

Національна академія педагогічних наук
України
Інститут педагогіки НАПН України
Відділ навчання української мови та літератури



ЗБІРНИК

тез
круглого столу
«Лінгводидактична спадщина Олександра
Михайловича Біляєва в контексті столітньої
історії Інституту педагогіки НАПН
України»

7 травня 2026

**Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогіки
НАПН України (протокол № 7 від 18.06. 2026 р.)**

Організаційний комітет

Топузов О.М. – д. п. н., професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України

Головко М.В. – д. п. н, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України

Горошкіна О. М. – д. п. н., професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури.

Бондаренко Н. В. – к. п. н., с.н.с., провідний науковий співробітник.

Новосьолова В. І. – к. п. н., старший науковий співробітник.

Олійник А.М. – к. п. н., старший науковий співробітник.

Попова Л. О. – к. п. н., доцент, старший науковий співробітник.

Галаєвська Л. В. – к. п. н., старший науковий співробітник.

Рецензенти:

Караман С.О. доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Малихін О.В. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Лінгводидактична спадщина О. М. Біляєва в контексті столітньої історії Інституту педагогіки НАПН України: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті визначного вченого, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (7 травня 2026 р., м. Київ). Київ: Педагогічна думка, 2026. 61 с.

ISBN 978 - 966 - 644 -791 - 6

У публікаціях відображено основні результати наукових досліджень актуальних педагогічних проблем, як-от: реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі шкіл і закладів вищої освіти, психолого-педагогічні проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців, формування ключових і предметних компетентностей суб'єктів освітнього процесу.

ЗМІСТ

ЛІНГВОДИДАКТИКА В ПЕРСОНАЛЯХ

Олена Горошкіна О. М. Біляєв – фундатор української лінгводидактичної традиції

Ніна Босак, Павло Камак Ідеї О. М. Біляєва в контексті лінгвокультурологічного підходу до навчання української мови

Людмила Галаєвська Спадщина О. М. Біляєва та сучасні тенденції розвитку методики української мови

Леся Гапон Актуальність спадщини О. М. Біляєва в умовах соціолінгвістичні викликів та освітніх змін сьогодення

Тетяна Євтушина, Ліліана Прокопенко Діалогічний метод у навчанні синтаксису української мови в 9 класі: реалізація методичних ідей О. М. Біляєва

Лариса Кушнірова Лінгводидактичні дослідження В. І. Масальського
Ірина Лоза Від спостереження до дослідження: формування дослідницьких умінь учнів у контексті лінгводидактичної спадщини О. М. Біляєва

Валентина Новосьолова Начасність методичних ідей Л. В. Скурятівського в умовах модернізації змісту шкільної мовної освіти

КОМПЕТЕНТІСНА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ

Неллі Бондаренко Формування змісту навчання української мови крізь призму освітніх пріоритетів

Анжела Буднік Інноваційні освітні технології як засіб розвитку креативності майбутніх учителів української мови та літератури

Світлана Ігнатєва Щоденниковий дискурс у системі екологічного навчання: нові підходи до методичної підготовки словесника

Надія Карлова Актуальні питання формування лінгвоукраїнознавчої компетентності здобувачів вищої освіти

Алла Нікітіна Принципи формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Анжеліка Попович Використання корпусних технологій у формуванні лінгвостилістичної компетентності філологів

Тетяна Рудюк До питання формування міжкультурної компетентності на уроках рідної мови

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В МОВНІЙ ОСВІТІ

Світлана Ігнатєва, Крістіна Махиня Медіаграмотність у системі професійної підготовки майбутнього вчителя української мови

Тетяна Крупеньова Цифрові інструменти як засіб оновлення методичного арсеналу вчителя-словесника

Оксана Кучерява Методи й прийоми арттехнології у розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках української мови

Тамара Маркотенко Синтез традицій і цифрових інновацій у методичній підготовці вчителя української мови і літератури в умовах інформаційного суспільства

Алла Олійник, Євгеній Олійник Інтерактивні завдання як засіб формування предметної компетентності учнів 10 класів ззо в процесі навчання лексикології і фразеології української мови

МОВА, ЛІТЕРАТУРА, ОСОБИСТІСТЬ

Тамара Бабійчук Питання денацифікації у творах письменників-класиків

Жанна Горіна Лінгвопрагматичний потенціал візуальної метафори в мовно-літературній освітній практиці

Леонід Грубий Формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі вивчення української мови: лінгводидактичний вимір

Світлана Ігнатська, Вікторія Лимарчук Гендерочутлива комунікація в українському медіапросторі: лінгводидактичний потенціал

Світлана Ігнатська, Стефанія Руденко Символіка птахів у поетичному дискурсі Лесі Степовички як засіб мовно-естетичного виховання учнів

Марія Ковач, Галина Ляшенко Інтерактивні засоби і прийоми структурування навчальної інформації в мовно-літературній освіті старшокласників

Ірина Цюп'як Дитяча поезія Костянтина Дуба як засіб формування творчої особистості на уроках з літератури рідного краю

ЛІНГВОДИДАКТИКА В ПЕРСОНАЛЯХ

Олена ГОРОШКІНА,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту
педагогіки НАПН України

О. М. БІЛЯЄВ – ФУНДАТОР УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ

У контексті реформування мовної освіти особливої актуальності набуває переосмислення наукової спадщини видатних українських науковців. Однією з ключових постатей у становленні лінгводидактики є Олександр Михайлович Біляєв, який заклад теоретичні засади навчання української мови в школі.

Наукова діяльність Олександра Михайловича припадає на період активного розвитку шкільної мовної освіти, коли особливо відчувалася потреба в науковому обґрунтуванні змісту й методів навчання української мови. У той час навчання здебільшого було зорієнтоване на формальне засвоєння мовних правил, а пріоритет надавали писемному мовленню. У цьому контексті науковець визначає доцільність уведення до шкільного курсу стилістичних відомостей, активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку в них мовленнєвих умінь, що знайшло практичну реалізацію в дослідженні М.І. Пентилюк, виконаному під його керівництвом, а також у наукових працях його учнів і послідовників. Зокрема, в дисертації Дмитра Кравчука акцентовано на ролі творчих робіт як ефективного засобу формування мовленнєвих умінь учнів, що відповідає загальній лінгводидактичній концепції О. Біляєва.

Суспільні зміни, зокрема посилення ролі національної мови, відкриття закладів освіти нового типу після проголошення незалежності України, сприяли пошуку нових підходів до навчання української мови. О.М. Біляєв став реформатором, який прагнув поєднати теоретичні знання про мову з практикою мовленнєвої діяльності учнів. Під його керівництвом виконували дисертації, присвячені особливостям навчання української мови в закладах нового типу О.Горошкіна, С.Караман. Олександр Михайлович побачив необхідність збагачення словникового запасу учнів власне українською лексикукою, що довгий час була витіснена з обігу. Цій проблемі й було присвячена дисертація Н.Голуб.

