілкування.

Під час процесу спілкування люди не тільки передають інформацію, а й впливають одне на одного, вони формують, конкретизують, уточнюють і реалізують відносини, які допомагають налагодити міжособистісні стосунки, та виявляють психологічні особливості комунікативного потенціалу кожного індивіда. Тобто під час спілкування особи взаємодіють, що дає можливість кожному з них реалізувати певні цілі, наприклад, пізнавати та змінювати себе та співрозмовника.

Можемо зазначити, що більшість науковців розглядає комунікативні здібності як основу можливості досягти високих результатів в особистісному розвитку та навчальній діяльності, як чинник для успішної самореалізації та складник комунікативної компетентності.

Формування комунікативної компетентності особистості забезпечує оволодіння нею важливими життєвими знаннями, вміннями, навичками, які дають можливість не тільки орієнтуватися в навколишньому середовищі, а й бути повністю самостійним під час реалізації своїх потреб.

Особистість завжди перебуває в контакт з іншими людьми — реальними, уявними, обраними чи нав'язаними тощо. Тож до складників комунікативної компетентності належать і вміння усвідомлювати та долати комунікативні бар'єри, які можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування внаслідок різних поглядів, бачень (соціальних, політичних, релігійних, фахових). Перешкоди в комунікації можуть мати психологічний характер, відображати індивідуальні психологічні особливості тих, хто спілкується, їхні сформовані стосунки: від дружби до ворожості в ставленні одне до одного.

Передача будь-якої інформації можлива за допомогою знаків, точніше, вербальної і невербальної комунікації, які використовують різноманітні знакові системи. В. Балахтар виділяє *«невербальну комунікацію»*, що включає три знакові системи:

- оптико-кінетичну (жести, міміка, пантоміміка);

- паралінгвістичну (система вокалізації — якість голосу, діапазон, тональність);
- екстралінгвістичну (включення в промову, пауз, інших вкраплень, темп; організація простору і часу комунікативного процесу; візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість, зміна статичної і динаміки погляду, його уникання тощо» [Балахтар 2011, с. 70].

Також комунікативна компетентність передбачає і вміння зчитувати невербальні сигнали людей. Тому великою проблемою, як зазначає Ф. Бацевич є те, що «у вербальній комунікації за кожним словом стоїть визначений зміст, у невербальній — не тільки важко поставити зміст у відповідність до знаку, але й взагалі визначити знак, тобто одиницю аналізу в цій системі. Оскільки комунікація розглядається як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування, обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування, то логічним є припущення, що процес комунікації передбачає й певну маніпуляцію мовними засобами задля ефективною передачі інформації» [Бацевич 2009, с. 27].

Складниками комунікативної компетентності є мовні й мовленнєві навички.

Мовна навичка — це здатність до усвідомленого володіння мовними засобами спілкування (фонетичними, лексичними й граматичними). *Мовленнєва навичка* — усталений спосіб використання мовних знаків та їх поєднання з комунікативно-мовленнєвою метою дії. Мовні й мовленнєві навички формують відповідно *мовну й мовленнєву компетентності*.

М. Пентилюк характеризує *мовленнєву компетентність* як «уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування; володіння мовленнєвими вміннями й навичками» [Пентилюк 2011, с. 200]. До мовної компетентності уналежнюють уміння оперувати засобами мови, дотримуватись норм літературного мовлення, швидко й доречно вживати мовні засоби, утворювати різнотипні стилістично диференційовані висловлювання, редагувати власне й чуже мовлення, володіти всіма стилістичними засобами мови.

А. Богуш визначає *мовну компетентність* як «засвоєння й усвідомлення мовних норм (фонетика, лексика, граматики, орфоєпія,

семантика, стилістика), а також адекватне застосування їх в будь-якій людській діяльності під час використання конкретної мови. Натомість *мовленнєва компетентність* — це багатокомпонентне явища, до структури якого входять фонетична, лексична, граматична, діалоогологічна компетентності» [Богуш 2007, с. 75].

Процеси соціалізації здобувачів освіти.

Соціально-комунікативна компетентність

Соціалізація — це процес, через який спочатку безпорадна дитина поступово перетворюється на особистість, яка розуміє і саму себе, і навколишній світ, може адаптуватися до нього, набуваючи знань та звичок, притаманних культурі певного суспільства, у якій він (або вона) народився (народилася). Соціалізація забезпечує існування людини в суспільстві, сприяє її взаємодії з оточенням, її інтеграції в соціум. Первинна соціалізація охоплює дитинство, юність та молодість і відзначається тим, що людина соціалізується через своє безпосереднє оточення (родина, друзі, родичі). Інститутами соціалізації є сім'я та освіта.

Значення соціального розвитку для особистісного становлення полягає передусім у формуванні *соціальної компетентності* — певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують людині життєздатність. Вона гарантує усвідомлення особистістю того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно.

Соціальна компетентність особистості включає насамперед її бажання й уміння спілкуватися з іншими людьми, наявність позитивної мотивації в стосунках із ними, впевненість у собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями та використовувати ефективні стратегії для досягнення комунікативних цілей. Для реалізації останніх необхідно володіти певним комунікативним досвідом, який передбачає передовсім способи взаємодії з людьми, що нас оточують, а також співробітництво у груповому спілкуванні, навички роботи в колективі, здатність брати на себе відповідальність і долати конфлікти. За О. Овчарук, «соціальна компетентність — це здатність до співпраці; уміння долати проблеми в різних жит-

тевих ситуаціях та визначати особисті ролі в суспільстві; наявність комунікативних навичок, соціальних і громадянських цінностей, а також мобільність у різних соціальних умовах» [Овчарук 2014, с. 64].

Соціальна компетентність перебуває в тісному взаємозв'язку з комунікативною, оскільки проявляється у всіх життєвих сферах людини, що реалізовано у формуванні *соціально-комунікативної компетентності*, яка постає важливою соціальною й психолого-педагогічною проблемою, запорукою нормального психологічного розвитку особистості, а також неодмінною умовою її майбутнього успішного навчання й самореалізації в житті.

Науковці (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.) стверджують, що *соціально-комунікативна компетентність* особистості — це базова інтегральна характеристика, яка відображає рівень умінь людини взаємодіяти чи контактувати, з іншими особами; забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у середовищі, де відбувається спілкування.

В. Киричук дає таке визначення *соціально-комунікативної компетентності*: «це здатність людини реалізовувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами й цілями в межах суспільно прийнятної поведінки та завдяки ефективній комунікації» [Киричук 2014, с. 75].

Соціально-комунікативна компетентність учнів з особливими потребами

Для того щоб стати повноправним членом суспільства, дитині потрібно включитися в комунікативну діяльність. Вона забезпечується злагодженою роботою всіх систем життєдіяльності як фізіологічними, так і психічними. Коли дитина проходить усі етапи дорослішання, можуть виникати труднощі в спілкуванні, тому важливим завданням є допомогти їй адаптуватися.

Педагогіка і психологія розглядають спілкування як основну форму життєдіяльності дитини, що визначає необхідність розвивати в школярів комунікативні навички, потреби в спілкуванні.

Комунікативна навичка забезпечує можливість ефективно спілкуватися, адекватно сприймати й оцінювати інших людей, соціально й психологічно адаптуватися. У сучасному суспільстві розвиток комунікативних навичок людини стає надзвичайно актуальною проблемою.

Важливо розвивати в *учнів з особливостями психофізичного розвитку* навички комунікативної взаємодії з дорослими й однолітками, що допоможе їм формувати новий тип взаємовідносин між дитиною і дорослим, між однолітками. Формування мотивів комунікації учня є дуже важливою умовою для всього навчально-виховного процесу й особливо для такого виду діяльності, як комунікативна. Ще з часів Ж. Ітара та Е. Сегена (1903) з'явилось твердження про те, що «розумово відсталі діти дивляться, але не бачать, слухають, але не чують; тому вся робота педагога-дефектолога має бути спрямована насамперед на тренування органів чуття та корекцію мовленнєвих процесів» [Бабич 2012, с. 3].

Н. Бабич у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що «деякі діти не розуміють інструкцію, не пам'ятають, які операції і яким чином їх потрібно виконувати, порушують послідовність, легко відволікаються, втрачають мету діяльності. Одні занадто поспішають розпочати роботу, беруться за неї, не дослухавши пояснень. Інші, навпаки, повільно переходять від одного етапу до наступного. Мовлення є складним фізіологічним, психологічним, розумовим процесом, у якому поєднуються як елементарні (сенсомоторні, гностико-практичні), так і високоорганізовані рівні (смісловий, мовленнєвий). Наявність у дітей патології рухової сфери, сенсорної і розумової призводить до грубого недорозвинення всіх компонентів мовлення. Формування мовлення в дітей з інвалідність здійснюється уповільнено, що проявляється у своєрідному заволодінні фонетичної сторони мовлення, в оволодінні словниковим складом і будовою речень, у формуванні діалогічного і монологічного мовлення. Дитина не відчуває необхідності в мовленнєвому спілкуванні з оточенням, звідси виникають складні порушення комунікативного розвитку» [Бабич 2016, с. 74-75].

Для соціалізації дітей з *особливостями психофізичного розвитку* великою проблемою є відсутність навичок міжособистісного спілкування в середовищі звичайних людей, у них не сформована ця

потреба, тому що вони мають неадекватну самооцінку, негативно сприймають інших людей, обмежені в контакт з однолітками. Саме тому така дитина не відчуває необхідності в комунікативній взаємодії з людьми, і як наслідок має складні порушення комунікативного розвитку. Як наголошує Н. Бабич «це спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів, а саме:

- труднощі у формуванні першого враження про співрозмовника, незалежно від його слів;
- утруднення диференціації зовнішності різних людей (внаслідок звуженого характеру сприймання);
- обмеженість сприймання комунікативних партнерів за допомогою збережених аналізаторів;
- обмеженість зворотного зв'язку через неможливість в повному обсязі оцінити візуальний стан співрозмовника;
- низький рівень володіння вербальними і невербальними засобами (скупість рухів, стереотипія у вираженні емоційних станів, вербальність знань про жести та ін.);
- переважання монологічної форми спілкування, що обумовлює побудову комунікації у формі управління;
- наявність таких рис характеру, як замкнутість, некомунікабельність, перебування у власному світі або, навпаки, надмірна екстравертність та імпульсивність компенсаторного характеру, викликані бажанням виправити свої невдачі при спілкуванні з оточуючими;
- труднощі, обумовлені змінами в динаміці потреб, адже, як правило, коло їхніх інтересів звужено;
- обмеженість досвіду спілкування через недостатність рухової та загальної активності дитини з особливими потребами» [Бабич 2016, с. 76–77].

Вучнів із порушеннями психофізичного розвитку спостерігається зниження потенційних можливостей комунікації, не розуміння статусно-рольової актуалізації особистості в соціальній групі, втрата відчуття соціальної дійсності, деперсоналізація та ізоляція особистості, хоча в них формально присутній комунікативний потенціал. *Комунікативний потенціал* розуміємо як бажання дитини до самовираження серед однолітків та дорослих, що ґрунтується на при-

родженому інстинкті до комунікації, оптимізації процесу соціально-психологічного відображення, виходячи зі своїх індивідуальних, психофізіологічних та соціальних можливостей, що відображено в змістовному аспекті комунікативного потенціалу індивіда.

Важливою умовою розвитку учня з порушеннями психофізичного розвитку є соціальне спілкування та пізнання навколишньої дійсності, яке залежить від можливості дитини розуміти звернене мовлення та адекватно використовувати власне. Відхилення в комунікації, які характерні для учнів зі складними порушеннями, проявляються в різних рівнях та не однаковою мірою піддаються педагогічному впливу й мають різне значення для подальшого розвитку дитини.

Дослідження науковців (І. Бех, В. Бондар, І. Єременко, І. Колесник, В. Турчинська та ін.) доводять, що одна з найістотніших рис розумово-відсталої дитини — серйозні порушення рухомості нервово-психічних процесів, а саме їх патологічна інертність. У таких дітей виразно проявляється мала рухомість, косність сприймання, пам'яті, мислення, знань, навичок і вмій, стереотипність думок, дій і мовлення [Бабич 2016, с. 64].

Виражені порушення розвитку, які притаманні таким учням, дуже вадять своєчасному й повноцінному формуванню комунікації як вербальної, так і невербальної. Для таких школярів характерний загальний недорозвиток мовлення вторинного характеру. Це означає, що в них спостерігається відставання в розвитку граматичної, лексичної та фонематичної сторін. Основною причиною є недостатність мислення, адже маючи органічні ураження головного мозку, учні з порушенням формування інтелектуального компонента не мають змоги активно розвивати всі ланки комунікативної діяльності. Такі учні мають особливі освітні потреби (ООП).

За спостереженнями науковців, вербальна комунікація починає формуватися значно пізніше, тому має недостатність розвитку; вона мотивується в основному органічними потребами таких дітей, тобто фізіологічними потребами. Слабкість загальної мотивації взагалі та соціальних мотивів зокрема призводить до того, що навіть у випадку достатніх мовленневих впливів і відсутності значних порушень мовленнєвого апарату прагнення до комунікативної діяльності в цієї категорії дітей не формується. Ці діти під час пере-

бування в групі однолітків у більшості випадків мовчки виконують маніпулятивні дії з предметами або іграшками й надзвичайно рідко звертаються до дорослих і однолітків [Бабич 2016, с. 65].

Для більшості учнів із порушеннями психофізичного розвитку характерна ситуативно-ділова форма комунікації, яка включає в себе експресивно-дійові та предметно-практичні засоби комунікативної взаємодії. Тому вербальні засоби використовуються рідко, частіше такі учні прагнуть уникати вербалізації. У тих випадках, коли все-таки відбувається комунікативний акт між дитиною й однолітками або дорослими, він носить характер досить короткочасного й неповноцінного.

Це обумовлюється такими причинами:

- швидке «затухання» бесіди через недостатність мотивів до комунікативної взаємодії між учнем і вчителем;
- учень не може відповісти або продовжувати бесіду, тому що має бідний словниковий запас;
- учень не розуміє співрозмовника, тому що не хоче вслухатися в те, що йому говорять.

Сукупність чинників, що визначають особливості формування комунікативної діяльності в дітей з ООП, І. Омельченко поділяє на дві категорії: «зовнішні і внутрішні». До зовнішніх відносить вплив об'єктивних умов на особистість зовні: соціальний устрій, традиції, культура, тип родини тощо. До внутрішніх чинників, що виходять із самої особистості, належать: мотивація, ступінь активності, внутрішня позиція індивіда тощо. Зовнішні й внутрішні чинники нерозривні за своєю значущістю, тому що якими б ідентичними не були чинники впливу на різних дітей, вони можуть провокувати різноманітні форми поведінки й, відповідно, привести до різних особистісних виявів. Інакше кажучи, кожному онто- та дизонтогенезу властива своя система значущих психологічних чинників, що відбивають змістовий, смисловий, функціональний і динамічний аспекти [Омельченко 2012, с. 385].

В учнів з порушеннями психофізичного розвитку пасивний словник набагато перевищує активний, але використовують вони його дуже рідко. У своєму мовленні вони переважно застосовують мовленнєві формули, які запропонували їм вихователь, учитель або

дорослий. Нові слова вони засвоюють надзвичайно повільно, часто не помічають їх, плутають з подібними за звучанням. Таким чином, у спілкуванні на різні теми учні користуються вже вивченими словами, просто не усвідомлюючи їхнього різного звукового оформлення й різного значення. Часто вони послуговуються одними й тими ж словами, що робить їхнє мовлення однотонним, шаблонним, а це створює труднощі спілкування з однолітками і дорослими.

У таких учнів спостерігають недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей. Але усе одно в них існує потреба в комунікації з іншими людьми і вони хочуть пізнавати навколишній світ. Часто вони наслідують поведінку інших, що спонукає до утворення системи поведінкових штампів, якими вони мають можливість користуватися у відповідних ситуаціях. Якщо ж хоча б один з параметрів ситуації змінюється, вони не можуть використати ці штампи. Тому мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку перебуває на рівні початкової стадії формування предметної співвіднесеності слова, що й обумовлює недосконалість його звукової форми. Ці порушення не лише важко піддаються корекції, а й впливають на загальний психічний розвиток таких дітей, ще більше його затримуючи.

Учні з обмеженими психофізичними можливостями життєдіяльності є специфічною категорією школярів, вони потребують особливої уваги з боку педагогів. Однак ще більших зусиль потребують *учні з комплексними порушеннями*, адже поєднання дефектів суттєво спотворює розвиток таких дітей.

Н. Бабич виділяє такі характерні особливості комунікативної діяльності учнів цієї категорії:

- невміння використовувати базові комунікативні навички: ініціювати, підтримувати і завершувати розмову;
- невміння звертатися із проханнями;
- невміння привернути увагу співрозмовника (для цього використовується фізична сила);
- часте відтворення репліки товаришів (дорослих) без додаткової розумової переробки;
- нерозуміння й невміння використовувати жести відповідно до їх значення;

- будь-яке переключення з одного виду діяльності на інший супроводжується своєрідним емоційним «вибухом»;
- нерозуміння зверненого мовлення, інструкції; не пам'ятають, які операції і яким чином їх потрібно виконувати; порушення послідовності, легке відволікання, втрачання мети діяльності [Бабич 2016, с. 74].

Науковиця зазначає, що ефективному формуванню комунікативних компетентностей в учнів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку сприяють:

- здатність розуміти й використовувати рухи тіла в процесі комунікативної ситуації (мова тіла, міміка тощо);
- уміння розуміти й використовувати жести відповідно до їх значення;
- наявність комунікативної допомоги, що включає: об'єкти, про які йде мова; фотографії, картинки із зображенням різних об'єктів, подій; символи тощо;
- здатність слухати і чути співрозмовника;
- уміння використовувати мовлення й вокалізації для вираження різних інтенцій у різноманітних комунікативних ситуаціях [Бабич 2016, с. 79–80].

Недостатність однієї з цих умов веде до порушень розвитку, неформованості комунікативних компетентностей або порушення послідовності їх формування.

З метою подолання й запобігання труднощів у формуванні комунікативних компетентностей в учнів з особливостями психофізичного розвитку необхідно педагогу втручатися в процес їхньої комунікативної діяльності, що не обмежується тільки оволодінням комунікативними навичками, а й передбачає, що такі учні будуть ними активно користуватися, що дасть можливість цій категорії дітей вступати в комунікативні ситуації і впливати й на інші види діяльності.

Зв'язне мовлення в процесах розумового розвитку учнів з особливими освітніми потребами

Основа розумового розвитку дитини — це своєчасне оволодіння мовою. Це й запорука повноцінного її спілкування з людьми, що її оточують. Різні відхилення розвитку негативно позначаються на сприйманні мови, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини. Як зазначає науковець С. Вашуленко «розвивати мовлення — означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови зв'язних висловлювань [Вашуленко 2015, с. 312].

Упродовж життя людина проходить декілька періодів розвитку мовлення, тобто дорослішання повинне супроводжуватися і вдосконалення мовлення. Найважливіші етапи формування мовлення відбуваються в дитинстві — дошкільному і шкільному віці.

Виділяють такі періоди мовленнєвого розвитку людини:

- період немовляти (перший рік життя) — гудіння, белькотіння;
- ранній вік (від 1 до 3 років) — опанування складової і звукової будови слова, найпростіше пов'язування слів у речення; мовлення діалогічне, ситуативне;
- дошкільний вік (від 3 до 6 років) — поява монологічного, контекстного мовлення; виникнення форм внутрішнього мовлення;
- молодший шкільний вік (від 6 до 10 років) — опанування звукового складу слова, лексики, граматичного ладу мови, уявлення про літературну мову, оволодіння писемним мовленням, інтенсивний розвиток монологу;
- середній шкільний вік (від 10 до 15 років) — оволодіння літературною нормою, функціональними стилями мовлення, початок формування індивідуального стилю мовлення;
- старший шкільний вік (від 15 до 18 років) — удосконалення культури мовлення, оволодіння професійними особливостями мови, становлення індивідуального стилю.

Успішність і швидкість розвитку мовлення школярів залежить від певних факторів, як-от: потреба в спілкуванні, комунікації з од-

нолітками чи дорослими, можливості перебувати в мовленнєвому середовищі та отримувати зразки мовлення, також мовлення учнів залежить від життєвого досвіду та чи є предмет розмови важливим для нього.

Розвиток мовлення дитини — не стихійний процес. Він потребує постійного педагогічного управління.

Спочатку мовлення дитини формується під час спілкування з дорослими, саме тоді проявляється пізнавальна й наочна діяльність. Оволодіння мовленням зміцнює всю психіку дитини, що дозволяє їй сприймати явища більш усвідомлено й довільно, тому так важливо своєчасно розвивати культуру мовлення дітей, особливу увагу приділяти її чистоті й правильності. Адже чим більше дитина буде розмовляти, тим правильніше буде ставати її мовлення, що допоможе їй легше висловлювати свої думки, пізнавати дійсність, змістовно й повноцінно будувати взаємини з однолітками й дорослими, активніше буде відбуватися її психічний розвиток.

Кожна дитина розвивається в трьох напрямках: фізичному, пізнавальному та психосоціальному. Якщо дитина розвивається відповідно до вікових норм, то все це відбувається одночасно та взаємопов'язано. Для нормального розвитку дитини з перших місяців найважливішим є спілкування, у процесі якого малюк опановує людське мовлення, це відіграє важливу роль як у діяльності дитини, так і в пізнанні довкілля. Мовлення трансформується разом з фізичним і розумовим розвитком. Усі психічні процеси в дитини — сприйняття, пам'ять, увага, мислення, цілеспрямована поведінка — постають за безпосередньої участі мовлення. А ось у дитини з ООП може затримуватися темп інтелектуального та мовленнєвого розвитку. Як наслідок, відсутність мовлення значно затримує процес соціалізації, який триває все життя людини.

Будь-яке порушення мовлення може тяжко відбитися на діяльності й поведінці дитини в соціумі, що послаблює процеси її соціалізації. Учні, що мають особливі освітні потреби, усвідомлюючи свій недолік, стають мовчазними, сором'язливими, нерішучими. Тож особливо важливого значення набуває розвиток зв'язного мовлення в таких школярів. Адже зв'язне мовлення — це вища форма мовно-мисленнєвої діяльності, яка визначає рівень мовного й розумового потенціалу особистості.

Методичний аспект розвитку мовлення в учнів з особливими освітніми потребами

У традиційній методиці розвитку зв'язного мовлення виняткового значення надається показникам оволодіння мовними засобами, таким формальним характеристикам, як-от: звуковимова, лексичний запас, граматична правильність. Ці засоби становлять попередній етап успішної мовної взаємодії з партнерами в спілкуванні, що розвиває комунікативну компетентність.

Для формування мовленнєвої грамотності потрібно, щоб учень оволодів звуками рідної мови й орфоепічними нормами, лексично й граматично правильним мовленням, був здатний до зв'язного висловлення, до спілкування з оточенням. У результаті має сформуватися комунікативна компетентність, тобто здатність використовувати рідну мову як засіб взаємодії в колективі, уміння знаходити своє місце серед однолітків, розуміти їх і бути зрозумілим для них, узгоджувати свої бажання з намірами учасників спілкування.

Розвиток цих здатностей та вмій починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із оточенням у спілкуванні, дотримуючись правил етикету. У повсякденному житті дитина бере приклад та наслідує спілкування між собою дорослих, інших дітей, учителя з учнями. Справжнім зразком комунікативної поведінки має бути притаманна широка палітра емоційно-інтонаційного забарвлення. З часом учень не тільки удосконалює звукову вимову, а й розширює лексичний запас, тренує граматичні вміння, засвоює засоби мовленнєво-комунікативної поведінки, що створює з нього мовну особистість.

Якщо дитина має психічні й мовленнєві дефекти, це заважає їй вільно спілкуватися з однолітками та іншими людьми. Усвідомлення учнем того, що він не може правильно говорити, викликає в нього негативні емоції: він відчуває себе соціально неповноцінним, боїться говорити, переживає страх. Усе це загрожує особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патологічних особливостей, які вимагають проведення корекційної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини.

У процесі опанування шкільним курсом української мови в учнів мають сформуватися комплекс мовних, мовленнєвих, комуніка-

тивних компетентностей. Формувати ці компетентності необхідно ще з дитинства, а найбільших можливостей для цього надають уроки української мови в школі, основна мета яких визначена Державним стандартом освіти й полягає у формуванні інтегральної комунікативної компетентності школяра.

Як зазначено в модельній програмі «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Пліванчук К. В., Попова Т. Д.), *метою навчання української мови в школі є формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості.*

Для досягнення цієї мети передбачається виконання таких освітніх завдань:

- навчити вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови;
- сформувати духовний світ учнів, цілісні світоглядні уявлення, загальнолюдські ціннісні орієнтири;
- розвинути мислення, пам'ять, творчі здібності, естетичні почуття, самоповагу та впевненість у собі.

Ці сформовані вміння мають стати інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного становлення та облаштування свого життя [Модельна програма 2021, с. 2].

Автори програми визначили особливості навчання української мови, а саме:

- виховання мовної особистості, національно-свідомого громадянина України;
- реалізація комунікативно-діяльнісного, українознавчого, функціонально-стилістичного та інших аспектів навчання;
- розвиток пізнавальних і творчих здібностей особистості;
- мовленнєва спрямованість уроку, удосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності;
- здійснення морального, етичного та естетичного виховання, що передбачає особистісний підхід до навчання;
- посилення практичної спрямованості навчання;
- використання активних інноваційних форм, методів, прийомів навчання;

- інтегральність (реалізація внутрішньо- і міжпредметних зв'язків);
 - оптимальність змісту уроку [Модельна програма 2021, с. 4].
- Також у програмі пропонують різні форми психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів:
- заохочення;
 - створення яскравих навчально-образних уявлень;
 - навчально-пізнавальна гра;
 - створення ситуації успіху;
 - створення проблемної ситуації;
 - поштовх до пошуку альтернативних рішень;
 - виконання творчих завдань;
 - кооперація учнів [Модельна програма 2021, с. 4].

Формуючи комунікативну компетентність, учитель української мови має враховувати той факт, що, як зазначає О. Савченко, «компетентність — це укрупнений результат навчання, який не може бути досягнутий протягом двох – трьох уроків. Компетентність формується і розвивається впродовж тривалого часу, тому треба орієнтуватися в тому, якою є послідовність цілей вивчення предмета» [Савченко 2015, с. 11]. Отже, компетентність — це результат систематизованої навчальної діяльності, що виражається в активному оволодінні системою знань, а також здатності використовувати її з метою пізнання навколишньої діяльності й розв'язання проблем, що виникають у практичній діяльності.

Розвиток комунікативно-мовленневих умінь та навичок в учнів доцільно здійснювати на уроках *розвитку зв'язного мовлення* в процесі навчання діалогічного й монологічного мовлення, це допоможе розвинути в учнів уміння користуватися всіма мовними засобами відповідно до літературних норм, щоб вони могли побудувати зв'язне висловлювання. Працюючи над розвитком діалогічного мовлення, учитель має враховувати той факт, що «діалог як форма мовленневої діяльності має свою психологічну структуру: мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат — очікувана реакція співрозмовника. Важливе значення для створення діалогу має мотив, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес необхідно будувати

так, щоб в учнів виникала потреба щось повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до проблеми, що розглядається» [Пономарьова 2019, с. 71].

При цьому робота над діалогом передбачає такі етапи:

- 1) відтворення, розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту;
- 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, словесно описаною ситуацією, опорою на допоміжний матеріал (самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування).

Перед проведенням такого уроку, варто провести підготовчу роботу, а саме: повідомити учням, на яку тему буде діалог, яка мовленева ситуація їм пропонується, який емоційний стан дійових осіб, які способи спілкування варто задіяти (вербальні чи невербальні). Після розподілу ролей запропонувати учням самостійно програти діалог, а вже потім на загал. Якщо в учня з ООП виникають якісь труднощі під час діалогу, не потрібно його перебивати або квапити. Важливо створити умови, щоб школяреві було комфортно: ніхто не насміхався, не пришвидшувати темп мовлення, не підказувати. Деяким учням просто потрібно більше часу для висловлення своєї думки, тому вчителєві варто бути толерантним до таких здобувачів освіти .

I. Пропонуємо завдання до *уроку розвитку зв'язного мовлення* на тему: «Складання й розігрування діалогу, який доповнює прослуханий або прочитаний текст про рослину — символ України (калину, вербу, тополь та ін.), з використанням реплік-речень зі звертаннями та вставними словами».

До уроку потрібно підготувати вправи на повторення теми звертання та вставні слова. Також варто підготувати ілюстративний матеріал до теми: презентацію, картинки, фотографії із зображенням калини, справжню гілочку калини, щоб учні могли побачити та навіть скуштувати ягідку, а в кінці уроку можна запропонувати чай з калини та калинове варення. Чаювання — це не тільки приємно, а й дозволить учням спілкуватися в невимушеній ситуації.

Завдання для опрацювання на уроці

1. Сьогодні ми поговоримо про символи України. Таким символом для українського народу є калина. Ось послухайте, як про неї написав В. Скуратівський.

Символ України

Майже в усіх народів є улюблені рослини-символи. У канадців, скажімо, клен, у голландців — тюльпан, а в нас — калина. Калина — особливе дерево-кущ, яке з давніх-давен наш народ опоетизовував, оспівував у піснях. Ніжний цвіт, багряні ягоди, лікувальні властивості — усе це неповний перелік переваг калини над іншими рослинами. Чи ж не тому так дбайливо охороняли та доглядали калину? Наруга над нею вкривала людину неславою. «Ламатимете цвіт калини — накличете морози», — казали батьки дітям, аби ті не нівечили цвіту. Справді, калина цвіте наприкінці весни, коли вже відходять заморозки. Червоногарячі ягоди мають різноманітні лікувальні властивості.

Зовсім недавно на луках та на узліссях наших сіл можна було побачити суцільні калинові гаї. Цим і пояснюється те, що в Україні немало населених пунктів з поетичною назвою Калинівка. Але зараз, на жаль, калини залишилося небагато.

Якщо троянди та виноград, за влучним висловом Максима Рильського, символізують красиве та корисне, то кущ калини, увібравши обидві ознаки, опредметнює духовний потяг до своєї землі, до свого берега, до своїх традицій (за В. Скуратівським).



2. А зараз розглянемо малюнок, на якому зображено калину, і спробуємо її описати.

3. А чи знали ви, чому калина є символом України? Ось послухайте, яка існує легенда про це.

Легенда про калину

Дівчина Калина збирала в лісі ягоди і раптом побачила, що вороги — татари йдуть до села. Побігла вона в село й попередила односельців. Сміливо кинулись до бою козаки, але в багато разів більше було ворогів — спалили село, а Калину — дівчину-красуню у полон взяли. За те, що оповістила село, відтягли їй голову, і виріс на тому місці чудо-кущ, що за ім'ям дівчини Калиною нарекли. Люблять і пам'ятають люди Калину, а калина стала своєрідною пам'яткою про рідну землю, оберегом українців.

4. А що ви знаєте про калину? Поділіться вашою інформацією з однокласниками.
5. Окрім того, що калина символ України, вона ще й дуже корисна рослина, адже допомагає в лікуванні багатьох хвороб. Калина має антибактеріальну та сечогінну дію та використовується як жарознижувальний, відхаркувальний, а також заспокійливий й оздоровлюючий засіб. А про які властивості калини знаєте ви?
6. Складання діалогу. Можна роздати учням текстову інформацію про калину, яку б учні могли використати під час складання діалогу.

Важливим спрямуванням діалогічного мовлення є формування в учнів мовленнєвого етикету, зокрема використання ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо. Робота з укладання діалогу дає можливість учням запам'ятати найуживаніші формули етикету, знати, за яких обставин їх можна уживати, а також правильно й доречно використовувати їх у власному мовленні.

Паралельно із розвитком діалогічного мовлення доцільно проводити роботу з розвитку усного монологічного мовлення школярів на уроках української мови, яка має здійснюватися таким чином:

- переказування прочитаних чи прослуханих текстів;
- побудова власних висловлювань на основі побаченого чи пережитого.

Монологічне мовлення має характеризуватися відповідними ознаками: змістовність, логічність, точність, багатство мовних засобів, виразність, чистота, правильність. Воно відзначається більшою складністю, тому що учневі потрібно швидко формулювати свою думку, логічно її вибудувати і висловлювати.

Для того щоб учням з ООП було легше говорити, потрібно пропонувати їм говорити чи писати тільки про те, що їм добре відомо. Важливо, щоб розповідь школяра була побудована на відомих йому фактах, на основі його власних спостережень, життєвого досвіду. Таким чином, розвиток мовленнєвої діяльності, формування комунікативної компетентності, культури спілкування має стати провідним завданням навчання української мови як базового предмета в загальноосвітній школі. Набуті лінгвістичні знання та повноцінні мовленнєві вміння і навички з української мови забезпечать людині вільне самовираження в усіх сферах суспільно-виробничого життя, тому першочерговим завданням мовної освіти всіх без винятку громадян нашої держави є формування й удосконалення мовного спілкування.

II. Як ілюстрацію пропонуємо завдання до *уроку розвитку зв'язного мовлення* на тему: «Складання висловлення про красу осінньої пори (пейзажної замальовки) за картиною чи фотоілюстрацією з використанням однорідних членів речення».

1. Розглянути картину (світлинку) «Осінній ліс» й описати, що ви бачите на ній. Які кольори використав письменник, чому?
2. Послухайте, як Степан Васильченко у творі «Лист до моїх читачів» описав осінь.

Лист до моїх читачів

Згадуючи осінь, я завжди пригадую такий малюночок. Ясне осіннє небо. Перший морозець... Чи є тут хоч тінь осіннього смутку?



Люблю я осінь за те, що, коли опадає в саду пожовкле листя, ночами крізь голе гілля стають видніші довічні зорі, ще глибші, ще ясніші.

А вечори... Погляньте на ці осінні на заході сонця вечорові хмари. Скільки фарб, скільки руху! Скільки огню! Гляньте, як легко на очах перебудувалися ці хмари. Ось були кам'яні стіни, а ось уже мальовані човни. Усе лине, усе мчить.

Осінь чарує мене й тими смутками, коли разками намиста одлітають журавлі в ірій. Коли в холодному, ясному осінньому небі і вдень і вночі повно їхнього плачу: крру! крру!..

Темна, мрячлива осінь...

Із лип, із кленів сиплеться пожовклий лист, спадає помалу, як метелик. Сідає один на один, золотий, мокрий од сліз. Скільки було там, золотого, мокрого, заплаканого. Стоїть над землею золоте сяйво.

Скільки золота, золота того, сумного, осіннього, скрізь у саду. По алеях, поміж деревами, під лавочками і навіть на лавочках. В саду од нього аж сяє.

Коли вперше зглянеш, на мить помріється обмареним очам, що то повно весняного сонця, його золотого, гарячого проміння.

А глянеш угору — у душі похолоне. Нема неба, нема сонця, висить до самої землі димна, сиза мла (за С. Васильченком).

3. Спробуймо й ми описати чарівну осінь. У цьому нам допоможе ілюстрація. Також ми з вами гуляли в осінньому лісі, спостерігали, як змінюється ліс. Пригадайте ці спогади.
4. Складання орієнтовного плану майбутньої розповіді.

- 1) *Золота осінь уже господарює в лісі.*
- 2) *Як осінь прикрасила дерева?*
- 3) *Які дерева ще залишилися зеленими?*
- 4) *Чим мені подобається осінь?*
5. Складання й написання тексту на чернетку.
6. Переписування в зошит.

Загалом мовленнєва змістова лінія передбачає різноманітні види робіт: аудіювання, складання плану до тексту публіцистичного стилю, усні і письмові перекази текстів різних стилів, складання діалогів, написання есеїв, читання мовчки й переказування тексту, складання власних розповідей, описів, роздумів, редагування текстів та ін.

Усі завдання мовленнєвої змістової лінії покликані не тільки розвивати мовлення, а й закріплювати весь теоретичний матеріал мовної змістової лінії на практиці. Програма з української мови, розроблена для учнів закладу середньої освіти, має бути адаптована до роботи з учнями з ООП, тому що такі учні потребують індивідуального підходу, адже не завжди спроможні швидко й продуктивно засвоювати матеріал.

На наш погляд, на уроки розвитку мовлення для учнів з ООП за основу краще брати тексти, які легко сприймаються учнями, — зокрема розповідного характеру. Розповіді краще запам'ятовують, їх легше переказати. Якщо це, наприклад, урок виразного читання художнього тексту, то варто підібрати легкий для сприйняття текст. Бажано, щоб це був опис природи синхронної пори року, щоб учням було легше уявити або унаочнити те, про що вони читають. Також варто проілюструвати текст фотографіями чи картинками, адже інформація краще запам'ятовується, коли вона сприймається візуально.