Науковий доробок ученого охоплює широке коло проблем методики навчання української мови. Він є автором численних праць, у яких розроблено теоретичні засади шкільного курсу мови, визначено типи уроків української мови, розроблено класифікацію методів навчання, обґрунтовано роль вправ у навчанні.

Становлення української національної школи в кінці ХХ століття зумовило розроблення кількох концепцій мовної освіти. 1993 року виходить «Концепція мовної освіти в Україні» О. Біляєва, М. Вашуленка, В. Плахотника, що визначає мету, завдання, зміст мовної освіти, взаємозв'язок у вивченні рідної, державної та іноземної мов. У «Концепції навчання державної мови в школах України» (О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова) розроблено теоретичні засади мовної освіти. Автори зазначають, що спрямованість змісту навчання визначена лінгвістичним, методологічним, етнокультурознавчим компонентами. Згодом його концептуальні ідеї знайшли відображення в концепціях когнітивної й комунікативної методики, концепції профільного навчання української мови.

О. М. Біляєв зробив вагомий внесок у розроблення змісту шкільного курсу української мови. Він брав участь у створенні шести навчальних програм і 56 підручників.

Багато ідей науковця можна вважати такими, що випередили свій час. Його методичні студії мають виразні ознаки діяльнісного й компетентнісного підходів, які сьогодні є визначальними в освіті.

Ідеї Біляєва залишаються актуальними і в умовах сьогодення. Принцип комунікативності, увага до формування особистості учнів – усе це відображено в концепції Нової української школи.

Сучасні навчальні програми й підручники значною мірою спираються на положення, сформульовані вченим. Його наукова традиція продовжується у працях сучасних лінгводидактів, які розвивають і конкретизують його ідеї відповідно до нових освітніх викликів.

Отже, маємо право вважати Олександра Михайловича Біляєва фундатором української лінгводидактичної традиції. Його наукова спадщина стала підґрунтям для розвитку теорії і практики навчання української мови. Значення його ідей полягає не тільки в історичній цінності їх, а й у подальшій актуальності для сучасної освіти. Вони сприяють осмисленню мети й змісту мовної підготовки учнів, удосконаленню змісту і структури уроків, а також методів навчання української мови.

Ніна БОСАК,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса
nina.bosak@ukr.net;

Павло КАМАК,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 2 року навчання історико-філологічного факультету спеціальності А4 Середня освіта (Українська мова і література) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІДЕЇ О. М. БІЛЯЄВА В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

О. М. Біляєв був провідним українським лінгводидактом, який розробив концепцію шкільної мовної освіти; визначав зміст, структуру й цілі навчання української мови; обґрунтовував взаємозв'язок мови, мислення й розвитку особистості учня. Роботи О. М. Біляєва безпосередньо не формують окрему завершену теорію лінгвокультурологічного підходу у сучасному його розумінні, однак його лінгводидактичні ідеї створили важливу основу для цього підходу в українській методиці мови [1].

У своїх наукових працях учений розглядав українську мову не лише як систему правил, а як засіб формування національної свідомості, інструмент входження в культурний простір народу. Це співзвучно лінгвокультурології, де мова трактується як форма існування культури. У його концепції навчання важливе місце посідає виховний потенціал мови, навчання пов'язується з ціннісними орієнтаціями учнів. Лінгвокультурологічний підхід також підкреслює формування культурної ідентичності через мову.

О. М. Біляєв визначав роботу з текстами як основною одиницею навчання, оскільки тексти відображають культурні коди, традиції, світогляд; через них учні засвоюють не тільки мову, а й культурні смисли. Це є одним із ключових механізмів реалізації лінгвокультурологічного підходу.

У сучасній науці лінгвокультурологічний підхід прямо визначається як такий, що розглядає мову через призму культури та цінностей народу, і саме цей напрям логічно продовжує ідеї О. М. Біляєва.

У концепції НУШ лінгвокультурологічний підхід є інтегрованим, оскільки його зміст ґрунтується на найважливіших відомостях з народознавства, пов'язаних з історією,

культурою, звичаями і побутом українського народу. Відтак, концептуальні засади мають відображатися не лише в теоретичних узагальненнях, а й у змісті нових підручників, програм, методичних розробок, в інноваційних методах, підходах, технологіях навчання мови.

Дослідження психологів, лінгводидактів, лінгвістів щодо проблеми лінгвокультурологічних засад у вивченні української мови стосується таких напрямків: дидактико-методичні основи мовленнєвого розвитку учнів засобами соціокультурної лексики із символічним компонентом (В. Жайворонок [4], В. Дороз [3] та ін.); проблеми сутності символів, способів творення слів-символів, значення і функціонування їх у системі художніх образів (В. Жайворонок [4], В. Кононенко [5]): функційно-комунікативний підхід до вивчення лексики (Горошкіна [2] тощо).

Мета дослідження – обґрунтувати дієві методи і прийоми, що допомагають визначати, аналізувати слова із лінгвокультурним компонентом у готових текстах та власних висловлюваннях.

На нашу думку, ефективним засобом мовного спілкування та вдосконалення вмінь і навичок учнів аналізувати лексеми із лінгвокультурним компонентом є спеціальна система комунікативних вправ (ситуативних завдань творчого характеру), що реалізується на уроках української мови. Такі вправи формують комплекс умінь і навичок, необхідних у продуктивній мовленнєвій діяльності.

У дослідженні ми виділили такі основні принципи лінгвокультурознавчого підходу:

- 1) принцип єдності мови й культури, за якого слово вивчається як елемент не тільки мовної, а й культурної системи;
- 2) принцип національної маркованості, де особлива увага приділяється словам, які мають національно-специфічне значення (*паляниця, вишиванка, кобза, писанка, чумак, вечорниці*). Ці слова не можна повністю зрозуміти без знання українського культурного контексту;
- 3) принцип текстоцентризму, коли лексика вивчається не ізольовано, а в художніх, фольклорних, публіцистичних, історико-культурних текстах;
- 4) принцип діалогу культур, коли учні можуть порівнювати українські мовно-культурні явища з іншими культурами, що допомагає краще усвідомити самотність української лексики;
- 5) принцип особистісної значущості, за якого слово має бути пов'язане з життєвим досвідом учня, його емоціями, сімейною та локальною культурною пам'яттю [3].

У процесі роботи з лексичною системою школярі мають розуміти:

- концепти української культури («мати», «воля», «рід», «калина», «доля», «честь», «дорога» та ін.);
- культурно марковані слова, які відображають побут, традиції, духовність українців (наприклад: *свита, світлиця, обжинки, рушник, коляда*);
- етнографізми, архаїзми й історизми як культурні знаки минулих епох;
- лексему як носія культурної пам'яті через прислів'я, приказки, народну фразеологію.

Такі одиниці дають змогу розкривати культурні коди народу через аналіз значення, образності та функціонування в текстах.