Наприклад, для теми уроку розвитку зв'язного мовлення «Виразне читання уривків з художніх творів, що містять діалоги, складені в розмовному стилі. Обговорення ролі часток у мовленні» можна використати програмові твори художніх текстів. Зокрема твір Михайла Стельмаха «Гуси-лебеді летять», у якому є цікаві діалоги й використані в них частки.

За високою стрункою дзвіницею, що теж поривається вгору, десь у білому підмар'ї зникають лебеді, але дзвін їхніх крил ще озивається в мені, а може, то вже озиваються розбуджені дзвони на дзвіниці?

— От і принесли нам лебеді на крилах життя, — говорить до неба і землі мій дід Дем'ян; у його руці весело поблискує струг, яким він донедавна вистругував шиці.

— Життя? — дивуюсь я.

— Еге ж: і весну, і життя. Тепер, внучку, геть-чисто все почне оживати: скресне крига на ріках та озерах, розмерзнеться сік у деревах, прокинеться грім у хмарах, а сонце своїми ключами відімкне землю.

— Діду, а які у сонця ключі? — ще більше дивуюсь я, бо й не догадувався досі, що воно, наче людина, може мати ключі.

— Золоті, внучку, золоті.

— І як воно відмикає ними землю?

— А ось так: якоїсь доброї години гляне сонце із свого віконечка вниз, побачить, що там і земля, і люди, і худібка, і птиця помарніли і скучили за весною, та й питає місяця-брата, чи не пора землю відімкнути? Місяць кивне головою, а сонце посміхнеться і на промінні спустить у ліси, у луки, в поля і на воду ключі, а вони вже знають своє діло!

Я уважно слухаю діда і раптом страхаюсь:

— Діду, а сонце не може їх загубити, як наша мама?

(М. Стельмах)

Завдання до тексту:

- 1) Прочитайте діалог і дайте відповіді на питання:
 - Що приносять лебеді навесні на крилах?
 - Чим відмикає землю сонечко?
 - Якими ключами відмикає сонечко землю?
- 2) Перекажіть текст (довільно).
- 3) Назвіть частки, які використанні в тексті діалогу.

Також можна взяти діалог з твору Івана Франка «Захар Беркут»:

Аж ось насеред села з ними пострічалася дивна компанія. Три старці, убрані по-празничному, несли дорогою на високій, гарно точеній і оздібно сріблом окованій дрючині великий, також сріблом

окований ланцюг, вироблений суцільно з одної штуки дерева в виді перстень, нерозривного і замкнутого в собі. Понад тим ланцюгом повівала червона кармазинова, сріблом вишивана хоругов. Три старці йшли повільно. Перед кожним дворичем вони зупинялися і викликали голосно хазяїв по ім'ю, а коли той або хто-будь із жильців дворища явився, вони говорили:

— Завтра на копу! — і йшли даліше.

— Се що за дивоглядія? — спитав Тугар Вовк, коли старці почали наближатися до них.

— Хіба ж ти не видав ще такого? — спитав його здивований Максим.

— Не видав. У нас коло Галича нема такого звичаю.

— На копу скликають, на раду громадську, — сказав Максим.

— Я гадав, що попи з корозвою, — почав насміхатися Тугар. — У нас коли скликають на копу, то скликають потиху, передаючи з хати до хати копне знамено.

— У нас копне знамено обноситься по селі отсими закличниками; вони повинні кожного громадянина по ім'ю закликати на копу. І тебе закличуть, боярине.

— Нехай собі кличуть, я не прийду! Нічого мене не обходить ваша копа. Я тут із княжої волі і можу сам збирати копу, коли буду вважати се потрібним.

— Ти — сам... збирати копу? — спитав зачудований Максим. — Без наших закличників? Без нашого знамена?

— У мене свої закличники і своє знамено.

— Але ж на твою копу ніхто з наших громадян не піде. А наша копа як осудить, так у нашій громаді й буде.

— Побачимо! — сказав гнівно й уперто Тугар Вовк.

В ту саму пору наблизилися наші пішоходи до закличників. Побачивши боярина, закличники поставили знамено, а один із них відозвався:

— Боярине Тугаре Вовче!

— Ось я, — відповів боярин понуро.

— Завтра на копу!

— Чого?

Але закличники на се не відповіли нічого і пішли даліше.

— *Не їх діло, боярине, говорити чого, — пояснив Максим, стараючись якомога втихомирити нехить боярина до тухольської громадської ради (За І. Франком).*

Завдання до тексту:

- 1) Прочитайте виразно текст.
- 2) Дайте відповіді на питання:
 - Кого зустріли на вулиці Тугар Вовк і Максим?
 - Куди закликали мешканців закличники?
 - Чому Тугар Вовк відмовився йти на копу?

Для учнів з особливими освітніми потребами важливо постійно змінювати завдання, адже їм дуже важко концентрувати увагу. Учителю варто продумати декілька варіантів завдань, тому що щось вдасться на уроці, а щось і ні. З одного боку — це дуже складно передбачити щось наперед, а з другого — це дає можливість учителю творчо підійти до завдань. Починати з простішого й поступово ускладнювати завдання. Якщо давати відразу складний матеріал, то учень не зможе концентруватися, а значить не зможе виконувати завдання, йому буде не цікаво. Будь-який учень, якщо йому щось не зрозуміло, втрачає інтерес до уроку, а потім і до вивчення предмета.

Аналіз проблеми формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами проілюстрував, що для більшості дітей з ООП характерна ситуативно-ділова форма комунікації, яка включає в себе експресивно-дійові та предметно-практичні засоби комунікативної взаємодії. При цьому вербальні засоби використовують надзвичайно рідко, досить часто такі учні прагнуть уникати вербалізації. У тих ситуаціях, коли все-таки відбувається комунікативний акт між учнем й однолітками або дорослими, він носить характер досить короткочасного й неповноцінного.

Це обумовлюється такими причинами:

- швидкою виснаженістю мотивів до комунікативної взаємодії, що призводить до «затухання» бесіди;
- відсутністю в учня запасу уявлень, необхідних для відповіді й підтримування діалогу, бідним словниковим запасом, що перешкоджає утворенню висловів;

- нерозумінням співрозмовника — учень не прагне вникнути в те, що йому говорять, тому його реакції є неадекватними й не сприяють продовженню комунікативної взаємодії.

Для подолання й запобігання труднощів у формуванні комунікативних навичок в *учнів з особливими освітніми потребами* потрібне активне втручання вчителя в процес їх комунікативної діяльності, адже це дозволить учневі не тільки оволодіти комунікативними навичками, а й допомагає їх активному застосуванню, а це розширює можливості цих школярів вступати в комунікативну взаємодію. Завдання мовленнєвої змістової лінії покликані не тільки розвивати зв'язне мовлення, а й закріплювати весь теоретичний матеріал мовної змістової лінії на практиці.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушенням зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 242 с.
2. Бабич Н.М. Особливості комунікативної діяльності дітей-дошкільників з порушенням зору та інтелекту [Електронний ресурс]. URL: https://ird.npu.edu.ua/files/_2012.pdf
3. Балахтар, В. В. Психологія і педагогіка (2-е вид, доп.). Чернівці : Книги-XXI. 2011. 168 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2009. 346 с.
5. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти школи [Електронний ресурс]. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/.
7. Киричук В. О. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / за заг. ред. Н. В. Лук'яничук і Н. А. Климової. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
8. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні [Електронний ресурс]. URL: <http://uchni.com.ua/pravo/10662/index.html>

9. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
10. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009.
11. Овчарук О. В. Моделювання як методологічний чинник формування образу людини. *Культура і сучасність*. 2014. № 1. С. 36–41.
12. Омельченко І. М. Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XX у двох частинах, частина 2. Серія: соціальна педагогіка. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 380–390.
13. Пономарьова І. К. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : навч. посібник. Київ : 2019. 131 с.
14. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
15. Модельна програма «Українська мова. 5–6 класи для закладів загальної середньої освіти. Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Пліванчук К. В., Попова Т. Д. Київ, 2021. 63 с.
16. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. №3. С. 10–16.
17. Hymes D. On Communicative Competence in Sociolinguistics. J. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth. Penguin, 1973.
18. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain. *Applied Linguistics*. 1980. P. 1–47.

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРАВОПИСНОЇ ТА ГРАМАТИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 6 КЛАСУ
(НА ПРИКЛАДІ АНТРОПОНІМІКОНУ
ТВОРІВ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО)**

Наталя Нестеренко

Культура мовлення як складник загальної культури освіченої особистості є одним із найважливіших показників соціалізації індивіда. Процес опанування мови та її культури пов'язаний зі здобуттям навичок правильно розмовляти й писати, точно висловлювати свою думку, активно використовувати мовні знання, грамотно застосовувати їх. Досконале володіння мовою стає важливим компонентом загальної культури особистості, сприяє грамотній підготовці фахівців у різних сферах. Творче використання засобів мовлення повною мірою виявляє комунікативні обдарування людини, сприяє її самовираженню.

Теоретичні основи культури мовлення як науки вивчали, розробляли та досліджували такі вчені: Н. Бабич, І. Білодід, Л. Булаховський, І. Вихованець, М. Жовтобрюх, М. Ілляш, А. Коваль, М. Пилинський, О. Пономарів, В. Русанівський, Л. Сулима та ін. Сучасні науковці (С. Бирик, К. Городенська, С. Єрмоленко, Т. Коць, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Сербенська, М. Степаненко та ін.) продовжують досліджувати актуальні питання культури мови з огляду на динаміку процесів мовного вноормування.

***Поняття «культура мови» й «культура мовлення»
в науковому висвітленні***

Деякі науковці розмежовують поняття *культура мови* й *культура мовлення*. Зокрема Н. Бабич, О. Біляев більше послуговувалися поняттям *культура мовлення*, зіставивши культуру мови й культуру мовлення як мову та мовлення, як загальне та конкретне. Так, Н. Бабич зазначає, що *культура мови* — це «ступінь розвитку і багатства лексики та синтаксису, витонченість його семантики, різноманіття

і гнучкість інтонації», а *культура мовлення* — це «сукупність і система комунікативних якостей мовлення», тобто багатство української мови, що виявляється в процесі говоріння» [Бабич 2002].

М. Пентилюк також розмежовує поняття *культури мови* як науки, що «вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, які ставляться перед мовою в суспільстві, та *культури мовлення* як досконалого володіння мовою та її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини» [Пентилюк 1994, с. 4]. Т. Окуневич, ознайомившись із вітчизняними та зарубіжними науковими працями, дослідивши питання культури мови й мовлення, дійшла висновків про те, що «*культура мови* — це самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан і статус норм сучасної української літературної мови та рівні лінгвістичної компетенції її носіїв, а *культура мовлення* — це досконале володіння мовою, її нормами, уміння правильно, точно, виразно передати свої думки засобами мови [Окуневич 2013, с. 239].

Ми поділяємо думку Л. Мацько, що *культура мови* — це мовознавча наука, яка «на основі даних лексики, фонетики, граматики та стилістики формує критерії усвідомленого ставлення до мови й оцінювання мовних одиниць і явищ, виробляє механізми нормування й кодифікації (уведення в словники й у мовну практику) [Мацько 2007, с. 6]; а *культура мовлення* — це лінгводидактична наука, «яка вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетентності сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їхньої культуромовної діяльності. Культура мови не залежить від конкретного звичайного мовця, а культура мовлення є свідченням особистісного рівня кожної особистості, того, яку вона створює навколо себе вербальну комунікативну ситуацію, мовну ауру, що формує мовний смак чи несмак» [Мацько 2007, с. 7]. Мовознавиця пов'язує культуру мови з мовними компетентностями, тобто системними знаннями про мову як засобом вираження думок і почуттів людини, з практичними навичками володіння культурою мови. Це реалізується насамперед через «дотримання в усних і письмових висловлюваннях орфоепічних, орфографічних, лексичних, морфологічних, стилістичних, пунктуаційних норм, користування лінгвістичними словниками; вироблення мовного смаку шляхом розширення філо-

логічного кругозору, уміння використовувати набуті знання при роботі з мовним матеріалом» [Мацько 2008, с. 6].

Мовною нормою, вважає М. Пентилюк, може бути «будь-яке мовне явище — звук, сполучення звуків, морфема, значення слова чи фразеологізму, форма слова, словосполучення і речення, — що сприймається як зразок». На основі цього науковиця виокремлює такі норми української літературної мови: орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні та пунктуаційні» [Пентилюк 2011, с. 15–16].

Формування культури мовлення особистості — одна з актуальних проблем сьогодення, не лише філологічна, а й соціальна, оскільки певним чином пов'язана з різними видами комунікації в сучасному світі. У наш час школа є чи не єдиним центром впливу на культуру мовлення учнів, адже суспільство разом із новітніми медіа подекуди діють у зворотному напрямі. Уроки української мови мають формувати в учнів сукупність уявлень про досконалу мову, тобто мовний естетичний ідеал, який є критерієм естетичного смаку й реалізується у вигляді вимог до зразкової мови. Естетичне ставлення до мови формують такими властивостями літературної мови, як багатство засобів вираження, його звучність і мелодійність, експресивність одиниць мови, доречність уживання мовних засобів у різних стилях мови. Завдання вчителя при цьому — керувати процесами формування культури мовлення учнів, ідучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють мовленнєвій активності школяра, розвивають його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися.

Відповідно до модельної навчальної програми «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Пліванчук К. В., Попова Т. Д.), рекомендованої Міністерством освіти і науки України (наказ МОН України від 12.07.2021 № 795), урок української мови на сучасному етапі мусить мати мовленнєву спрямованість, на ньому мають удосконалюватися всі види мовленнєвої діяльності [Модельна навчальна програма 2021, с. 4].

Робота над формуванням культури мовлення школярів має відповідати таким основним дидактичним вимогам:

- урахування вікових особливостей учня;
- поступове ускладнення навчальних завдань;
- опора на текстову основу;
- розвиток різних видів пам'яті;
- урахування морального рівня вихованості.

Згідно із цією програмою в 6 класі вивчають іменні частини мови, зокрема іменник, що представлено такими темами: «Іменник як частина мови», «Рід, число, відмінки та відміни іменників», «Іменники конкретні й абстрактні, загальні і власні, назви істот і неістот (повторення й поглиблення)», «Велика буква та лапки у власних назвах» [Модельна навчальна програма].

Текстоцентричний підхід у формуванні правописної та граматичної культури мовлення учнів

Культура мовлення учнів виробляється не стільки засвоєнням теоретичних відомостей, скільки систематичною практикою. Вправи й завдання для підвищення мовленнєвої вправності учнів спрямовані на попередження порушень норм українського літературного мовлення. Для оволодіння орфографічною, граматичною вправністю нами було розроблено комплекс вправ на основі *текстоцентричного підходу*.

На думку С. Марцин, текстоцентричний підхід — «це комунікативно-функціональний підхід, який покладено в основу навчання рідної мови, що вважає пріоритетним розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань і вмінь з мови підпорядковуються інтересам розвитку мовлення» [Марцин 2019]. Для вчителя текст постає засобом формування системи цінностей, комунікативної, мовної та соціокультурної компетентності учня, а для самого учня текст — це джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення [Горошкіна 2010, с. 4].

Текстоцентричний підхід дозволяє реалізувати всі завдання навчання в їхньому комплексі, а саме:

- формування вмінь і навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань;
- переконувати слухачів у правильності своїх міркувань;

- удосконалення умінь обговорювати різні моделі висловлювань, визначати їхні позитивні сторони та недоліки;
- розвиток культури ведення дискусій, полеміки, диспутів, дотримуючись правил спілкування та культури мовлення;
- формування мовленнєвої компетентності в єдності усного й писемного мовлення [Пентилюк 2011, с. 100].

Виконанню цих завдань допоможуть такі форми роботи з текстом:

- навчальне, аналітичне читання текстів з конструюванням запитань до тексту;
- виразне читання віршів, текстів різних жанрів;
- проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, що розкривають головну ідею тексту;
- добір заголовка до тексту, критичне осмислення, обговорення;
- формування лексикографічної культури за допомогою роботи зі словниками різних типів (тлумачним, орфографічним, орфоепічним, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо);
- вправи з техніки мовлення, виразного читання художніх текстів, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення;
- стисле усне повідомлення про прочитаний у підручнику (газеті, журналі, методичному посібнику) матеріал із його оцінкою;
- розповідь про прочитану книгу, переглянутий спектакль, відвідану виставку, екскурсію, переглянуту (прослухану) передачу;
- повідомлення із власного життєвого досвіду відповідно до різних ситуацій (побутового, громадського) життя;
- написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення, вебсайти з актуальних проблем життя учнів, з проблем культури, навчання, відпочинку тощо [Пентилюк 2011, с. 102].

У результаті такої комплексної роботи з текстом, через «взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної коор-

динації за допомогою української мови в учнів формується цілісна картина сприймання» [Марцин 2019, с. 90].

Методичний аспект використання текстів на уроках мови ґрунтується на розумінні тексту як мети, засобу оволодіння мовою й мовленням. Робота з текстом дає можливість краще вирішувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показувати функціонування в мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження за відповідними мовними явищами, реалізовувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний та діяльнісний (стратегічний) компоненти нового змісту навчання української мови

Текстоцентричний підхід передбачає осмислення тексту як продукту мовленнєвої діяльності. У його основі — єдність мовної, мовленнєвої та правописної компетентностей. *Правописна компетентність* передбачає засвоєння й застосування орфографічних та пунктуаційних норм і сформованість на їхній основі таких основних умінь:

- знаходити орфограми, відрізнити їх від неорфограм; знаходити пунктограми в простому та складному реченнях (у межах вивченого матеріалу);
- розпізнавати орфограми й пунктограми з-поміж інших; розрізнити їхні види;
- з'ясувати правомірність уживання орфограм і пунктограм;
- застосовувати орфографічні та пунктуаційні правила;
- грамотно писати слова з вивченими орфограмами; правильно ставити розділові знаки в простому та складному реченнях (у межах вивченого матеріалу);
- знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки на вивчені правила [Бондаренко 2017, с. 8].

Методика оволодіння орфографією передбачає періодичну корекцію учнівської вправності через систему послідовно виконуваних дій: спостереження й аналіз лексеми з неправильно вжитою орфограмою; зіставлення з нормативним написанням літературної мови; виконання аналітичних вправ для запобігання правописних відхилень; виконання орфографічного розбору; конструювання слів за поданими моделями; утворення граматичних форм; творчі

вправи, що передбачають складання зв'язних текстів; вправи на редагування, вправи на переклади; диктанти.

Окрім орфографічної, робота з текстом сприяє розвиткові *граматичної компетентності* учнів, що реалізується в засвоєнні словотвірних, морфологічних і синтаксичних норм. *Грамматична компетентність* — це вміння грамотно будувати словосполучення й речення, правильно використовувати й узгоджувати часи, а також знання частин мови й того, як будуються речення різних типів [Федоренко]. Серед характерних особливостей граматичної компетентності виокремлюють такі:

- здатність розуміти й виражати значення, продукуючи й розпізнаючи правильно оформлені, згідно з цими принципами, фрази й речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їхніх стійких формул);
- неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови, згідно із законами й нормами граматики (рід, число, відмінки тощо);
- чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм;
- внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної й синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил [Федоренко].

Отже, низка вправ має бути спрямована на вдосконалення правописної та граматичної компетентностей.

Практична робота з текстом у формуванні культури мовлення учнів

Вправа 1. Прочитайте текст; підкресліть іменники; визначте, до якої групи вони належать: конкретні, абстрактні; загальні, власні; назви істот чи неістот. Чому ви так вирішили? Чим відрізняється правопис загальних і власних назв? У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

Опісля був дід Родим. Власне, й не сам дід, а його руки, дві безмежно широкі теплі лопати, які вигорнули маля з чорноти безнадійного шляху, а потім дивно торкалися голови Сивоока, до настовбурчено-

го, жорсткого, мов на спині у вовка, волосся, |і від того незвичного доторку плач перейшов у схлипування, а там і зовсім ущух і зник. Велетенський чоловік з побитим крутою сивизною диким заростом на голові й на обличчі, прикритий спереду шкурою тура, зачепленою грубим ременем за схожу на стовбур старого дуба шию, чаклував над полум'ям (П. Загребельний «Диво»).

Вправа 2. Прочитайте текст, знайдіть у ньому власні назви, поясніть їхнє написання. Дайте усну відповідь на такі питання: чи здивували вас давні імена українців? що вони означали? чи можемо ми обійтися в житті без імен? У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

Родим не казав Сивоокові ніколи нічого, не пояснював, що діється в полум'ї і на глині. Не почув з його уст малий назви жодного бога, але незабаром знав уже всіх, вловивши то раз, то вдруге з уст заброд-купців, які торгувалися з Родимом за його посуд і за його богів, і вже знав, що отой чотирилиций, скупчений у мудрості своїх чотирьох ликів, повернутих на всі чотири сторони світу, — Світовид, а той гнівливий, іскряно-жовтий — то бог блискавиць Перун, а зелений, мов причаєність лісових гущавин, — пастуший покровитель Велес, а той надутий, мов курка, широконоздрий, з жадібними очима — то Сварог, верховний бог неба і світу; найліпший же для Сивоока видавався Ярило, господар усього плодючого й родючого, щедрий, всемогутній мідяноголий бог, завітчаний таким веселим зелом, яке нікому й не снилося. Сивоок довго не міг збагнути, чому найближче до серця йому саме цей бог, і тільки згодом, якось випадком, підгледівши, як Родим з особливою старанністю чаклує над новим Ярилом, побачив: дід дає богові своє обличчя! (П. Загребельний «Диво»).

Вправа 3. Прочитайте текст. Підкресліть велику чи малу літеру в словах, словосполученнях. Назвіть іменники — власні й загальні назви в тексті. Чому ви так вирішили? У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

(К, к)иїв зустрів нас і на (П, п)очайні, і на (Б, б)оричевім (У, уз) возі, і на (В, в)алах. (К, к)нязь (В, в)олодимир їхав на вороному коні під багряним чепраком, у багряних (І, і)мператорських ношах виплива-

ла на (К, к)иївську (Г, г)ору нова наша (К, к)нягиня (А, а)нна, виставляючи проти лагідного сонця засмагле нещадиме лице і шию, а за (К, к)нязем і (К, к)нягинею виступала не (Д, д)ружина в залізі й доблесті, а сунулася золота щільна хмара (І, і)ереїв (Ц, ц)аргородських і (К, к)орсунських, приголомшуючи прості душі (К, к)иян пишнотою одіянь, неземним вогнем у поглядах, густим гудінням незбагненних повільних молитов (П. Загребельний «Тисячолітній Миколай»).

Вправа 4. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому власні назви. Які види власних назв трапляються в тексті? Які з них вам відомі, а яких ви не знаєте? У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

У 1240 році Київ був знесений з лиця землі Батием. Завалилася навіть Десятинна церква, у якій пробували знайти свій останній рятунок від татарської орди старі, жінки і діти. І тільки Софія, сплюндрована, обдерта зсередини, вціліла, стояла над пожарищем, над попелом і руйновищем, і підносила Богоматір свої руки в молінні за Київ на стіні, поставленій древнім будівничим так міцно, що не взяли її татарські пороки.

Стояв собор і при князеві литовському Гедиміні, що зайняв Київ через вісімдесят літ після Батия, і при татарському ханові Едигею, який грабував Софію вже в 1416 році, не зачепила його й пожежа Києва, що її полишив по собі кримський хан Менглі-Гірей 1482 року. <...> Владика Молдавський Петро Могила, що через шість років після уніатів став київським митрополитом, був першим, хто відбудував і зміцнив собор, перед тим століттями плундрований і знищений (П. Загребельний «Диво»).

Вправа 5. Прочитайте текст. Знайдіть власні назви, згрупуйте їх за ознаками: власне ім'я, географічна назва, назви пам'яток архітектури, назви ікон; поясніть їхнє написання. У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

І сам Константинополь наповнений був чудесами, перед якими буденне життя людське вважалося нічим. У монастирі Спаса зберігалася чаша з білого каменю, у якій буцімто Ісус перетворив воду на вино. Щовівторка носили по городу ікону Богородиці, написану ніби самим евангелістом Лукою. Можна було побачити сокиру, якою Ной збудував свій ковчег. У монастирі Продром лежало волосся Богоро-

диці. А ще стояла там Софія — нерукотворний храм, найбільший і найпрекрасніший у світі, творіння, може, й не людських рук, а божественних, бо імператор Юстиніан, при якому споруджено святиню, похований у саркофагові з зеленого мармуру ієропільського, за життя визнаний був не тільки імператором і першосвященником, а самим богом (П. Загребельний «Диво»).

Вправа 6. Складіть допис до вебсайту школи про екскурсію онлайн до Канівського музею Тараса Шевченка, використовуючи іменники — власні назви: імена, прізвища однокласників, географічні назви, назви закладів культури, назви творів мистецтва. У своїх дописах дотримуйтеся правописної культури мовлення.

Вправа 7. Прочитайте текст. Про який період в історії України в ньому йдеться? Які власні назви можуть засвідчити, що текст має історичне спрямування? У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

Діяв тоді Володимир швидко й хитро. Найстаршому синові од Рогніди Ізяславу, який мав би право сісти на батьків стіл у Києві, подарував Полоцьк, мовби для того, щоб задобрити Рогніду, насправді ж — відібрав в Ізяслава всі сподівання на повернення до Києва, бо Полоцьк було проголошено князівством самостійним, незалежним од влади великого князя. Іншим сином своїм Володимир нагадував невтомно, що є вони лиш його послушні люди, і, щоб виказати свою необмежену владу над ними, роздавав їм уділи без видимого ладу, з простої примхи. Другого по Ізяславу — Мстислава загнав аж у Тмутаракань, тоді як несправжнього сина від Ярополкової грекині, Святополка, посадив у близькому від Києва Турові: хоч Ярослав був син від Рогніди, а Святослав од Мальфреді-чехині, та не Ярослава послав батько в близькі Дерева, а Святослава, Ярослава ж, видно злякавшись його книжної мудрості, загнав аж у Ростово-Суздальську землю, за ліси й за ріки, між чудь і мерю, між бродників, які втікали з усіх князівств, ховаючись од бояр, од переступів і лихої долі (П. Загребельний «Диво»).

Вправа 8. Продовжіть речення.

Мене звати ...

*Наша родина має прізвище
Предки моєї сім'ї походять зі
Разом із батьками я мешкаю за адресою:
Я навчаюся в ... школі.
Мій улюблений письменник ... , який написав твір*

Вправа 9. Складіть власний родовід із додержанням правил написання чоловічих та жіночих імен та імен по батькові. В укладанні родоводу дотримуйтеся правописної культури мовлення.

Вправа 10. Прочитайте текст. Випишіть іменники на позначення істот. Поставте їх у форму кличного відмінка.

Монастир заснував покійний великий князь Мстислав, син Мономаха від Гіти, дочки англійського короля. Уже сам Мстислав мав у своїй крові задосить північної суворості, а ще до того одружений був з дочкою свейського конунга Христиною, — отож, мабуть, і заклалися ці будівництва відповідно до узвичаєнь князя та княгині, вишукувався десь сірий важкий камінь, ламався й переправлявся по ріках до Києва, щоб лягти отут, у стіни церкви; згодом мала упокоїтися тут навіки друга жона Мстиславова, яка тим часом ще жила на княжому дворі з синами своїми Володимиром та Михалком, але ніхто не гадав, що неприступна ся обитель стане місцем смертовбивства, надто ж княжого.

Здавалося б, чоловік, захований за цей камінь, за ці запори важкі, може назавжди відкинути турботи про власну безпеку від загрози ззовні. Насправді ж вийшло так, що камінь цей не порятував князя Ігоря, а мовби позбавив його змоги порятуватися, ухилитися від загрози, втекти від нападників (П. Загребельний «Смерть у Києві»).

Вправа 11. Прочитайте текст. Знайдіть у тексті іменники у формі кличного відмінка. Які джерела походження українських прізвищ? Чи знаєте ви, що означає ваше прізвище? У своїх відповідях дотримуйтеся культури мовлення.

А за два дні до Отави додому прибився Бузина. Ще в коридорі він влип очима в розвішані на високих, помальованих начорно стінах ікони, у захваті вибухнув:

— Товаришу професоре, я схиляюся перед вами!

— У нас збігаються смаки, колего. Чи не тому, що наші прізвища мають у собі якусь спільноту. Вони — рослинного походження.

— Справді, — зрадів Бузина. — А от у нас у класі, коли я вчився в школі, було повно прізвищ тваринного походження. Коровченко, Бугаєнко, Заець, Вовк, Бик.

— Очевидно, все-таки рослинного походження — найдавніші, — висловив припущення професор.

— А так, товаришу Гордію, — згодився Бузина, — а вже тваринного — це друга черга.

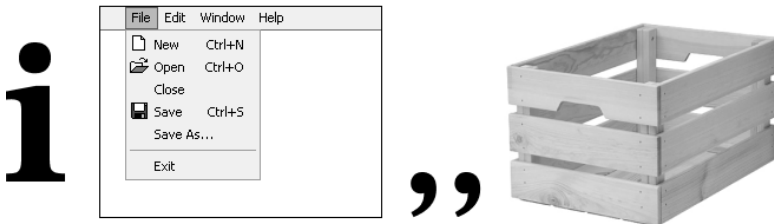
— І вже тільки потому маємо прізвища, похідні від професій: гончар, швець, стельмах, міняйло, кравець, коваль, луній, орач. Між іншим, за цим принципом надавано згодом повторні імена християнським святим. Ілля-громовець або пустельник, Микола-чудотворець, Симеон-стовпник (П. Загребельний «Диво»).

Вправа 12. Укладіть добірку українських пісень, у текстах яких є власні назви, іменники в кличному відмінку, незмінювані іменники.

Вправа 13. Самодиктант. Напишіть власні й загальні назви, розкриваючи дужки. Візьміть власні назви, де потрібно, у лапки.

(С, с)офія (К, к)іївська, (Р, р)оман (Д, д)иво, (К, к)нязь (Я, я)рослав (М, м)удрий), (К, к)іївська (Р, р)уть, (Б, б)ог (П, п)ерун, (С, с)вятий (М, м)иколай, (Б, б)оричів (У, у)звіз, (Р, р)ічка (П, п)очайна, (К, к)анівський (М, м)узей (Т, т)араса (Ш, ш)евченка.

Рефлексія: Розгадайте ребус:



Вправа 14 (завдання додому).

1) Перегляньте вдома експрес-урок О. Авраменка «Як правильно звернутися до незнайомої людини?» за покликанням: <https://www.youtube.com/watch?v=psYRauAmxY0>

На основі отриманої інформації складіть діалог «Зупинка громадського транспорту» з використанням іменників — власних назв істот у кличному відмінку. У своїх відповідях дотримуйтеся граматичної культури мовлення.

2) Випишіть тлумачення слов'янських імен за словником Павла Чучки «Слов'янські особові імена : історико-етимологічний словник» (Ужгород, 2011) Покликання: https://chtyvo.org.ua/authors/Chuchka_Pavlo/Slovianski_osobovi_imena_ukraintsiv_istoryko-etymolohichnyi_slovyk/

Будило, Ізяслав, Забава, Любава, Мстислав, Святополк, Родим, Ягода, Ярослав, Ярополк.

Які із цих імен трапляються в наш час?

Методичний коментар

Запропоновані вправи спрямовані на розпізнавання та групування іменниками за певними ознаками: конкретні, абстрактні, загальні, власні назви, істоти чи неістоти; доповнення речень іменниками в правильній граматичній формі; розв'язання ситуаційних завдань, пов'язаних із уживанням іменників. Комплексно виконання цих вправ сприяє розвитку правописної та граматичної культури мовлення учнів 6 класу (реалізація мовної та мовленнєвої змістових ліній). Мовна лінія — засвоєння в практичній діяльності орфографічних та граматичних правил; мовленнєва лінія — читання текстів із історичних романів П. Загребельного, відповіді на запитання за змістом прочитаного, складання речень із опорними словами (власними назвами), виголошення писемного висловлення, пов'язаного з конкретною ситуацією (повідомлення для шкільного вебсайту), складання переліку (плейлиста) українських пісень, складання й розігрування діалогу з іменниками в кличному відмінку.

Отже, підвищити культуру мовлення учнів на уроках української мови в 6 класі можна за допомогою комплексу вправ і завдань,

орієнтованих на попередження порушень орфографічних та граматичних норм сучасної української літературної мови в усному та писемному мовленні школярів. Тексти в цьому разі є не тільки джерелом навчального мовного матеріалу, але й засобом виховання розвиненої, творчої, національно свідомої особистості українського учня, який комунікативно виправдано вміє користуватися мовними засобами в усіх сферах суспільної діяльності. Антропонімikon, представлений в історичних романах П. Загребельного «Диво», «Смерть у Києві», «Тисячолітній Миколай», є репрезентантом історичної, соціокультурної, етнографічної інформації й формує в учнів усвідомлення потреби збереження та примноження культурних цінностей народу, зміцнення національної самосвідомості й самоідентифікації.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Практична стилістика і культура української мови: навч. посібник. Львів : Світ, 2003. 432 с.
2. Бондаренко Н. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови : посібник. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.
3. Горошкіна О. Сучасний урок української мови: від планування до проведення : метод. посібник. Харків, 2010. 111 с.
4. Марцин С. Текстocентричний підхід у вивченні української мови під час підготовки до ЗНО. 10–11 клас. *Вивчаємо українську мову і літературу*. 2019. № 19–21. С. 89–94.
5. Мацько Л., Кравець Л. Культура української фахової мови : навч. посібник. Київ : Академія, 2007. 360 с.
6. Мацько Л. Програмні засади навчання української мови учнів старшої школи (профіль — українська філологія). *Дивослово*. 2008. №2. С. 4–9.
7. Модельна навчальна програма НУШ «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / О. Заболотний та ін. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-roetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/U>
8. Окуневич Т. Про культуру мови і мовлення студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологія. 2013. Вип. 40. С. 238–241.
9. Пентилюк М. Культура мови і стилістика : пробний підручник. Київ : Вежа, 1994. 240 с.

10. Пентилюк М. Текстцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей*. Київ : Ленвіт, 2011. С. 96–108.
11. Федорова З. До питання формування граматичної компетенції в середніх загальноосвітніх школах. *Матеріали Вісімнадцятої всеукраїнської практично-пізнавальної інтернет-конференції*. Галузь: Методика викладання. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/48-visimnadsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/413-do-pitannya-formuvannya-gramatichnoji-kompetentsiji-v-serednikh-zagalnoosvitnikh-shkolakh>.

Використані текстові джерелал

1. Загребельний П. Диво. Київ : Махаон-Україна, 2000. 576 с.
2. Загребельний П. Смерть у Києві. Харків : Фоліо, 2003. 605 с.
3. Загребельний П. Тисячолітній Миколай. Київ : Довіра, 1994. 636 с.
4. Чучка П. Слов'янські особові імена : історико-етимологічний словник. Ужгород : Ліра, 2011. 432 с.

**ПІДГОТОВКА ДО НАПИСАННЯ ШКІЛЬНОГО ЕСЕЮ:
МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ
МОВНОСТИЛІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ**

Олена Полозова
Катерина Новікова

***Мовностилістичні компетентності
в системі навчання мови***

У вимірі нової парадигми національної освіти ХХІ століття, де основними принципами є забезпечення пріоритету української мови як державної, школа має завдання — формувати творчу й гармонійну особистість, яка здатна вміло володіти комунікативно-виражальними засобами мови, дбати про її стилістичне багатство й довершеність, а також про культуру мовлення. Для успішної соціалізації учень мусить ефективно володіти всіма видами мовної діяльності в їхній єдності та взаємозв'язку, мати певний комунікативно-мовленнєвий досвід. Мова є універсальним інструментом самовираження та позиціонування мовної особистості в соціальному середовищі.

Вітчизняна методична традиція завжди приділяла увагу високому культурному рівню особистості учнів. Проблемам формування мовностилістичних умінь та навичок школярів присвячені праці таких авторів, як Н. Бабич, І. Гамрецький, Г. Дідук, С. Дорошенко, П. Кордун, К. Климов, І. Кучеренко, І. Лопушинський, М. Марун, Л. Мацько, М. Пентилюк, та інші. На сучасному етапі в системі загальної середньої освіти розробляють модельні й авторські програми, видають підручники та посібники, систематизують термінологійно-поняттєвий апарат лінгводидактики (Н. Бабич, Н. Голуб, І. Дроздова, С. Єрмоленко, С. Караман, І. Кучеренко, О. Маленко, Л. Мацько, С. Омельчук, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Сидоренко, В. Тихоша та ін.).

Упродовж останнього десятиліття вітчизняна лінгвістична й методична наука поповнилися численними підручниками й навчаль-

ними посібниками, присвяченими аспектам стилістики та мовним засобам її текстової реалізації. Серед помітних праць варто назвати такі як: «Практична стилістика і культура української мови» (Н. Бабич [Бабич 2003]), «Стилістика української мови» (Л. Мацько [Мацько 2003]), «Стилістика сучасної української мови» (О. Пономарів [Пономарів 2000]), «Нариси з української словесності: Стилістика та культура мови» (С. Єрмоленко [Єрмоленко 1999]). Ці видання можуть бути корисними для вчителів у процесі вивчення основних стилістичних понять, адже містять теоретичні відомості про стилістику, ключові аспекти звукової, лексичної та граматичної організації мовлення й практичні розділи опрацювання стилістичних засобів мови в освітньому контексті.