Упроваджуючи відповідну систему завдань, ми проводили такі різновиди творчих диктантів, що передбачають розширення, доповнення речень тексту шляхом введення лексем-символів, фразеологізмів, метафор та образів; реконструювання монологічного тексту з такими словами в діалогічний; доповнення, трансформацію зв'язного висловлювання з урахуванням символічного компонента й комунікативного завдання (задуму автора); творчі диктанти з продовженням: складання тексту на основі запропонованої моделі чи композиційної схеми або плану; доповнення тексту окремими компонентами (фрагментами); трансформація висловлювання.

Навчання таких видів мовленнєво-комунікативних дій, як сприймання і

відтворення текстів різних типів мовлення та функціональних стилів, здійснювалося за допомогою творчих переказів – комунікативних вправ, які одночасно формують уміння всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Значення переказу в процесі оволодіння знаннями про лексеми із символічним компонентом, архетипами, метафорами та образами, фраземами тощо надзвичайно важливе. Для докладних переказів ми використовували відомі учням уривки з вивчених літературних творів (наприклад, «Хіба ревуть воли, як ясла повні» Панаса Мирного, «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького тощо).

Вищою формою розвитку мовленнєво-комунікативних умінь є складання власних висловлювань різного характеру. Написання творів є особливо ефективним у вивченні й узагальненні матеріалу про слова-символи. Зміст його залежить від індивідуальної творчої і репродуктивної уяви школяра, вміння кожного образно й логічно мислити, використовувати знання з літератури та мистецтва, доступні зображальні засоби. Добираючи й опрацьовуючи матеріал для написання творчих робіт, учні таким чином доповнюють і розширюють знання про слова із символічним компонентом, метафори, образи, фраземи.

Тематика творів може бути такою: «Що таке символ і як він з'явився»; «Символи – лінгвокультурне явище»; «Відображення менталітету українського народу в українських фразеологізмах і метафорах»; «Символіка в творчості українських письменників-класиків», «Прецедентні феномени в сучасній українській літературі» і под. Складовою такої роботи є опис картин, де відображено традиції українського народу.

Важливим засобом підвищення ефективності розвитку мовленнєво-комунікативних умінь під час вивчення таких лексем є застосування системи ситуативних вправ на основі реальної чи уявної мовленнєвої ситуації.

Важливою умовою ефективності ситуативних вправ є створення атмосфери спілкування за допомогою словесного опису ситуації: учням потрібно було уявити себе в тій чи іншій ролі, усвідомити її й виконати мовленнєві дії відповідно до комунікативного завдання, визначеною роллю, стимулом і мотивом. Наприклад:

Уявіть ситуацію, що ви знаходитеся в українському місті XIX століття. Поділитися враженнями від побаченого зі своїми друзями. Опишіть вбрання містян, звертаючи увагу на його символіку, при цьому намагайтеся зробити розповідь цікавою, логічною, грамотною.

Також ми використовували лінгвокультурологічний аналіз слів. До прикладу, слово *рушник*.

1. Пряме значення:

Тканий або вишитий виріб із полотна.

2. Культурний контекст:

В українській культурі рушник – це не просто побутова річ, а оберіг, символ життєвої дороги, родинної пам'яті, благословення.

3. Обрядова функція:

Використовується: на весіллі; під час зустрічі гостей; у християнських обрядах; у родинних традиціях.

4. Фольклорний контекст:

У народних піснях рушник часто символізує: материнську любов; рідний дім; духовний зв'язок поколінь.

5. Виховний потенціал.

Слово формує уявлення про: шанування родини; повагу до традицій; естетичну культуру українців.

Ефективним видом роботи виступив лінгвокультурологічний аналіз фразеологічних одиниць як концентрів культури.

Під час шкільного навчання важливо підкреслювати:

- походження фразеологізмів (міфологічне, історичне, побутове, професійне, античне, релігійне тощо);
- національно-специфічну образність (наприклад: *води в рот набрати, товкти воду в ступі, як у Бога за пазухою*);
- їхню роль у формуванні мовної картини світу.

Фразеологізми допомагають учням порівнювати українські культурні моделі з іншими й усвідомлювати мовну унікальність.

Отже, як засвідчили результати дослідження, запропоновані методи і прийоми (творчі перекази, складання власних висловлювань різного характеру, робота зі словниками символів, ситуативні вправи тощо) значно підвищують зацікавленість школярів, поглиблюють їхні знання, розвивають дослідницькі вміння і навички.

Основні праці О. М. Біляєва не використовують термін «лінгвокультурологія», але фактично закладають її методичну базу через текстоцентризм, культурну спрямованість, комунікативний підхід. У цих працях простежуються ідеї, які сьогодні прямо пов'язують із лінгвокультурологією: навчання мови через культурно насичені тексти; формування національної ідентичності; поєднання мови з історією, традиціями, духовними цінностями.

Використана література

1. Біляєв О. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 179 с.
2. Горошкіна О. Розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності. *Українська мова та література в школі*. Київ, 2006. № 5. С. 12–17.
3. Дороз В. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання. Київ–Ніжин : Видавництво «Аспект–Поліграф». 184 с.
4. Жайворонок В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
5. Кононенко В. Словесні символи в семантичній структурі фраземи. *Мовознавство*. Київ, 1991. № 6. С. 30–36.

Людмила ГАЛАЄВСЬКА,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

СПАДЩИНА О. М. БІЛЯЄВА ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Упродовж останніх років усе частіше в науці актуалізується увага на унікальній лінгводидактичній спадщині відомих учених, національно-виховній скарбниці передового досвіду минулого, що є невичерпним джерелом розвитку педагогічної думки, формування нових методичних поглядів, науково-теоретичних розробок і активно-функціональних систем. Дослідження наукових поглядів О. М. Біляєва є важливим складником загального розвитку методичної думки.

Методична спадщина Олександр Михайлович Біляєв є важливим підґрунтям розвитку сучасної української лінгводидактики. Учений зробив вагомий внесок у теорію та практику навчання української мови, розробив концептуальні засади мовної освіти, класифікацію методів навчання, типологію уроків української мови та систему розвитку зв'язного мовлення учнів.

Одним із провідних напрямів наукових досліджень О. Біляєва було вдосконалення структури сучасного уроку української мови. Учений обґрунтував необхідність поєднання

мовної теорії з мовленнєвою практикою, акцентував увагу на розвитку комунікативних умінь і навичок школярів, формуванні культури мовлення та творчої активності учнів. Його праці «Сучасний урок української мови», «Лінгводидактика рідної мови», «Методика вивчення української мови в школі» стали фундаментальними для розвитку методики навчання української мови.

Особливого значення в методичній системі О. Біляєва набуває ідея взаємозв'язаного навчання усного й писемного мовлення. Науковець доводив, що мовленнєвий розвиток учнів має здійснюватися системно та комунікативно спрямовано, із використанням різних видів мовленнєвої діяльності. Саме ці положення сьогодні активно реалізуються в компетентнісному підході Нової української школи.