У наявних програмах з української мови формуванню мовно-стилістичних компетентностей учнів відводиться ключова роль. Відзначено, що одним із головних завдань мовної освіти є «формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфери спілкування; працювати з текстом, здійснювати пошук інформації в різноманітних джерелах, використовувати її в самостійно створених висловленнях різних типів, стилів і жанрів» [Програма з української мови 2017].

Функціонально-стилістичний підхід визнано як один із ключових, тісно пов'язаний із системно-лінгвістичним аспектом. Цей підхід реалізується шляхом аналізу особливостей функціонування мовних одиниць на всіх рівнях мовної системи, з урахуванням їх типу, стилю та жанру мовлення. Упровадження цього підходу забезпечується за допомогою використання текстів різних стилів і жанрів як основного інструмента навчання, що сприяє дослідженню функцій мовних одиниць на всіх рівнях. Упродовж усього шкільного курсу з української мови учні засвоюють знання про стилістику як науку та розвивають відповідні стилістичні вміння й навички.

Важливими умовами розвитку мовно-стилістичних компетентностей учнів є їхні вміння й навички створювати власні висловлення різних стилів, типів і жанрів мовлення. Така робота має проводитися впродовж вивчення всього курсу української мови, за можливості на більшості уроків. Створити готовий текст — це нелегкий процес, адже обов'язково слід враховувати тему, стиль,

тип і жанр мовлення, сферу, умови й мету спілкування [Кучеренко 2006, с. 5].

У процесі формування мовностилістичних компетентностей учнів виділяють три взаємопов'язані етапи.

1. *Пропедевтичний етап.* На цьому етапі проводять практичне ознайомлення з основними стилістичними поняттями, що сприяє розвитку первинних стилістичних умінь у молодших класах. Формуються такі стилістичні поняття, як синоніми та синонімічний ряд, емоційно-оцінна лексика та її сфера вживання, науковий стиль і його лексичні ознаки, розмовний стиль, художній стиль і його відмінності, слова загальнонавчовані та книжні, діловий стиль та його характерні прикмети, а також жанри ділового стилю.
2. *Систематичний етап.* Передбачає теоретико-практичне засвоєння базових стилістичних понять і розвиток стилістичних умінь в учнів від 5 до 9 класу. На цьому етапі учні ознайомлюються зі стилістикою як розділом науки про мову, науковою класифікацією стилів української мови, стилістичними позначками тлумачних словників, поняттями *стилістична норма*, *стилістична помилка*; публіцистичним стилем, лексикою з обмеженою сферою вживання, стилістичними можливостями морфології та синтаксису.
3. *Етап повторення, поглиблення й узагальнення.* На цьому етапі здійснюють повторення, поглиблення й систематизацію раніше вивченого матеріалу зі стилістики. Закріплюють відомості про стилістику як науку, про класифікацію стилів української мови, характерні для них жанри. Проводять узагальнену класифікацію стилістичних помилок, а також стилістичний аналіз творів, написаних у різних стилях.

Програмою передбачені очікувані результати з оволодіння мовностилістичними компетентностями: учні оволоділи навичками аналізу уривків з текстів різних функційних стилів; уміють виявляти специфічні елементи певного стилю, редагувати стилістичні неточності та аналізувати мовні засоби на різних рівнях з подальшим визначенням їхніх стилістичних функцій. Однак аналіз шкільних програм з української мови засвідчує певні обмеження у формуван-

ні відповідних умінь і навичок. Огляд чинних підручників з української мови підтверджує наявність стилістичних рекомендацій, а також наявність систематизованих стилістично зорієнтованих вправ і завдань. Проте ступінь реалізації цих можливостей не однаковий. Наприклад, у підручниках переважають художні тексти, тоді як інші стилі менше представлені (хоча сьогодні акцент поставлено на медійних текстах як таких, що перебувають у читацькому активі).

Практика засвідчує, що після закінчення школи в учнів недостатньо сформовані комунікативні й лінгвостилістичні вміння. Випускники зазнають певних труднощів під час написання власного висловлення на зовнішньому незалежному оцінюванні, не вміють використовувати мовні засоби з урахуванням їхньої комунікативної доцільності, формулювати оцінювальні судження, включати в аргументацію свій особистісний досвід. Хоча в сучасному світі для успішної реалізації людині необхідно вміти логічно, точно висловлювати свої думки в усній і писемній формі. Тож важливе завдання вчителя-словесника — навчити учня *створювати висловлення різних типів і жанрів* у навчально-науковій, соціально-культурній та діловій сферах спілкування.

Особу вважають стилістично компетентною, якщо вона не тільки теоретично володіє різними мовними ресурсами, але й уміє практично застосовувати їх відповідно до стилів, надаючи своєму мовленню стилістичного відтінку. Лінгвостилістичні компетентності людина розвиває впродовж усього її життя, що перебігає в різноманітних ситуаціях спілкування. Добре розвинені лінгвостилістичні компетентності є важливим аспектом у формуванні комунікативної та професійної культури особистості [Мацько 2003, с. 98].

Есей як жанр і текст: теорія поняття

Важливим засобом розвитку мовностилістичних компетентностей учнів є творчі письмові роботи різних типів мовлення, різних стилів і жанрів. Нині особливу увагу приділяють творам у жанрі есею, оскільки він як вид творчої роботи більшою мірою, ніж звичайне твір, розкриває індивідуальні мисленнево-мовленнєві особливості учнів: засвідчує рівень їхнього інтелектуального розвитку, здатність самостійно зіставляти, порівнювати, уміння нестандарт-

тно мислити. Есей має особливість інтегрувати різні навчальні предмети, слугує кульмінаційною вершиною під час опрацювання будь-якої теми уроку [Магдич 2018, с. 2]. Саме на етапі написання есею відбувається глибинне осмислення, аналіз та синтез засвоєного матеріалу, що приводить до високого рівня розвитку мовних і стилістичних компетентностей.

Термін *есей* походить із французької мови й історично має коріння в латинському слові *exagium* (зважування). Французьке слово *essai* можна буквально перекласти як «досвід», «спроба», «випробування», «нарис». Французького суспільного діяча Мішеля Монтеня (1533–1592) вважають «офіційним» творцем цього жанру. У його тритомнику «Проби» (1588), який є канонічним зразком есеїстичної форми, сам термін *есей* використовується як назва твору. У цьому тексті письменник відтворює деякі свої думки, що передають внутрішній світ однієї конкретної людини — автора. Усе, що складає світогляд письменника, минуле й сучасне, долі різних людей і подій розглядається ним як частина його власної особистості. Творчість письменника належить до пізнього періоду епохи Відродження. Світогляд цього часу ґрунтується на науковому методі й експерименті.

Для Монтеня досвід є джерелом не тільки наукового знання, але й літературно-гуманістичного спілкування з людьми, книгами, творами мистецтва. Автор розмірковує про все: політику, філософію, книжкову мудрість, але не як політик чи філософ, а з позиції стороннього спостерігача. Він пропонує свій погляд, досліджуючи предмети власного сприймання й зображення не ізольовано, а як елементи світу культури. Вартують спостереження Монтеня над роботою своєї свідомості: він не лише розмірковує щодо різних предметів, але й спостерігає за процесом руху думки. Основою його спостережень є особливий принцип сприйняття світу та самого себе [Глазова 2018, с. 5].

Утім, коріння жанру есею належать періоду, що відбувся набагато раніше, ніж «Проби» М. Монтеня. У стародавні часи жанр есею існував у межах інших жанрів: як форма міфотворення й особливий спосіб філософського роздуму (Платон, ісократики, Ориген, Тертуліан та інші). На Сході жанр, схожий на європейський есей, формувався у творчості деяких письменників, як-от: Сей Сенагон «Записки

в ліжку» (X ст.), Камо Темей «Записки в кельї» (XIII ст.), Есі Кенко «У вільний час» (XV ст.) та інші. Широкий розвиток жанр отримав у зарубіжній журналістиці й літературі (Г. Філдінг, Д. Дідро, Вольтер, Г. Е. Лессінг, І. Г. Гердер, Г. Гайне, Г. Д. Торо, Г. К. Честертон, Г. Адамс, Р. Роллан, Б. Шоу та ін.). Історично есей формується в руслі жанрів з підвищеною рефлексією й особливим значенням авторської оцінки [Гук 2018, с. 36].

Спираючись на численні визначення есею, що містяться в наукових працях, можна запропонувати таку загальну дефініцію.

Есей (від фр. *essai* «спроба») — невеликий за обсягом прозовий твір гнучкої композиції, який виражає особистий погляд автора на заявлену тему.

У всіх наявних дефініціях есей відзначається свободою форми та змісту, що зумовлює його тематичну різноманітність. Привабливість тексту цього жанру полягає в тому, що він може бути написаний на будь-яку тему і в будь-якому стилі, адже есей — це власні міркування щодо почутого, прочитаного, переглянутого. Як свідчать дослідження, відмінною рисою есею є його широка тематична орієнтація, актуалізація різноманітної проблематики, яка відображає різні сфери життя людини й суспільства [Торговець 2016, с. 31].

Властивості жанру есею:

- особистісний характер мотивації, сприйняття та висвітлення предмета зображення, що дозволяє відкрити новий погляд на знайомий предмет;
- унікальний спосіб представлення предмета мовлення за допомогою асоціативно-емоційної структурної основи;
- можливість виходу в загальнокультурний контекст фонових знань читача;
- неформальний характер мовного вираження — вільна асоціативна композиція;
- підвищена модальність тексту як відображення суб'єктивності та інших авторських характеристик [Глазова 2018, с. 12].

Основні риси жанру есею:

- є конкретна тема, ситуація або питання;
- есей висвітлює індивідуальні враження та роздуми про певне явище або питання й не претендує на вичерпне тлумачення предмета;

- есеї передбачає нове, суб'єктивно забарвлене висловлення щодо чого-небудь; такий твір може мати філософський, історичний, біографічний, публіцистичний, літературно-критичний, науково-популярний або чисто художній характер;
- у змісті есею оцінюється насамперед особистість автора — його світогляд, характер мислення, думки, почуття, цінності, оцінки [Балаклицький 2007, с. 28].

Тематика есею не обмежена жодними рамками. У ньому може бути обраний будь-який об'єкт для аналізу — факти, явища, події, при цьому відбувається розгляд обраного об'єкта крізь призму саме авторського бачення. Жанрова мета есею дозволяє авторові природно додати до висловлення елемент несподіваності: раптово досягти розуміння, знайти відповідь на цікаве питання. Так, у художньому (публіцистичному) есеї це може бути вдалий образ; у критичному — глибока й оригінальна інтерпретація об'єкта (певний момент суб'єктивного бачення, емоційна реакція на твір мистецтва, вислови видатних особистостей, особистість, подія) [Балаклицький 2007, с. 30].

Текст есею має читатися легко. Цього можна досягти, чергуючи короткі й довгі речення, а також використовуючи замість сполучників розділові знаки (тире, двокрапка). Не зловживати складними словами, жаргоном, вузькопрофільною лексикою. Уникати кліше, порожніх висловлень, адже вони «забирають» у роботи авторську індивідуальність. Не забувати про гумор та іронію, але не зловживати ними. Дотримуватися обраної теми, бути послідовним у її розкритті. Не відхилятися від основної ідеї. Ілюструвати розповідь власними спогадами, враженнями, історіями з життєвого досвіду [Шендеровський 2007, с. 20].

Структура есею визначена такими вимогами:

- вступ і висновок мають акцентувати увагу на проблемі (у вступі вона окреслена, у висновку — підбивають підсумок думки автора);
- думки автора щодо проблеми викладають у вигляді коротких тез, тож бажано відділяти їх абзацами, дотримуючись логічного зв'язку між ними: це забезпечує цілісність роботи;

- кожен тезу слід підтримати доводами, тому за тезою слідує аргументи.

Аргументи можуть включати факти, явища суспільного життя, події, життєві ситуації, наукові докази, покликання на думку вчених тощо. Рекомендують наводити два аргументи на кожен тезу, оскільки один може здатися непереконливим, а три аргументи можуть перевантажити виклад, характерний для формального есею, орієнтованого на лаконічність й образність.

З погляду змісту есею може бути *філософським, літературно-критичним, історичним, художнім, художньо-публіцистичним* тощо. За літературною формою есею може представляти собою рецензію, ліричну мініатюру, запис, сторінки з щоденника, лист та інше. Також виділяють такі есеї: *описові, рефлексивні, критичні, аналітичні* та інші. У цьому разі класифікація базується на композиційних особливостях твору, виконаного в жанрі есею. Також є розрізнення *особистісного (суб'єктивного)* есею, де головним елементом є відкриття якої-небудь риси авторської особистості, та *об'єктивного* есею, де особистісний аспект підпорядкований об'єкту опису чи конкретній ідеї.

Есею як засіб дидактики

Есею як засіб контролю й перевірки знань активно використовують у світовій, зокрема європейській та американській освітній практиці — жанр *академічний есею*. Його вимагають під час вступу в університет і під час складання міжнародних іспитів, тому в західних університетах приділяють значну увагу розвитку навиків письма. Метою академічного есею є діагностика творчого складника пізнавальної діяльності студента, його вмінь аналізувати, інтерпретувати інформацію, формулювати висновки й давати власну оцінку [Шендеровський 2007, с. 8]. Основні ознаки академічного есею: персоналізація, критичність (головна мета — висловити власну думку, наводячи переконливі аргументи), точність, ясність, багатство думки та логічність викладу [Присяжнюк 2016, с. 239]. Оскільки академічний есею є науковим жанром, він характеризується своєю формальністю, використанням термінів замість загальноживаних

слів, наявністю відповідних морфологічних моделей і синтаксичних конструкцій.

Академічний есей може бути різних видів. Західна гуманітарна школа виділяє три основних типи есеїв:

1. «*For and against essay*»: студент наводить аргументи як «за», так і «проти» будь-якого явища.
2. «*Opinion essay*»: суть цього есею полягає не лише в тому, щоб висловити свою думку, а й розглянути проблему з різних поглядів, наводячи переконливі аргументи на підтримку власної думки.
3. «*Suggesting solutions to problem essay*»: студенту пропонують знайти шляхи вирішення певної глобальної проблеми [Присяжнюк 2016, с. 239].

З 2019 року *есеї* уведено до видів робіт з розвитку писемного мовлення в українській мовній освіті. У методичних рекомендаціях МОН України 2019–2020 н. р. подано таке визначення есею: «*Есей* — самостійна творча письмова робота, ознакою якої є особистісний характер сприймання проблеми та її осмислення, невеликий обсяг, вільна композиція, невимушеність та емоційність викладу» [Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2019/2020 навчальному році]. Жанр есею є актуальним сьогодні у світлі нових вимог до школи, яка має готувати людей соціально активних, творчих, які усвідомлюють важливість освіти та самоосвіти для життя, здатних застосовувати та вдосконалювати отримані знання на практиці. Нові громадсько-соціальні умови в медіаспільноті сприяють розвитку жанру есею.

У методичних рекомендаціях МОН названо зрозумілі й доступні для сучасної школи види *вільного* й *формального* есею.

Ознаки *вільного есею*: невеликий обсяг (7–10 речень); вільна форма й стиль викладу; довільна структура. Обов'язкова вимога: наявність позиції автора. Вільний есей обмежений в часі написання (10–15 хв.). До нього доцільно вдаватися на кожному уроці й на різних його етапах: цілевизначення, закріплення, рефлексії тощо.

Види *формального есею*: інформаційний (есей-розповідь, есей-визначення, есей-опис); критичний; есей-дослідження (порівняльний есей, есей-протиставлення, есей причини-наслідку, есей-ана-

ліз). Значною мірою такі види есею перегукуються зі звичними для учнів твором розповідного характеру, твором-описом і твором-роздумом; критичний есей учителі використовують як прийом розвитку критичного мислення (рефлексія з формулюванням оцінювальних суджень); есей-дослідження частково перегукується зі здійснюваною в процесі виконання проектів пошуковою діяльністю учнів [Глазова 2018, с. 79].

Вимоги до *формального есею*: обсяг — 1–2 сторінки тексту (120–200 слів); есей має сприйматися як цілісний твір, ідея якого зрозуміла й чітка; кожен абзац есею розкриває одну думку; необхідно писати стисло і ясно. Формальний есей має відрізнитися чіткою композиційною побудовою, бути логічним за структурою. В есеї, як і в будь-якому творі, має простежуватися внутрішня логіка, що визначається, з одного боку, авторським підходом до обговорюваного питання, а з другого — самим питанням. Необхідно уникати різких стрибків від однієї ідеї до іншої, думка має розкриватися послідовно. Есей мусить засвідчити, що його автор знає й осмислено застосовує теоретичні поняття, терміни, узагальнення, ідеї. Формальний есей має містити переконливе аргументування порушеної проблеми. Для написання такого есею виділяють більше часу: від 20 до 45 хвилин [Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2019/2020 навчальному році]

Від інших видів шкільних творчих робіт есей відрізняється кількома ключовими особливостями:

1. *Особиста позиція та власна думка* (основна мета есею полягає у висловленні особистої позиції, думок та переживань автора, його суб'єктивного ставлення до теми).
2. *Глибина та креативність* (автор може виходити за межі поверхневого опису й висловлювати більш глибокі думки та роздуми; креативний підхід та нестандартний погляд на тему є бажаними для есею).
3. *Рефлексія та самоаналіз* (зазвичай есей містить елементи рефлексії та самоаналізу, де автор висловлює свої враження та розглядає власний досвід).

Також можна виділити декілька загальних ознак (особливостей) жанру, які зазвичай указані в енциклопедіях і словниках:

Невеликий обсяг. Обсяг есею може бути від трьох до семи сторінок комп'ютерного тексту.

Конкретна тема й підкреслено суб'єктивне її трактування. Тема есею завжди конкретна. Він не може містити багато тем або ідей. Есей відображає лише один варіант, одну думку, відповідь на одне питання.

Невимушена розповідь. Автору есею важливо встановити довірливий стиль спілкування з читачем; для розуміння йому варто уникати намагань ускладнити текст, використання незрозумілих або надто жорстких конструкцій. Дослідники зазначають, що гарний есей може написати лише той, хто вільно володіє темою, бачить її різнобічно і готовий представити читачеві якщо не вичерпний, то багатоаспектний погляд на явище, яке стало відправною точкою його роздумів.

Схильність до парадоксів. Есей призначений вражати читача (слухача) — це, на думку багатьох дослідників, його обов'язкова якість. Відправною точкою для роздумів, утілених в есеї, часто є афористичне, яскраве висловлювання або парадоксальне визначення, буквально зіштовхуючи на перший погляд беззаперечні, але протилежні твердження, характеристики, тези.

Внутрішня смислова єдність. Це один з парадоксів жанру. Вільний за композицією, орієнтований на суб'єктивність, есей має внутрішню смислову єдність, тобто узгодженість ключових тез і тверджень, внутрішню гармонію аргументів та асоціацій, несуперечливість тих суджень, у яких виражена особиста позиція.

Методичний аспект написання шкільного есею

Проблема викладання навичок написання творчих робіт у методиці вивчення рідної мови традиційно є актуальною, а рекомендації щодо цього — важливими. Вітчизняна методика розвитку мовлення, пройшовши шлях пошуку універсального письмового завдання для учнів, у якому поєднуються елементи міркувань, творчість, особистий досвід, висуває необхідність ознайомлення з жанрами продуктивного характеру, в основі яких лежить універсальна модель особистих міркувань. До цих продуктивних жанрів і належить есей, що обумовлено соціокультурною ситуацією, яка вимагає від учня

активності, діяльності, уміння оригінально висловлювати власну позицію усно та письмово відповідно до вимог щодо вдосконалення писемних мовних навичок школярів. Есеї розглядають не лише як важливу умову розвитку особистості, але і як феномен культури та освіти.

Створення оригінального тексту — це індивідуальний, глибоко особистий процес, який вимагає активізації всіх внутрішніх ресурсів учня. Вітчизняна методика давно апробувала й успішно використовує на уроках української мови та літератури в системі викладання традиційні творчі роботи — опис, розповідь, роздум. Уведення до програм української мови есею як виду навчальної роботи учнів 5–11 класів спричинило сплеск цікавості до цього актуального жанру учнівської творчості.

Написання есею спрямоване на розвиток зв'язного мовлення. Під час такої роботи учень мобілізує всі свої резерви, що створює надалі передумови для його інтелектуального та духовного розвитку. Саме на етапі написання есею відбувається глибинне осмислення, аналіз та синтез засвоєного матеріалу, що приводить до високого рівня розвитку лінгвостилістичних компетентностей.

Під час створення тексту есею варто пам'ятати, що хоча його композиційна структура дещо розмита, проте він має свої обов'язкові структурні елементи:

- *вступ*, у якому необхідно обґрунтувати вибір теми, представити основну ідею або тезу, яку будете розвивати, створити емоційний настрій, привернути увагу читача до тексту, зацікавити, спонукати його дочитати до кінця (20 % від загального змісту);
- *основна частина*, у якій відбувається розгортання думки щодо порушеної проблеми, викладаються аргументи та приклади, що підтверджують та роз'яснюють тезу (60 % від загального змісту);
- *узагальнення висновків* відповідно до теми, підбивання підсумків або підтвердження тези, формулювання основних висновків або рекомендацій, а також особистого ставлення до теми (20 % від загального змісту) [Грона 2017, с. 140].

Написання есею є важливою частиною навчальної програми з української мови для учнів 5–9 й 10–11 класів. Це завдання спря-

моване на розвиток в учнів навичок омовлення власних думок, аргументації, роботи зі структурою тексту. Нижче подано загальні аспекти, на які слід звернути увагу, і поради, які допоможуть у написанні есею учням різних класів.

5–6 класи:*1. Основні поняття:*

- ознайомлення з поняттям есею та його відмінностями від інших видів текстів;
- вивчення основних етапів написання есею: планування, написання та редагування.

2. Тематика:

- вибір простих тем для обговорення й аналізу;
- розвиток здатності аргументації на основі особистого досвіду та уяви.

7–9 класи:*1. Розвиток аналітичних навичок:*

- аналіз та інтерпретація текстів як основа для написання есею;
- вивчення структурних елементів есею: вступ, теза, аргументація, висновок.

2. Розширення тематики:

- вибір більш складних тем для обговорення;
- розгляд актуальних проблем та соціокультурних аспектів.

10–11 класи:*1. Глибший аналіз інтелектуальних засобів:*

- вивчення стилістичних та риторичних засобів для використання в есеї;
- розвиток критичного мислення та аналітичних умінь.

2. Тематична широта:

- вибір тем, що охоплюють різні галузі знань й інтереси;
- робота над вдосконаленням структури тексту та глибоким розгортанням аргументації.

3. Підготовка до ЗНО та вступних екзаменів:

- відпрацювання навичок написання аргументованих текстів для високих балів на екзаменах;
- вивчення особливостей вимог до есею на державних та вступних іспитах.

Формування мовно-стилістичних компетентностей під час написання есею включає в себе розвиток умінь виражати думки, використовуючи мовні засоби з різних стилів мовлення для досягнення виразності й точності.

Декілька ключових аспектів, які сприяють формуванню мовно-стилістичних компетентностей у процесі написання есею.

1. *Знайомство зі стилістичними поняттями:*

- ознайомлення учнів із основними стилістичними термінами та їх значенням;
- розгляд прикладів стилістичних прийомів у текстах відомих авторів.

2. *Практика застосування стилістичних прийомів:*

- вправи на використання різних стилістичних елементів у коротких текстах;
- спроби переосмислення наявних текстів шляхом внесення власних стилістичних змін.

3. *Літературний аналіз:*

- аналіз стилістичних особливостей відомих літературних творів;
- порівняння стилістичних підходів різних авторів та їхній вплив на аудиторію.

4. *Розробка власних стильових підходів:*

- написання есею, де учні використовують різноманітні стилістичні прийоми для вираження своїх думок та втілення ідей;
- спроби створення власної стилістичної моделі, відмінної від стандартних шаблонів.

5. *Самоконтроль та перевірка:*

- самостійна перевірка написаного есею на наявність стилістичних елементів та їх відповідність темі;
- перевірка та обговорення робіт однокласників, виділення сильних позицій та можливих поліпшень.

6. *Застосування технік редагування:*

- навчання технік редагування для виправлення стилістичних недоліків та покращення виразності тексту;
- залучення учнів до роботи в парах або групах для обговорення та вдосконалення текстів.

Важливо робити акцент на творчому підході, дозволяючи учням розвивати власний стиль й експериментувати зі стилістичними засобами.

Аналіз модельних навчальних програм з української мови для 5–6 класів та 7–9 класів (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д.) засвідчив, що особливу увагу автори приділяють текстотворчим умінням, зокрема написанню есею.

Так, у 5 класі пропонують ознайомитися з особливостями складання есею; є завдання щодо написання есею на різну тематику («Краса й милозвучність української мови», «Транспорт майбутнього», «Вода в природі»), а також завдання на редагування есею.

У 6 класі — завдання з написання есею світоглядного змісту («Право на повагу до гідності», «Чому не можна принижувати людську гідність») і редагування.

У 7 класі — завдання написати есей у публіцистичному й художньому стилях з використанням різних форм дієслів, створення лінгвістичного есею («Прислівник — найцікавіша частина мови», «Прислівник — наймолодша частина мови»), а також створення усного есею.

У 8 класі учням пропонують ознайомитися з формою *мініесей*, створити есей на морально-етичну тему, есей у публіцистичному стилі.

У 9 класі також пропонують завдання написати есей у публіцистичному стилі, есей на морально-етичну тему.

Програма для учнів 10–11 класів пропонує написання текстів різних стилів, збагачення текстів тропами, складання планів до текстів, але на написанні тексту саме в жанрі есею майже не акцентує увагу [Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання 10–11 (рівень стандарту)].

Аналізуючи досвід написання есею в процесі навчання української мови, можна говорити про ймовірні чотири форми використання його в навчальній діяльності, а саме:

- 1) есей — самостійна творча робота із запропонованої учителем теми (виконується як домашня робота);
- 2) есей — 30-хвилинна контрольна (або самостійна) робота з вивченого навчального матеріалу;
- 3) есей — 10–15-хвилинний вільний твір для закріплення й опрацювання нового матеріалу (зазвичай пишуть наприкінці уроку);
- 4) есей — 5–10-хвилинний твір з метою підбивання підсумків уроку й фіксування сформованих на занятті думок і висновків з теми (найчастіше дають завдання написати, що учні довідалися з нової теми або сформулювати одне питання, на яке вони так і не отримали відповіді) [Горобченко 2016, с. 2].

Есей як форма творчої роботи є засобом самопрезентації особистості учня. Особливості жанрової природи есею та високий авторський складник у виборі матеріалу й системи міркувань допомагають учням не лише висловити враження від чого-небудь або від кого-небудь, а й показати своє «я», опосередковано передати свій погляд на світ і своє місце в ньому. Жанр есею максимально спрямований на пізнання світу й людини, що зумовлює потребу розвитку самої особистості автора. Створення тексту есею — це продуктивний процес мовленнєвого й творчого мислення учня, в основі якого лежить творчий характер мови. Есей можна вважати вдалим лише в тому разі, якщо в ньому наявна несподівана думка, раптова догадка, відкриття. Переконливий текст есею обов'язково породжує вторинний текст.

Вважаємо доцільним уже в 5–6 класах навчати учнів аргументувати власну позицію, уміти збирати, систематизувати й аналізувати інформацію, навчати прийомам привертання уваги читача: цитата, афоризм, питання, цікаві факти, асоціації, аналогії.

Багато сьогочасних олімпіад і творчих конкурсів передбачають написання письмової роботи в стилі есею. Особливості вікової групи учнів 5–6 класів дозволяють засвоювати початкове поняття «есею», оскільки в школярів уже є певний життєвий, соціальний,

культурний досвід, який становить основу для створення письмового висловлювання в цьому жанрі. У 7–9 класах варто провести роботу з визначення суттєвих характеристик есею, його структури, вимог до змісту та оформлення, а також тренування в навичках написання та редагування есею.

У 10–11 класах зміст роботи слід пов'язати із визначенням специфічних рис есею, вивченням його видів, літературних форм жанру; з поглибленням та розширенням знань про структуру есею, вимоги до змісту та оформлення письмового висловлювання в стилі есею, зокрема для написання власного висловлення на ЗНО. На цьому етапі в старшій школі відбувається вдосконалення навичок написання та редагування есею.

Аналізуючи методичну літературу й досвід учителів-практиків, доходимо висновку, що обсяг шкільного есею обмежується 1–3 сторінками (150–450 слів). Запропонована вимога є рекомендаційною, але не обов'язковою. Іноді для учня достатньо кількох абзаців, щоб висловити індивідуальний погляд яскраво та нестандартно. Невеликий обсяг вимагає вдосконалення ясності та лаконічності викладу. Обсяг літературних зразків есеїв, які використовують для аналізу та інтерпретації на уроках та в самостійній роботі учнів, не обмежений [Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2019/2020 навчальному році].

Теми есеїв мають бути вільними, зрозумілими та близькими для учнів, спрямовані на особистий моральний чи естетичний вибір особистості. Сучасний школяр любить розмірковувати на актуальну, часто повсякденну тему, що вимагає вміння обговорювати, вступати в діалог, робити вибір.

Змістовий та жанрово-композиційний формати есеїв різняться залежно від класів. Важливо поступово ускладнювати тематику есею.

Критерії оцінювання есею в школі можуть варіюватися залежно від конкретних вимог шкільної програми, рівня навчання та предмета. Однак основні аспекти, які можуть бути враховані під час оцінювання есе, включають:

1. Сприйняття теми:

- наскільки правильно учень розуміє та сприймає тему есею;
- як глибоко він проаналізував ключові аспекти теми.

2. *Цільове спрямування:*
 - наскільки чітко визначено головну ідею чи тезу есею;
 - чи є основні думки логічно впорядкованими.
3. *Аргументація та докази:*
 - як учень використовує аргументи та приклади для підтримки тези;
 - наскільки переконливо викладені аргументи.
4. *Літературний стиль:*
 - наскільки вдалим є використання літературних засобів та мовних засобів для досягнення виразності;
 - наскільки оригінальним і насиченим є мовлення.
5. *Структура та організація:*
 - наскільки впорядковано та логічно розподілена інформація в есеї;
 - чи є чіткою вступна частина, основна частина та висновки.
6. *Грамотність і стиль:*
 - якість граматичного виконання та правопису;
 - специфічні літературні чи стильові аспекти.
7. *Оригінальність і творчість:*
 - наскільки автор реалізує свої унікальні думки й погляди;
 - наявність творчого підходу до теми.
8. *Відповідь на питання:*
 - чи відповідає написане на питання чи завдання есею.

Загалом, оцінювання есею має враховувати якість мовлення, глибину розуміння теми, оригінальність підходу та здатність учня висловлювати свої думки чітко та переконливо.

Уміння писати есеї сприяє розвитку різних типів мислення, формуванню мовностилістичних компетентностей, зокрема:

- *розвиток аналітичних навичок:* під час написання есею учні навчаються аналізувати інформацію, робити висновки та розкривати свої думки; це сприяє розвитку аналітичних навичок критичного мислення;
- *розширення активного словникового запасу:* під час написання есею автор повинен використовувати різноманітні слова та вирази для точного вираження своїх думок та ідей;

регулярне читання й аналіз літературних творів допоможе розширити словниковий запас;

- *використання різних стилів мовлення*: есей дозволяє експериментувати з різними стилями мовлення, від формального до неформального, що сприяє розвитку гнучкості в мовленні;
- *точно та лаконічне виразне мовлення*: під час написання есею важливо добирати слова таким чином, щоб вони чітко виражали авторські думки та ідеї. Вправи з редагування тексту та усунення зайвих слів можуть допомогти в досягненні точності та лаконічності у виразному мовленні;
- *використання літературних засобів виразності*: есей може включати в себе такі різноманітні літературні засоби, як метафори, порівняння, епітети тощо, що додає тексту виразності та емоційності;
- *розвиток структурної грамотності*: важливо вміти структурувати свої думки та ідеї в логічну послідовність; практика в написанні есею допомагає розвивати цю навичку, оскільки вона вимагає чіткої організації тексту зі вступом, основною частиною та висновком;
- *розвиток творчості та самовираження*: есей дає можливість учням виражати свої ідеї, думки, переконання та почуття, що сприяє розвитку творчого мислення та навичок самовираження;
- *підготовка до академічного написання*: уміння складати есей є важливою навичкою для подальшого навчання в університеті й академічного написання; учні, які здобувають досвід у написанні есею, готуються до викликів університетського рівня;
- *сприяння саморозвитку*: написання есею може стати засобом самовираження та рефлексії. Учні вивчають себе, свої переконання та думки, що сприяє їхньому особистісному розвитку;
- *комунікаційні навички*: уміння структуровано та переконливо висловлювати свої думки може виявитися корисним у багатьох сферах життя, включаючи комунікацію в межах команди, публічний виступ та взаємодію в суспільстві.

Таким чином, написання твору в жанрі есею не лише сприяє розвитку мовностилістичних компетентностей, а й допомагає у вдосконаленні загального рівня мовленнєвої культури та виразного мовлення. Цей жанр є універсальною формою висловлення думок, спрямованою на вибір значущих тем школярами, що формує ключові аспекти їхньої особистості. Послідовне та поетапне навчання написання есею розвиває компетентності учнів, пов'язані з готовністю до самопрезентації в різних життєвих ситуаціях, активізує та збагачує їхні комунікативно-творчі навички.

Уміння писати есей сприяє самореалізації в різноманітних сферах діяльності, оскільки підвищує рівень освітньої та творчої активності особистості, усвідомлення власних можливостей, індивідуальних ресурсів, а також зміцнює лідерську позицію як основу майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. Львів : Світ, 2003. 432 с.
2. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. 74 с.
3. Глазова О. П. Есе як актуальний вид навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 7. Т. 1. С. 78–83.
4. Горобченко І. В. Методика написання есе [Електронний ресурс]. URL : <https://www.slideshare.net/reedbok/ss-69984741>
5. Грона Н. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки : зб. наук. праць : Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 11. С. 138–142.
6. Гук О. В. Становлення ідентичності жанру есе: методологічний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 9.1 (61.1). С. 35–39.
7. Єрмоленко С. Нариси з української словесності: Стилiстика та культура мови. Київ : Довiра, 1999. 431 с.
8. Кучеренко І. Формування стилістичної компетентності старшокласників [Електронний ресурс]. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2006/2006_23.pdf

9. Магдич Т. П. Робота над есе як метод формування ключових компетентностей учнів 10–11-х класів на уроках української мови. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи» (25–26 жовтня 2018 р.)* / За заг. ред. І. В. Гайдаєнко; упор. Т. Г. Окуневич. 2018. 249 с. [Електронний ресурс]. URL : <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx>
10. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: підручник. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.
11. Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2019/2020 навчальному році [Електронний ресурс]. URL : <https://osvitoria.media/48448-2/>
12. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Київ, 2023. 53 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/1xIY5Ja2rMBNHxFC9bMSOtfG4VSZuMuw/view>
13. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи для закладів загальної середньої освіти / Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Пліванчук К. В., Попова Т. Д. Київ, 2021. 63 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/1DzL9Eu9UXz73oINyRRF12sMT0qvcCLcd/vi>
14. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д. Київ, 2023. 73 с. URL : https://drive.google.com/file/d/1FbS5-6Y_usoc88oc0Ez_ruRf1eDkAAF/view
15. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Голуб Н.Б., Горошкіна О. М. Київ, 2023, 46 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/1FwHFSvq2UqjQVR5HPdzc-dXBEL1UIo6/view>
16. Програма «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10–11 (рівень стандарту). Київ : МОН України, 2017. 42 с. [Електронний ресурс]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya10-11-klasiv>
17. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : Підручник. 3-тє вид., перероб. і доповн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.
18. Присяжнюк І. С. Роль академічного есе у фаховій підготовці студентів. *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації. Матеріали II всеукраїнської наукової конференції. 28–*

- 29 жовтня 2016 р. Частина I. / наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпро : Роял Принт, 2016. С. 238–239.
19. Програма «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання». 5–9 клас / О. П. Глазова та ін. Київ, 2017. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
 20. Торговець Ю. І. Текст — типологічна специфіка есе: історична ретроспектива. *Studia philologica*. 2016. Вип. 6. С. 29–33. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stfil_2016_6_7
 21. Шендеровський К. С. Як написати успішне есе : Методичні рекомендації до написання есе. Київ : Інститут масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка, 2007. 34 с.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НОРМ НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ В МОВНІЙ ОСВІТІ НУШ

Оксана Румянцева-Лахтіна

Головна ідея Нової української школи — компетентнісно орієнтоване навчання, що передбачає спрямування учнів не тільки на здобуття знань, але й на вміння використовувати їх на практиці як сформовані стійкі навички й здатності. Уже декілька років учителі нашої країни працюють у дистанційному форматі (епідемія COVID-19, російська агресія проти України), що потребує пошуку нових форм пізнавальної діяльності. Обов'язковим елементом дистанційної освіти стало унаочнення предметного контенту, що помітно активує інтерес учнів до вивчення філологічних дисциплін, урізноманітнює форми навчання мови й літератури, що забезпечує розвиток освітньої конкурентоспроможності школярів.

Унаочнення навчального матеріалу як засіб впровадження Нового українського правопису на уроках української мови

Унаочнення, або візуалізація навчального матеріалу є важливим складником як очного, так і дистанційного освітнього формату. Змістовна презентація дозволяє залучити зорове сприйняття та надовго утримувати увагу учнів під час уроку. Саме за допомогою зору людина запам'ятовує близько 80% інформації.

Подавати матеріал можна за допомогою різних форм візуалізації. Це можуть бути карти, схеми, меми, відеоролики, скрайбінги, гіфки, віртуальні екскурсії, інтелект-карти, інтерактивні карти, комікси тощо. Учнім цікавіше буде працювати зі схемами та зображеннями, аніж із «сухим» текстом. Візуалізація матеріалів сприяє більш швидкому та ефективному засвоєнню інформації.

Пропонуємо різні види унаочнення на уроках мови в опрацьованні тем Нового українського правопису.

Лоція (від голландського *loodsen* — вести корабель) — посібник для плавання, який дає повний опис морів, річок, узбереж. Містить

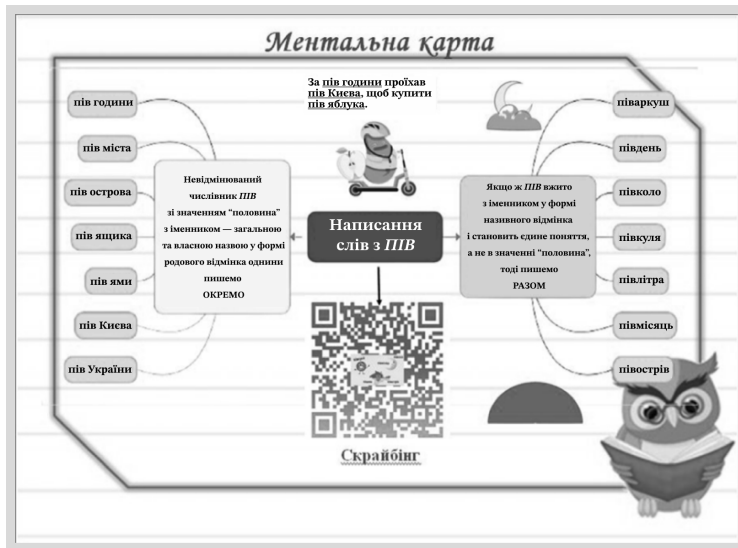


опис примітних місць, берегів, детальні описи складних навігаційних ділянок. Також містить безпечні шляхи та якірні місця, спосіб прийому палива та провізії.

Таку «лінгвістичну» лоцію можна створювати й використовувати в опануванні правописних тем: корабель долатиме складні ділянки правил й пливатиме до правильних орфограм.

Інтелект-карти (ментальні карти). Це універсальний спосіб організації інформації, адаптований для максимально продуктивного сприйняття мозком. Технологія вчить мислити в новій площині, залучаючи до активної роботи обидві півкулі мозку. Думки та висновки викладають у зручному форматі, з довільним додаванням малюнків та інших допоміжних елементів. Найпопулярніша схема містить декілька складників: ключові слова з теми, графічні зображення, стрілки, що поєднують між собою різні блоки. Усе це покликано формувати логічне й асоціативне сприйняття інформації.

Інтернет-меми. Це будь-яка інформація, подана лаконічно й дотепно, щоб привернути увагу користувачів інтернету. Вона відтворює певне ставлення до подій чи обставин. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим



Ментальна карта «Написання слів з пів- за Новим правописом української мови» (автор Ковалевська В. М.)

текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх використовують у мережі тільки з розважальною метою, проте доведено, що у навчанні вони теж є доволі ефективними.

На мовних контекстах мемів можна коментувати правопис тих чи тих слів. Наприклад, на зображеному мемі учні пояснюють написання власної назви *Том Соєр* з орфограмою «відтворення на письмі звукосполучення [je] буквою Є (без вставного Й).



Популярними на сьогодні є ігрові форми роботи, або едьютеймент. **Едьютеймент** — це освіта в розважальному форматі: навчаймося розважаючись; розважаймося в процесі навчання; поєднання гри й навчання. Етимологію слова «едьютеймент» легко простежити, адже воно походить від злиття двох англійських іменників: *education* — освіта й *entertainment* — розвага. Це слово з'явилося 1948 року в студії Уолта Діснея для позначення формату захопливого документального серіалу.

На уроках української мови учні з великим задоволенням грають у розвивальні мовні ігри, тому час від часу варто пропонувати учням розгадувати або складати ребуси, кросворди, шаради, головоломки.

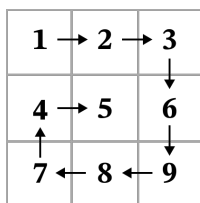
Ребуси для мотивації навчальної діяльності на уроках української мови можна згенерувати за допомогою застосунку «rebus1.com: ребуси українською» (http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus_generator&enter=1).

Хмара слів — це прийом візуального відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. За допомогою прийому «хмара слів» можна візуалізувати термінологію або слова з певної теми. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Хмару слів можна легко згенерувати власноруч, використавши спеціальні програми.

Хмара слів: варіативність написання іменників III відміни в родовому відмінку можна згенерувати за допомогою застосунку <https://wordart.com/>:



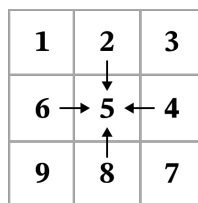
Головоломка «кроссенс». Якщо *кресворд* — це перетин слів, то *кроссенс* у перекладі з англійської — перетин смислів. Можемо сказати, що *кроссенс* — це асоціативна головоломка нового покоління. Ідея створення кроссенсу належить математику Сергію Федину і художнику та філософу Володимирі Бусленку.



1 модель



2 модель



3 модель

Кроссенс — це стандартне поле з дев'яти квадратів, у які розміщено певні зображення-асоціації. Читати його потрібно зверху вниз і зліва направо, далі рухатися вперед та закінчувати на центральному квадраті з номером п'ять чи дев'ять (усе залежить від того, у якому порядку буде пронумеровано квадрати). Так утворюється умовний ланцюжок у формі равлика.

Наприклад, кроссенс на тему «Зміни в написанні іншомовних слів за Новим українським правописом» (друга модель кроссенса). Учням потрібно обрати потрібні букви або прибрати скісну риску й написати слово разом чи з дефісом. За можливості бажано назвати правило, яке пояснює те чи те написання слова.

Центральний квадрат 9 — фото обкладинки Нового українського правопису.

Квадрат 1 — зображення певного виду інтелектуальної (мистецької) діяльності й слово *про е/е кт*.

Квадрат 2 — зображення салюту й напис *фе йе/е рверк*.

Квадрат 3 — зображення людини на фоні квартир чи будинків і слово *рі йе/е лтер*.

Квадрат 4 — зображення театральної зали й слово *фо йе/е*.

Квадрат 5 — зображення товару зі штрихкодом і напис *штрих/код*.

Квадрат 6 — зображення героя роману «Три мушкетери» і слово *Д/д'Артаньян*.

Квадрат 7 — зображення інтернет-сторінки з текстом і слово *В/в ікіпедія*.

Квадрат 8 — зображення сторінки електронної пошти й слово *е/і мейл*.

Малюнковий словниковий диктант

Для візуалізації тих чи тих слів можна застосовувати малюнкові диктанти: зображення певних осіб, предметів, явищ, понять. Учням потрібно дібрати слово й прокоментувати його правопис.

Наприклад: зображення родинної вечери на різдвяні свята (*Святвечір*); зображення духовної особи, що веде церковну службу (*священник*); зображення інтернет-сторінки блога, сайту (*вебсторінка*); зображення зграї птахів, що летять ключем (*вирій*); зображення важливого державного свята (*День Незалежності України*); половина лимону на таці (*пів лимону*); зображення українського півострову Крим (*півострів*).

Таким чином, візуалізація навчального матеріалу посилює пізнавальну діяльність учнів, розвиває асоціативне мислення, кмітливість, здатність знайти логічні зв'язки між поняттями, що загалом допомагає закріпити отриману інформацію про правописну ситуацію, правило, орфограму. Майстерно створений наочний контент мотивує учнів до активної роботи під час навчання та поза-класних занять.

Експрес-вправи як засіб закріплення орфографічних умінь і навичок учнів в опануванні Нового українського правопису

Експрес-вправи на уроках української мови під час упровадження Нового українського правопису можуть бути використані і як перевірка домашнього завдання, і як на рефлексія на етапі закріплення нових знань на уроці. Час, рекомендований на виконання таких завдань, — від 5 до 7 хвилин, але залежно від рівня знань та вмінь учнів учитель самостійно визначає час, необхідний для виконання цих вправ, та оцінює вміння здобувачів освіти згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень.

Завдання мають відповідати сучасним вимогам навчання української мови, бути орієнтованими на формування мовно-мовленевої та ключових компетентності учнів, розвивати інтелектуальний потенціал здобувачів освіти.

Вправи-п'ятихвилинки можна застосовувати як для індивідуальної, так і фронтальної роботи, а також під час закріплення або повторення вивченого матеріалу.

Тема: Правопис слів іншомовного походження. Зміни без варіантів.

Плеер (play+er), конвеєр (convey+er), феєрверк, Соєр, Хаям, Феєрбах.

Правило. Звук [j] звичайно передаємо відповідно до вимови іншомовного слова буквою й, а в складі звукосполучень [je], [ji], [ju], [ja] буквами е, ї, ю, я: *буєр, конвеєр, плееєр, флаєр, лояльний, параноя, пляєда, рояль, саквоєж, секвоєа, фаянс, феєрвєрк, ін'єкція, проєкт, проєкція, суб'єкт, траєкторія, фое.*

Проект, проєкція (так само як *ін'єкція, траєкторія, об'єкт* та інші слова з латинським коренем *-ject-*).

Експрес-вправи

1. *Проект* — ... знайти й записати лексичне значення слова за електронним тлумачним словником.
2. Дібрати до іншомовних слів українські відповідники: *буєр, конвеєр, плееєр, флаєр, лояльний, параноя, пляєда, рояль, саквоєж, секвоєа, фаянс, феєрвєрк, ін'єкція, проєкт, проєкція, суб'єкт, траєкторія, фое.*
3. Установити відповідність між словом і його лексичним значенням:

Плеєр	спеціальна зала, обладнана меблями для відпочинку
Конвеєр	пристрій для звуко- або відео- відтворення записів
Флаєр	машина безперервної дії
Саквоєж	форма паперової реклами, призначеної для широкого розповсюдження
Рояль	сукупність, направлена на створення нової цінності
Проект	дорожня сумка для перевезення особистих речей
Фое	клавішний струнний інструмент

4. Пояснити лексичне значення слів, користуючись словником (відпрацювання вмінь і навичок або актуалізація).

Конве́єр —

Феєрверк —

Ін'єкція —

Проє́кт —

Проє́кція —

Траєкторія —

Фо́е —

5. Викреслити зайве слово або підкреслити слово, написане правильно.
- Ланцюгові (*конвейєри*, *конвеєри*) можуть використовуватися для переміщення вантажів у вертикальній площині.
 - Музичний (*плейєр*, *плеєр*) дозволяє управляти музичними файлами швидко і легко.
 - Через використання неякісних (*фейєрферків*, *феєрверків*) під час новорічних свят трапляється багато нещасних випадків.
 - Колоритна (*міні-сукня*, *мінісукня*) «Диво-Дерево» з багатою вишивкою в червоно-золотистих тонах зробить образ будь-якої дівчини неймовірно привабливим.
 - «Епіцентр» розробляє (*проект*, *проєкт*) багатоповерхових (гіпер-маркетів, гіпермаркетів) у центрі Києва.

**Фрагмент уроку для 6 класу за темою
«Правопис слів іншомовного походження»
з використанням візуальних експрес-вправ**

Правило. Без подвоєння приголосних *-кк-* за новим правописом пишемо *Дікенс*, *Тéкерей*, *Бéкі*:

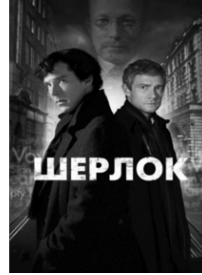
«Буквосполучення *ск*, що в англійській, німецькій, шведській та деяких інших мовах передає звук [к], відтворюємо українською буквою *к*: *Дікенс*, *Дікінсон*, *Джéксон*, *Тéкерей*, *Бéкі*, *Бúкінгем*, *Бі́смарк*, *Брю́кнер*, *Бро́кес*, *Ламáрк*, *Штóкмáнн*, *Стокго́льм*, *Рúдбек*, *Шéрлок*, але *Беккерель*».

Експрес-вправи. Розвиваємо аналітичне мислення, застосовуючи міжпредметні зв'язки.

1. Дікенс = Шерлок (Що спільного між Чарльзом Дікенсом і Шерлоком Холмсом?)



ск



2. Підкресліть у реченнях слова, написані за Новим правописом. Порівняйте написання прізвищ іншомовного походження, зробіть висновки.

- Чарльза Дікенса вважають одним із родоначальників реалізму.
- Вільям Текерей — відомий гуманіст і сатирик.
- Ллойда Джорджа називають одним з найбільш шанованих політичних діячів Заходу.
- Анрі Беккерель — французький фізик, лауреат Нобелівської премії з фізики та один з першовідкривачів радіоактивності.
- Починаючи з 80-х років унаслідок особливостей своєї поведінки Джексон регулярно асоціювався в пресі з Пітером Пенном, героєм творів шотландського письменника Джеймса Баррі, хлопчиком, який не хотів дорослішати.

Правило. Менше дефісів. Написання слів разом.

1. Слова з першим іншомовним компонентом, що визначає кількісний (вищий від звичайного, дуже високий або слабкий, швидкий і т. ін.) вияв чого-небудь: архі-, блиц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-, міді-, мікро-, міні-, мульти-, нано-, полі-, преміум-, супер-, топ-, ультра-, флеш-:

архіскладний, гіпермаркет, екстраклас, макроекономіка, мікрохвілі, мультимільйонер, преміумклас, супермаркет, топменеджер, топмодель, ультрамодний, флешінтерв'ю.

2. Слова з першим іншомовним компонентом *анти-, контр-, віце-, екс-, лейб-, обер-, штабс-, унтер-*:

антивірус, контрудар, віцепрем'єр, віцеконсул, ексчемпіон, ексміністр, експрезидент, лейбгвардієць, лейбмедик, обермайстер, оборофіцёр, оберлейтенант, оберпрокурор, штабсканітан, унтерофіцёр.

Якщо іншомовні частини приєднані до власної назви або абрєвіатури, то між ними ставимо дефіс: *пан-Європа, псевдо-Фауст, веб-API, псевдо-ФОП.*

Із власними назвами компоненти *анти-, віце-, екс-* пишуться через дефіс: *екс-Югославія, «Анти-Дюринг», екс-НДР.*

Експрес-вправи

1. Закресліть неправильний варіант словосполучень. З одним-двома зі словосполучень побудуйте речення.

I. *Живі мікроорганізми, живі мікро-організми; музичний міні-диск, музичний міні-диск; знаменитий мультимільйонер, знаменитий мульти-мільйонер; наночастинки пилу, нано-частинки пилу; лекція про полісахариди, лекція про полі-сахариди.*

II. *Ранкові блицновини, ранкові блиц-новини; великий гіпермаркет, великий гіпер-маркет; футзальний екстраклас, фут-зальний екстра-клас; макроекономіка України, макро-економіка України; елегантний максіодяг, елегантний максі-одяг.*

2. Хто швидше? Хто більше? Утворити нові слова з першою частиною: *віце, міні, альфа, авіа, радіо, супер, топ, блиц, флеш, штабс.*

3. Словниковий диктант

Архіскладний, гіпермаркет, екстраклас, макроекономіка, мікрохвілі, мультимільйонер, преміумклас, супермаркет, топменеджер, топмодель, ультрамодний, флешінтерв'ю.

4. Скласти 2–3 речення, пов'язані за змістом, зі словами (можна вибірково): *супергерой, гіпермаркет, мегарозпродаж, ультрамодний, екстраклас, мікрохвильовка, мультиварка.*

Правило. Правопис слів з числівником **пів**.

- Невідмінюваний числівник **пів** зі значенням «половина» з наступним іменником — загальною та власною назвою у формі родового відмінка однини **пишемо окремо**: *пів аркуша, пів години, пів відра, пів міста, пів огірка, пів острова, пів яблука, пів ящика, пів ями, пів Європи, пів Києва, пів України*.
- Якщо ж **пів** з наступним іменником у формі називного відмінка становить єдине поняття і не виражає значення половини, то їх **пишемо разом**: *піваркуш, південь, півзахист, півколо, півкуля, півмісяць, півоберт, півовал, півострів*.

Правило. Пишемо **разом** складноскорочені слова (мішані та складові аббревіатури) й похідні від них: Міносвіти, адмінресурс, профспілка, Святвечір.

Експрес-вправи (можна пропонувати у форматі тестових завдань).

1. Окремо з **пів** треба писати всі іменники рядків, ОКРІМ:

А *пів/яблука, пів/Харкова, пів/озера*

Б *пів/години, пів/місяця, пів/лимона*

В *пів/оберта, пів/кулі, пів/аркуш*

Г *пів/відра, пів/ящика, пів/дороги*

2. Створення експрес-кластера. **Пів** пишемо разом чи окремо?

Поєднати стрілками кола і слова:

Пів/острів

Пів/захисник

Пів/місяця

Пів/острова



Пів/місяць

Пів/аркуш

Пів/Європи

Тема. Велика буква.

Експрес-вправа. Знайдіть словосполучення, записані за новим правописом, підкресліть їх.

Епоха Відродження, епоха Бароко, День Незалежності України, День Конституції України, Верховна Рада України, Верховний Суд України, Бог, Господь, господи боже мій, гугл, мережа «Фейсбук», санкції проти Яндексу, автомобіль «Вольво», їхали у «фольксвагені», Києво-Печерська лавра, лайкнути у твітері.

Тема. Правописна варіативність.

Вергілій і Вергілій, Георг і Георг, Гуллівер і Гуллівер

У прізвищах та іменах людей допускається передавання звука [g] двома способами:

шляхом адаптації до звукового ладу української мови — буквою *з* (*Вергілій, Гарсія, Гегель, Георг, Гете, Грегуар, Гуллівер*);

шляхом імітації іншомовного [g] — буквою *г*

(*Вергілій, Гарсія, Гегель, Георг, Гете, Грегуар, Гуллівер* і т. ін.).

Експрес-вправи

1. Виберіть пари слів, які різняться лексичним значенням.

Гніт – гніт, Гуллівер – Гуллівер, Гарсія – Гарсія, Георг – Георг, гра-ти – грати, Вергілій – Вергілій.

2. Розподіліть слова у два стовпчики: 1 — з літерою *з*, 2 — літерою *г*; складіть 2 речення зі словами, що мають букву *г*.

(Г, г)азета, (з, г)азовий, (з, г)атунок, (з, г)алас, (з, г)азда, (з, г)ромада, (з, г)елготати, (з, г)ранчастий, (з, г)айдамака, (з, г)аличани, (з, г)рунт, (з, г)удзик, (з, г)альмо, (з, г)усінь, (з, г)умка, по(з, г)ода, про(з, г)рама, доро(з, г)а, (з, г)рудень.

Тема. Слова іншомовного походження з *у та в*:

аудієнція і авдієнція, лауреат і лавреат (пор. лавр), аудиторія і авдиторія

Слова іншомовного походження з *ф і т*:

кафедра і катедра, ефір і етер, міф і міт, Борисфен і Бористен.

Експрес-вправа. Записати варіанти слів іншомовного походження:

Міф —

Афіни —

Кафедра —
Голгофа —
Демосфен —
Феміда —

Правило. Варіантні форми родового відмінка (*ра́дості й ра́до-сти, любóві й любóви, Білорúсі й Білорúси*)

Іменники на *-ть* після приголосного, а також слова *кров, любóв, óсiнь, сiль, Русь, Білорúсь* у родовому відмінку однини можуть набувати як варіант закінчення *-и*:

гiднóсти, незалéжнóсти, ра́дості, смéрти, чéсти, хорóбрóсти; крóви, любóви, óсени, сóли, Рúсі, Білорúси.

Правило. Назви населених пунктів чоловічого роду відтепер мають у родовому відмінку однини закінчення *-у* (у твердій і мішаній групах); *-ю* (у м'якій групі):

Амстердаму, Гомелю, Лондону, Парижу, Чорнобилю.

Проте ці іменники також можуть мати й варіантне закінчення *-а (-я)*:

Амстердама, Гомеля, Лондона, Парижа, Чорнобиля.

Експрес-вправа. Поставити в родовому відмінку слова, зазначивши паралельні форми (де можливо):

Луцьк, Житомир, Амстердам, Тернопіль, Харків, Дніпро, галузь, гiднiсть, осiнь, кров, сiль, Білорусь.

Тема. Уживання фемінітивів.

Експрес-вправи. Підкреслити правильний варіант.

1. Жінка на чолі підприємства, установи чи закладу:

Директорка / Директорша / Директориця

2. Жінка, яка займається ткацтвом, це:

Ткачиха / Ткаля / Ткачка

3. Як назвати жінку-пілота?

Пілотка / Пілотикиня / Пілотеса

4. У магазині продає товар:

Продавиця / Продавчиня / Продавиця.

Експрес-вправи — вправи-п'ятихвилинки, які можна застосовувати для індивідуальної й фронтальної роботи, а також під час закріплення або повторення вивченого матеріалу. Варто пам'ятати,

що завдання треба підбирати з урахуванням особистісно орієнтованого підходу, бо вони мають різний ступінь складності.

Список використаних джерел

1. Авраменко О., Тищенко О. Українська мова. Правопис у таблицях, тестові завдання / оновл. видання. Київ : Вид-во «Книголав». 2019. 200 с.
2. Методика реалізації Українського правопису в новій редакції у закладах загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник / В. М. Терещенко, А. О. Панченков. Харків : Соняшник, 2019. 256 с.
3. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика. Київ : Вид-во «Києво-могилянська академія». 2019. 356 с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / Пентиліук М. І. та ін. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
5. Український правопис. Київ : «Наукова думка». 2019. 256 с.

Електронні джерела

1. 9 прийомів візуалізації для використання на уроці. URL: <https://naurok.com.ua/post/9-priyomiv-vizualizaci-dlya-vikoristannya-na-uroci>
2. Використання сучасних методичних прийомів візуалізації навчального матеріалу на уроках української мови і літератури. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-suchasnih-metodichnih-priyomiv-vizualizaci-navchalnogo-materialu-na-urokah-ukra-nsko-movi-ta-literaturi-216559.html>
3. Кращі онлайн-платформи для унаочнення навчального матеріалу. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/kraschi-onlayn-platformi-dlya-unaochnennya-navchal-nogo-materialu>

**УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ
У ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО:
ПРАКТИЧНИЙ СКЛАДНИК**

Юлія Радченко

На сучасному етапі одним із найважливіших завдань загальної середньої освіти в Україні є реалізація компетентнісного підходу, що відображено в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови, у Державному стандарті базової середньої освіти, Концепції Нової української школи та модельних/навчальних програмах. Тож набуття учнями компетентностей (зокрема, здатності спілкуватися державною мовою, інформаційно-цифрової, математичної грамотності, соціальних і громадянських компетентностей, компетентності в природничих науках та технологіях, обізнаності та здатності до самовираження у сфері культури тощо), переорієнтація процесу навчання на дитоноцентризм, упровадження інтегрованого й діяльнісного підходів, STEM-освіти, виховання національно свідомої творчої особистості, яка має навички самопізнання та саморозвитку й зможе реалізувати свій потенціал у будь-якій галузі, — те, над чим має сьогодні працювати учитель-філолог.

Відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій МОН України щодо викладання української мови у 2023/2024 н. р. надважливим завданням учителя-словесника є також вибір дієвих методик навчання української мови, які забезпечуватимуть не лише формування компетентної особистості, а насамперед патріота своєї держави, який має мовну стійкість, не тільки послуговується державною мовою, а поважає й шанує її [Інструктивно-методичні рекомендації 2023]. Важливість питання щодо формування громадянської свідомості здобувача освіти окреслена й у Концепції національно-патріотичного виховання, де зазначається, що сьогодні, як ніколи, потрібні нові підходи й нові шляхи до виховання патріо-

тизму як почуття і як базової якості особистості [Концепція національно-патріотичного виховання 2022].

Для розв'язання всіх окреслених освітніх завдань, а також для якісної підготовки учнів до НМТ/ЗНО з української мови, педагог постає перед вибором методик, які будуть ефективними й відповідатимуть вимогам часу.

Проектні технології як освітня вимога

Однією із дієвих методик, яка сприяє реалізації компетентнісного й діяльнісного підходів до організації освітнього процесу, а також набуттю учнями важливих практичних умінь і навичок, формуванню стійкої мовної особистості, є саме проектні технології.

На думку вчених, діяльнісний підхід полягає в тому, що в результаті навчання той, кого навчають, здобуває знання, необхідні для оволодіння професійними вміннями (практичними й дослідницькими), що задані цілями навчання [Словник-хрестоматія 2004, с. 43], а також спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, у якій він був би активним суб'єктом пізнання, праці, спілкування, свого розвитку [Лозова 2002, с. 15]. За Концепцією Нової української школи, здобувачі освіти мають навчатися за діяльнісним підходом, що передбачає формування здібностей до самоосвіти та командної роботи, наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці — тобто учні мусять створювати певні навчальні продукти замість того, щоб просто сидіти за партами й слухати вчителя. До того ж НУШ пропонує впроваджувати інтегроване й проектне навчання, бо саме це сприяє формуванню цілісного уявлення про світ: учні вивчають явища з погляду різних наук і навчаються вирішувати реальні проблеми за допомогою знань з різних дисциплін [Концепція Нової української школи]. Тож участь школярів у проектних формах навчання є ефективним способом організації пізнавальної діяльності в контексті нової освітньої парадигми.

Створення проекту не лише стимулює учнів до розв'язання предметних проблем, для вирішення яких необхідно застосувати певні набуті знання та компетентності, а також дозволяє ефективно реалізувати міжпредметні зв'язки, розвиває критичне та аналітич-

не мислення здобувачів освіти, сприяє вдосконаленню вмінь оперативно працювати з інформацією, підвищенню рівня медіаграмотності, формуванню навичок пошуково-дослідницької роботи, а також допомагає вирішувати пізнавальні й творчі завдання в процесі педагогічної взаємодії та співпраці, де учні виконують різні соціальні ролі.

STEM-освіта в проектній діяльності

Важливість реалізації проектної технології в практичній площині мовно-літературної галузі обумовлена необхідністю впровадження елементів STEM-освіти вчителем української мови та літератури.

Так, зокрема в методичних рекомендаціях щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2022/2023 навчальному році визначено, що реалізація STEM-навчання має здійснюватися з використанням таких основних організаційних форм, як урок/заняття, проект, квест, хакатон та інші, і що STEM-проект — навчально-дослідницька діяльність учнів, який передбачає міждисциплінарний підхід та створення практичного продукту [Методичні рекомендації 2022].

У відповідних рекомендаціях щодо розвитку STEM-освіти у 2023/2024 навчальному році серед ключових завдань окреслено такі:

- формування навичок розв’язання складних (комплексних) практичних проблем;
- розвиток критичного мислення, креативних якостей та когнітивної гнучкості;
- уміння оцінювати проблеми та ухвалювати рішення;
- формування цілісного наукового світогляду, ціннісних орієнтирів, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей, математичної та природничої грамотності [Методичні рекомендації 2023].

За глосарієм термінів, ***STEAM-освіта*** (S — science, T — technology, E — engineering, A — art, M — mathematics) — природничі науки, технології, інженерія, мистецтво, математика, тобто система освіти, яка стимулює учнів оволодіти знаннями й навичками техно-

логічних наукових напрямів, яка готує до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [Глосарій термінів].

Отже, учителю української мови та літератури, який утілює гуманітарний складник освіти, для ефективної реалізації міжпредметної інтеграції треба творчо підходити щодо організації педагогічної взаємодії з учнями, використовуючи потенціал інших наук (інформатики, географії, біології, мистецтва, математики тощо). Залучення здобувачів освіти до STEM-навчання забезпечить креативний розвиток особистості, сформує в учнів гнучкі навички, необхідні для подальшого успішного життя.

Пропонуємо технологічні карти освітніх проєктів, виконаних у форматі STEM-навчання: «Мовне обличчя сучасного Харкова» та «Сленг учнів нашого закладу як мовне явище: ЗА та ПРОТИ» (10–11 клас). Ці карти проілюструють, як у площині практичної педагогічної діяльності сучасний учитель може реалізовувати інтегрований підхід до організації взаємодії з учнями й упроваджувати елементи STEM-освіти. Поданий дидактичний матеріал стане в пригоді філологам, які прагнуть удосконалювати освітній процес, створюючи інноваційне навчальне середовище, що сприятиме всебічному творчому саморозвитку школярів, а також формуванню в них навичок пошуково-дослідницької роботи й усіх необхідних життєвих компетентностей — полікультурних, мовленнєвих, інформаційно-цифрових, соціальних, громадянських тощо.

План освітнього проєкту «Мовне обличчя сучасного Харкова»

Назва проєкту:	«Мовне обличчя сучасного Харкова»
Мета проєкту:	<ul style="list-style-type: none"> • проаналізувати рівень мовленнєвої культури та грамотності в оформленні реклами на вулицях, у громадських місцях, метро, у назвах магазинів, кінотеатрів, готелів, кав'ярень тощо, у оформленні білбордів у місті Харкові;

	<ul style="list-style-type: none"> • дослідити, які види помилок є найуживанішими; • підвищувати рівень мовленнєвої культури старшокласників; • формувати мовну стійкість, а також гармонійну мовну особистість, здатну до саморозвитку та самовдосконалення.
Завдання проекту:	<ul style="list-style-type: none"> • проаналізувати всі випадки порушення мовних норм, наявних у повідомленнях, розміщених у громадських місцях — рекламі, оголошеннях, топонімах тощо; скласти їх статистику; проаналізувати помилки; • створити блог «Мов поганих не буває у світі, є лише погані язики» та забезпечити його «піар» у соцмережах; • розміщувати в блозі результати проектної діяльності; • провести науково-практичну конференцію «Шляхи вдосконалення мовленнєвої культури сучасної особистості» та укласти збірник тез.

Стислий опис проекту

Сучасний інформаційний простір певним чином впливає на формування лінгвосвідомості й мовно-комунікативної культури особистості. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває питання того, як системне порушення мовних норм, зокрема орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних, граматичних, лексичних, стилістичних, що повсякчас спостерігаємо в рекламі, на телебаченні, у мережі інтернет, громадських місцях, топонімах тощо, спричиняє зниження рівня грамотності українців.

Тож низький рівень мовленнєвої культури, збіднення лексичного запасу здобувачів освіти зумовлює пошук ефективних методик, які допоможуть учням подолати труднощі, що виникають при виконанні завдань НМТ/ЗНО щодо редагування, де порушено орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, морфологічні, пунктуаційні, орфографічні мовні норми тощо. А також сприятимуть формуванню в старшокласників практичних умінь редагування словосполучень, речень, текстів, кращому засвоєнню мовних норм.

Таким чином, залучення одинадцятикласників до проектної діяльності («Мовне обличчя сучасного Харкова») забезпечить розробку індивідуальних освітніх маршрутів для кожного учня щодо подолання проблеми безграмотності, збіднення арсеналу лексики та стилістичних прийомів школярів, підвищення рівня мовленнєвої культури й культури інтернет-спілкування сучасних підлітків. Також реалізація цього проекту певним чином допоможе привернути увагу громадськості до проблеми «мовних ляпів» у європейському місті й сприятиме усуненню цього.

Алгоритм організації роботи:

- установа презентація проекту;
- створення дослідницьких груп серед учнів 11 класів («Філологи», «Аналітики», «Програмісти», «Дизайнери», «Блогери»);
- ознайомлення з правилами роботи в проекті;
- реалізація проектної діяльності.

Інтеграція навчальних дисциплін у проект:

іноземна мова, інформатика, інформаційні технології, математика, образотворче мистецтво; природничі науки (опосередковано фізика, географія, біологія)

Класи: 11 клас

Державні освітні стандарти та навчальні програми:

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Навчальні програми «Українська мова (рівень стандарту та профільний рівень)» 10-11 класи», що затверджені наказом МОН від 23.10.2017 № 1407

Навчальні цілі та очікувані результати:	
<ul style="list-style-type: none"> • поглибити знання здобувачів освіти з орфографії, пунктуації, лексикології, стилістики, граматики, культури мовлення; • формувати мовну та мовленнєву компетентності старшокласників; • удосконалювати навички пошуково-дослідницької роботи; • сприяти згуртованості класних колективів у реалізації спільної освітньої мети. 	
Опорні знання, уміння та навички:	
<ul style="list-style-type: none"> • знання з орфографії, пунктуації, лексикології, стилістики, граматики; • уміння класифікувати різні види помилок та редагувати словосполучення, речення чи тексти, у яких допущено помилки; • уміння опрацьовувати різні джерела інформації; • навички роботи на комп'ютері з текстовими, графічними редакторами, програмою blogger тощо; • уміння робити математичні обчислення та складати діаграми; • навички працювати зі словниками. 	
Формування компетентностей:	
<ul style="list-style-type: none"> • спілкування державною мовою та іноземними мовами; • інформаційно-цифрова; • загальнокультурна грамотність; • математична компетентність; • соціальні й громадянські компетентності. 	
Планування реалізації проекту	
Що потрібно зробити перед початком проекту?	Діяльність здобувачів освіти
<ul style="list-style-type: none"> • Створення дослідницьких груп серед учнів 11 класів («Філологи», «Аналітики», «Програмісти», «Дизайнери», «Блогери»). 	<p>Вибір дослідницької групи, визначення модератора, розподіл обов'язків.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Мотивація дослідницької діяльності. • Ознайомлення з правилами роботи в проекті. • Реалізація проектної діяльності. 	
<p>Що потрібно зробити впродовж проекту?</p>	<p>Діяльність здобувачів освіти</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Накопичення та аналіз мовних матеріалів («Філологи»); • статистична обробка отриманих результатів («Аналітики»); • створення блогу, його ведення, розміщення матеріалів дослідження в інтернет-просторі («Програмісти», «Дизайнери», «Блогери»); проведення наукової учнівської конференції «Шляхи вдосконалення мовленнєвої культури сучасної особистості» із залученням науковців. 	<ul style="list-style-type: none"> • Збирають мовні матеріали, обробляють їх, аналізують статистичні дані про частоту вживаності певних типів помилок; • створюють блог, розміщують матеріали дослідження в інтернеті, «рекламують» створений блог у соцмережах, на офіційному сайті міської ради («Чорний список»); • готуються до проведення конференції «Шляхи вдосконалення мовленнєвої культури сучасної особистості».

Що потрібно зробити по завершенні проекту?	Діяльність здобувачів освіти
<ul style="list-style-type: none"> • Проведення наукової учнівської конференції «Шляхи вдосконалення культури мовлення сучасної особистості»; • забезпечення функціонування створеного блогу впродовж навчального року. 	<ul style="list-style-type: none"> • Підготовка до конференції та участь у ній; • оформлення матеріалів конференції (тези, презентації) у збірнику «Як ми говоримо?»; • ведення блогу.
Термін реалізації проекту – 6 місяців	
Друковані матеріали	Збірка тез учнівської конференції; матеріали дослідження, оприлюднені в блозі
Додаткове приладдя та витратні матеріали	Комп'ютери, мультимедійне обладнання, відеокамера, фотоапарат, доступ до мережі інтернет, принтери
Диференціація навчання	Диференціація здійснюється в межах творчих груп за здібностями та інтересами.
Оцінювання	Лист самооцінювання, оцінювання модератором групи та вчителем-координатором.

Методичний коментар: у залученні учнів до участі в проєктній діяльності реалізують такі складники STEM-навчання:

- **математика, технології** — накопичення даних про мовні помилки, статистична обробка отриманих результатів та їх аналіз, укладання діаграм, схем, робота в певних графічних редакторах тощо;

- **мистецький складник** — робота творчої групи «Дизайнери» (оформлення блогу, виготовлення «рекламного» контенту, створення колажів, мемів тощо);
- **природничі науки** (фізика, географія, біологія, хімія — опосередковано) — аналізуючи мовні помилки, учні не лише підвищують рівень грамотності, а й повторюють, узагальнюють чи засвоюють базові поняття з інших дисциплін (наприклад, працюючи з помилковим варіантом «сила земного притягування», здобувачі освіти виправляють лексичну помилку й активізують знання про земне тяжіння як фізичне явище).