Сучасні тенденції розвитку методики української мови значною мірою ґрунтуються на ідеях ученого. Серед провідних тенденцій варто виокремити компетентнісне та особистісно орієнтоване навчання, інтеграцію мовної й культурологічної освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток критичного мислення та формування медіакомпетентності учнів. Актуальними залишаються також питання комунікативної спрямованості уроку, розвитку творчих здібностей школярів і вдосконалення мовленнєвої компетентності.

Наукові ідеї О. Біляєва продовжують творчо розвиватися в працях сучасних українських лінгводидактів, зокрема З. П. Бакум, М. І. Пентилюк, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіної, С. Т. Яворської, І. М. Хом'яка та інших учених. Це свідчить про актуальність і перспективність методичної спадщини вченого в умовах модернізації сучасної мовної освіти.

Отже, науково-методична спадщина О. М. Біляєва є важливим чинником розвитку сучасної методики української мови. Її основні положення сприяють оновленню змісту мовної освіти, удосконаленню форм і методів навчання, формуванню компетентної мовної особистості учня.

Використана література

1. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ: Радянська школа, 1981. 176 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
3. Галаєвська Л. В. Застосування методів компетентнісно орієнтованого навчання української мови в гімназіях і ліцях в умовах воєнного стану. Київ. Видавничий дім «Освіта» 2024. 79 с.

Леся ГАПОН,

кандидат філологічних наук,
консультант мовно-літературної галузі,
Тернопільський методичний центр
науково-освітніх інновацій та моніторингу
yuzephik@gmail.com

АКТУАЛЬНІСТЬ СПАДЩИНИ О. М. БІЛЯЄВА В УМОВАХ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИХ ВИКЛИКІВ ТА ОСВІТНІХ ЗМІН СЬОГОДЕННЯ

Сучасний освітній простір України зазнає суттєвих трансформацій. У закладах загальної середньої освіти, попри виклики життя в умовах воєнного стану, триває реалізація Концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ), покликана сформулювати випускника як усебічно розвинену цілісну особистість, людину, здатну критично мислити, інноватора і патріота [3, с. 6].

Сутність реформи НУШ полягає в переході від навчання з позиції передавання знань до формування компетентностей, що передбачає залучення знань, навичок і цінностей для розв'язання життєвих проблем.

Для вчителів української мови й літератури, згідно із Державним стандартом базової середньої освіти, основним завданням є становлення ключових компетентностей, зокрема компетентності «Вільне володіння державною мовою». Опис розвинуеного рівня названої вище компетентності викладено в п.7 додатків до Держстандарту, де, зокрема, вказано, що вільне володіння державною мовою передбачає вміння: 1) здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі норм сучасної української літературної мови; 2) здобувати та опрацьовувати інформацію, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі; 3) використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей, усвідомлюючи цінність української мови як мови взаємодії на всій території держави [4].

В аспекті сучасних соціолінгвістичних викликів та інноваційних процесів, що відбуваються в українській освіті, важливим є вміння інтегрувати здобутки авторитетних наукових шкіл, зокрема лінгводидактичної спадщини О. Біляєва, в освітньо-педагогічну діяльність учителів-практиків.

Творчий доробок визначного українського вченого, доктора педагогічних наук (1985), професора (1988), члена-кореспондента АПН України (1992) О. Біляєва становить понад двісті наукових праць, переважну більшість яких присвячено проблемам методики навчання української мови. Непроминальну цінність для сучасників мають його монографії «Сучасний урок української мови» (1981), навчально-методичні посібники «Методика вивчення української мови в школі» (1987), «Лінгводидактика рідної мови» (2005), статті «Методика мови як наука» (2003), «Інтегровані уроки рідної мови» (2003), підручники для учнів загальноосвітніх шкіл.

О. Біляєв був одним із фундаторів сучасної української лінгводидактики, чия наукова спадщина визначила стратегічні напрями навчання мови. Учений уважав, що «методика навчання мови (лінгводидактика), крім педагогіки (дидактики), тісно пов'язана з мовознавством (соціолінгвістикою, діалектологією) та психологією, спирається на них. Досягнення мовознавства враховуються у змісті шкільного курсу мови; соціолінгвістика, що вивчає взаємодію мов та функціонування їх серед різних верств населення, а також діалектологія (опис місцевих говорів) допомагають у розробці ефективної методики навчання для різних регіонів» [2, с. 20].

Після проголошення в 1991 році незалежності України у творчій спадщині О. Біляєва актуалізовано ідею формування національної свідомості та духовності молодих українців та українок через навчання мови.

У 90-х роках колектив учених під керівництвом О. Біляєва розробив низку документів, вагомих для утвердження ролі української мови в освітньому просторі держави: 1994 року видано «Концепцію мовної освіти в Україні» (автори: О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Плахотник та ін.), що визначила мету, завдання та зміст мовної освіти, а також принципи взаємозв'язку у вивченні рідної, державної та іноземних мов; 1996 року – опубліковано «Концепцію навчання державної мови в школах України» (автори: О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова), що фокусується на стратегії навчання української мови як державної в закладах загальної середньої освіти.

Особливо цінним у контексті сучасних освітніх змін є проєкт Державного стандарту загальної середньої освіти, створений 1997 року О. Біляєвом у співавторстві зі Л. Скуратівським, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Бондаренко, Л. Симоненковою, Г. Шелеховою та ін. [2]. Цей документ заклав теоретичні основи стандартизації освіти в незалежній Україні, став підґрунтям для подальших реформ освіти, зокрема нових стандартів 2004, 2011 років та Концепції «Нова українська школа» [3].

Отже, успішне розв'язання лінгводидактичних проблем сьогодення безпосередньо пов'язане з переосмисленням та упровадженням у практику доробків визначних

українських науковців, серед яких величезне зацікавлення викликає творча спадщина О. Біляєва – фундатора української лінгводидактики.

Використана література

1. Біляєв О. М. Методика мови як наука. *Дивослово*. 2002. № 11. С. 20 – 27.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова (Проект) / О. Біляєв, Л. Скуратівський, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Бондаренко, Л. Симоненкова, Г. Шелехова та ін. *Дивослово*. 1997. № 7. С.18–38.
3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 34 с. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 05.05.2026).
4. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : rada.gov.ua (дата звернення: 05.05.2026).

Тетяна ЄВТУШИНА,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін ДЗ
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

e-mail: ievtushyna@ukr.net

Ліліана ПРОКОПЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін ДЗ
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

e-mail: lilianaprokopenko@gmail.com

ДІАЛОГІЧНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 9 КЛАСІ: РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ О. М. БІЛЯЄВА

Нині в освітньому процесі панує думка, що життя – «це не лише академічні знання», насамперед воно передбачає становлення людини як особистості, суб'єкта діяльності в освітньому середовищі та найвищої цінності суспільства. Такий розвиток охоплює формування інтелекту, емоційної сфери, здатності протистояти стресам, упевненості в собі й самоприйняття, позитивного світогляду та відкритості до інших, а також самостійності, автономності, внутрішньої мотивації, прагнення до самоактуалізації та безперервного самовдосконалення [3, с. 4]. Реалізація цих постулатів можлива за умови доцільного добору методів навчання. У цьому контексті особливого значення набуває використання інтерактивних методів навчання, серед яких вагоме місце посідає діалогічний метод, що сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку критичного мислення та формуванню навичок аргументованого мовлення.

Теоретичним підґрунтям для осмислення діалогічного методу є науково-методична спадщина Олександра Михайловича Біляєва, у працях якого особливу увагу приділено проблемі взаємодії вчителя та учнів на уроці української мови. Учений наголошував, що методи навчання є «упорядкованими способами організованої діяльності вчителя й учнів, спрямованими на досягнення цілей освіти» [2]. Значущою у світлі зауваженого є релевантність уроків української мови в 9 класі, де учні завершують вивчення синтаксису та опановують складні речення, будову тексту.

Вивчення синтаксису української мови в 9 класах має ґрунтуватися на органічному поєднанні сучасних освітніх підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, психолінгвістичного, загальнодидактичного, системно-лінгвістичного,

функційно-стилістичного, текстового), що перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності [5]. Така методика, крім того, повинна враховувати національні здобутки світового рівня та усталені європейські освітні традиції; спрямована на формування національно свідомої мовної особистості, компетентного учня-комуніканта, здатного ефективно функціонувати й адаптуватися в умовах глобалізаційних змін.

У сучасній методичній науці осмислено компетентнісний потенціал синтаксису, зокрема через застосування проблемно-пошукових завдань, проєктних технологій та інтерактивних методів навчання: З. Бакум, Н. Бондаренко, Л. Галаєвська, Н. Голуб, Т. Гнаткович, О. Горошкіна, Н. Дика, О. Кучерук, І. Кушнір, Ю. Огарь, В. Сидоренко та ін. Погодьмося, що важливими сьогодні є «проблема добору змісту, методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують інтеграцію знаннєвого та діяльнісного компонентів і сприяють перенесенню синтаксичних умінь у реальну мовленнєву практику учнів» [4, с. 1754]. Тому особливості реалізації потенціалу діалогічного методу в процесі навчання синтаксису учнів та учениць 9 класу зумовлюють потребу визначити ефективні способи його вживання в освітньому процесі.

Синтаксис як галузь мовознавства відіграє ключову роль у формуванні мовленнєвої компетентності особистості, адже «забезпечує усвідомлення структурно-сміслової організації мовлення, закономірностей поєднання мовних одиниць і функціонування синтаксичних конструкцій у текстах різної жанрово-стильової належності» [4, с. 1753]. У системі мови синтаксис посідає найвищий рівень, оскільки інтегрує знання з фонетики, морфології та лексики для вираження думок, їхнє оформлення та об'єднання в цілісні тексти. Саме синтаксис вивчає і використовує ті мовні одиниці, від яких значною мірою залежить ефективність людського спілкування [4, с. 1753].

Вивчення синтаксису української мови в 9 класі – важливий етап мовної освіти. Оскільки цей період «сприятливий для систематизації та поглиблення знань учнів про речення й словосполучення; формування вмінь будувати граматично правильні, стилістично доцільні та комунікативно вмотивовані висловлювання» [4, с. 1753]. Тому вивчення синтаксичного різнобарв'я української мови не може зводитися лише до засвоєння теоретичних відомостей і виконання розборів. Для повноцінного розвитку дитини та її інтеграції в суспільство набагато важливішим є розуміння «функційних можливостей одиниць синтаксису, формування поведінкових норм для кожної ситуації мовлення засобами цих одиниць, використання мовних засобів для розв'язання будь-яких життєвих проблем» [3, с. 15].

Засвоєння синтаксису через діалог є природним та ефективним шляхом формування мовленнєвої компетентності учнів та учениць 9 класу закладів загальної середньої освіти, адже саме синтаксичні одиниці є основою побудови висловлювання. Згадаймо, що саме підлітковий вік характеризується розвитком абстрактного мислення, прагненням до самостійності, потребою у спілкуванні та самовираженні.

Діалогічний метод в організації навчального процесу забезпечує взаємодію суб'єктів – учителя й учнів, а також учнів між собою у формі діалогу, що передбачає обмін думками, аргументацію, постановку запитань і спільне формування знань. Для ефективного використання діалогічного методу доцільно створювати ситуації реального спілкування; заохочувати учнів та учениць до висловлення власної думки; не домінувати в діалозі, а спрямовувати його. Результатом навчання на кожному уроці з вивчення синтаксису треба вважати створений учнями продукт: висловлювання, проєкт, твір, розв'язання проблеми, діалог тощо.

Зокрема, використання діалогічного методу під час вивчення синтаксису й пунктуації української мови в 9 класі закладів загальної середньої освіти забезпечує комплексне засвоєння навчального матеріалу, поєднуючи теоретичні знання з практичною мовленнєвою діяльністю. Це доречно, наприклад, діалоги автора підручника з учнями та ученицями: теоретичному матеріалу передують «спостереження» [1, с. 21; 1, с. 26; 1, с. 32; 1, с. 36; 1, с. 44; 1, с. 58; 1, с. 76; 1, с. 112 тощо]. Здобувачі освіти таким чином «відкривають»

теоретичні відомості завдяки аналізу текстів, порівняння конструкцій, спостереження за мовними явищами. Такі завдання є методично ефективними, оскільки перетворюють засвоєння правил на живий процес спілкування, у якому знання народжується в діалозі. З цього приводу О. Біляєв наголошував, що такі мовні спостереження доцільні тоді, «коли факти, явища, що вивчаються, є складними або специфічними для української мови, вимагають того, щоб у них спочатку розібратися шляхом аналізу тексту (прикладів), перш ніж удаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правил» [2, с. 64].

Діалогічний метод навчання синтаксису української мови в 9 класі, крім того, повинен пронизувати систему практичних вправ. Його використання відповідає сучасній комунікативно-діяльнісній та компетентнісній парадигмі навчання, де учні та учениці виступають не пасивними отримувачами знань, а активними учасниками навчального процесу. Значна частина завдань має орієнтуватися на роботу в парах або групах: обговорення, взаємоперевірку, складання власних прикладів, моделювання синтаксичних конструкцій тощо.

Діалогічний метод «сприяє формуванню соціальної й комунікативної активності, допитливості, стимулює пізнавальний інтерес, формує впевненість у собі» [3, с. 23]. Наприклад, використання автентичних текстів для виявлення синтаксичних явищ. Робота з текстом передбачає аналіз речень, визначення їхньої будови, типів зв'язку, пунктуаційного оформлення. У цьому процесі учні та учениці ведуть «діалог» із текстом: ставлять запитання до речень, інтерпретують їхній зміст, виявляють логічні та граматичні зв'язки [1, с. 124-127].

Реалізуючи текстоцентричний підхід у навчанні синтаксису української мови, природними є завдання: Чи згодні ви з думкою, що «обличчя – візитна картка кожної людини»? Складіть короткий усний роздум, погодившись із цією думкою чи спростувавши її (п'ять-сім речень). Використайте складнопідрядне речення з підрядним способом дії і ступеня або з підрядним порівняльним [1, с. 81]. Такі завдання організовують продуктивний навчальний діалог і формують уміння розпізнавати та свідомо використовувати складнопідрядні речення з підрядними способом дії і ступеня, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і мовленнєвої практики.