Карта освітнього проекту «Сленг учнів нашого закладу як мовне явище: ЗА та ПРОТИ»

Назва проекту:	«Сленг учнів нашого закладу як мовне явище: ЗА та ПРОТИ»
Мета проекту:	<ul style="list-style-type: none"> • проаналізувати сленгову лексику учнів КЗ «ХЛ № 24»; • з'ясувати її роль у мовленні сучасних школярів; • обґрунтувати доцільність використання сленгової лексики учнями, її вплив на культуру мовлення сучасної молоді; • підвищувати рівень мовленнєвої культури старшокласників; • формувати гармонійну мовну особистість, яка вмотивована послуговуватися державною мовою і яка здатна до саморозвитку та вдосконалення.
Завдання проекту:	<ul style="list-style-type: none"> • проаналізувати лексико-семантичну специфіку молодіжних сленгізмів, уживаних в учнівському середовищі; • з'ясувати джерела поповнення учнівського сленгу;

- виявити форми взаємодії сленгу та звичайного мовлення;
- укласти словник учнівських сленгізмів із ілюстративним матеріалом до нього (мемами та коміксами).

Стислий опис проекту

Сьогодні сленг як мовне явище активно проникає в усі галузі життя: його використовують у ЗМІ, художній літературі, в інтернеті, у спілкуванні людей різних вікових та соціальних груп, зокрема й у середовищі учнівства.

Тож актуальність теми проекту обумовлена соціолінгвістичними явищами, які зараз відбуваються в суспільстві, насамперед у такій соціально-демографічній групі, як молодь, і які впливають на формування мовної особистості. Враховуючи те, що в сучасних умовах учнівство спілкується переважно онлайн, де повсякчас порушуються мовні норми, залучення старшокласників до дослідження сленгу сприятиме підвищенню рівня їх мовної грамотності та культури, допоможе здобувачам освіти осмислити взаємозв'язок мови, культури й свідомості їхнього покоління.

Також реалізація цього проекту певним чином допоможе привернути увагу шкільної громадськості до проблеми культури мовлення та мислення, мовної доречності та стійкості, молодіжної мовотворчості, сприятиме формуванню навичок пошуково-дослідницької роботи, у процесі якої юні філологи, вивчаючи певні лексичні одиниці, набувають знань про українську мову як динамічну систему, що постійно розвивається, а також як засіб вираження найрізноматніших емоцій і почуттів, продукування думки відповідно до певної комунікативної мети та мовленнєвої ситуації.

Алгоритм організації роботи:

- установча презентація проекту;
- створення дослідницьких груп серед учнів 10–11 класів («Соціологи», «Філологи», «Дизайнери-ілюстратори», «Коректори»);

- ознайомлення з правилами роботи в проєкті;
- реалізація проєктної діяльності.

Інтеграція навчальних дисциплін у проєкті:

українська мова, зарубіжна література, іноземна мова, інформатика, інформаційні технології, математика, образотворче мистецтво; природничі науки (фізика, географія, біологія — опосередковано).

Класи: 10–11 класи

Державні освітні стандарти та навчальні програми:

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Навчальні програми «Українська мова (рівень стандарту та профільний рівень)» 10–11 класи», що затверджені наказом МОН від 23.10.2017 № 1407

Навчальні цілі та очікувані результати:

- поглибити знання здобувачів освіти з лексикології, стилістики, культури мовлення;
- формувати мовну та мовленнєву компетентності старшокласників;
- удосконалювати навички пошуково-дослідницької роботи;
- сприяти згуртованості класних колективів у реалізації спільної освітньої мети.

Опорні знання, уміння та навички:

- знання з лексикології, стилістики; засвоєння лексичних норм, зокрема слововживання;
- уміння визначати роль сленгу в текстах різних стилів, зокрема розмовного, робити висновки про доречність уживання сленгу;
- послуговуватися стилістично забарвленими групами лексики, зокрема сленгізмами, відповідно до комунікативної мети;
- уміння редагувати тексти відповідно до норм української мови;
- уміння опрацьовувати різні джерела інформації, навички роботи з текстовими, графічними редакторами;
- робити математичні обчислення, узагальнювати отримані дані, складати діаграми;

<ul style="list-style-type: none"> • працювати зі словниками; • створювати комікси та меми з певною навчальною метою як ілюстративний матеріал. 	
Формування компетентностей:	
<ul style="list-style-type: none"> • спілкування державною мовою та іноземними мовами; • інформаційно-цифрова; • уміння навчатися впродовж життя; • математична компетентність; • соціальні й громадянські компетентності. 	
Планування реалізації проекту	
Що потрібно зробити перед початком проекту?	Діяльність здобувачів освіти
<ul style="list-style-type: none"> • Створення дослідницьких груп серед учнів 10–11 класів («Соціологи», «Філологи», «Дизайнери-ілюстратори», «Коректори»); • мотивація дослідницької діяльності; • ознайомлення з правилами роботи в проекті; • реалізація проектної діяльності. 	Вибір дослідницької групи, визначення модератора, перерозподіл обов'язків.
Що потрібно зробити впродовж проекту?	Діяльність здобувачів освіти
<ul style="list-style-type: none"> • Визначення респондентів та проведення анкетування 	<ul style="list-style-type: none"> • Проводять анкетування серед учнів 5–11 класів, обробляють його результати, аналізують статистичні дані про частоту

<p>серед учнів 5–11 класів, обробка його результатів («Соціологи»); аналіз та систематизація мовних матеріалів, («Філологи»);</p> <ul style="list-style-type: none"> • укладання словника, його ілюстрування («Філологи», «Коректори», «Дизайнери-ілюстратори»); • проведення учнівської вебконференції за темою «Сленг — шкідливе явище чи засіб увиразнення мовлення». 	<p>вживаності сленгу учнівською молоддю, зокрема й в інтернет-просторі;</p> <ul style="list-style-type: none"> • аналізують мовні матеріали, роблять висновки про джерела походження сленгу, про молодіжний сленг як позитивне чи негативне лінгвокультурне явище; • укладають словник сленгізмів, ілюструють його мемами, створюють тематичні комікси; готуються до проведення учнівської вебконференції за темою «Сленг — шкідливе явище чи засіб увиразнення мовлення».
<p>Що потрібно зробити по завершенні проєкту?</p>	<p>Діяльність здобувачів освіти</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Проведення учнівської вебконференції за темою «Сленг — шкідливе явище чи засіб увиразнення мовлення». • Висвітлення результатів дослідницької діяльності учнів на сторінках шкільних соцмереж в інтернеті. 	<ul style="list-style-type: none"> • Підготовка до конференції та участь у ній, оформлення матеріалів конференції (тези, презентації) у збірнику «Молодіжний сленг як лінгвокультурне явище». • Створення новин про результати проєктної діяльності старшокласників та вебконференцію для соцмереж ЗЗСО.

Термін реалізації проекту — 6 місяців	
Друковані матеріали	Словник сленгізмів, збірка тез учнівської вебконференції; матеріали дослідження, оприлюднені в соцмережах.
Додаткове приладдя та витратні матеріали	Комп'ютери, мультимедійне обладнання, доступ до мережі Інтернет, принтери
Диференціація навчання	Диференціація здійснюється в межах творчих груп за здібностями та інтересами.
Оцінювання	Лист самооцінювання, оцінювання модератором групи та вчителем-координатором.

Методичний коментар: при залученні учнів до участі в проєктній діяльності реалізують такі складники STEM-навчання:

- **математика, технології** — накопичення даних про найбільш уживані сленгізми в учнівському середовищі; статистична обробка отриманих результатів та їх аналіз; укладання діаграм, схем, робота в певних графічних редакторах тощо;
- **мистецький складник** — робота творчої групи «Дизайнер-ілюстратори» (створення ілюстративного матеріалу до словника сленгізмів – мемів та коміксів);
- **природничі науки** (фізика, географія, біологія, хімія — опосередковано) — аналізуючи етимологію сленгізмів та їх семантику, запозичення їх з інших мов, учні не лише підвищують рівень мовленнєвої культури, а й розширюють кругозір, повторюють, узагальнюють чи засвоюють базові поняття з інших дисциплін (наприклад, «ботан», «мозги закипіли» — здобувачі освіти активізують знання про ботаніку як науки, про анатомічну будову організму людини; «токсик» — старшокласники активізують знання з хімії

про токсичність як властивість деяких хімічних елементів, сполук і біогенних речовин згубно впливати на живі організми та здоров'я людей тощо).

Список використаних джерел

1. Бабська Л. Проект як основа творчого розвитку. *Відкритий урок*. 2011. № 12. С. 55–64.
2. Глосарій термінів, що визначають сутність поняття STEM — освіта. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/glosariy/>
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання української мови (5–6 класи) у 2023/2024 н.р. (лист МОН України «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у ЗЗСО у 2023/2024 навчальному році» № 1/13749-23 від 12.09.2023, додаток 2. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2023/09/12/IMR-2023-2024-Ukr.mova.12.09.2023.pdf>
4. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (затверджено наказом МОН України «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» від 06.06.2022 № 527). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-v-zakladah-osviti-ukrayini-ta-viznannya-takim-sho-vtrativ-chinnist-nakazu-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-vid-16062015-641>
5. Ісаєва Г. М. Метод проектів — ефективна технологія навчання учнів сучасної школи. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований збірник*. Київ : Департамент, 2003. С. 207–211.
6. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання й навчання : Навч. посібник / видання 2-е, виправл. і допов. Харків : «ОБС», 2002. 399 с.
7. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2022/2023 навчальному році / Лист ІМЗО від 15.08.2022 № 22.1/10-1080 URL: <https://drive.google.com/file/d/1qFKDLtKedITvap63HJFToyQWw7KONFuN/>
8. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2023/2024 навчальному році / Лист ІМЗО від 01.08.2023 № 21/08-1242. URL: https://drive.google.com/file/d/1XohXNsGS5xfSqFlxyen_QKZJ0ifi1HFj/view

9. Словник-хрестоматія педагогічних понять: навчальний посібник для студентів, аспірантів, викладачів. Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. 272 с.
10. Чеховська Л. Й. Проектне навчання на уроках української літератури в середній школі : Наук.-метод. посіб. Запоріжжя : ТОВ «ВПО «Запоріжжя», 2010. 263 с.
11. Шацька Н. М. Використання елементів STEM-освіти в мовно-літературній галузі. URL: <https://drive.google.com/file/d/1iAgBSLPcuNILGJDLJmsYeftHhwEJX979/view>
12. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

**НАВЧАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ З ПІДЛІТКАМИ
З ОСОБЛИВИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПОТРЕБАМИ:
КОМПЛІМЕНТАРНІ ВИСЛОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЖАНРОВИЙ
ТИП МАНІПУЛЯТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ПОЗИТИВУ НА УРОЦІ**

Ольга Ткач
Ганна Паланська

Соціопсихологічні процеси, які відбуваються з підлітком під час перебування в закладі загальної середньої освіти, не завжди є однозначними й можуть бути суперечливими, адже саме в цей період підліток формується як особистість. Це період, коли учневі потрібна допомога в розумінні себе, у самоідентифікації як члена суспільства, у виборі правильних кроків у міжособистісних стосунках. Це важливо, щоб учень міг тримати внутрішню рівновагу, мав мотивацію до вивчення нового, до особистісного розвитку і зростання, що без належного спрямування не завжди має позитивні результати. Тому вчитель на всіх етапах становлення учня має допомагати йому знайти себе й своє місце в суспільстві, досягати переконливих життєвих результатів.

Мовна освіта XXI століття має на меті формування національно свідомої мовної особистості, декларує з-поміж інших такі пріоритети навчання української мови в закладах загальної середньої освіти: заохочення до самостійності в навчанні, до самопізнання і саморозвитку, що реалізується в упровадженні діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку учнів, у посиленні практичної спрямованості навчання української мови. Визначені пріоритети зумовлені актуальними потребами часу: мовна особистість XXI століття має володіти різноманітними стратегіями й тактиками ефективної комунікації. Особистість тут постає як суб'єкт спілкування відповідно до наявності або відсутності в неї певних характеристик (комунікативної компетентності, навичок спілкування, емпатії тощо).

Маніпулятивні стратегії й тактики в комунікації

Результат комунікативної взаємодії мовців залежить від багатьох чинників, зокрема жанру й характеру ситуації спілкування,

мети й намірів, ставлення комунікантів одне до одного, застосування маніпулятивних стратегій і тактик.

Проблеми маніпулювання, його зміст, причини та впливи достатньо мірою висвітлені в роботах зарубіжних і вітчизняних учених. Так, Е. Берн проаналізував характер спілкування між людьми, розробив прийоми використання слів, думок, інтонацій, виразів щодо прагматичних цілей комунікації та їх сприйняття співрозмовником. *Р. Чалдіні* визначив знаряддя і правила психологічного впливу та методи захисту від нього. *Н. Геген* проаналізував фактори, вербальні й невербальні техніки та форми поведінки, що сприяють підпорядкуванню маніпулятивному впливові. Тему маніпуляції свідомістю висвітлено в працях В. Зірки, О. Чернецької. Механізми психологічного впливу досліджують О. Гуменюк; В. Татарко; маніпулятивні техніки вивчали О. Дмитрук, Б. Мотузенко, В. Петренко, А. Юричко та ін.

Однак ще мало спеціальних досліджень, які показували би характер і результат впливу маніпуляцій на взаємини між суб'єктами освітнього процесу. Якість навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від рівня взаємин між учителями й учнями. У цих взаєминах мають місце й маніпулятивні складники.

Маніпулятивна установка передбачає вплив на дії партнера для досягнення своїх прихованих намірів і цілей щодо контролю над його думками й поведінкою. При цьому в партнера має зберегтися ілюзія самостійності під час прийняття рішення чи здійснення вчинку.

Маніпулювання базується на лінгвальних структурах і реалізується в мовленнєвій діяльності [Козак 2012, с. 68]. «Мовленнєва (мовна) маніпуляція — це різновид маніпулятивного впливу, який здійснюється шляхом майстерного використання певних ресурсів мови з метою прихованого впливу на когнітивну й поведінкову діяльність адресата» [Руда 2012, с. 50-51].

Виділяють два види маніпуляції щодо суб'єктів маніпулювання, а саме:

- 1) міжособистісна маніпуляція, яку визначають як використання різних засобів і технологій інформаційно-психологічного впливу на окрему людину;

- 2) колективна маніпуляція — пригнічення волі людей шляхом духовного впливу на них через програмування їхньої поведінки. Цей вплив спрямований на психічні структури людини, здійснюється приховано й ставить своїм завданням зміну думок, спонукань і цілей людей у потрібному певній групі осіб напроямі [Деренчук 2012, с. 358].

Невід’ємними складниками процесу маніпулювання є мовні стратегії і тактики.

У теорії мовної комунікації *стратегію мовленнєвого спілкування* розуміють як «оптимальну реалізацію інтенції мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації» [Бацевич 2004, с. 53]. Виокремлюють *контекстуальні, мовленнєві, семантичні, синтаксичні, схематичні, текстові стратегії спілкування*.

Якщо *мовну стратегію* розуміти як сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на вирішення загального комунікативного завдання мовця, то *мовною тактикою* слід вважати одну або декілька дій, які сприяють реалізації стратегії, адже, стратегія, обрана учасниками спілкування в тій чи тій комунікативній ситуації, передбачає застосування відповідної комунікативної тактики [Маріна 2014, с. 118].

Стратегію розглядають як процес розробки та реалізації комунікативного завдання, що має на меті ефективний вплив на адресата. Мовленнєва стратегія визначає семантичний, стилістичний і прагматичний вибір мовця. Залежно від ступеня «глобальності» намірів мовні стратегії можуть характеризувати конкретну розмову з конкретними цілями. Вони можуть бути більш загальними, спрямованими на досягнення більш загальних соціальних цілей.

Тактика ж є і способом мовленнєвого впливу та сукупністю мовленнєвих засобів, і шляхом реалізації стратегії. У межах однієї стратегії можна виділити декілька мовленнєвих тактик [Белова 2004, с. 7]. Тож *тактика* — це ті практичні кроки (використання мовних засобів), що здійснює мовець, реалізуючи обрану маніпулятивну стратегію; *мовні засоби* маніпуляції — це той мовний матеріал (на всіх мовних рівнях), який використовує мовець для реалізації маніпулятивних стратегій і тактик. Розмаїття лінгвістичних інтер-

претацій багато в чому визначається можливістю вибору мовних засобів [Зайцева 2012, с. 102]. Слід зазначити, що стратегія і тактика набувають маніпулятивності лише в конкретному комунікативному (мовленневому) акті [Льницька 2010, с. 117].

Маніпулятивні процеси в освітньому середовищу. Стили педагогічного спілкування

У контексті навчального дискурсу об'єктом дослідження стає міжособистісна маніпуляція. Особливого значення в навчальній комунікації набувають стратегії і тактики позитивного впливу.

Професія вчителя як організатора навчального процесу безпосередньо пов'язана з маніпулятивним впливом. Головним інструментом учителя є голос, а об'єктами, над якими здійснюється робота, є здобувачі освіти. Отже, сам процес мовлення вчителя є регуляцією поведінки і передбачає здійснення впливу на сприйняття й структурування світу іншої людини в інтересах цієї людини.

Вважаємо за доцільне нагадати *стили педагогічного спілкування*.

- *Авторитарний тип педагогічного спілкування*. Характеризується як наказовий, жорсткий, владний, такий, що пригнічує підлеглого. Авторитарний педагог дає чіткі завдання, встановлює непорушні дедлайни й жорстко контролює їх виконання; пригнічує учнівську ініціативу. Слушно зазначає О. Чумакова, що «для вчителів з авторитарним стилем керівництва характерні владне, зверхнє або поблажливе демонстрування своєї ролі на уроці, переваги в знаннях і вміннях; надмірно суворі оцінки учнів, придушення реплік учнів негативними педагогічними санкціями, реакція на прохання допомогти як на перешкоди «ходу уроку», необґрунтоване використання обмежень і заборон» [Чумакова 2019, с. 159].

Авторитарний учитель сам визначає як головні цілі роботи, так і способи її виконання. За умов такого типу педагогічного спілкування в здобувачів освіти не залишається простору для творчості, знижується діяльнісна мотивація. Вихованці займають позицію ведених. «Основа форма звернення педагога: вказівка, повчання, наказ, інструкція, крик. Спілкування будується на дисциплінарному впливі й підпорядкуванні [Чумакова 2019, с. 160].

Результатом авторитарного стилю педагогічного спілкування є неадекватна самооцінка учнів, можливість невротичних розладів,

нав'язування цінності таких якостей, як «уміння виходити сухим з води», «уміння використовувати інших для виконання того, що повинен зробити сам», «уміння змусити інших беззаперечно підкорятися», прищеплення здобувачам освіти культу сили [та само].

У репліках педагога, що використовує авторитарний стиль спілкування, простежується велика кількість нетактовних зауважень на адресу одних членів навчального колективу й неаргументоване вихвалання інших. У такому виді педагогічного спілкування маніпуляційний вплив викликає в здобувача освіти стан фрустрації.

Непродуктивний маніпулятивний вплив авторитарного педагога може бути здійснений за допомогою відповідних виразів:

«Якщо винуватець не знайдеться, залишу весь клас після уроків» (така погроза робиться задля того, щоб простимулювати клас вплинути на винуватців. Учитель перекладає відповідальність за дотримання порядку із себе на учнів. Використовуючи свою владу й «граючи на бажанні більшості» піти додому, учитель маніпулює класом, щоб отримати бажаний результат).

«Будеш продовжувати — знижу оцінку за твою поведінку» (подібні вирази є мотивацією учня поводитись у рамках «норми». Учитель маніпулює на бажанні учня мати оцінку, яку він заслужив, користуючись тим, що оскаржити виставлену вчителем оцінку неможливо).

«Відповідати до дошки піде...» (наявність прихованого впливу вчителя робить це формулювання для здобувачів погрозою. Часом учителі авторитарного типу використовують роботу біля дошки як спосіб демонстрації своєї влади, залякування учнів, психологічного тиску).

Директивні формулювання: *«Встали!»*, *«Сіли!»*, *«Встали!»*, *«Дістали підручники!»* тощо [за: Чумакова 2019].

- *Ліберальний тип педагогічного спілкування.* Характеризується як невибагливий, м'який. Учитель ліберального типу спілкування є протилежністю авторитарному — у своїх діях і рішеннях непослідовний, безініціативний, невимогливий до діяльності учнів. Він займає позицію стороннього спостерігача, практично усувається від керівництва учнями, реалізує тактику невтручання. Ліберальність проявляється і в тому, що тон учителя диктується бажанням уникнути складних ситуацій, він намагається зберегти хороші взаємини

з учнями класу, у поведінці ласкавий та доброзичливий. Основною формою звернення є умовляння.

Складність взаємодії з ліберальним учителем полягає в нечіткості вимог до завдань. Він забуває колишні вимоги і через певний час презентує протилежні їм, оцінювання ґрунтується на емоційній оцінці. Наслідком такої тактики є низька результативність, як в академічному, так і в дисциплінарному плані. «Такий стиль роботи не сприяє розвитку активності, що не спонукає до ініціативи, самостійності учнів. Він погіршує морально-психологічний клімат у колективі, псує взаємини, призводить до падіння авторитету педагога в очах учнів, заважає досягненню успіху в діяльності викладача й учнів» [Чумакова 2019, с. 162].

У ліберальному стилі маніпуляція може бути проявлена через такі вирази:

«Не проти, якщо поставимо Каті десять авансом?», «Ви ж мій улюблений клас, як я можу вас обділити» (такі вислови є маніпулятивними через те, що «грають на бажанні» отримати хорошу оцінку, проте ціною за це буде хороше ставлення до вчителя, «закривання очей» на неякісно підготовлений урок. Учитель використовує свою владу, щоб купити прихильність особи (колективу) незаслуженою оцінкою. Негативний результат цієї маніпуляції стане очевидним, коли настане період перевірки знань);

«А зараз тихо посидьмо, займімося своїми справами, а я вас раніше відпущу» (маніпуляція на низькій навчальній мотивації учнів за рахунок своєї влади як учителя) [за: Чумакова 2019].

Ліберальний та авторитарний стиль є прикладом дистантних взаємин і непродуктивного маніпулятивного впливу вчителя на учнів. У цих стосунках відсутня довіра, проявлена уособленість, відчуженість. Учителями продемонстроване їх домінантне щодо учнів положення.

- *Демократичний стиль педагогічного спілкування.* Має прояви в активній взаємодії учасників навчального процесу, які беруть участь у прийнятті рішень. Учитель заохочує здобувачів до вираження власної точки зору, підтримує їх право на свою позицію, пропонує їм свою допомогу і керівництво, організовує умови для самореалізації та втілення ідей. Похвала, заохочення, критика, докора оформлюються вчителем у вигляді поради. Цей стиль харак-

теризується позитивно-емоційною атмосферою взаємодії, поєднанням вимогливості та поваги, уважністю до індивідуальності особистості. Основними видами спілкування є прохання, порада, заохочення.

«Для педагогів, які дотримуються цього стилю, характерні активно-позитивне ставлення до учнів (прагнення зняти стримування, незручність; підбадьорення, підтримка; прояв поваги і довіри), адекватна оцінка їх можливостей, успіхів і невдач, позитивна критика учня, демонстрування зацікавленості в діалозі з ним. Їм властиве глибоке розуміння вихованця, цілей і мотивів його поведінки, уміння прогнозувати розвиток його особистості. Учитель проявляє певну терпимість до критичних зауважень учнів» [Чумакова 2019, с. 162].

Демократичний стиль формує сприятливу для навчання атмосферу в класі, дружнє взаєморозуміння між учителем і учнівським колективом, викликає позитивні емоції, спонукає до активності, самостійності, розвиває особистісний потенціал учнів, упевненість у собі, дозволяє отримати досвід командної роботи, формує комунікативні навички.

Демократичний стиль послуговується продуктивною маніпулятивною стратегією, що «спрямована на зміну поведінки, а також ментального й емоційно-психічного стану співрозмовника шляхом повідомлення приємної для нього інформації або інформації, що позитивно презентує мовця чи містить указівку на спільне між комунікантами» [Шкіцька 2012, с. 8].

Таким чином, демократичний стиль педагогічного спілкування є найбільш ефективною формою міжособистісного спілкування між учителем і учнями класу, що сприяє активізації позитивних емоцій учнів, заохоченню їх до навчальної діяльності.

Продуктивну маніпулятивну стратегію, в основі якої лежить гармонізація стосунків зі співрозмовником, та здійснення впливу через позитивну інформацію, І. Шкіцька називає позитивною.

Проблеми, виклики, ризики в навчальній комунікації. Підлітки з особливими соціальними потребами

Питання педагогічної комунікації між учителем і «важкими учнями» є нагальним у педагогічному дискурсі. У загальноосвітніх

навчальних закладах у кожному класі є представники з «проблемної сім'ї». Комунікація з такими здобувачами освіти, а також процес їх виховання, навчання є викликом для педагога, особливо з процесом входження учня у пубертатний період. Через події 2019–2023 років (спалах COVID-19, карантин, російсько-українська війна) проблема увиразнилася: через воєнну евакуацію й травматичний досвід війни збільшилася кількість неповних сімей¹, виріс процент «неблагополучних» дітей в українських родинах, відповідно, учнів у закладах освіти.

Для характеристики представників цієї категорії здобувачів освіти використовуватимемо термін ПОСП — «підліток з особливими соціальними потребами». До такої категорії уналежнюють дітей з неблагополучних сімей, тобто сімей, які через об'єктивні або суб'єктивні причини втратили свої виховні можливості, унаслідок чого в них складаються несприятливі умови для виховання дитини [Словник-довідник 2000].

До сімей, які потрапляють у категорію проблемних, належать:

- сім'ї, у яких батьки зловживають спиртними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт з морально-правовими вимогами суспільства;
- сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків;
- сім'ї зі стійкими психологічними конфліктами в стосунках між батьками, батьками та дітьми;
- неповні сім'ї;
- материнські сім'ї (молоді матері-одиначки);
- зовні благополучні сім'ї, які припускаються серйозних помилок, прорахунків у системі сімейного виховання внаслідок невміння правильно будувати стосунки між членами сім'ї, низької педагогічної культури та неосвіченості. Причому такі помилки в системі сімейного виховання мають не ситуативний, а стійкий характер. Тобто в таких сім'ях постійно порушуються певні педагогічні вимоги до дітей [Кравченко, Трубавіна 2005].

¹ За результатами опитування соціологічної групи «Рейтинг» на 19 березня 2022 року близько 44% українців були вимушені розлучитися зі своєю сім'єю через війну: <https://life.prawda.com.ua/society/2022/03/23/247942/>

Актуальним для нашого дослідження є термін *дисфункційна сім'я* (ДС), оскільки пріоритетним є невиконання або не повне чи не ефективне виконання покладених на сім'ю функцій, а не вид неблагополуччя. Психологічна атмосфера ДС здійснює деформувальний тиск на всіх її членів. Таким сім'ям притаманний емоційно-психологічний дискомфорт і нервово-психічне напруження. Як правило, такий мікроклімат характерний для проблемних сімей із суттєвими відхиленнями спілкування батьків від норм ефективної педагогічної комунікації. Саме від рівня гармонійності взаємин між усіма членами сім'ї залежить і ступінь виявлення агресії та конфліктогенності у підлітків [Бондарчук 1998].

Підлітки з ДС вирізняються на фоні своїх однолітків з благополучних сімей низькою емоційною виразністю, негативним емоційним фоном прийняття себе та навколишнього світу. Для них притаманний інфантильний психологічний захист. Прагнення викорінення минулого травматичного досвіду призводить до формування нестійкої особистості та проблем у порушенні контактів з оточенням [Буковська 2010].

Діагностика, проведена Л. Калмиковою, дозволила виявити у поведінці та розвитку підлітків з ДС такі відхилення, як: агресивність, ворожість, схильність до конфліктної поведінки, захисну реакцію, тривожність, схильність до фрустрації, затримка розумового розвитку і, як результат, — низька навчальна успішність [Калмикова 2010].

Підлітки з ДС у колективі часто стають об'єктами булінгу (через відсутність уміння відстоювати свої межі) або агресорами (через невміння презентувати себе, захист через напад), що створюють проблеми для розвитку колективу. При цьому, розуміння свого місця в соціумі відіграє одну з головних ролей у формуванні особистості, визначаючи соціальну адаптацію й дезадаптацію особистості [Белякова 2018]. Такі підлітки потребують особливої уваги педагогічного колективу й шкільного психолога.

Маніпулятивні стратегії і тактики позитиву

З метою позитивного впливу на проблемних підлітків вважаємо за доцільне використовувати *маніпулятивну стратегію позитиву*. Вона є стратегією неконфліктної взаємодії, «оскільки базується на

функціональному принципі позитивного оцінювання, схвалювання, виявлення прихильності та симпатії» [Шкіцька 2012, с. 18].

Покликаючись на принципи маніпулятивного впливу Р. Чалдіні, І. Шкіцька зазначає, що основою маніпулятивної стратегії позитиву є використання принципу взаємного обміну («суть якого полягає в тому, що людина робить незначну послугу співрозмовникові, про яку її не просили, або виявляє люб'язність, після чого звертається до нього з проханням») та принципу доброго ставлення («що базується на використанні компліментів і похвал на адресу співрозмовника, повідомленні про своє позитивне ставлення до нього, застосуванні фактора подібності з об'єктом впливу, перебільшення значення спільності») [Шкіцька 2012, с. 18–19].

Маніпулятивна стратегія позитиву (МСП) є ефективною для роботи з підлітками, зокрема з особливими соціальними потребами, оскільки спрямована на встановлення потрібного тону й стилю спілкування, скорочення дистанції, зняття емоційного напруження. І. Шкіцька слушно зауважує про те, що для мовця, який використовує маніпулятивну стратегію позитиву, є обов'язковим дотримання максим такту, скромності, великодушності, згоди, схвалення та симпатії як реалізаторів принципів ввічливості [Шкіцька 2012, с. 29].

Компліментарні висловлення в навчальні комунікації

Репрезентацією основного жанрового типу маніпулятивної стратегії позитиву є компліментарне висловлення. Цінність маніпулятивно спрямованих компліментарних висловлювань у тому, що вони слугують задля зміни поведінки того, кому адресовані (здебільшого на користь суб'єкта впливу).

Різновидами компліментарного висловлення є *комплімент, похвала, схвалення*; їх об'єднує орієнтованість на досягнення мети, яку ставить маніпулятор.

Компліментарне висловлювання не має чіткої ситуативної закріпленості, хоча в деяких ситуаціях його використання є бажаним. «Компліменти, незважаючи на їхню формулоподібну структуру, часто є тим, чим вони видаються: щирим і спонтанним вираженням захоплення, що має місце в ситуаціях, де вони безпосередньо не виконують жодної соціальної функції. Хоч вони, поза сумнівом,

«працюють» на підтримання солідарності, їхня безпосередня функція — це лише функція компліменту» [Wolfson 1980].

Отже, компліментарні висловлювання як різновид маніпулятивної стратегії позитиву, виконують такі функції:

- засобу впливу на індивіда, регулювання його поведінки, здійснення інтегруючої функції у соціум;
- способу зближення з адресантом, гармонізації стосунків;
- задовільнення соціально-психологічних потреб людини в любові, повазі, самореалізації, визнанні, позитивних емоціях;
- формування емоційної безпеки.

Методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти передбачає наявність упродовж уроку заохочувальних і компліментарних конструкцій з метою мотивації учнів до навчального предмета.

У контексті навчального спілкування вчителя й учня з особливими соціальними потребами ефективними є групи компліментарних висловлювань.

Компліменти щодо вмінь, здібностей, можливостей та заслуг співрозмовника

Дозволяють учителю акцентувати увагу на якостях підлітків з особливими соціальними потребами, які були проявлені в навчальному процесі. Підкреслення сильних сторін особистості акцентує її значимість і стимулює до активізації проявів талантів і здібностей.

До названої вище групи компліментарних висловлювань належать:

- компліменти щодо виконання адресантом певних дій: *Ти чудово впорався з чергуванням! Я ще не бачила, щоб хтось так старанно вимив дошку!*;
- компліменти щодо вмінь, навичок, знань: *У тебе золоті руки! Почекаємо кілька років і можемо тебе шкільним завгоном робити!*;
- компліменти щодо успіху співрозмовника: *Твій вчинок достойний високої оцінки; Без тебе ніяк — легендарна дівчина! Раді, що ти повернулася після тривалої хвороби; Денисе,*

робиш успіхи, не очікувала, що так швидко вивчиш винятки з цього правила; Я думаю, хай краще піде домовлятися Сергій, він там великий авторитет, його почують; Таких, як ти неможливо забути, на цій сцені ще ніхто не зривав таких голосних аплодисментів!; Софія — незамінна староста, я не знаю людини, яка так довго тримала б планку якості;

- *компліменти щодо здібностей та можливостей: З твоїми талантами так багато лінуватися просто гріх! Ти маєш працювати день і ніч, щоб розкрити всю глибину свого потенціалу; У тебе всі карти на руках, що ще треба?! Просто варто докласти трішки працьовитості, а там уже доля розпорядиться про успіх; З тебе вийшов би непоганий психолог! Бачу, по твою пораду ходить половина класу; Якби Марині твої таланти, вона б уже давно зі сцени не злізала, тобі треба бути сміливіше і все вийде!;*
- *компліменти — «константи» позитивних результатів, вчинків, дій: Євген усього себе віддав цьому виступу, настільки все продумав до деталей: підібрав настільки виразний образ, гармонічну музику завчасно підготував такий сердечний вступ, емоційну презентацію. Ми не очікували такого від хлопця-тихоні.*

Компліменти, що характеризують інтелектуальні, розумові якості адресата

Ці компліменти супроводжують ситуації запрошення, пропозиції, умовляння, переконання і докору, їх використовують для підсилення власних аргументів і як апеляцію до свідомості співрозмовника. У компліментарних висловлюваннях цієї групи оцінка інтелектуальних здібностей часто реалізуються за участі лексем *розумний, здогадливий, інтелектуал, кмітливий, толковий, аналітик, глибокий* та ін.

Наприклад: *Ти впорався, ти ж бо хлопець кмітливий!; Приємно поговорити з мудрою людиною, відчуваєш, що за годину розмови став ніби багатшим; Мудрі думки маєш! Приємно слухати таких осмислених молодих людей, як ти! Є майбутнє у нашої країни; Коли інтелектуальний розум поєднується зі здатністю мудро діяти —*

це чудо і дар! Думаю, ти маєш і те, і інше; Що може бути прекраснішим за добру, красиву, розумну дівчину?!

Лексеми на позначення розумових здібностей можуть сполучатися з групами асоціативних слів, зокрема *голова, погляд, очі: Видно, що працював головою! У тебе добре виходить, коли ти докладаєш зусиль, Петре; Гостем нашого сьогоднішнього українського шоу «Сім'я Кайдашева» буде мовний аналітик і просто людина-голова Володимир Шевченко; Світла, мудра, розумна голова, кмітливі очі, глибокий погляд; Куди мені до ваших кмітливих голів; Голова повна розуму; Твоя голова — енциклопедія та ін.*

Також серед компліментарних висловлювань, предметом оцінки яких постають інтелектуальні здібності, варто назвати такі:

- розумові здібності адресата є підставою для позитивного ставлення — захоплення, поваги: *Дивуюся твоєму розуму; Поважаю тебе за твою мудрість; Не можу не дивуватися, звідки в тобі стільки мудрості?!;*
- наявність інтелектуальних здібностей в адресата: *Ти розумієшся на...; Маєш феноменальну пам'ять; Читаєш думки; Розумний ти хлопець, частіше треба тебе кликати до дошки. Хочу побачити на що ти здатен, коли не маєш страху і відрази до предмета;*
- оцінка діям адресата чи результатам його розумової праці: *Добре ти придумав; І прийде ж таке в голову; Який ти здогадливий!;*
- підтримка дій, погодження: *Погоджуюсь з твоєю думкою; Маєш рацію!; Розумно!; Істинно!; Ти правий; Як з тобою не погодитись?! Справедливе зауваження, погоджуюсь!*

Компліменти із загальною позитивною оцінкою співрозмовника

Відтворюються лексемами *найкращий, приємний, файний* (діал.), *хороший; лицар, джентльмен, шляхтич, козак, леді* тощо; словосполученнями *гарна, прекрасна, хороша, чудова людина; ідеальний / справжній чоловік; приємна дівчина* тощо; лексико-граматичними структурами *Ти — молодець; Не знаєш собі ціни; Софіє, можна попросити тебе сходити за журналом? Дякую, ти моя права рука! Добре мати людину, якій можна важливу річ довірити.*

Компліменти із позитивною оцінкою моральних якостей адресата

Зазвичай, використовують у ситуації прохання, пропозиції та запрошення і мають у своєму складі такі мовні засоби:

- зі значенням «моральності та духовної сили»: *чесний, порядний, святий, совісний, духовний, моральний, правильний, совісний, «людина чистої душі»* та ін. Наприклад: *Чесний ти хлопець. Я бачу, що тобі було важко, але ти пробував розібратися самостійно;*
- зі значенням «доброти»: *милосердний, чистосердечний, м'який, добрий, добродій; і мухи не образить* та ін. Наприклад: *Михайло і мухи не образить, людина чуйного серця;*
- зі значенням «побожності»: *віруючий, християнин, набожний, свята людина, миротворець; Божий чоловік* та ін. Наприклад: *Свята ти людина, я не знала, що такі ще на світі існують. Я пишаюся твоїм вчинком!;*
- зі значенням «чесність і справедливість»: *справедливий, чесний, порядний, гідний, правдивий, справжній, відвертий; усе можна довірити* та ін. Наприклад: *Завжди знала, що правдивість — це твоє друге ім'я, Максє. Дякую, що сказав, як є. Це цінно для мене;*
- зі значенням «відданість та вірність»: *вірний, справжній, надійний; людина, що тримає слово; на тебе можна поклатися; з таким, як ти можна й у вогонь, й у воду; з такими, як ти можна в розвідку йти.* Наприклад: *Наш Славко — людина, на яку можна поклатися. Я приходжу в школу о 7:30, бач, а він уже чекає на клас. Ідеальний черговий!;*
- зі значенням «щедрість і скромність»: *скромний, нескупий, щедрий, благородний, лицар, джентльмен.* Наприклад: *«Ігнате, ти сама скромність. Сьогодні допоміг Марії Семенівні помити підлогу і навіть нікому не сказав про це».*

Компліменти щодо зовнішності співрозмовника

До цієї групи компліментарних висловлювань належать:

- компліменти на позначення загальної оцінки зовнішності: *красуня, красень, краля, чарівна, чудовий, прегарний, гарнішати, цвісти, милуватися, дорослішати* та ін. Наприклад:

Що це за красуня на задній парті? Марійко, рада тебе бачити! Можна попросити тебе пересісти за третю?

- компліменти на позначення «локальної» оцінки зовнішності (щодо чарівної усмішки, гарних очей, виразних брів, рум'яних щічок). Наприклад: *Так, що я пропустила, поки ходила за журналом? Маріє, твої гарні рум'яні щічки видають тебе! На скільки хвилин ти сьогодні запізnilась? Швидко бігла? Ну нічого, відпочинь і готуйся наступною до дошки;*
- компліменти на позначення оцінки фігури, зросту, комплекції: *кремезний, струнка, тендітна, великий*. Наприклад: *Ти що!? Така тендітна, ніжна пані, а парти соваєш! Залиш цю справу хлопцям; Сергію, і що, тобі не соромно? Такий красивий, кремезний, а до маленьких пристаєш! Схаменися!;*
- компліменти на позначення оцінки зачіски, ходи, погляду. Наприклад: *Софіє, а хто тобі такі красиві коси заплітає? Невже ти сама?; Марійка, оце так у тебе погляд, змушуєш замовкнути всю чоловічу частину класу! Давай працювати у парі, коли треба зробити тишу, я до тебе кивну;*
- компліменти на позначення оцінки одягу, аксесуарів, прикрас. Наприклад: *Михайле, я просто не можу мовчати, як тобі личить біла сорочка!; Марійко, ти сьогодні неперевершена! Тобі так ця сукня увиразнює колір очей. Красунечка!*

Компліменти з акцентом на ділових якостях та майстерності комунікативного партнера

Зазвичай використовують у пропозиціях (для співпраці), заохоченні до певного роду діяльності, порадах перед виконанням завдання. Для вираження оцінки вживають такі лексеми, як *серйозний, старанний, надійний, ініціативний, працелюбний, пунктуальний, талановитий* та ін. Наприклад: *Маєш золоті руки; Ти знавець у цій справі; Усі знають про його здібності в цьому.*

Компліменти такого типу, як зауважила І. Шкіцька, оформлені переважно означено-особовими реченнями з предикатом — дієсловом обізнаності та дієсловами-маркерами позитивного ставлення до співрозмовника. Наприклад: *Чула я про твою майстерність. Кажуть ти краща художниця у всій паралелі; Люблю твій ніжний голос, співаєш, як соловейко* [Шкіцька 2012].

Компліменти на позначення рис характеру співрозмовника, його індивідуальних особливостей

У цій семантичній групі як предмет позитивної оцінки виділяють характер адресанта загалом і його окремі риси: *волелюбство, педантичність, вишуканість, працелюбність, любов до естетики, дисциплінованість, стриманість, виваженість, старанність* та ін. Інструментом впливу можуть бути позитивно оцінені індивідуальні особливості підлітка з особливими соціальними потребами, прояви його темпераменту *жвавий, спритний, спокійна, моторна, емоційна, чуттєва, душевна, романтичний, поетичний, вертлявий* і под. Наприклад (відгук учительки на художній твір учениці): *Яка ти душевна, думаю, у тебе б вийшло писати художні романи. Стільки в тобі тонкої жіночої чутливості!*

Компліменти щодо імені адресата

Наприклад, учителька вмовляє ученицю погодитися на участь у творчому конкурсі: *Знаєш, що означає твоє ім'я, Вікторіє? «Перемога!» Гарне, горде ім'я. Думаю, що така сама у тебе і вдача! Я раджу тобі погодитися на пропозицію, це вихід із зони комфорту, так. Але саме таким чином і здобуваються перемоги.*

Компліменти на позначення певних якостей чи характеристик

Схвалення манери поведінки. Наприклад, учителька в особистому спілкуванні хвалить учня за налаштування перед контрольною роботою: *Класні у тебе жарти! Ти один з тих, хто тримає дух класу;*

Реакція на місце проживання, спосіб життя, відсутність шкідливих звичок. Наприклад, учителька в особистому спілкуванні з ученицею ділиться враженнями від відпочинку в селі, звідки учениця родом: *Була на вихідних у Люботині, слухай, я й не думала, що під Харковом є такі красиві місця! Просто замилуєшся!*

Комплексні компліменти

Ці компліменти використовують на позначення кількох характеристик адресанта, зокрема: «*таланту + розумових здібностей + віку*», «*розумових якостей + рис характеру / вияву темпераменту*», «*інтелектуальних якостей + моральних якостей*», «*моральних яко-*

стей + успішності», «вроди + рис характеру + інтелектуальних якостей». Наприклад: *Як у тобі стільки поєднується: краса холодного раціонального розуму і тонка чуттєвість доброго, ніжного серця!*

Через те, що підлітки з особливими соціальними потребами відчувають дефіцит компліментів й оцінювальних слів, вплив учителя і його уважність, уміння підмітити особисті якості, сильні сторони є формувальними для підлітка, його самооцінки і навчальної мотивації.

Компліментарні висловлювання як основний тип маніпулятивної стратегії позитиву в комунікації з ПОСП виконують різні функції, зокрема контактовстановлювальну, заохочувальну, мотивувальну, емпатійну, утішальну. За допомогою компліментів можна знизити модус емоційного напруження, запобігти розвитковій конфлікту, схвалити дії, підтримати, підбадьорити, додати впевненості, висловити вдячність.

Так, на початку комунікативного акту чи при знайомстві вживають *компліменти-привітання, компліменти-представлення*. Наприклад, учитель заходить до класу: *Вдячний привіт усім, хто досидів до восьмої пари! Ви — герої*. Такі компліментарні висловлювання стають приводом для початку розмови, дозволяють замотивувати нейтрального або незацікавленого підлітка, налаштувати байдужу учнівську аудиторію до сприйняття інформації, що буде викладена далі.

Комплімент-подяка, комплімент-сподівання вживають наприкінці комунікативного акту. Наприклад, учителька дякує активу класу за допомогу в організації виховного заходу: *Як приємно мати команду, на яку можна покластися! Я в шоці з того, які ви творчі! Хочу висловити вам велику подяку! Сподіваюся, далі буде!* Такі компліментарні висловлювання вживають, щоб заохотити зацікавленого підлітка дослухати репліку до кінця, порозумітися з ним, налагодити взаємини для продовження навчальної співпраці. Наприклад, учителька пропонує учневі подати свої письменницькі спроби на літературний конкурс: *Такі таланти, як ти, нам потрібні! Такі конкурси є хорошою можливістю показати, на що ти здатен. Сподіваюся, це буде початком твого великого майбутнього;* цей комплімент-сподівання супроводжує прохання, настанову перед виконанням доручення.

У навчальній комунікації є приклади вживання *компліментів-запитань*, які дозволяють пом'якшити комунікативний намір, послабити тиск на підлітка, зробити висловлювання ввічливішим. Наприклад: *Чи не здається тобі, Іване, це дивним, що такий здібний, кмітливий хлопець, як ти, має такі низькі оцінки?*

Для навчального дискурсу типовими є вживані *комплімент-запрошення*, *комплімент-прохання*, *комплімент-пропозиція*. Наприклад, учителька не може дотягнутися до високої полицки із зошитами, просить більш високу ученицю допомогти їй: *Красуню, чи не могла б ти мені подати ту стопку зошитів?*

Оскільки підлітки з особливими соціальними потребами є недовірливими й особливо чутливими до фальшу, то компліментарні висловлювання, які використовує вчитель, мають бути наповнені щирістю.

У навчальній комунікації частотними є *компліменти-буфери*, які пом'якшують відмову, зменшують негативний ефект від критики, заборон і претензій, що були висловлені учню. Наприклад, ситуація, коли закінчується перерва й учителька намагається завершити розмову з випускником, який прийшов провідати школу: *Приємно бачити щасливих випускників, які знають куди йдуть, чого хочуть від життя. Це надихає! Марку, дуже рада була з тобою поспілкуватися! Скоро дзвоник, то мушу йти до своїх дев'ятикласників. Якщо маєш час, у мене наступного уроку не буде — заходь на чай.*

Або ситуація, коли учень пропонує провести захід у класі, присвячений еко-тематиці, учитель говорить: *Те, що ти кажеш — гарна ідея! Радію, що ти цим настільки серйозно цікавишся і «гориш». Думаю, це могло б бути гарною можливістю для того, щоб залучити весь клас, здружити. До того ж тема на часі, матеріалу для підготовки має бути багато. Однак у найближчий місяць це провести буде нереально: усі ці контрольні, семестрові, підготовка до новорічних свят. Як ти дивишся на те, щоб перенести на наступний семестр? Уживання компліменту-буфера дозволяє зробити менш болісною для адресанта основну думку (прохання перенести реалізацію свого задуму на пізніше).*

Досить ефективними в навчальній комунікації з підлітками з особливими соціальними потребами є *комплімент-емпатія* та *комплімент-втішання*. Наприклад, у ситуації, коли вчителька повер-

тається в клас після педагогічної ради й бачить, що одна з учениць до цих пір прибирає клас: *Марійко, ти увесь цей час прибирала? Зірочко, втомилася? Де твій колега з прибирання? Чи ти все сама? Яка ти молодець, весь клас до блиску вимила!*

Або в ситуації, коли вчителька заспокоює ученицю, що розплакалася через свій поганий виступ: *Софіє, не приймай того близько до серця! Нам усім відома твоя старанність і бажання все робити якісно, від серця. У всіх бувають моменти, коли не вдається все, як хочеться. Це ж не кінець. Проаналізуй похибки і йди далі! Уживані компліментарні висловлювання підкреслюють вартість учениці, уважність до неї з боку вчительки. У контексті роботи з підлітками це дає можливість налагодити контакт, проявити турботу і зацікавленість здобувачем навчального процесу.*

Отже, проаналізовані компліментарні висловлювання, використані вчителем у спілкуванні з підлітками з особливими соціальними потребами, є регулятивним, мотивувальним інструментом тактової міжособистісної комунікації.

Здійснений аналіз уживаних компліментарних висловлювань у навчальній комунікації з підлітками з особливими соціальними потребами дозволяє зробити певні висновки. Вплив на зміну поведінки підлітка, покращання його ментального і психологічного стану відбувається завдяки маніпулятивним стратегіям позитиву, зокрема використанню компліментарних висловлювань як засобу заохочення, підкреслення найкращих рис, що проявляє учень під час перебування в закладі освіти. Це дозволяє здійснювати на підлітків з особливими соціальними потребами довготривалий позитивний коригувальний вплив, що формує відчуття емоційної безпеки, зміцнює взаємини між учителем і учнем, створює платформу для подальшої взаємодії, у якій учитель може відповісти на емоційні, психологічні, соціальні потреби підлітка. Задля досягнення такого результату варто застосовувати демократичний тип педагогічного спілкування.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с.
2. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2004. №10. 18 с.
3. Белякова С. М. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Молодий вчений*. 2018. № 5(2). С. 454–458.
4. Бондарчук О. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. Київ : АЛД, 1998, 165 с.
5. Буковська О. О. Особливості становлення та психокорекції життєвого досвіду підлітків з неблагополучних родин. Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільськ : «Аксиома», 2010. №10. 922 с.
6. Деренчук Н. В. Особливості формування маніпулятивної стратегії в українському політичному дискурсі. *Проблеми гуманітарних наук*. Філологія. 2012. № 38. С. 357–364.
7. Зайцева М. О. Засоби маніпулятивного впливу в сучасному політичному дискурсі (лінгвістичний аспект). *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. 2012. № 34. С. 101–104.
8. Льницька Л. Л. Особливості використання сугестивних та маніпулятивних технологій у сучасному англомовному політичному дискурсі. *Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи*. 2010. С. 115–125.
9. Калмикова Л. В. Вплив різних типів неблагополучних сімей на поведінку і розвиток підлітків. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 94–98.
10. Козак С. В. Комунікативні стратегії як засіб маніпулятивного впливу в англomовних прес-релізах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2012. № 23. С. 68–70.
11. Кононович Д. Маніпуляція свідомістю як об'єкт соціально-педагогічного дослідження. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Вип. 1 (44). С. 80–83.

12. Кравченко Т. В., Трубавіна І. М. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників. Київ : Держсоцслужба, 2005. 100 с.
13. Литвинчук О. М. Дослідження смислових установок учителів, які використовують маніпуляції у педагогічному спілкуванні. *Збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. акад. С. Д. Максименка*. Київ, 2010. С. 328–338.
14. Маріна О. В. Мовленнєва маніпуляція в американському політичному дискурсі. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2014. № 38. С. 116–120.
15. Масель Ю. Загальна характеристика стратегій і тактик маніпулювання в англomовній політичній рекламі. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка*. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2012. №105. С. 514–519.
16. Приходько Г. І. Когнітивно-прагматичний потенціал оцінки в мові. *Актуальні проблеми менталінгвістики : зб. статей за мат. 3-ї міжнар. наук. конф. : [у 2-х ч.]. Ч. 1. Ч. : Брама*. Видавець Вовчок О. Ю., 2003. С. 201–208.
17. Різун В. В. Лінгвістика впливу : [монографія]. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський ун-т», 2005. 148 с.
18. Руда О. Г. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі : [монографія]. Київ, 2012. 232 с.
19. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів/ За ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.
20. Ткач О. В. Компліментарні висловлювання як засіб уникнення конфлікту в освітньому середовищі. *Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 18 липня – 28 серпня 2022 року*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 454–458.
21. Чумакова О. А. Порівняльна характеристика стилів педагогічного спілкування. *Збірник статей викладачів-слухачів курсів підвищення кваліфікації*. Одеса, 2019. С. 157–166.
22. Шкіцька І. Ю. Маніпулятивні тактики позитиву: лінгвістичний аспект: [монографія] / за наук. ред. проф. В. М. Бріцина. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго. 2012. 440 с.
23. Stevenson Ch. L. Facts and values : (Studies in ethical analysis). New Haven-London : Yale Univ. Press, 1964. 224 p.
24. Wolfson N. The Compliment as Social strategy. *Papers in Linguistics*. 1980. Vol. 13 : Rowley, Mass : Newbery. № 3. 391–410 p.

ГЛОТОДИДАКТИКА (МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

*Знання однієї мови дозволяє увійти
в коридор життя,
знання двох мов — відкриває вам
усі двері у цьому коридорі.*

Франк Сміт,
канадський психолінгвіст



ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Вікторія Піддубна

Успіх комунікації залежить не лише від правильної будови речень, уживання необхідної граматичної форми та добору відповідної лексики, але й від орфоепічно правильно оформленого висловлення [Maciołek, Tambor 2018, с. 7]. Чітка й розбірлива вимова та відповідна інтонація увиразнюють висловлення і сприяють результативному перебігу інтеракції, тоді як фонетична неохайність і орфоепічні помилки призводять до порушення сприйняття комуніката, а іноді й унеможливають розуміння. Саме вимова становить підґрунтя мовлення, основу для розвитку й удосконалення інших навичок комунікативної діяльності, а також навчання інших мовних рівнів, зокрема орфографічного, лексичного, морфологічного й синтаксичного.

Тема формування правильної вимови широко розроблена в сучасній методиці навчання іноземних мов (глотодидактика). Особливості, етапи, стадії та методи формування іншомовної фонетичної (або фонетико-орфоепічної) компетентності в школярів різного віку чи в студентів були предметом наукових розвідок Б. Авраменка, Н. Бориско, Н. Босак, С. Войталюк, А. Долиної, Г. Задільської, В. Кочубей, О. Ранюк, О. Старостенко, О. Чухно та інших. Про важливість навчання польської вимови та інтонації у своїх працях наголошують також і польські глотодидакти, зокрема М. Бернацка, Е. Лірінска, А. Маєвска, М. Мацьолек, А. Серетни, Й. Тамбор. Вони описують особливості польської фонетичної системи, проблеми, з якими стикаються іноземці під час опанування польської фонетики, пропонують різноманітні вправи тощо. Проте особливості формування фонетичної компетентності при вивченні польської мови як іноземної в процесі підготовки майбутніх учителів залишається практично поза увагою дослідників.

У методиці навчання іноземних мов *фонетична компетентність* (ФК) визначається як «здатність людини до коректного арти-

куляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості» [Методика 2013, с. 192]. Успішність її формування залежить від обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичне оформлення мовлення, ступеня сформованості фонетичних навичок, а також їхньої взаємодії на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості [Методика 2013, с. 192]. *Фонетичні знання* розуміють як засвоєння основних фонетичних одиниць (фонем, алофонів), їх артикуляційно-акустичних характеристик, модифікації звуків у мовному потоці, інтонації та її компонентів, алфавіту та співвідношення графем з фонемами, транскрипції, правил орфографії фоностилістичних особливостей мовлення тощо. *Фонетичні навички* ґрунтуються на автоматизованій дії відтворення та сприйняття фонетичного матеріалу в процесі рецептивної і продуктивної мовної діяльності і формуються поетапно. *Фонетична усвідомленість* — це здатність інокомуніканта розмірковувати над процесами формування власної фонетичної компетентності, оволодівати фонетичними знаннями і вимовою, свідомо розпізнавати звукові одиниці та їхні особливості й закономірності їхнього утворення й функціонування, аналізувати фонетичну сторону свого й чужого мовлення, робити висновки щодо нормативності вимови і ефективності подолання помилок тощо [Методика 2013, с. 192–194].

Складником фонетичної компетентності, з-поміж інших, є *фонетична компетенція*, яку розглядають як ієрархічно побудовану систему, змістовими одиницями якої є фонетичні знання, навички і фонетичні вміння [Старостенко 2009, с. 226]. Її формування передбачає не лише засвоєння лінгвістичних понять з фонетики, вивчення основних фонетичних одиниць і звукових явищ різного рівня, правильну вимову і сприйняття звуків у процесі комунікації, відповідне інтонаційне оформлення і розуміння, а й спроможність самостійно реалізовувати означені компоненти у відповідній комунікативній діяльності [Старостенко 2009; Задільська 2019].

У польській глотодидактиці в оперті на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» традиційно використовують поняття *фонологічна компетенція* (*kompetencja fonologiczna*). Натомість поняття *фонетична ком-*

петенція переважно пов'язується з вивченням звуків рідної мови [Biernacka 2013, с. 77] або навчанням іноземної мови в школі [Gajos 2021].

«Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (далі ЗЄР) з'явилися в результаті багаторічного дослідження, здійсненого провідними фахівцями в галузі прикладної лінгвістики, методики і педагогіки з 41 країни членів Ради Європи у 2001 році з метою досягнення в галузі викладання та вивчення сучасних мов більшої єдності на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики. Цей документ сприяє підтримці й полегшенню взаємодії між освітніми закладами різних європейських країн, створенню основ для взаємовизнання мовних кваліфікацій, допомозі учням, викладачам, авторам курсів, екзаменаційним установам і адміністраторам освіти у визначенні й узгодженості рішень щодо навчання мови. ЗЄР містять опис цілей, змісту і методів навчання, рівнів володіння мовою, мовних компетентностей і їх компонентів, критеріїв оцінювання, процесу створення навчальних програм і завдань.

Оскільки використання мови і її вивчення включає в себе дії, що виконують окремі індивіди чи соціальні агенти, то важливо розвивати як загальні, так і комунікативні мовленнєві компетенції, до складу яких і входить фонологічна компетенція. ЗЄР розкриває загальний підхід до сутності цього поняття, опису критеріїв оцінювання фонологічних умінь відповідно до кожного рівня володіння мовою, а також переліку вправ і технік, на підставі яких можна формувати вміння і навички правильної вимови.

Отже, *фонологічна компетенція* — це знання й навички сприйняття і відтворення звукових одиниць мови (фонем) і способів їх реалізації в певному контексті (алофонів); диференційних ознак фонем (сонорності, назальності, лабіальності, закритості); фонетичного складу слів (складоподілу, словесного наголосу, тону); фонетики речення (наголосу і ритму речення, інтонації); фонетичної редукції, яка охоплює редукцію голосних, поділ на сильні й слабкі форми, асиміляцію, елізію [Europejski 2003, с. 105].

У дещо узагальненому вигляді подається шкала фонологічних умінь відповідно до рівнів володіння мовою, оскільки відсутні чіткі

критерії оцінювання, що дозволяє вільно інтерпретувати точність і правильність сформованих умінь і навичок, зокрема:

«А 1: Вимова дуже обмеженого репертуару вивчених слів та виразів може бути зрозумілою за умови певних зусиль з боку носіїв мови.

А 2: Вимова загалом досить чітка для розуміння, попри наявність помітного іноземного акценту. Однак співрозмовники змушені час від часу перепитувати і просити про повторення.

В 1: Вимова є добре зрозумілою, хоча іноді відчувається акцент і трапляються помилки у фонетичному оформленні окремих слів.

В 2: Вимова й інтонація чіткі, природні.

С 1: Уміє варіювати інтонацію, правильно вживає фразовий наголос для вираження найтонших відтінків значення.

С 2: як С 1» [Europejski 2003, с. 105].

Значно більше інформації подано в новому томі ЗЄР (2018 р.), у якому зазначено, що в попередньому виданні концептуальний апарат фонології в освіті другої/іноземної мови не був достатньо описаний, тому шкалу фонологічного контролю було перероблено з нуля [Council 2018, с. 134]. Основними показниками ступеня зрозумілості вимови стали артикуляція звуків, просодія включно з інтонацією, ритмом, наголосом (словесним і логічним) і темпом; наголошення і відхилення від норми; зрозумілість і доступність сенсу для співрозмовника. Таким чином, фонологічна компетенція на різних рівнях володіння мовою набула такого опису:

А 1: Вимова обмеженого репертуару вивчених слів і фраз зрозуміла за умови докладання зусиль з боку співрозмовника. Інокомунікант може правильно артикулювати незначну кількість звуків, а також уживати наголос у знайомих словах і фразах.

А 2: Вимова, як правило, достатньо зрозуміла й чітка на рівні використання знайомих слів у процесі спілкування в простих повсякденних ситуаціях. Помітний сильний вплив інших мов у процесі наголошення, вираження ритму і інтонації.

В 1: Вимова загалом зрозуміла. Трапляються регулярні помилки у вимові окремих звуків і невідомих слів. Інтонація та наголос на рівні висловлення не заважають розумінню повідомлення. Можливий іншомовний акцент, який не повинен впливати на зрозумілість.

В 2: Чітка артикуляція значної кількості звуків і правильний наголос у процесі тривалої комунікації. Інокомунікант може узагальнювати свій репертуар, щоб передбачити фонологічні особливості більшості незнайомих слів з достатньою точністю. Правильна інтонація і наголошення. Можливий незначний іншомовний акцент.

С 1: Використання повного спектру фонологічних особливостей цільової мови з високим рівнем контролю. Можливий помітний іншомовний акцент, який не впливає на зрозумілість чи ефективність мовлення. Інокомунікант уміє змінювати інтонацію та правильно розставляти наголос.

С 2: Використання повного спектру фонологічних особливостей цільової мови з високим рівнем контролю, включно з просодичними особливостями (словесний і логічний наголос, ритм і інтонація). Може бути збережений ледь помітний іншомовний акцент, який не впливає на чіткість і зрозумілість мовлення [Council 2018, с. 136].

У ЗЄР також пропонуються вправи і техніки, на підставі довільної комбінації яких можна здійснювати формування вмінь і навичок правильної вимови, зокрема:

- сприйняття на слух автентичних усних висловлень;
- повторення хором за викладачем, аудіо- чи відеозаписами;
- індивідуальна робота в мовній лабораторії;
- читання вголос текстів із контрольними звуками;
- тренування слухової чутливості і фонетичної автоматизації;
- використання текстів у вигляді фонетичної транскрипції;
- вивчення орфоепічних правил [Europejski 2003, с. 113].

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти є документом, у якому пропонують універсальну модель опису і шкалування навчання й використання мови, і є підґрунтям для розробки стандартів вимог щодо володіння окремою іноземною мовою на відповідному рівні з огляду на її особливості. Такий стандарт створено й для польської мови — «Państwowe Egzamininy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych. Państwowa Komisja Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego», 2003 (далі Стандарти).

Згідно зі Стандартами, формування фонологічної компетенції має відбуватися на базовому рівні. Вимоги торкаються темпу вислов-

лення, наголошення й інтонації, а також правильної вимови звуків. Так, інокомунікант мусить:

- дотримуватися відповідного темпу висловлення та належної інтонації на рівні речення (розповідної, питальної, окличної);
- знати особливості наголошення односкладових слів у потоці мовлення (енклітики, проклітики);
- правильно наголошувати слова, зокрема випадки відхилення від загального правила наголошення;
- правильно вимовляти звуки, зокрема: голосний **y** в протиставленні до **i** та **e**; носові голосні **q** та **ę**; ясенні, шумні, тверді приголосні **sz, ź, rz, cz, dź** в опозиції до середньоязикових **ś, ć, dź, ń**; приголосний **r** по відношенню до **l**; приголосний **ł** в опозиції до **l**, а також скупчення приголосних.

Помилки, які можуть траплятися у вимові й інтонації не мають заважати розумінню змісту й мети висловлення [Państwowe 2003, с. 22].

На середньому рівні володіння польською мовою інокомуніканти мусять опанувати не лише вимову окремих слів чи речень, а й уміти фонетично правильно оформлювати репліки в діалоги й виголошувати монологи. Мовлення має характеризуватися середнім темпом і відповідною інтонацією. На рівні вимови важливо розрізнати варіанти фонем з метою виявлення орфоепічних помилок під час швидкого мовлення й виправлення їх у повільному темпі, а також застосовувати засади спрощення в скупченнях приголосних у словах та між ними [Państwowe 2003, с. 40].

У Стандартах немає окремого пункту про вимоги щодо вимови на рівні вільного володіння польською мовою, проте зазначено, що мовлення має бути чітким, зрозумілим і виразним, без істотних фонетичних помилок.

Таким чином, необхідність і значущість формування загальної фонетичної компетентності в процесі навчання іноземної мови, зокрема польської, не викликають сумнівів. Однак, залишається дискусійним питання ступеня досконалості набуття фонетичних умінь і навичок і можливості говоріння без акценту [Кравчук 2017, с. 227; Seretny 2005, с. 29]. Цілком погоджуємося з поглядами, що необхід-

но навчати старанної вимови, тобто чіткої й зрозумілої, без діалектних і регіональних впливів [Dąbrowska 2010, с. 81].

Польські глотодидакти виділяють 7 основних засад навчання вимови, ритму і інтонації:

1. Наявність правильного взірця.
2. Використання завдань на розуміння зі слуху.
3. Розвиток фонематичного слуху.
4. Значна кількість повторень.
5. Повторення хором.
6. Індивідуальне відпрацювання контрольних моментів (вголос).
7. Завдання на фонетичні опозиції, зокрема зі застосуванням технічних засобів.

Навчання правильного звукового й інтонаційного оформлення мовлення має особливе значення в процесі підготовки вчителів польської мови. Щоб навчити добре і правильно говорити польською мовою, учитель сам повинен знати засади фонетики, опису звуків і правила нормативної вимови. «Варто пам'ятати, що не можна вчити, а особливо виправляти, якщо сам не розумієш явищ і процесів, які відбуваються в мовленні» [Tambor 2001, с. 79]. Тому формування фонетичної компетентності майбутніх учителів є пріоритетним завданням навчання мови, особливо на початковому її етапі.

Навчання польської фонетики доцільно здійснювати на підставі зіставлення і протиставлення «з поступовим переходом від простіших до складніших (з погляду українця) мовних явищ» [Вакуленко 2000, с. 3]. Це дозволить увиразнити спільні й відмінні риси, наявні у фонетичних системах польської й української мов, що сприятиме зменшенню мовної дистанції та збільшенню автономії у навчанні. Саме такий підхід застосовано в навчальному посібнику «Засади польської вимови та письма» (2000), який до цього часу не втрачає своєї актуальності, хоча й потребує нової редакції зі змінами та доповненнями. Послідовність пропонованого в ньому матеріалу зумовлюється поступовим ускладненням й забезпечує засвоєння студентами кожної наступної теми в оперті на вже вироблені мовні вміння та навички.

Цей підхід лежить в основі формування фонологічної компетенції майбутніх учителів польської мови. Його ефективність і результативність підтверджена багаторічною практикою та результатами в навчанні здобувачів освіти.

Уважаємо, що з урахуванням зростання труднощів у вимові оптимальна послідовність уведення фонетичного матеріалу є така:

- польська абетка;
- ротові голосні;
- губні приголосні **b, p, v, f, m, b', p', v', f', m'**;
- передньоязикові зубні приголосні **s, z, t, d, c, ʒ, n**;
- задньоязикові приголосні **k, g, x, k', g', x', ɣ**;
- передньоязикові сонанти **l, l', ɹ**;
- передньопіднебінні приголосні **ʃ, ʒ, ʧ, ʣ, r**;
- середньоязикові приголосні **ń, ś, ź, ć, ʒ**;
- носові голосні **õ, õ̃**;
- зміни звуків у мовному потоці;
- наголос та інтонація.

Зауважимо, що наголос, зокрема словесний, та інтонація є невід'ємною частиною усього процесу навчання польської вимови.

Вивчення будь-якої мови починається з абетки, необхідної для формування навичок читання та письма. Крім вивчення усталеної послідовності польських літер, їх назви можна закріпити за допомогою відповідних вправ.

Завдання. Послухайте і запишіть.

ONZ, MSW, USG, EKG, AWF, FSO, PKS, XYZ, PKP, USA, BGŻ, ZHP, CPN, LKS, NBP, VHP, EEG, DNA, ZChN, SLD, RPA, UE, AGD, PZU, RP, WDC, PKO.

Завдання. Гра «*Чуеш — говориш*» (знання польської абетки). Правила: кожен студент отримує картку, на якій у два стовпчики подані слова (абревіатури чи поєднання трьох букв). Першим починає той, у кого картка 1. Він читає AWF. Усі уважно слухають. Продовжує той, у кого в стовпчику «чуеш» написано AWF, але читає те, що зазначено напроти. Гра закінчується тоді, коли дійшли до END (узято з «*Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne*» T. Pelc [Pelc 1997, с. 16]).

1	
ЧУЄШ	ГОВОРИШ
ONZ →	JFK
TNU →	EKG
→	AWF (start)
MSW →	OWP
ZEY →	LTO
USG →	FSO
ECC →	PKS

5	
ЧУЄШ	ГОВОРИШ
BHP →	EEG
HCL →	DNA
KGB →	NBP
JFK →	LKS
PKS →	END (koniec)
BGŹ →	IRJ

Найголовніше в навчанні правильної вимови — чути і розуміти звуки. Студент мусить усвідомлювати особливості різних звуків, сприймати й розуміти залежність значенневих змін від фонетичного оформлення. Цього можна досягти в процесі формування фонологічної компетенції. На підставі поданих артикуляційно-акустичних характеристик шляхом багаторазового повторення можна навчитися вимовляти ізольований звук. Ожднак про цілковите його опанування говоримо лише тоді, коли студент чує і розрізняє його в слові та реченні, може його зреконструювати (записати), а також вимовити [Tambor 2018, с. 18 – 19].

Схематично увесь процес навчання можна подати так:

почути → вимовити → прочитати вголос → записати → самостійно відтворити в контексті.

Автоматизація дій з новими фонетичними одиницями відбувається на рівні звука, звукосполучення (складу), слова і фрази на підставі імітації (повторення за зразком).

На рівні звукосполучення

Завдання 1. Послухайте і повторіть, правильно вимовляючи звуки.

- pa, po, pu, pe, pi, py; ara, oro, uри, ере, ірі, уру, о́ри; ар, ор, ур, ер, ір, ур, о́р
- ba, bo, bu, be, bi, by; aba, obo, ubu, ebe, ibi, уby, о́bu; ab, ob, ub, eb, ib, уb, о́b
- fa, fo, fu, fe, fi, fy; afa, ofo, efe, ifi, уfy, о́fu; af, of, uf, ef, if, уf, о́f

- wa, wo, wu, we, wi, wy; awa, owo, ewe, iwi, уwu, ówu; aw, ow, uw, ew, iw, yw, ów
- ma, mo, mu, me, mi, my; ama, omo, eme, imi, уmy, ómu; am, om, um, em, im, ym, óm

Завдання. Послухайте і повторіть склади, розрізняючи тверді та м'які задньоязикові приголосні.

ka – kia	ga – gia	ha – hia	cha – chia
ko – kio	go – gio	ho – hio	cho – chio
ke – kie	ge – gie	he – hie	che – chie
Ki	Gi	hy – hi	chy – chi
ku – kiu	gu – giu	hu – hiu	chu – chiu

На рівні слів

Завдання. Послухайте слова і повторіть, дотримуючись правильної вимови.

l: alfabet, bilet, ból, flaga, kolega, lalka, lista, los, luty, obywatel, polityka, pole, sklep;

ł: bułka, długopis, dół, godło, kawałek, łąza, mała, opłata, piłka, słowo, władza, włos.

На рівні речення

Завдання. Послухайте речення і повторіть.

1. To jest Polak. 2. To jest moja legitymacja. 3. Władysław maluje na kubkach, a Władysława maluje usta. 4. Tamte miasto jest ładne. 5. Ola uwielbia lato.

Оскільки прикладом для наслідування на заняттях переважно є вимова самого вчителя, то варто пам'ятати, що недостатньо чути лише один зразок мовлення. Це викликає звикання до певного способу висловлення, що може призвести до обмеження комунікативних компетенцій [Dańbrowska 2010, с. 83–84]. Тому варто використовувати різні тексти для аудіювання.

Важливе значення в процесі формування фонетичної компетентності має також техніка читання вголос, оскільки в її основі ле-

жить коректне артикуляційне та інтонаційне декодування графічних знаків і текстів.

У цій техніці можна виділити дві основні групи вправ.

- *Вправи на впізнання і розрізнення графем, наприклад закріплення вивчення польської абетки.*

Завдання. Прочитайте вголос слова (абревіатури), правильно називаючи польські букви.

ONZ, MSW, USG, EKG, AWF, FSO, PKS, XYZ, PKP, USA, BGŻ, ZHP, CPN, LKS, NBP, BHP, EEG, DNA, ZChN, SLD, RPA, UE, AGD, PZU, RP, WDC, PKO.

- *Вправи на встановлення і реалізацію графемно-фонемних відповідностей, мовним наповненням яких можуть слугувати склади, слова, речення, тексти тощо.*

Наприклад:

1. Прочитайте склади, правильно вимовляючи звуки.
2. Прочитайте слова, звертаючи увагу на правильну вимову.
3. Прочитайте речення і перекладіть їх українською мовою.

Поширеним засобом тренування артикуляційного апарату й автоматизації звуків є використання скоромовок, римівок та віршів. Тексти опрацьовуються в повільному темпі з поступовим прискоренням проговорювання. Проте результативність заучування напам'ять можлива лише за умови безпомилкової і швидкої вимови.

Робота над формуванням навичок розпізнавання і розрізнення звуків здійснюється не лише на початковому етапі знайомства ними. З урахуванням інтегрованих навичок читання і письма на підставі пар мінімальних (переважно слова, хоча можуть бути й речення) тренується здатність усвідомленого розрізнення дистинктивних функцій фонем. Прокоментуємо.