Отже, діалогічний метод – ефективний засіб навчання синтаксису української мови учнів та учениць 9 класу закладів загальної середньої освіти, оскільки поєднує аналітичну, комунікативну та культурознавчу діяльності, сприяє засвоєнню навчального матеріалу, розвиває ключові компетентності здобувачів освіти.

Використана література

1. Авраменко О. М. Українська мова : підруч. для 9 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : Грамота, 2022. 159 с.
2. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ : Рад. школа, 1981. 176 с.
3. Голуб Н. Б., Галаєвська Л. В. Навчання синтаксису на уроках української мови у 8–9 класах : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 128 с.
4. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Проєктування та реалізація змісту навчання синтаксису української мови у 8-9 класах закладів загальної середньої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2026. №1 (43). С. 1751-1763.
5. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8-9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 6-13.

Лариса КУШНІРОВА,

викладач,

Сумського державного педагогічного університету

ім. А.С.Макаренка

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В.І. МАСАЛЬСЬКОГО

Володимир Іванович Масальський – відомий вітчизняний учений, чиї дослідження створили підвалини для подальшого успішного розвитку теорії та методики навчання української мови.

Одним із аспірантів В. Масальського був майбутній видатний учений-лінгводидакт О. Біляєв. Олександр Михайлович тепло відгукувався про свого наукового керівника. Коли я радилася з Олександром Біляєвим стосовно теми дисертації, він запропонував таку: "Лінгводидактична спадщина В.І. Масальського".

Так, я першою серед філологів і методистів розпочала вивчення доробку В. Масальського. Працювала в архівах, бібліотеках, проводила опитування серед учителів і студентів, слухала спогади про вченого, аналізувала його праці, рецензії на них. Брала участь у міжнародних конференціях, конгресах, публікувала статті у фахових, зарубіжних виданнях. Дійшла висновку, що наукова спадщина В. Масальського багата й цінна. Вивчаючи її, а також доробок інших учених, можна прослідкувати витoki сучасних підходів до навчання української мови.

Випускник Київського державного університету В. Масальський працював у різних навчальних закладах, вивчав наукові праці, досліджував і узагальнював досвід найкращих учителів, і це стало основою формування вченого-методиста.

Після закінчення аспірантури при Науково-дослідному інституті мовознавства АН УРСР В. Масальський стає співробітником цього інституту, розробляє малодосліджену тоді лінгвостилістику української мови. Протягом 1937-1939 років керує в УНДПі роботою аспірантів з методики мови, а з січня 1940 року завідує там відділом методики мови і літератури. Працює над створенням шкільного підручника з української мови, пише статті з питань методики мови. Під час війни продовжує науково-педагогічну діяльність, повертається з евакуації до Києва як доцент КДУ, а з часом очолює в університеті кафедру слов'янської філології.

Лабораторія навчання української мови академічного інституту педагогіки (цей підрозділ раніше мав інші назви) посідає чільне місце у дослідженнях проблем лінгводидактики. З 1944 по 1959 рік науковим підрозділом керував В. Масальський.

Автор першої вітчизняної методики української мови С. Чавдаров називав її "педагогічною дисципліною", у навчальному посібнику для студентів мовно-літературних факультетів, виданому понад двадцять років згодом за редакцією С. Чавдарова і В. Масальського, методика названа "педагогічною наукою" [5].

У книзі "Лінгводидактика рідної мови" О. Біляєв дає сучасне визначення: методика української мови – "це педагогічна наука, що визначає мету і завдання, принципи, зміст, форми і методи навчання, шляхи засвоєння учнями мовних, правописних та мовленнєвих умінь і навичок, формування засобами предмета національної мовної особистості".

Розрізняють загальну методику навчання мови, або лінгводидактику, і часткову, конкретну" [1, с. 8-9].

У своїх дослідженнях В. Масальський розглядає як питання загальної методики навчання мови, так і питання часткової, конкретної методики.

У праці "Питання методики граматики, правопису і розвитку мови" науковець порушує важливі проблеми лінгводидактики, зокрема говорить про зміст навчання, називає недоліки тогочасного навчання української мови в закладах середньої освіти. Учений підкреслює: "Грамматика, правопис і розвиток мови в середній школі при ведучій ролі перших двох становлять собою нерозривні сторони єдиного педагогічного процесу

теоретичного і практичного освоєння мови. Разом з тим кожна з цих сторін потребує спеціальної уваги і застосування різноманітних методичних прийомів" [3, с. 9].

Аналіз доробку науковця свідчить про наявність авторської лінгводидактичної концепції навчання української мови в середній школі. Має бути взаємопов'язаний процес навчання граматики, розвитку мовлення й опанування правопису (орфографії і пунктуації).

У 1963 році В. Масальський захищає першу в Україні докторську дисертацію з методики навчання української мови. У своєму дослідженні науковець аналізує розвиток теорії і практики навчання мови в школах України протягом 1917-1960 років. Незважаючи на певні ідеологічні канони, яких дотримувалися в більшості тогочасних праць, монографія стає важливим історико-методичним дослідженням - першою у вітчизняній педагогічній літературі спробою врахувати все зроблене у вищевказаний період у галузі навчання української мови в школі, систематизувати й критично проаналізувати нашу методичну спадщину, допомогти у використанні її науковцям і вчителям.

Автор розглядає психологічні основи педагогічного процесу, питання єдності теорії та практики у процесі навчання української мови, проблему співвідношення наукової та шкільної граматики, програми, підручники, праці з методики мови й досвід роботи викладачів-філологів 2, с. 26-27].

Учений пропонує періодизацію розвитку методики навчання української мови: основою поділу на певні етапи, як зазначає Миронов М., обирає події в самій науці, діалектичний розвиток її проблем, втілення їх у практиці навчання [2, с. 27]. Зазначена класифікація також викладена в статті, присвяченій історії розвитку методики навчання української мови [4].

Отже, лінгводидактичні дослідження В.І. Масальського стали підмурівком для подальшого розвитку теорії і методики навчання української мови. Учений створив методичну систему навчання української мови в школі, зробив значний внесок у вітчизняну науку.

Використана література

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
2. Кушнірова Л. Методична спадщина В.І. Масальського. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 5. С. 26-29.
3. Масальський В.І. Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів. Київ: Радянська школа, 1953. 136 с.
4. Масальський В.І., Біляєв О.М. Розвиток методики мови в радянський період. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 7. С. 39-48.
5. Методика викладання української мови в середній школі. За ред. С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського. К.: Радянська школа, 1962. 372 с.