Завдання. Послухайте запис і зазначте почуте слово.

rata — rada, leczy — liczy, wyje — wije, kula — kura, wata — łata, kosz — koś, jedzenie — jeżdżenie, warzywa — ważyła, leki — lekki, zaciąg — zacząć.

Завдання презентує мінімальні пари на різні фонетичні явища. Подібні вправи також рекомендовано використовувати на матеріалі окремих фонетичних тем.

Завдання. Послухайте запис і вставте літери s, z, c, dz, sz, rz, ż, cz, dź, ś, ź, ć, dź, si, zi, ci, dzi (узято з книги J. Stanek «Fonetyka — polski w praktyce» [Stanek 2020, с. 73]).

cze__	w_y_tko	_e_yt
_e__	nazywa_e _ę	nau_y_elka
_ewię	t_yna__e	_e_ę_e
_e_ę__	czterna__e	koń_y__
p_epra_am	dwa_e__a	t_y_e__
p_e_yta	u_y__ę	_ter_e__
_wi_enie	k_ą_ka	pra_owa__

Подібні вправи створюють не лише на підставі слів, а й речень і текстів.

Формування й удосконалення навичок правильного наголошення і відповідного інтонування висловлення відбувається впродовж усього навчання польської мови. На базовому рівні володіння мовою увага зосереджується на особливостях словесного і логічного наголосу, а також відповідного інтонування на рівні речення. Наведемо приклади таких завдань.

Завдання. Послухайте запис. У поданих словах підкресліть наголошений склад.

Artykuł, aktor, agresja, matematyka, ambasador, artysta, prezydent, biernik, biurko, biuro, bochater, rzeczpospolita, logika, brak, brat, centymetr, przeczytałbym, charakter, córka, w ogóle, apsik!, cukierek, siedemset, eksmaż, dobranoc, PKP, droga, wicemistrz, euro, fryzjer, gardło, garnek, kołdra, komórka.

Завдання. Прочитайте словосполучення, правильно наголошуючи слова (енклітики, проклітики).

Znam go, na wieś, nie wiem, podaj mi to, widzę ją, powiedz mi, przy nas, na dół.

Завдання. Прочитайте речення, наголошуючи виділені слова.

Dziś jest słoneczna pogoda.

Dziś **jest** słoneczna pogoda.

Dziś jest **słoneczna** pogoda.

Dziś jest słoneczna **pogoda**.

Завдання. Прочитайте речення з розповідною, питальною та окличною інтонацією.

1. To jest książka.
2. On jest architektem.
3. Marek uwielbia spacerować nad morzem.
4. To jest mój dom.
5. On mieszka w Charkowie.

Формування фонетичної компетентності — це складний і тривалий процес. Основні знання, уміння і навички закладаються і виробляються на базовому рівні володіння мовою. Подальша робота зосереджується на корекції вимови, виправленні наявних помилок та удосконаленні відповідних інтонаційних навичок. Із цією метою на фонетичні вправи варто виділяти час на кожному занятті, використовуючи відповідний лексичний і граматичний матеріал або у взаємодії з іншими мовними навичками.

Приклади таких вправ:

- послушайте текст і дайте відповіді на запитання; послушайте текст і повторіть;
- послушайте текст і вставте пропущені літери/слова;
- послушайте текст і знайдіть неправильно записані слова/словоформи і запишіть правильно;
- прочитайте текст вголос і перекладіть;
- складіть діалог;
- підготуйте і виголосіть промову;
- назвіть слова, які починаються на звук ...;
- із поданих частин складіть слова/речення тощо.

Також ефективним методом удосконалення є використання ігор і завдань комунікативного спрямування («У магазині», «Знайди і опиши відмінності», «Як часто?», «Як довго?» «Що? Де? Коли?» «Бінго» тощо).

Таким чином, формування фонологічної компетенції як складника загальної фонетичної компетентності є важливим елементом підготовки майбутніх учителів польської мови. Правильне звукове та інтонаційне оформлення мовлення є результатом тривалого і важкого тренування не лише на заняттях, а й свідомо самостійна

робота, зокрема з різними типами текстів, у позанавчальний час. Запропоновані вправи і техніки не вичерпують усього наявного репертуару. Перспективою подальших студій може бути видання навчального посібника з практичної фонетики польської мови.

Список використаних джерел

1. Вакуленко С.В., Піддубна В.В. Засади польської вимови та письма : навч. посіб. Харків : Ксілон, 2000. 56 с.
2. Войталюк С., Ранюк О. Формування фонетичної компетентності на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : педагогіка. 2021. № 1. С. 116–123.
3. Задільська Г. Сучасні педагогічні технології формування фонетичної компетентії студентів-філологів ЗВО в умовах комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 84–87.
4. Кравчук А., Ковалекський Є. Методика викладання польської мови. Мова і культура в полоністичній дидактиці в Україні : Підручник для вищих навч. закладів. Київ : Фірма «ІНКОС», 2017. 324 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетентії студентів-філологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2009. Вип. 16. С. 224–232.
7. Council of Europe: Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg, 2018.
8. Biernacka M. Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej — rozważania terminologiczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*. 2013. № 20. S. 75–82.
9. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M. Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie. Warszawa, 2010. 236 s.
10. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003. 221 s.

11. Gajos M. Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuzkiego. *Neofilolog*. 2021. № 57/1. S. 9–23.
12. Maciołek M., Tambor J. Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego. Katowice : Uniwersytet Śląski. Wydawnictwo Gnome, 2018. 133 s. URL: <https://www.sjkip.us.edu.pl/pl/publikacje/publikacje-szkoly-jezyka-i-kultury-polskiej-uniwersytetu-slaskiego/podreczniki-dodatkowe-i-zbiory-cwiczen/gloski-polskie-przewodnik-fonetyczny-dla-cudzoziemcow-i-nauczycieli-uczacych-jezyka-polskiego-jako-obcego/>
13. Państwowe Egzaminacje Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych. Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS. Warszawa, 2003. 71 s.
14. Pelc T. Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Łódź, 1997.
15. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego / pod red. W. Miodunki. Kraków : Katedra języka polskiego jako obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005. 330 s.
16. Stanek J. Fonetyka — polski w praktyce. Glossa, 2020. 132 s.
17. Tambor J. Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* / red. J. Tambor, R. Cudak. Katowice, 2001. S. 79–85.
18. Tambor J. Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli. *Maciołek M., Tambor J. Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*. Katowice : Uniwersytet Śląski. Wydawnictwo Gnome, 2018. S. 17–49.

**З ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЛІНГВОКОМПЛЕКСНИХ ДИСЦИПЛІН:
«МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ» (ПОЛЬЩА),
«ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО» (УКРАЇНА)**

Володимир Василенко
Яна Василенко

Міжкультурна комунікація в сучасних геополітичних та освітніх умовах

Сучасні мовознавчі дисципліни генерують свіжі ідеї та досягають відповідних їм змін у практиці, зокрема й щодо перегляду обсягу компетентностей людини, яка здобуває освіту з іноземної мови. Така налаштованість не модне віяння. У реаліях Європейського Союзу це більшою мірою прагматична необхідність, адже ЄС є новою геополітичною структурою, політико-культурні засади якої ґрунтуються на константі «єдність — у різноманітті», чию сутність можна було би визначати як різнорідність у параметрах цілісності, як територію без митних кордонів, як буття в поліфонії культур і мов.

Тож для спілкування з представниками іонаціональних світів тепер мало лише добротного знання їхніх мов, потрібне вміння невимушено та багаторівнево резонувати з їхньою культурою. М. Мацеєвський пише: нові суспільні умови й зміни «диктують нову поведінку, новий стиль і підхід в контактах з представниками інших культур» [Maciejewski 2005, s. 363]. Відтак усе більшої ваги набирає думка щодо апріорі програної ситуації, коли знавець іноземної мови, здатний вільно запитати про дорогу чи попросити про щось, буде не в змозі встановити глибші контакти з носіями іншої культури через лакуни в соціокультурній компетентності.

Із цим важко не погодитися, адже під час активізації інтеграційних змін і супутнього пожвавлення міжнародних контактів, але при цьому випадків суспільно-політичних, етнічних, релігійних, мовних загострень і протистоянь (аж до збройних конфліктів), зростає усвідомлення ваги культурних відмінностей, а відтак і пов'язані

них з ними труднощів у веденні полілогу. Усі ці зовнішні фактори мають бути передбачені сучасною освітою, зокрема філологічною в її транскультурних контекстах.

Зародки такого складника освіти, як *міжкультурна комунікація* (з англ. *intercultural communication*, далі МКК) — дисципліни, що вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей різних національних та лінгвокультурних спільнот, сягають повоєнних часів. Родоначальником її вважають американського антрополога Е. Холла — автора книги «The Silent Language» («Безмовна мова»; 1959). Виконуючи розроблену ним за завданням Держдепартаменту США програму адаптації американських дипломатів та ділових людей за кордоном, він дійшов висновку, що заради бажаної ефективності спілкування з людьми для розуміння й підтримки своїх думок чи дій доконче потрібен вихід за межі егоцентризму, адже виключно через подолання обмеженості власного світосприйняття, способів мислення і вчинків можна встановити оптимальну комунікацію. На думку вченого, культура — це сукупність цінностей, норм і переконань, що представляють систему смислів, засвоєних представниками певної етнокультурної спільноти, які визначають орієнтири, детермінують міжкультурні комунікативні процеси [цитуємо за: Манакін 2012].

Дефініцію *міжкультурна комунікація* запропонували його співвітчизники Л. Самовар і Р. Портер у книзі «Communication between Cultures» («Комунікація між культурами»; 1972). Згідно з їхнім визначенням, це такий вид комунікації, у якому відправник і одержувач належать до різних культур. Подібно висловився і В. Манакін, трактуючи МКК наукою, «що вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, які належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот» [Манакін 2012, с. 9].

У Європі інтерес до цієї сфери пробудився у 1970-80-х роках, що зумовлене глибокими геополітичними і соціокультурними трансформаціями. Як коментує О. Місечко, «... наступний сплеск активності західних дослідників у проблемному полі науки про комунікацію датується 90-ми рр. ХХ ст. – початком ХХІ ст. і характеризується значно ширшою географією, яка вийшла далеко за межі США й охопила інші континенти, особливо Європу. Тут міжкультурна комунікація виявилася предметом обговорення в контексті політики

покращення якості спілкування між європейцями з різними мовами та культурними підґрунтями» [Місечко 2018, с. 64].

Щодо Польщі, то масове впровадження транскультурних алгоритмів при вивченні іноземної мови набуло актуальності саме тоді, коли країна стала повноправним членом Євросоюзу (з 1 травня 2004 р.). Через рік Л. Александрович-Пендіх написала, що до того часу системи навчання вчителів іноземних мов у Польщі та Європі не брали до уваги мовно-краєзнавчі тренінги, а опитувані нею вчителі ніколи під час свого навчання не мали досвіду щодо лінгвокраїнознавчої дидактики за винятком спорадичних вкраплень її елементів на заняттях з культурології. Тож міжкультурна свідомість розвивалася стихійно під час контактів у студентську пору зі своїми викладачами іноземцями [Aleksandrowicz-Pędich 2005].

За кілька десятиліть перебування країни повноцінним членом ЄС у багатьох польських вишах відкрилися факультети й відділення міжкультурної освіти та підпорядковані їм відповідні кафедри і лабораторії з метою нести знання без кордонів. Викладачі разом з науковцями Польської академії наук, діячами позаурядових інституцій (різних об'єднань, товариств тощо) стали авторами численних монографій та збірників з тематикою шляхів трансляції та методів засвоєння транскультурних/кроскультурних знань.

Це, зокрема праці: • *Komunikacja międzykulturowa zbliżenia i impresje / red. L. Korporowicz, A. Tyszka* (1995); • *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej / red. M. Mackiewicz* (2010); • *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja? / red. A. Sliż* (2011); • *Wielokulturowość i problemy edukacji / red. T. Lewowicki, G. Piechaczek-Ogierman, A. Różańska* (2012); • *Kultura w edukacji międzykulturowej — konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne / red. T. Lewowicki*, Й. Мушинська (2013); • *Edukacja międzykulturowa — idee, koncepcje, inspiracje. Materiały dydaktyczne dla uczniów szkół średnich i studentów / red. P. Borza* (2018) та багато інших. Для висвітлення освітнянських проблем входження, перебування й орієнтації Польщі в духовно-культурних емпіреях Європейського Союзу 2016 року було створено спеціалізований часопис «Edukacja Międzykulturowa» («Міжкультурна освіта»). Загалом за цей час видано 91 том (середній обсяг кожного понад 300 сторінок).

Окрім того аспектам міжкультурної взаємодії при вивченні іноземних мов приділяють увагу ще такі періодичні видання, як «Neofilolog» («Неофілолог»), «Lingwistyka Stosowana» («Прикладна лінгвістика»), «Języki Obce w Szkole» («Іноземні мови в школі»), а також видавничі серії (головним чином — «Język a komunikacja» («Мова і комунікація») видавництва Tertium).

Усі ці видання, а також численні наукові конференції з питань міжкультурної комунікації однозначно свідчать, що Польща, будучи членом ЄС з інтегрованою економікою, уніфікованими регламентами різних областей суспільного життя тощо, робила й надалі робить великі зусилля для органічної інтеграції в загальну європейську спільноту. Це не швидка справа, адже культура як «образ народу» в усіх своїй унікальних духовних і матеріальних складниках опиняється на передньому плані вікопомних подій. І це так тому, що вона душа й обличчя кожної країни, її розпізнавальний код, свого роду візитівка, яку вона вкладає в скарбничку полікультурного Європейського союзу.

Мова як маркер культури. Освітній контекст

Ключем до розуміння своєї та іншої культури завжди була і є мова. Без володіння нею не можна створити культуру власну, як без знання мови іншого народу зрозуміти останнього. Тож усе зводиться до першовитоків, до біблійного «На початку було Слово» (Євангеліє від Івана, 1. 1, 3).

Тому в навчальних і виховних процесах, спрямованих на підготовку молоді до життя в реаліях європейської спільноти, надзвичайно важливу роль відіграють дисципліни лінгвістичного блоку: іноземні мови, комунікація, лінгвокраїнознавство, що допомагають в освоєнні новітнього світу спільних цінностей, але зітканого з різних країн, несхожих мов, відмінних ментальностей, самобутніх звичаїв, традицій й под. Симптоматично, що в польських методиках викладання іноземної мови все починається не з учня, а з учителя. Він відіграє важливу роль і значна частина успіху залежить саме від нього як інтеркультурного медіатора, що транслює знання про мову і культуру. Але й сам, «будучи змушеним переглядати свій попередній досвід, стиль і методи навчання» [Świdzińska 2011, s. 262], по-

стійно вдосконалюється, і, говорячи назвою збірки поезій І. Франка «Semper tiro» («Завжди учень»; 1906), — ніколи не виходить з ролі школяра.

На практиці ж ці настанови не завжди вповні реалізовані. Проведені дослідження засвідчили, що викладачі дещо слабо підготовлені до подібної ролі. Зокрема, як сигналізує А. Питлярж, «учителі іноземної мови піддаються культурним стереотипам не менше, ніж їх учні, і то попри свої контакти з культурами мов навчання» [Pytlarz 2005, s. 37]. Подібні спостереження має й П. Собковяк: «Упровадження інтеркультурності на заняттях з іноземної мови спроваджується до стереотипів й порівняння звичаїв щоденного життя» [Sobkowiak 2015, s. 212–213]; К. Мігулка: «Міжкультурні змісти впроваджуються випадково та зазвичай без усвідомлення їхньої ваги в освітньому процесі» [Miłułka 2010, s. 355 - 363]. Це прикро, адже кожне заняття з іноземної мови — це завжди перехрестя культур; кожне іншомовне слово має питомо свою духовну даність.

Тож найважливіші завдання мовних студій, на думку В. Вільчинської, це «добротні знання власної та цільової культури, здатність поводитися адекватно в конкретній ситуації спілкування та адаптуватися до культури цільової мови, уміння просувати свою й водночас бути посередником діалогу між різними культурами» [Wilczyńska 2005, s. 22]. У свою чергу, К. Мігулка зазначає, що міжкультурна освіта — «це процес, спрямований на формування у реципієнтів міжкультурної компетентності, що завжди проходить двома шляхами: від чужої культури до власної і навпаки. Однак рівень володіння індивідами такою компетенцією водночас залежить не лише від факторів, що є наслідком інституційного навчання, а й від особистих прямих і опосередкованих контактів з іноземною культурою/культурами» [Miłułka 2012, s. 356–357].

Як культурні обрії сприймає молоде покоління?

Недавні анкетні дослідження однозначно засвідчили, що в плані володіння студентською молоддю знаннями щодо культури країн-сусідів, м'яко кажучи, не все гаразд. Скажімо, проведене Білостоцьким університетом 2019 року (тобто до повномасштабної російсько-української війни) опитування понад півтисячі респондентів у режимі культура через мову щодо сприйняття ними України, Росії, Білорусії завершилось невтішним підсумуванням: «Результати лінгвіс-

тичного експерименту засвідчили, що образ трьох культур загалом стереотипний. <...> На підставі анкетування можна зробити висновок, що знання польських студентів про Україну та Білорусь, їх мешканців та культуру досить обмежені. Україна й Білорусь сприймаються переважно крізь призму поганої економічної ситуації в обох країнах. Крім того, Білорусь пов'язується з очевидним фактом східного сусіда Польщі, Україна — насамперед з війною та нестабільною політичною ситуацією. <...> Знання про ці країни як держави та про їх культуру теж дуже спрощені, клішовані, почерпнуті зі ЗМІ» [Karolczuk 2019, ss. 75, 86, 87].

Якими мають бути міжкультурні компетентності тих, хто вивчає / вивчив іноземну мову або навчає інших іноземній мові?

Зрозуміло, що відповіді на таке питання різняться. Польська дослідниця К. Беднарж зробила огляд праць Й. Больтена, В. Вільчинської, У. Жидек-Беднарчук, К. Мігулки, Т. Руга, С. Собков'яка, З. Хлопек з такою проблематикою й представила їхню узагальнення.

На позначення освітянина (учителя, культурного місіонера), що забезпечує взаємозбагачення культур здобувачів освіти в процесі навчання іноземних мов, існує термін **культуртрегер** (нім. *Kulturträger*, букв. — носій культури).

Отже, сучасному культуртрегеру мають бути притаманні такі риси:

- *толерантність*, тобто здатність сприймати відмінності та багатозначність двох (чи більше) культур;
- *гнучкість і відкритість*;
- *емпатія*;
- *готовність до акультурації*, тобто прийняття та визнання як власних норм способів мислення й цінностей представників інших культур;
- *готовність до міжкультурного навчання*, ставлення до міжкультурних ситуацій як до можливості дізнатися про нове;
- *здатність знаходити «спільний знаменник»* [Bednarz 2019, s. 82].

Прокоментовані вище вибіркові аспекти міжкультурної комунікації як освітнього компонента свідчать про сформований у Польщі потужний напрям глотодидактики й активне практичне впровад-

ження її досягнень в царину навчання іноземних мов і формування культуртрегерів.

Лінгвокраїнознавство в системі української вищої освіти

На початку 1970-х років пробуджена на Заході хвиля досліджень взаємозв'язку мови й культури та його відбиття в міжнародній комунікації досягла наукових обширів СРСР. Відтоді ввійшло в обіг саме поняття *міжкультурна комунікація* (МКК). У ту епоху ще існувала залізна завіса, тож не дивно, що радянськими науковцями-лінгвістами була вироблена інша, альтернативна західній дефініція — *лінгвокраїнознавство* (ЛКЗ), що як дисципліна була обов'язковим компонентом змісту навчання російської мови як іноземної. З часом така дисципліна посіла місце в навчальних планах спеціальності «іноземна мова» (англійська, німецька, французька та ін.).

Дисципліна «Українська мова як іноземна» з'явилася майже за п'ятнадцять років. Україна, узявши після розпаду СРСР 1991 року стратегічний курс на входження рівною серед рівних у євросоюзне життя, задекларувала й широку відкритість світові. Для переведення інтеграційних прагнень у сферу бажаних реальних перспектив були вироблені нові механізми, але при цьому не забули й старі. Хоча цей процес не уникнув деяких проблемних ситуацій.

Так, теоретичне положення «Зрілість і право на самостійне існування будь-якої наукової дисципліни визначається, як відомо, сформованістю її категоріального апарату» [Даниленко 2009, с. 9] добре ілюструє ситуацію, що загально визнаної дефініції *лінгвокраїнознавство* поки немає. На разі все зводиться до стислих чи розлогих описів способів синтезу мовознавства і культуро/краєзнавства та аргументацій доцільності такого алхімічного процесу.

В енциклопедії «Українська мова» (2000) *лінгвокраїнознавство* — це «галузь мовознавства, пов'язана з поглибленим вивченням кумулятивної (нагромаджувальної) функції мови, її здатності до відображення і збереження у своїх знаках інформації про етнокультурну спадщину народу» [Ажнюк 2000, с. 314].

В. Гошилик, автор посібника з лінгвокраїнознавства, на передній план подає його функціонал: «Головна мета лінгвокраїнознавст-

ва — забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприймання мови співрозмовника й розуміння оригінальних текстів. Іншими словами, той, хто вивчає іноземну мову, мусить оволодіти нею як засобом міжкультурної комунікації, що передбачає необхідність формування в нього лінгвокраїнознавчої компетенції, яка є невід'ємною частиною комунікативної компетенції. Із зазначеною метою пов'язана необхідність вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу, середовища його існування і які важко зрозуміти так, як їх розуміє носій мови» [Гошилик 2007, с. 5].

Систематизувавши наявну інформацію про стратегії лінгвокраїнознавства, подаємо його чотири визначальних принципи.

1. *Суспільна природа мови.* Ідеться про єдність мови зі своїм узусом (середовищем мовників), тобто соціумом, національною культурою. Вона багата різними проявами, але для лінгвокраїнознавства вартісною є репрезентація мовою реалій чи так званих фонових (загальних для учасників комунікативного акту) знань про країну.
2. *Бажання й здібності засвоювати інокультуру* та бути відкритими їй без упереджень або виявів ксенофобії.
3. *Вироблення позитивної установки до народу* — носія іншої мови, оскільки її вивчення є насамперед бажаним проявом і результатом тяжіння до порозуміння між народами.
4. *Дотримання цілісності та гомогенності мовного навчального процесу*, задля чого країнознавча інформація має походити з автентичних навчальних джерел і в різній формі підкріплюватися безпосередніми контактами з достовірними та самобутніми реаліями іноземної країни.

Викладання лінгвокраїнознавства в освітньому середовищі позначене двовимірністю: 1) як аспект методики вивчення мови іншої країни, де головними є як самі прийоми підбору, так і способи передачі відомостей про цю країну з метою повноцінного опанування її мовою; 2) як реалізація найбільш продуктивних форм використання навчальних матеріалів з національно-культурною домінантою.

Водночас сама теоретична природа і поточне функціонування лінгвокраїнознавства містять ряд суперечностей.

По-перше, як уже зазначалося, саме визначення *лінгвокраїнознавства* розмите й досі не усталене: «З'ясовано, що термінологічне поле лінгвокраїнознавства лише формується, наповнюється новими або адаптованими поняттями у взаємодії з теорією і практикою суміжних дисциплін: літературознавством, етнографією, культурологією, фольклористикою, соціологією, економікою тощо», — так коментує ситуацію О. Вернигора [Вернигора 2020, с. 4] Це в широкому конотаційно-семантичному плані. Звувивши його до зв'язків з дисциплінами / галузями мовознавства, бачимо не меншу складну картину межування й кореляцій із лінгвокультурологією, лінгвоконцептологією, етнолінгвістикою, соціолінгвістикою, лінгвістичним краєзнавством, ономастикою, етимологією. Це так тому, що складний емпіричний матеріал при детальному аналітичному розгляді зазвичай тиражується, породжуючи при цьому як нові значення, так і довгі ланцюжки їхніх похідних чи відлунь.

Наприклад, у лінгвокраїнознавчому підході вже перша з польських лексем — Warszawa спалахує планами широких контекстів історії, етимології, топоніміки, народознавства, соціології, політології тощо. А ще відкриває відповідні вербальні феномени: Gniezno — перша столиця держави (археологія, етногенез); Syrenka Warszawska — герб міста (міфологія, геральдика) тощо, не говорячи про транскордонні аналогії чи паралелі.

По-друге, на противагу самодостатній пізнавальній повноті й здатності *міжкультурної комунікації* схоплювати сутність номінованого явища без уточнень або поправок, *лінгвокраїнознавство*, навпаки, паспортизоване у сфері значень: лінгвокраїнознавство одночасно поєднує навчання мови, а також подає певні відомості про країну, мову якої вивчають. Оскільки основним об'єктом є не країна, а фонові знання носіїв мови, то було б доцільно говорити про культурознавство. Але термін «лінгвокраїнознавство» закріпився в практику викладання іноземних мов.

По-третє, *лінгвокраїнознавство* опиняється підпорядкованим, тобто залежним, меншим у системі дослідницьких напрямів і предметів викладання: *культурознавство* — *країнознавство* — *мовознавство*; мало того, перебуває в координатах не завжди чітких кордонів

своїх змістових навантажень. «Відсутність у сучасних підручниках з лінгвокраїнознавства інформації про співвідношення та взаємодію мови і культури, сутнісні характеристики мовної та концептуальної картин світу, підходи до класифікації та перекладу реалій, проблеми розвитку міжкультурної комунікації не дають підстав стверджувати відмінність однойменних курсів від традиційного для філологічних факультетів курсу країнознавства» [Гошилик 2007, с. 3].

І хоча *лінгвокраїнознавство* без труду вписується в парадигму *міжкультурної комунікації*, легко може ставати його складником, воно є лише сегментом знань, набутих однією стороною в процесі навчання. Тоді як МКК — це оперування сумою знань у процесі спілкування кількох сторін.

Відтак, коли у Польщі відкриті престижні факультети міжкультурної освіти, функціонують профільні кафедри з флагманською дисципліною *міжкультурна комунікація* та ескортом супутніх предметів, то в нас *лінгвокраїнознавство* має статус допоміжного і часто-густо другорядного предмета в освітніх програмах з іноземних мов. Та попри все це не привід для дискредитації лінгвокраїнознавства, адже сполука «мова й країна» неподільна. Вона настільки природна, визначальна й капітальна, глибинна й метафізична, наскільки синкретичними є дух і матерія. Як нема мови без країни, так не може бути країни без мови. Бо за мовою завжди стоїть людина, а за нею — її край.

Це власне, мав на увазі Й. В. Гете, говорячи: «Щоб добре пізнати поета, треба йти в його країну» («*Wilhelm Meisters Wanderjahre*» / «Роки мандрів Вільгельма Мейстера»; 1807–1810). Звідси вся не випадковість можливості мовно-пізнавальних мандрів, які так активно пропагує й, головне, підтримує ЄС. Дбаючи про молодь та її адаптацію в реаліях полікультурного світу, піклуючись інтернаціоналізацією вищої освіти, Союз створює й упроваджує програми міжнародної академічної мобільності викладачів та студентів. Найбільшою та найуспішнішою серед них є започаткована у 1987 р. «*Erasmus+ — European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*» (Erasmus+ — «Схема дій Європейського співтовариства щодо мобільності студентів університетів»). Не так недавно, весною 2021 р., Європейська Комісія офіційно оголосила

про відкриття Програми «Еразмус+» на 2021–2027 рр. Завдяки бюджету понад 28 млрд. євро, нова Програма буде не лише міжнародною, але й більш інклюзивною, цифровою та екологічною й планує залучити понад 10 млн. людей різного віку і груп населення.

Лінгвокраїнознавство й міжкультурна комунікація в українсько-польській освітній парадигмі

Говорячи про міжнародну мовно-культурну співпрацю у вимірі Україна — Польща та значення в останній країнознавства як органічно виправданої преамбули до мовознавства, можна згадати започаткування «з нуля» у 1990-х роках україністики в Познанському університеті імені А. Міцкевича (Польща). Перше, що було зроблено, це підготовка й видання читанки української прози й поезії з 54-ма темами — згрупованими за тематично-блочним принципом уривками з художніх, історичних, фольклорних, публіцистичних, науково-популярних та ін. текстів. Ці тексти в мовному розмаїтті пізнавальних зрізів розкривають найцікавіші аспекти буття України: її історію, віру, побут, природу, звичаї, пісенність, ремесла, свята, своєрідність національного менталітету тощо.

Ось кілька прикладів таких рубрик: Край, Минувшина, Язичництво, Хрещення, Символіка, Степ, Козаччина, Село, Хата, Мати, Дитинство, Криниця, Храм, Ікона, Різдво, Великдень, Писанки, Молитва, Мова, Імена, Перекази [Василенко 1997, с. 320]. І вже потім були написані та видані наступні чотири томи посібника (від фонетики до стилістики) разом з компакт-диском і з майже сотнею озвучених чотирма дикторами текстів, а ще записами народних пісень у виконанні гурту «Українські вечорниці».

Другий бік медалі — розробка Т. Полежаєвою (Луцьк) силабусу матеріалів для українських студентів, що вивчають полоністику:

Змістовий модуль 1. Зміст поняття *лінгвокраїнознавство*.

Тема 1. Лінгвокраїнознавство як філологічна дисципліна

Тема 2. Методологічні та методичні основи лінгвокраїнознавства.

Тема 3. Функції мови та їх співвідношення з функціями культури.

Тема 4. Поняття культури як найважливішого концепту лінгвокраїнознавства.

Тема 5. Лінгвокраїнознавча теорія слова Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова.

Тема 6. Значення і поняття в міжмовному аспекті.

Тема 7. Фонові знання як основний предмет лінгвокраїнознавства.

Тема 8. Національний компонент у структурі значення слова. Проблема національної своєрідності лексичного значення.

Тема 9. Польська лексична система в слов'янському контексті.

Тема 10. Національно-культурна семантика фразеологічних одиниць.

Змістовий модуль 2. Зміст предмета «Польське лінгвокраїнознавство».

Тема 11. Основні відомості про Польщу.

Тема 12. Географія та історія Польщі.

Тема 13. Польська державна символіка.

Тема 14. Народні вірування та обряди.

Тема 15. Польські міфи і легенди.

Тема 16. Устрій життя в Польщі. Побут польського народу.

Тема 17. Лінгвокраїнознавчий аналіз мови й тексту.

Тема 18. Етнолінгвістичне світосприйняття (специфіка польської фразеології).

Тема 19. Подібності та відмінності традицій України та Польщі.

Тема 20. Принципи лінгвокраїнознавчого аналізу художніх текстів [Полежаева 2021, с. 5–6].

Предмет з двох комплементарних складників викладається протягом 150 годин (принагідно зазначимо, що на один такий складник у Ягеллонському університеті (Краків) відведено 87 годин).

Щодо практичної сторони реалізації лінгвокраїнознавства в наших закладах вищої освіти, то його зазвичай викладають на другому або третьому курсі, в обсязі від 90 до 120/150 годин. Традиційно третина з них — лекції, решта дві третіх у різних пропорціях розподілені між практичними заняттями та самостійним вивченням.

Мету навчання *лінгвокраїнознавства* формують по-різному: «Мета курсу — формування лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетентностей за допомогою розвитку та систематизації знань з історії, географії, економіки, спорту, культури країн мови, що вивчається» [Бабенко 2022, с. 1.] Тривалість такого курсу 100 годин. Або: «Метою викладання дисципліни є поглиблення фундаментальних знань студентів про виникнення, розвиток, політико-ділові взаємини Сполучених Штатів Америки із врахуванням історичної, освітньої, соціокультурної, лінгвістичної складових у синхронічному та діахронічному розрізі» [Линтвар 2021, с. 4]. Призначено 90 годин.

Методичні розробки чи силабуси зазвичай типово формують завдання вивчення ЛКЗ:

знати:

- роль і місце лінгвокраїнознавчого підходу в системі навчання мови як іноземної;
- зміст методичної компетентності майбутніх викладачів щодо викладання лінгвокраїнознавства в чужомовній аудиторії;
- особливості методичної організації роботи у сфері теоретичного і практичного лінгвокраїнознавства;
- обсяг лінгвокраїнознавчого матеріалу та послідовність його введення залежно від мети, етапу навчання та рівня знань слухачів;
- шляхи формування лінгвокраїнознавчих навичок у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності;

уміти:

- вибирати форми і методи навчання лінгвокраїнознавства залежно від мети та етапу навчання іноземного студента;
- відбирати та готувати текстовий матеріал культурологічного змісту;
- використовувати різноманітні наочні засоби для навчання лінгвокраїнознавства;
- укладати систему вправ і завдань для вироблення практичних умінь та навичок оволодіння навчальним матеріалом» [Антонів 2021, с. 7–8].

Варто зазначити, що суттєву роль в опануванні іноземної мови поза межами планових годин відіграють різноманітні заходи — екскурсії, зустрічі, участь у конкурсах чи виставках, виїзди, святкування, шефська допомога, залучення до міжнародних акцій тощо. При всьому тому найбільш продуктивною, відтак й оптимальною, є практика впровадження паралельно з офіційною програмою не поодиноких заходів, вкраплених в сітку лекцій/практичних, а заходів системних, лінійних, у формі регулярних факультативних і гурткових занять.

Локальним прикладом такого підходу може бути створення при Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди Польського культурного центру для підтримки дисципліни «Лінгвокраїнознавство. Польща». Теми нещодавніх засідань: «Видатні польські жінки», «3 травня (День Конституції) в історичній пам'яті й сьогоднішній країні».

Дуже вдалою виявилася зустріч з польським перекладачем, фахівцем світового рівня В. Сковронським (Познань), який на самітах тлумачив Джорджа Буша, Білла Клінтона, Маргарет Тетчер, Тоні Блера, королеву Великобританії Єлизавету II, а також Папу Івана Павла II, Папу Бенедикта XVI, Далай Ламу й інших не менш знаменитих осіб. Відомий перекладач поділився власним досвідом, розповів про специфіку симультанного перекладу, звернув увагу на своєрідності, казуси і винятковості польського слововживання, відповів на питання студентів, до яких приєдналися їх колеги-полоністи з інших вищих навчальних закладів Харкова, Києва, Тернополя, а також із Університету L'Orientale (Неаполь, Італія).

Функціонування лінгвокраїнознавства забезпечене добротною базою друкованих матеріалів, зокрема й книжкових, брошурних, методичних видань. Серед їхніх авторів та упорядників П. Бартош; О. Башманівський; Н. Береговенко; Н. Борисенко; В. Вигівський, І. Воробйова; А. Гапонів, В. Гошилик; В. Гришкіна; О. Дмитренко; Н. Дяченко; Д. Євгененко; О. Клімкіна; О. Кміть; Т. Козлова; О. Кудіна; О. Михайлова, С. Моркотун; О. Нестеренко; Л. Рагузіна; О. Самушенко; Н. Шмиголь та ін.

Віднедавна в наших вишах почали викладати предмет *міжкультурна комунікація*, чийм завданням, за визначенням В. Манакіна,

«є формування міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах та життєвих ситуаціях» [Манакін 2012, с. 10]. З одного боку, це обумовлено сучасними викликами розвитку культури, пов'язаних з переходом європейської спільноти до інформаційної фази розвитку та водночас намаганнями не допустити сповзання цивілізації в ентропію загальнолюдських ідеалів.

За тематикою міжкультурної комунікації вийшли книги, брошури, методички В. Аксьонової; Ф. Бацевича; Є. Бистрицького; Н. Боголюбової; Р. Зимовця; Н. Зражевської; Г. Козловської; Л. Козуб; Н. Коч; К. Мальцевої; В. Манакіна; Е. Мерманна; О. Міщенко; Г. Почепцова; О. Пришляк; С. Пролеева, Б. Сизоненко; С. Шелудченко та ін.

Пошуки спільної мови без кордонів і спільного вирішення цивілізаційних проблем надзвичайно актуальні передусім у світлі сучасних кризових явищ, тривожних суспільних викликів. Специфікою дегуманізації у XXI столітті є те, що людина все виразніше стає жертвою нав'язування культу успіху й вигоди, безальтернативності соціальної нерівності. Відбувається насадження перетворених форм свідомості. В аксіологічному вимірі матеріальний добробут починає домінувати над усім іншим. Цінності духовно-морального виміру дедалі більше витісняються цінностями споживацького матеріалістично-прагматичного змісту [Гончар 2012, с. 88].

З другого боку, прихід до *міжкультурної комунікації* є поверненням до давніх традицій і звичаїв, позаяк «проблема міжкультурного спілкування супроводжує університетське життя вже з раннього середньовіччя. У перших університетах навчалися студенти з усіх кутків Європи, які представляли різні культурні та релігійні сегменти тогочасної Європи. Крім того, студентам раннього середньовіччя була притаманна висока, висловлюючись сучасною мовою, академічна мобільність, схильність до подорожей, до частой зміни місць навчання» [Бакіров 2017, с. 287].

Такий історичний перегук не тільки достовірний — і кількісно, і якісно він є вищим щаблем розвитку транскордонних тенденцій. У цих процесах університетські освітні середовища стають свого

роду локальним аналогом чи периферійною лабораторією євросоюзного життя, можливо, подекуди навіть взірцем для наслідування.

Список використаних джерел

1. Ажнюк Б. М. Лінгвокраїнознавство. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. 314 с.
2. Антонів О. В. Силабус з навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство в курсі української мови як іноземної». Львів, 2021 [Електронний ресурс]. URL : <https://philology.lnu.edu.ua/course/linhvokrajinoznavstvo>
3. Бабенко О. В. Силабус навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» (англійська мова). Київ, 2022 [Електронний ресурс]. URL: https://knutd.edu.ua/files/ekts/od/Lam_2021_035_bak.pdf
4. Бакіров В. С., Ушакова Н. І., Хижняк Л.М. Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід і виклики сучасності. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, метод»*. Харків, 2017. Випуск 39. С. 289. [Електронний ресурс]. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/download/10265/9782/>
5. Василенко. В. Українська мова. Тексти для читання. Антологія. *Poznań:Wydawnictwo UAM*, 1997. 320 с.
6. Вернигора О. Л. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук:13.00.04. Київ, 2020. 306 с.
7. Гончар Д. А. Філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти в ХХІ столітті. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 2. С. 24–30 [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2012_2_4
8. Гошилик В. Б. Лінгвокраїнознавство: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ. Видавництво: ПП Курилюк, 2007. 64 с.
9. Даниленко Л. І. Лінгвістика ХХ – початку ХХІ ст. у пошуках цілісної теорії взаємозв'язку мови, культури і мислення. *Мовознавство*. 2009. № 5. С. 3–11.
10. Литвар О. М. Силабус навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство США». Київ, 2021, с. 10. [Електронний ресурс]. URL: <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/>
11. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : Видавничий центр «Академія» 2012. 288 с.
12. Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? *Вісник Київського національного лінгвістичного*

- університету. Серія: Педагогіка та психологія. Київ, 2018. Вип. 29. С. 62–71.
13. Полежаєва Т. В. Силабус навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство Польщі» для підготовки бакалаврів. Луцьк, 2021. 9 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://vnu.edu.ua/sites/default/files/2021-11/ОПП%202020%20Лінгвокраїнознавство%20Польщі.%20Т.%20Полежаєва.pdf>
 14. Aleksandrowicz-Pędich L. Międzykulturowość na lekcjach języków obcych. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2005. 93 s.
 15. Bednarz K. Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych –przegląd badań. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria filologiczna*. Rzeszów. 2019. Zeszyt 104. S. 79–86.
 16. Karolczuk M. Obraz Rosji, Białorusi i Ukrainy w językowej świadomości polskich studentów filologów (wyniki eksperymentu lingwistycznego). *Anuari de filologia. llengües i literatures modernes*. 2019/9. S. 75–92.
 17. Maciejewski M. O kształceniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce. — kontakty, kultura, dydaktyka*. Kraków : Tertium, 2005. 363 s.
 18. Miłułka K. Edukacja międzykulturowa — założenia, cele, zadania. *Słowo w dialogu międzykulturowym: monografia z cyklu «Język trzeciego tysiąclecia»* / pod red. W. Chłopickiego i M. Jodłowicz. Kraków : Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej «Tertium», Kraków, 2010.
 19. Miłułka K. Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych — mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L 3. Rzeszów: Rzeszów Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012. 528 s.
 20. Pytlarz A. Stereotypy a kształcenie interkulturowe — nowy profil nauczyciela języka obcego. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* / red. K. Karpińska-Szaj. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, str. 211–218.
 21. Sobkowiak P. Interkulturowość w edukacji językowej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015. 275 s.
 22. Świdzińska A. Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości. *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków : UNISDRUK, 2011. S. 261–278.
 23. Wilczyńska W. Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej? *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* / red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005. S.15–26.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Любов Умрихіна

Принципи викладання будь-якої дисципліни мають важливе значення в процесі педагогічного проектування технологій навчання. Спеціальні принципи викладання української мови як іноземної дозволяють побудувати оптимальну систему традиційних й інноваційних методів, прийомів, засобів і форм організації, реалізації, корекції навчання іноземних студентів. Окреслимо основні з них.

Принцип діяльнісно-комунікативної спрямованості

Мовні норми сучасної української мови іноземний здобувач освіти засвоює на основі організації процесу навчання як моделі комунікації; перевірка й самоперевірка рівня мовних знань, умінь і навичок здійснюється в процесі реальної комунікативної взаємодії студентів.

Вербальне спілкування відбувається через соціальну взаємодію мовців, що зумовлює потребу в комунікативно-діяльнісному оперті курсу. Суто лінгвістичний підхід до вивчення іноземної мови видається недостатнім, попри семантичний, прагматичний, функціональний складники. Безмежний обшир конкретних ситуацій вербального інформаційного обміну, що різняться темами, цілями, тактиками, обставинами інтерактивного реагування, провокує переорієнтацію навчальних стратегій. Діяльнісний підхід у всіх його формально-змістових виявах має відігравати першочергову роль у вивченні української мови іноземної.

Складність мовленнєвої діяльності іноземною мовою зумовлена низьким рівнем функціонування механізмів мовлення, пристосовуваних до нерідної мови. Необхідним видається спеціальна практика, що визначає зусилля з розвитку окремих елементів і всіх механізмів загалом. Доречним в опануванні української мови як іноземної є використання форм, що дозволяють об'єднати всі види

мовленнєвої практики аж до занурення в реальне комунікативне середовище (методика глибокого занурення). Максималізувати комунікативну активність студентів можуть рольові ігри, дискусії, пошукові завдання, інші види колективної діяльності. Значно допоможе в пошкваленні комунікативної діяльності іноземних студентів спілкування з мовними носіями. «За такого підходу особливого значення набуває змістовий аспект мовлення, його вплив на партнера у спілкуванні, реалізація всіх основних функцій спілкування: пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, регулятивної і конвенційної» [Бакум 2010; с. 228].

Важливо пов'язувати діяльнісний аспект не тільки з роботою студента, а передусім із завданням викладача. Вибір мовленнєвих і немовленнєвих засобів має безпосередньо стосуватися сфери спілкування, що дозволяє говорити про необхідність виокремлення начально-мовленнєвих ситуацій. Комунікативна діяльність викладача має змінюватися залежно від мовленнєвих ситуацій та відповідати завданням практичного значення.

Роль викладача в процесі навчання української як іноземної передбачає не тільки організацію спілкування, а й управління перебігом комунікативної діяльності. Участь викладача в ініційованні навчальної комунікації може мати різний вияв: від одноосібного вибору й ідентифікації мовленнєвого матеріалу до стимулювання творчої активності студентів у відборі навчального фактажу.

Моделювання комунікативних ситуацій може відбуватися за допомогою словесних роз'яснень або ж засобом унаочнення, що особливо корисно застосовувати на першому навчальному етапі. Комунікативні моделі зазвичай містять інформацію про обставини, причини, наслідки породження висловлень, указуючи на певну комунікативну настанову й визначаючи типологізований характер орієнтованих реплік. Будь-яка мовленнєва ситуація є частиною комплексного комунікативно-діяльнісного акту, що передбачає наявність адекватних мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних для успішної реалізації мовленнєвої дії відповідно до визначеної мети.

Прикладом дотримання принципу діялісно-комунікативної спрямованості є застосування *рольової гри* як методу інтерактивного навчання, завданням якого є відтворення комунікативної ситу-

ації, максимально наближеної до реального життя. Використання рольових ігор сприяє залученню студентів-іноземців до реального комунікативного середовища, дає свободу вибору мовної поведінки, стимулює бажання студентів висловлювати свої думки, допомагає виявленню творчих здібностей, розкриває особистісні якості. Тематика: *У деканаті; У бібліотеці; У їдальні; У кав'ярні; У метро; В автобусі; У таксі; На пошті; У магазині; У банку; У лікарні; У поліклініці; У готелі; У гуртожитку; У театрі; У музеї; На вокзалі; В аеропорту.*

Ролі, які виконує студент, зокрема *студент / студентка; колега, друг / подруга; член сім'ї, родич / родичка; незнайомиць / незнайомиця, знайомий / знайома; турист / туристка; пасажир / пасажирка; клієнт / клієнтка; пацієнт / пацієнтка; гість / гостя* та ін. — допомагають йому звільнитися від звичних уявлень про самого себе, активізувати свої творчі здібності, продемонструвати свої найкращі якості, тобто сприяють розкриттю й вияву його особистості. Важливо також, що рольова діяльність підвищує емоційний тонус навчального процесу. Студент, залежно від типу своєї особистості, може або максимально реалізуватися, або сховатися за свою соціальну роль. Ігрова діяльність — це завжди мотивоване спілкування. Викладач залучає в загальну діяльність кожного студента (бажано), виважено розподіляє ролі, даючи можливість лідирувати різним учасникам. Як складне й одночасно захопливе заняття, рольова гра вимагає потужної концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мовлення, виявляє акторські здібності студента.

У процесі ігрового спілкування враховують не тільки комунікативні теми, а й стосунки між мовцями, етикетні кліше, традиційні норми поведінки. Тож студенти знайомляться з культурою, побутом, традиціями нашої країни (вихід у простір міжкультурної комунікації).

Здебільшого ігрові вправи захоплюють навіть найпасивніших і погано підготовлених студентів, що позитивно позначається на їхній успішності. Однак треба враховувати те, що не всі студенти зможуть продуктивно брати участь у цій роботі через фактори особистісного або культурного характеру. Так, наприклад, корейці, японці як представники «комп'ютерної» генерації важко перелаштовуються на живе спілкування.

Принцип професійної спрямованості

Система теоретичних знань з української мови, відповідних умінь і навичок їхнього практичного застосування спрямована на подальшу професійну мовнокомунікативну діяльність студента.

Участь у професійно-орієнтованому спілкуванні передбачає реалізацію комунікативних завдань у таких ситуаціях і сферах спілкування: у навчальній сфері (комунікативні ситуації, що виникають на лекціях, семінарах, практичних заняттях, консультаціях, у бібліотеці тощо); у навчально-науковій і професійній сферах (комунікативні ситуації, що виникають у процесі науково-практичних конференцій, семінарів, студентських наукових читань тощо).

Основне завдання викладача в цьому плані — випрацювати навички, орієнтовані на навчально-пізнавальну діяльність (дати визначення понять, сформулювати основні положення професійного напрямку та ін.), навчити іноземних студентів правилам сприйняття, репродукування й самостійного продукування професійно-орієнтованих висловлень, цілого тексту. Студент має бачити прямий зв'язок між тим, що він вивчає на заняттях з української мови як іноземної, і тим, що йому необхідно робити в реальному спілкуванні, як він може реалізувати свої фахові комунікативні потреби. «Українська мова сьогодні є не просто частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але це і запорука успіху майбутньої кар'єри студентів» [Чернова; с. 318].

Одним із корисних видів навчальної діяльності в такому ракурсі видається робота з науковим текстом. Розуміння ролі наукового тексту в процесі формування професійної компетентності іноземних студентів як значущої комунікативної одиниці надає процесу навчання практичного, професійно-орієнтованого характеру. Базований на логіко-поняттєвому відбитті результатів пізнання дійсності, науковий текст становить основу формування мовної культури сучасного спеціаліста.

Роботу над науковим текстом проводять у три етапи:

- 1) передтекстовий;
- 2) власне текстовий;
- 3) післятекстовий.

Перший етап передбачає семантизацію нового лексичного матеріалу, аналіз лексико-граматичних конструкцій, чому сприяють вправи, спрямовані на активізацію нової загальнонаукової лексики й граматичних конструкцій. Другий етап орієнтований на читання й сприйняття, що може відбуватися послідовно: відтворення змісту за фрагментами, виокремлення ключових одиниць тексту, визначення теми, підтем, викладення основних положень тексту. На третьому етапі можливим є оформлення кондесованих видів тексту: плану, конспекту, тез.

Наприклад, для студента-філолога важливими є опрацювання лексичного матеріалу, пов'язаного з термінологійно-поняттєвим апаратом лінгвістики, як-от: *лексема, морфема, флексія, іменник, прикметник, предикат, пропозиція, синтаксична одиниця, фразеологізм, паремія, синтагма*; робота із текстами наукового стилю на взірць: *Частини мови як основні морфологічні одиниці; Типи відмінювання іменників, Формально-синтаксична класифікація речень; Структурні різновиди неповних речень; Багатозначність фразеологізмів; Особливості офіційно-ділової лексики.*

Принцип діалогізації навчання

Формування знань з української мови, професійних мовнокомунікативних умінь і навичок студентів відбувається відповідно до діалогічної навчальної діяльності.

Викладання української мови як іноземної передусім є комунікативно-орієнтованим процесом. Цей принцип покликаний сприяти розвиткові діалогічного спілкування в навчанні. Іноземні студенти першочергово потребують елементарних навичок спілкування для найшвидшої соціалізації в новій для них країні (для того щоб заговорити зі своїми однокурсниками-українцями, з викладачами, у магазинах, громадському транспорті та просто на вулиці).

Усі аспекти навчання іноземних студентів (фонетика, граматики, читання, аудіювання) сходяться в одній точці — використання набутих навичок безпосередньо в процесі комунікації. Сучасні психологи стверджують, що в пам'яті тих, хто навчається, зберігається 90% того, що вони зробили самі. Задовго до того відомий китайський філософ Конфуцій уже висловлював тотожне міркування:

Скажи мені — і я забуду; покажи мені — і я запам'ятаю; залучи мене — і я зрозумію.

Завдяки формам діалогічного спілкування студенти відпрацьовують і запам'ятовують окремі мовленнєві зразки, цілі структури, які використовують потім у монологічному мовленні. Більшість вправ, застосовуваних у навчальному діалогічному спілкуванні, є мовленнєвими. Мета таких вправ — встановити в пам'яті студентів міцні зв'язки між репліками, тобто опрацювати контекстні зв'язки на функціональній основі та структурні зв'язки між репліками.

Підготувати студента до продукування діалогу на початковому навчальному етапі можна серією питань загального характеру, які вимагають відповіді *так / ні*. Але треба враховувати, що успішному розгортанню діалогу в подальшій практиці сприяє не тільки реакція як відповідь-репліка, а й зворотне ініціювання спілкування — репліка-стимул.

Існують такі типи діалогічної єдності:

- питання — відповідь: *Ти їдеш увечері додому? — Ні, я йду гуляти з друзями в парк;*
- питання — питання: *Ти знаєш ту дівчину? — Яку дівчину?;*
- твердження — твердження: *Я вже виконав усі завдання. — Молодець. А я тільки планую виконати;*
- твердження — питання: *Я вчора дивився футбольний матч. — Хто переміг?*

Одним із методів залучення студентів до діалогічного мовлення є *ситуативні вправи*. Це метод інтерактивного навчання, завданням якого є створення комунікативно-навчальної ситуації в умовах певної життєвої ситуації. У доборі мовного і мовленнєвого матеріалу важливо використовувати принцип комунікативної доцільності. Корисними видами мовленнєвих вправ є такі, де змодельовані фрагменти об'єктивної дійсності, співвідносні з мовленнєвими діями співрозмовників.

Ситуативні вправи дають студентам можливість виконати певні мовленнєві дії відповідно до заданої ситуації, аналогічної реальному спілкуванню. Визначальні властивості цього типу вправ — наявність мовленнєво-комунікативного завдання (з'ясувати щось, дати комусь пораду, висловити захоплення, реалізуючи мовленнєві

навички правильної артикуляції звуків і слів) і ситуативності (тематика: *Привітання; Вибачення; Попередження; З'ясування; Порада; Запитання; Побажання; Запрошення; Звернення; Пропозиція*). Студенти мають навчитися елементарних форм ввічливості в будь-якій комунікативній ситуації. Науковці відзначають, що «категорія ввічливості має універсальний характер. Вона розглядається як комплекс стратегій, орієнтованих на досягнення позитивного результату в спілкуванні. Вибір відповідної стратегії залежить від комунікативної ситуації, моральних і культурних цінностей. Як лінгвістичний феномен, вона входить до стратегії уникання конфліктів та «знаходить віддзеркалення в різних типах дискурсу та інших способах мовного вираження» [цит. за: Піддубна 2016, с. 59]. Тож ознайомлення студентів-іноземців з українськими формулами ввічливості допоможе їм краще орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, де потрібно не лише виявити знання з практики міжкультурної комунікації, а й досягти потрібного прагматичного ефекту від спілкування.

Інтерв'ю — це метод інтерактивного навчання, завданням якого є створення комунікативно-навчальної ситуації, наближеної до журналістського інтерв'ю. Інтерв'ю (англ. *interview*) — «бесіда або письмове надання інформації, вибудована за певним планом через безпосередній контакт інтерв'юера з респондентом з обов'язковою фіксацією відповідей» [<https://uk.wikipedia.org/wiki>]. Особливо ефективно використовувати цей метод під час організації знайомства групи. Тематика: *Я і моя родина; Мій друг/Моя подруга; Мій брат/Моя сестра; Моя майбутня професія; Моя кімната; Моя група; Мій університет; Мій факультет; Моя рідна країна; Україна — гостинна країна; Харків — місто, де я живу і навчаюся; Мій день; Мое хобі; Моя улюблена книга*.

Інтерв'ю як вид діалогічної діяльності передбачає реалізацію відповідних мовленнєво-комунікативних умінь, зокрема в інтерв'юера: сформулювати змістовне питання, у якому закладені наміри дізнатися щось нове й цікаве про співрозмовника або певну подію; у респондента: дати змістовну, вичерпну, інформаційно переконливу й коректну відповідь на питання. Такі здатності поєднують комунікативну і когнітивну діяльність, адже поставити, тобто сфор-

мулювати цікаве й інформативне питання, і дати на нього переконливу відповідь — це сфера розвиненої мисленнєвої діяльності.

Метод інтерв'ю належить до рольових ігор, тож важливим є ігровий компонент цієї діалогічної (ситуативної) вправи, де наявні відповідні ролі інтерв'юера й респондента в їхній образній та мовленнєвій репрезентації. В інтерв'ю як різновиді рольової гри важливою є персоналізація комуніката й комуніканта: це можуть бути персони самих студентів, а можуть бути образи відомих журналістів, телеведучих, медійних або публічних осіб, що додає цій рольовій грі додаткових сюжетних або образних імпровізацій. І все це реалізується з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації: студент-інтерв'юер та студент-респондент мають дотримуватися етикету українського ввічливого спілкування, використовуючи відповідні формули привітання, побажання, заохочення, спонукування та ін.

Найголовніша умова навчання діалогічному спілкуванню, його організації — це створення позитивного емоційного настрою до навчальної діяльності. Формальне виконання завдань, які сприяють розвитку навичок діалогічного спілкування, зводять нанівець практичний результат.

Принцип наочності

Використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання української мови оптимізують процес формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей іноземних студентів,

В останні роки завдяки відео, кіно, інтернету чуттєвий рівень пізнання об'єктів через почуття і безпосереднє сприйняття набув особливо важливого значення в навчальній сфері — царині засвоєння потрібних знань, формування відповідних умінь і реалізації різних форм навчальної діяльності. Зір забезпечує людині близько дев'яносто відсотків інформації, що дозволяє людині мислити образами, створювати конкретно-чуттєві асоціації на основі візуальних подібностей. У процесах пізнання візуальні канали активно працюють на сприймання інформації, її образне чи схематичне моделювання у свідомості, закріплення, запам'ятовування й відтворення. Тому важливо в навчанні української мови як іноземної використо-

увати графічні схеми, таблиці, малюнки, кінопродукцію, комікси, креалізовані тексти. Комплекс аудіовізуальних вправ, що містять аутентичні відеоматеріали, формує в іноземних слухачів особливі враження, спостереження та уявлення. Сюжети з фільмів, телепередач пропонують сцени щоденних ситуацій спілкування.

У таких аудіовідеоматеріалах студентам пропонують готові комунікативні моделі вербальної й невербальної поведінки, властиві українській культурі, завдяки чому відбувається заміна звичної, рідної для іноземців комунікації на іншу, притаманну українській культурі міжособистісної взаємодії. Така практика уможливило формування важливих компонентів комунікативної компетентності — соціокультурної і країнознавчої.

Прикладами навчальних аудіо- та відеоматеріалів для опанування української мови можуть бути мультиплікаційні фільми / аніме «Жив собі пес»; «Мавка. Лісова пісня»; «Микита Кожум'яка»; мультсеріал «Книга – мандрівка. Україна»; фільми «Наталка Полтавка»; «Назар Стодоля»; «Іван Сила»; «Гірки жнива»; «Поводир».

Принцип вивчення української мови як динамічної системи

Вивчаючи норми літературної мови, студенти мають бачити їхні зміни як прояви життя мови в просторі й часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку української мови в сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі.

«Лінгвістичне обґрунтування методики навчання української мови для іноземців впливає передовсім із системного характеру мови, із вимоги вивчати не ізольовані факти, а систему мовних явищ» [Бакум 2010; с. 228].

Сфера мовної освіти в її нормативному складникові є доволі консервативною щодо інновацій, оскільки в навчанні мови важливим є розуміння прескриптивної мовної норми. Власне, того мовного еталону, який утверджують у мовленнєвій практиці на певному історичному етапі, засвідчують у словниках, граматиках, закріплюють у художній літературі. Проте такі екстралінгвальні чинники, як деідеологізація, демократизація, деколонізація, постійно зумовлюють перегляд нормативних засад української мови в бік національної самобутності. Тому однією з основних тенденцій у нормуванні

сучасної української мови є її очищення від чужорідних елементів, зокрема, власне русизмів.

Динаміку мовної норми необхідно враховувати під час викладання української мови як іноземної. Особливо важливою є відповідність дидактичного матеріалу нормативності мови. Розробляючи, зокрема, лексичний мінімум, необхідно враховувати найактивніші тенденції в зміні лексичного складу з опертям на кодифіковані правила.

Наявні в мовленні зразки нестійкої норми зумовлюють помилкове слововживання, недостатнє усвідомлення начального матеріалу. Якщо для носіїв української мови вибір між різними варіантами слововживання є питанням суб'єктивного характеру, то для іноземного студента, що опановує нову мову, альтернативи такої немає. Використання неточних українських відповідників спричиняє проблеми в комунікації, викликає інформативні й ситуативні девіації.

Наприклад, модна тенденція повернення до активного словника застарілих українських слів, які свого часу були витіснені із загального вжитку словами з інших мов, або поява в мовленні нових пуризмів спричиняє неточність потрактування номінованого предмета чи явища. Такі слова, як-от: *світлина, летовище, гвинтокрил, крамниця, книгозбірня, мапа, водограй, часопис* потребують відповідного контексту вживання. Необхідно пояснити іноземному студентові їхню соціолінгвістичну особливість і попередити про коректні / некоректні ситуації синонімії зі словами *фотографія, аеродром / аеропорт, вертоліт, магазин, бібліотека, карта, фонтан, журнал*.

Принцип психологічної взаємозалежності

Цей принцип передбачає врахування закономірностей функціонування мови в комунікативному просторі, оптимальне поєднання в межах педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності студентів

Процес навчання української мови як іноземної не є суто засвоєнням інформації про мову на рівні фонетики, лексики, граматики, стилістики. Розвиток комунікативної компетентності передбачає вміння здійснювати мовленнєву діяльність із прагматичною

метою. Мовленнєва діяльність є частиною загальної системи діяльності людини, засобом її комунікації. Організація мовленнєвої діяльності спирається, зокрема, на психологічні підвалини побудови дихотомії *мова як здатність (мовленнєвий механізм) — мова як процес (мовлення)*.

Методика викладання української мови як іноземної має враховувати психологічні особливості формування навичок комунікативного характеру, стадіальності й поступальності засвоєння мовних рівнів, здатності керувати мовленнєвою поведінкою. В основі психолінгвістичного підходу до вивчення іноземної мови лежить розуміння акустичної природи мови та емоційного характеру її породження і сприйняття. Саме тому навчання не розпочинаємо з вивчення всього алфавіту або опанування правил граматики, а максималізуємо наближення сприйняття нової мови до відтворення її як рідної в ранньому дитинстві. Цьому сприяє виконання відповідних вправ.

Слухайте, повторюйте, читайте:

а [а] о [о] у [у]

ао ау уо уа оа ау

м [м] н [н]

ма мо му на но ну ам ом ум ан он ун
мама

б [б] п [п]

ба бо бу па по пу аб об уб па оп уп
баба

д [д] т [т]

да до ду та то ту ад од уд ат от ут
тато

Психолінгвістична орієнтація в організації навчального процесу актуалізує такі положення: співвідношення теоретичних відомостей і практичних навичок, усне випередження на етапі розвитку мовленнєвої здатності, навчання мові через мовлення з огляду на

мовленнєві вміння і лінгвістичну компетентність, засвоєння системних ознак мови на основі мовленнєвих навичок, формування активного і пасивного словника. Використання даних психолінгвістики сприяє виникненню нових ефективних методів навчання, підвищенню ефективності навчального процесу.

Як засвідчує практика, розпочинаючи опанування української мови, студенти-іноземці демонструють навички мовної комунікації одразу. Перший урок відкриває так званий ритуал привітання та знайомства, не без участі жестів та міміки. Важлива усмішка: вона налаштовує на позитивне спілкування та встановлення доброзичливої та продуктивної атмосфери. Швидко та успішно студенти сприймають етикетні мовні звороти. Для відтворення цих стійких поєднань не потрібно особливого підготовлення, що дозволяє вводити їх одразу ж на перших заняттях, передбачаючи перебіг детального вивчення фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних особливостей української мови. Прикладом ланцюга етикетних фраз для початкової комунікації може бути такий:

Добрий день!/ Вітаю!

Я викладач.

Ви студенти.

Ви студент. Ви студентка.

Мене звати ...

Як звати вас?

Принцип країнознавчої спрямованості

У процесі навчання української мови як іноземної важливим є лінгвокраїнознавчий матеріал, репрезентований у текстах про традиції, звичаї, побут, культуру, етичні й поведінкові норми українців.

«У процесі навчання української мови як іноземної з'являється доцільність застосування лінгвістичного аналізу концептосфери української нації з урахуванням її культури, орієнтацією на етнопсихологічні засади (визнання загальнолюдських цінностей, шанобливе ставлення до людей інших національностей, розвиток крос-культурного світогляду, способів толерантної поведінки, забезпечення правильної орієнтації в полікультурному середовищі,

створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної та української мов тощо)» [Бакум 2010; с. 228].

Загалом іноземна мова як навчальна дисципліна має значний потенціал до формування елементів загальнокультурних компетентностей студентів. Це насамперед опанування іноземної мови на рівні, що дозволяє отримувати й оцінювати інформацію у сфері професійної діяльності з оригінальних джерел, здатність адекватно будувати усну і писемну комунікацію іноземною мовою. Вивчення іноземної мови дозволяє осягнути культуру мислення, розвинути навички узагальнення, аналізу, формування цілей, вибору шляхів їхнього досягнення. Ця дисципліна сприяє формуванню в студентів толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей у процесі спілкування, поважного й обережного ставлення до історичної спадщини й культурних традицій. Адже, як зазначають науковці, «провідною метою методики навчання української мови як іноземної є формування особистості, здатної і готової до міжкультурного діалогу, що виявляє толерантне ставлення до представників іншої культурної спільноти, здатної адекватно взаємодіяти в ситуаціях міжкультурної комунікації» [Костюк 2019; с. 169].

Для повноцінного ведення діалогу засобом іноземної мови необхідно не тільки опрацювати мовний матеріал, а й ознайомитися зі специфічними поняттями, властивими тій чи тій людській спільноті, засвоїти позамовні знання, пов'язані з культурою і звичаями мовних носіїв. Незнання цього стає часто перепоною в комунікативному процесі й викликає непорозуміння через часткову розбіжність між комунікативно-мовленнєвими суспільствами в наборі знань про світ. Важливо пам'ятати, що потрібно опанувати не лише мову, а й типізований образ у національній свідомості народу — носія мови і культури. За недотримання цього принципу відбувається перенесення понять однієї мови на поняття іншої. Культурно-краєзнавча обізнаність іноземця є важливою умовою адекватного розуміння української мови як системи.

Знайомство з культурою країни питомої мови дозволяє швидше й повніше сформувати необхідний рівень комунікативної компетентності, що є частиною лінгвокультурологічної компетентності. Формування вторинної мовної особистості в параметрах мови і культури є сучасною лінгвометодичною інтерпретацією взаємодії мови

і культури, що відбиває нову систему цінностей. Це дозволяє повному моделювати процес навчання українській мові іноземних студентів із позиції лінгвокультурології як парадигми наукового знання.

Продуктивними будуть комунікативні вправи із соціокультурним компонентом, інтерактивні заняття. Прикладом ефективного методу інтерактивного навчання української мови як іноземної з огляду на країнознавче спрямування може бути «велике коло». Його завданням є створення комунікативно-навчальної ситуації, у якій усім учасникам потрібно продовжувати текст за поданим початком один за одним по колу. Тематика: *Київ — столиця України; Найбільші міста України; Усна народна творчість українців; Символіка України; Українська мова — державна мова України; Тарас Григорович Шевченко; Українська народна архітектура; Традиційні народні свята українців; Український народ у сучасному світі; Запорозькі козаки; Культурні місця Харкова; Видатні митці Харкова; Видатні вчені Харкова.*

Після завершення курсу, присвяченого вивченню української як іноземної мови, а також культурних концептів національної картини світу, можна запропонувати студентам виконати один із видів творчих робіт за темами: *Державна символіка України; Київ — столиця України; Козаки: мужність, сила, воля; Рушник вишиваний; Вишиванка у серці українця; Різдво; Борці; Вареники; Паляниця; Великдень; Що лежить у великодньому кошику; Як дівчата ворожили; Українська пісня.* Самовдосконаленню в межах загальнолюдського світосприйняття сприяє освоєння понять *національний менталітет, національний характер, національний побут* тощо. Корисною видається також власна семантизація архікультурем, зокрема лексичних одиниць із культуроцентричною семантикою, що слугують для опису лінгвокультурного поля.

Науковці звертають увагу на ефективність лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту, що серед його завдань основними називають такі:

- аргументування етнокультурної спрямованості змісту тексту;
- окреслення загального культурного фону, оприявленого в тексті;

- встановлення зв'язку тексту з певною культурою, етносоціумом, що реалізується в номінаціях предметів духовно-матеріальної субстанції;
- мотивування з погляду канонів визначеної культури образно-сюжетної канви тексту;
- пізнання мовнокультурної своєрідності тексту з урахуванням сфери спілкування і ситуації, на яку скерований його зміст, функцій тексту, фактора адресата, типу мислення, форми та типу мовлення автора;
- доведення лінгвокультурної належності тексту на основі розбору його різносистемної мовно-образної організації;
- виявлення засобів та способів відтворення (кодування) культурного феномену (етнодійсності) на зразках опису мовного матеріалу, спостереженого в тексті;
- фіксація різнорівневих мовних одиниць, детермінованих певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним континуумом;
- систематизація, класифікація та опис лінгвокультурем [Актуальні проблеми викладання; с. 7–8].

Прикладами текстів краєзнавчого спрямування можуть бути фольклорні твори, зокрема міфи та легенди «Дажбог», «Про Зоряний Віз», «Як виникли Карпати»; народні перекази «Прийом у запорожці»; казки «Про правду і кривду», «Мудра дівчина»; вірші Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати», «За сонцем хмаронька пливе»; Павла Тичини «Гаї шумлять», «Не бував ти у наших краях»; Миколи Вінграновського «Перша коліскова»; нариси, оповідання, повісті етнографа Олексі Воропая «Звичаї нашого народу»; твори письменників І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, І. Нечуя-Левицького, а також сучасних українських митців слова.

Значущість дотримання окреслених принципів навчання підтверджено практикою викладання української мови як іноземної в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 19 квітня 2019 року*. Білоцерківський НАУ, 2019.
2. Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (29 квітня 2021 р., м. Київ) / гол. ред. А. А. Зернецька. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021.
3. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
4. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2017. № 12. С. 42–49.
5. Бузько С. Робота з текстами фахового спрямування під час навчання української мови як іноземної. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 19. С. 145–156.
6. Васецька Л. І., Соловйова О. В. Інновації в навчанні мови іноземних студентів на довузівському етапі підготовки: методи, підходи та технології. *Гуманітарні виміри сучасної медичної освіти : колективна монографія*. Запоріжжя : ЗДМУБ, 2020. С. 75–89.
7. Димань Н., Данілова О., Бадран Є. Інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної : від теорії до практики. *Український педагогічний журнал*, 2023. С. 122–127.
8. Дирда І. Особливості методів навчання української мови як іноземної на основному етапі. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 14. С. 310–317.
9. Костюк С. Українська мова: критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності міжкультурної комунікації студентів-іноземців. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 9. С. 157–177.
10. Лапіна В. Реалізація іншомовної підготовки студентів на засадах педагогіки співпраці. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 19. С. 178–188.
11. Палінська О. урок української: принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць*. 2009. Вип. 4. С. 51–58.

12. Піддубна В. В. Зіставні студії феномену ввічливості в польському й українському контекстах: перспективи й напрями. *Український світ у наукових парадигмах : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Харків : ХНПУ; ХІФТ, 2016. Вип. 3. с. 59–62.
13. Пікулицька Л. В. Сучасні прийоми навчання українській мові як іноземній у вищій школі. *Materials of the XII International scientific and practical Conference «Science and Civilization — 2017»*, (Sheffield, 2017). Sheffield : Science and education LTD, 2017. Volume 5 : Philological sciences. С. 7–13.
14. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2006–2019. Вип. 1. 14.
15. Туркевич О. Становлення терміносистеми методики викладання української мови як іноземної : монографія. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2015.
16. Чернова А. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского: сб. науч. трудов. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Том 25. №1. Часть 2. С. 318–322.
17. Шелест Г. Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 3. Том 1. 2018. С. 51–55.

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ ВИДАННЯ

Василенко Володимир

доктор філологічних наук, професор; Познанський університет
імені Адама Міцкевича
wasylenko@wp.pl

Василенко Яна

кандидат філологічних наук, викладач кафедри українознавства
і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
jana.wasylenko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1930-8836>

Гусенко Крістіна

магістр зі спеціальності 014 Середня освіта «Українська мова і літера-
тура, англійська мова»; ХНПУ імені Г. С. Сковороди
gusenko.kristina2000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1327-0339>

Маленко Олена

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українозна-
вства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої; ХНПУ
імені Г. С. Сковороди
malenalingva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4753-0036>

Марцин Світлана

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінг-
водидактики імені професора О. Г. Муромцевої; ХНПУ імені Г. С. Ско-
вороди
martsin_sveta@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-1265-8833>

Нестеренко Наталя

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
nattapetta@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1267-2907>

Новікова Катерина

магістр зі спеціальності 014 Середня освіта «Українська мова і література»; ХНПУ імені Г. С. Сковороди
novkate05@gmail.com

Овдієнко Альона

магістр зі спеціальності 014 Середня освіта «Українська мова і література»; ХНПУ імені Г.С. Сковороди; учитель української мови і літератури
alenaovdienko902@gmail.com

Паланська Ганна

магістр зі спеціальності 014 Середня освіта «Українська мова і література»; Leadership Research and Training Support Specialist (спеціаліст із досліджень з питань лідерства); викладач; Hodos Institute
hannavpal@gmail.com

Петрова Озель Лілія

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
liliantukr@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5091-7066>

Піддубна Вікторія

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
wpiddubna@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6695-7927>

Полозова Олена

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г. С. Сковороди
polozoval@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-6780-1764>

Радченко Юлія

методист вищої категорії Центру методичної та аналітичної роботи КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»; учитель-методист; аспірантка кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої; ХНПУ імені Г. С. Сковороди
ulia_radchenko@i.ua
<https://orcid.org/0009-0005-1652-2297>

Румянцева Оксана

викладач кафедри методики навчання мов і літератури КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»; учитель-методист
roksik2911@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7588-3395>

Ткач Ольга

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г.С. Сковороди
olga-korelyat@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5489-0657>

Умрихіна Любов

кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики імені професора О. Г. Муромцевої;
ХНПУ імені Г.С. Сковороди
lubovumrikhina@gmail.com
[https://orcid.org / 0000-0003-3888-342X](https://orcid.org/0000-0003-3888-342X)

НОТАТКИ



НОТАТКИ



Наукове видання

**СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ МОВИ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

[колективна монографія]

Харків : ХНПУ ; ХІФТ, 2024. 268 с.

Коректура *авторська*

Загальне редагування *Маленко Олена*

Відповідальна за випуск *Маленко Олена*

Дизайн обкладинки, макет *Лисиченко Тетяна*

Підписано до друку 05.12.2023. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура STIX Two Text. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 15,46

Наклад 100 примірників.

Друк: Видавництво **МОНОГРАФ**

ФОП Іванченко І. С.

пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, 61135

телефон: +38 (050/093) 40-243-50

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготівників

і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК №4388 від 15.08.2012.

www.monograf.com.ua