Ірина ЛОЗА,

молодший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
і зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України

ВІД СПОСТЕРЕЖЕННЯ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ: ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ О. М. БІЛЯЄВА

Сучасна мовна освіта орієнтована не тільки на засвоєння учнями системи знань про мову, а й на формування в учнів здатності самостійно здобувати інформацію, аналізувати

мовні явища, висувати гіпотези, робити висновки й застосовувати здобуті знання в різних навчальних і життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування дослідницьких умінь учнів у процесі навчання української мови.

Значний потенціал для реалізації дослідницького підходу в мовній освіті має лінгводидактична спадщина Олександра Михайловича Біляєва, який наголошував на необхідності активної пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхнього мислення, спостережливості й мовного чуття. Велику увагу науковець приділяв організації спостережень учнів над мовними явищами, застосуванню на уроках української мови проблемних запитань, евристичної бесіди, роботи з текстом, що сприяли переходу від репродуктивного засвоєння знань до елементів самостійного дослідження. Під керівництвом Олександра Біляєва Варвара Теклюк виконала дослідження, присвячене організації спостереження над мовою в системі методів навчання [1]

О. М. Біляєв вважав спостереження початковим етапом пізнання мовних закономірностей: систематичне спостереження за функціонуванням мовних одиниць у тексті створює підґрунтя для формування в учнів умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати й робити висновки. Це відповідає засадам компетентнісного навчання, оскільки забезпечує активну участь учнів у процесі здобуття знань.

Освітня практика переконує, що в процесі навчання української мови формування дослідницьких умінь учнів доцільно реалізовувати через мовні дослідження, мініпроекти, роботу з різними типами текстів, аналіз мовних явищ у реальному комунікативному середовищі. Важливим є також застосування цифрових ресурсів, корпусних технологій, медіатекстів та інтерактивних платформ, що розширюють можливості учнівської дослідницької діяльності.

Отже, ідеї О. М. Біляєва щодо активізації пізнавальної діяльності учнів й організації спостережень над мовою не втратили актуальності й сьогодні. Вони становлять методологічне підґрунтя для формування дослідницьких умінь учнів.

Використана література

1. Теклюк В. Я. Спостереження над мовою в системі методів навчання української мови в V-VII класах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НДІ педагогіки України. Київ, 1991. 146 с.

Валентина НОВОСЬОЛОВА,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови

та літератури

Інституту педагогіки НАПН України

НАЧАСНІСТЬ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ Л. В. СКУРАТІВСЬКОГО В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Українська земля щедра на сподвижників Духу, які з високим почуттям гідності й розумінням власного життєвого призначення самовіддано й безкорисливо, часом непомітно для сучасників, працювали на майбутнє України. Вони присвячували своє життя формуванню найголовнішого, без чого зміни в державному устрої неможливі, – вихованню покоління українців, свідомих свого незалежного шляху, незламних вірою у становлення гідної держави. Таким лицарем Духу був Леонід Віталійович Скуратівський – компетентний науковець, талановитий публіцист, мудрий керівник, натхненний учитель, неординарна інтелектуальна особистість, високопорядна і чуйна людина.

Учитель українства – без пафосних політичних гасел і показового патріотизму, який віддано працював над формуванням інтелекту нації, її морально-етичних якостей – живив творчий запал молоді. Щоденно, усім своїм життям вчив, як розвивати духовну особистість, зберігати й примножувати культурні й цивілізаційні надбання свого та інших народів, прилучати українських учнів до національних і світових джерел культури, не втрачати власних історичних символів і традицій, співвідносних із культурними коренями.

Своїм життєвим прикладом Леонід Скуратівський – авторитетний учений-методист української лінгводидактики, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу навчання української мови (з 1996 по 2004 р) Інституту педагогіки НАПН України, засновник і незмінний редактор часопису «Українська мова і література в школі», автор монографії «Пізнавальні завдання з української мови», співавтор низки навчальних програм і шкільних підручників української мови з 5 по 11 класи, методичних посібників для вчителів, численних наукових розвідок, ін. – показав, що людина спроможна на вагомій життєвій досягненні завдяки постійній роботі над собою, досягненню поставленої високої планки розвитку власної духовної культури.

Л. Скуратівський зосереджував увагу на проблемі саморозвитку й самовдосконалення особистості учня. У вітчизняній методиці навчання української мови учений започаткував реалізацію текстового підходу в процесі створення підручника української мови. Уперше мовні й мовленнєві поняття почали вивчатися на основі тексту певної тематики, що відповідає соціокультурному принципу навчання української мови і є засобом опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей. Підхід до вивчення мовних одиниць у контексті цілісного тексту є основним у створенні новітніх підручників.

Гармонійність світобачення, вважав Л. Скуратівський, має бути забезпечена урівноваженим розвитком інтелектуальної та емотивної сфер особистості учня, поєднанням наукового й мистецького, логічного та інтуїтивного, раціонального та ірраціонального підходів до пізнання й осягнення реальності, що взаємодоповнюють один одного, убезпечують від однобічності й поверховості; співмірною зовнішньо і внутрішньо перетворювальною діяльністю людини.

Начасною залишається настанова Л. Скуратівського, що стосується піднесення національної і світоглядної свідомості, загального рівня культури, зміцненні сім'ї як первинної клітинки суспільства, у налагодженні втраченого зв'язку з природою, притаманного нашим предкам, у поверненні до одвічних цінностей буття, відкинутих комуністичним режимом, до світової спільноти суверенних демократичних держав, у зближенні наукового і релігійного світобачення, відновленні внутрішньої духовної цілісності.

На сучасному етапі модернізації змісту навчання української мови в закладах загальної середньої освіти з огляду на розроблення і впровадження нових освітніх стандартів, спрямованих на досягнення якісно нового рівня освітнього розвитку, не втрачають актуальності розроблені Л. Скуратівським світоглядні засади навчання мови і вивчення літератури, що мають слугувати дороговказними орієнтирами, критеріями оцінювання фактів, явищ, подій повсякденного життя, світу культури.

КОМПЕТЕНТНІСНА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ

Неллі БОНДАРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСВІТНІХ ПРІОРИТЕТІВ

Глобальні та екзистенційні виклики, що постали перед Україною, спонукали її пришвидшити реформи у всіх сферах життя і насамперед освітню, що охопила усі її галузі.

Розвиток української мови і вітчизняної лінгводидактики невіддільний від політичного контексту, суб'єктності України, мовної ситуації та неоднозначної гуманітарної політики на різних етапах становлення держави. Комплексний аналіз її динаміки дасть змогу з'ясувати передумови усамоодостатнення галузі, формування змісту навчання української мови і реалізації нових можливостей розв'язання проблеми модернізації змісту.

Ключові проблеми мовної ситуації в Україні, мовної політики, її правового регулювання та концептуалізації досліджували О. Біляєв, І. Бойко, О. Бориславська, Н. Бондаренко, О. Горошкіна, П. Гураль, М. Кочерган, Ю. Макарець, Н. Матвєєва, Л. Масенко, Л. Мацько, М. Пентилук, інші. Науковці виокремлюють *чотири періоди мовної політики* у хронологічних рамках від часу відновлення незалежності України до сьогодні [2]. *Перший* період пов'язаний з ухваленням Закону «Про мови в Українській РСР» (1989). Він утверджував українську мову як один із ключових маркерів національної самобутності українського народу і водночас законодавчо закріплював використання російської як мови міжнаціонального спілкування народів Союзу РСР. Цей період тривав до 28 червня 1996 року, коли почала діяти нова Конституція України, що визначала конституційно-правові засади мовної політики держави і з якої розпочався *другий* етап. Обидва документи закріплювали державний статус української мови і водночас зберігали привілейоване становище російської в окремих регіонах України. *Третій* період збігається з ухваленням Закону України «Про засади державної мовної політики» (2012), який у 2018 році було визнано неконституційним з огляду на порушення процедури. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) ознаменував початок *четвертого* етапу державної мовної політики в Україні, поклавши край спекуляціям довкола місця російської мови.

Українська мова як об'єкт мовознавства і навчальний предмет має тривалу історію і методичну традицію. Час від часу зміст навчання зазнавав змін: укладачі Державного стандарту і програм включали або вилучали окремі розділи, теми, поняття, правила. Мовознавці й методисти намагалися удосконалювати український правопис, уточнювали або змінювали трактування явищ мови, у відповідь на зміни арсенал організаційних форм, методів, засобів навчання. Є. Дмитровський і О. Біляєв розробили теорію методів навчання української мови, куди увійшли розповідь, бесіда, спостереження, робота з підручником, вправи [1]. Посилювалася практична спрямованість курсу, робилися спроби вилучити надміру складний матеріал, розмежувати головне й другорядне, ввести поняття для обов'язкового засвоєння та ознайомлення. Однак зазначені зміни не торкалися затеоретизованої суті шкільного курсу, покликаного «озброїти учнів знаннями основ науки про мову» і забезпечити формування на цій основі умінь і навичок. З огляду на це визначалися структура і зміст курсу. Основна частина програми містила опис будови української мови в логіці лінгвістичної науки. Уміння й навички розглядалися у фокусі практичного проєкціювання кожного з виучуваних розділів курсу. Уведення спеціального розділу з розвитку зв'язного мовлення мало на меті зреалізувати систему практичного ознайомлення учнів з основними мовленнєвознавчими поняттями й цілеспрямованого

навчання школярів писати перекази і твори. Це значно посилило їх мовленнєвий розвиток. Водночас розробники українських програм, а надто автори підручників, як і раніше, перебували під пильним наглядом цензури. Позбавлені права на власну ініціативу, вони змушені були йти в фарватері російської радянської методики.

У 1990-х роках лінгводидактика в Україні проходила період глибинної перебудови, зумовленої відновленням державної незалежності та ухваленням Закону «Про мови в Українській РСР». Головним завданням галузі стало наукове обґрунтування системи навчання української мови як державної та формування національно-мовної особистості. Стан лінгводидактики у 1990 роках характеризувався концептуалізацією мовної освіти та її переходом від граматико-центричної до комунікативно-діяльнісної парадигми [3]. Водночас процес національного відродження гальмувався старим Законом про мови в Українській РСР, який пролонгував українсько-російську двомовність аж на чверть століття по тому, як Україна здобула незалежність, і діяв аж до 2019 року.

Навряд чи є потреба докладно описувати зміни у змісті мовної освіти й розходження в методиках навчання, які приходили на зміну одна одній. Досить визначити кілька ключових положень і простежити за видозмінами у кожному з оновлень, зіставляючи їх, розглянувши загальні підходи і принципи, що об'єднують усі спроби вдосконалити зміст, форми, методи і розроблені на їх основі методики навчання у тодішніх політичних реаліях. Основним їх недоліком було відчуження мовленнєвої діяльності, самої мови та її використання від учня-носія через брак механізму природного поєднання.

Доленосними для української лінгводидактики стали двохтисячні роки з огляду на системне глибинне реформування змісту освіти із перспективою впровадження 12-річного терміну навчання. МОН України спільно з фондом «Відродження» організувало спеціальне навчання укладачів програм за участі іноземних експертів. Це результувалося у принципово новій якості вітчизняних програм. Трансформувався їх формат із суцільного тексту в табличний, де у першій графі було визначено зміст навчання, а в другій – синхронізовані з відповідним змістом вимоги до знань, умінь і навичок, які мають бути сформовані у результаті його засвоєння. Мовна теорія природно об'єднувалася із видами мовленнєвої діяльності, серед яких належне місце посіли раніше ігноровані методикою рідної мови аудіювання і читання [5]. Градуїзовані за складністю уміння співвідносилися з рівнями спеціально розроблених Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, на відміну від попередньої практики фокусування на недоліках і помилках.

Оптимальним було визнано структурування змісту навчання української мови за чотирима взаємопов'язаними змістовими лініями – мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною). Згідно з Державним стандартом мовленнєва змістова лінія забезпечувала вироблення і вдосконалення вмінь та навичок учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі); мовна – засвоєння системних знань про українську мову як засіб вираження думок і почуттів людини, формування національної і громадянської ідентичності, а також розвитку мовних умінь і навичок; соціокультурна – засвоєння українських і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; діяльнісна (стратегічна) – формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, опанування стратегій, які визначають мовленнєву діяльність [6]. Комплексна реалізація зазначених змістових ліній мала забезпечити становлення комунікативної компетентності здобувача освіти.

Реалізований у змісті освіти інноваційний підхід до опрацювання мовної теорії передбачав її засвоєння на основі добірних текстів різноманітної тематики, насичених виучуваними мовними явищами, які слугували взірцями для створення учнями власних висловлень. Робота з текстом включала аналіз змісту, з'ясування взаємозв'язків між елементами мовної системи, спостереження за їх безпосереднім функціонуванням у мовленні й відпрацювання відповідних умінь. Система комплексних завдань на основі тексту давала змогу систематично повторювати вивчений раніше матеріал. Регламентація

тематико-змістової основи мовленнєвої діяльності учнів на рівні змісту навчання актуалізувала когнітивний потенціал учнівства. Водночас вона уможливила розв'язання доти непосильної для лінгводидактики проблеми озмістовнення мовлення здобувачів освіти, без чого сама лише мовна форма залишалася знерухомленою, недієвою і незастосовною [4].

Принципово новий підхід до визначення змісту мовної освіти сприяв усуненню вододілу між аспектними уроками вивчення мовної теорії та розосередженими в часі уроками розвитку зв'язного мовлення, завданням яких був розвиток саме мовленнєвих умінь учнів. Це позитивно позначилося на кількісних і якісних показниках їх мовленнєвої діяльності.

Програма для старших класів передбачала опанування основ ефективної мовленнєвої комунікації – публічного мовлення і роботу над такими *якостями зразкового мовлення* як правильність, точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доцільність, ефективність.

Актуалізація сучасних викликів у мовній освіті – технічних, соціокультурних, психологічних – зумовлена тим, що навчання української мови зазнає впливу геополітичних, воєнних, соціокультурних і технологічних змін. Експерти застерігають від таких негативних наслідків як розлади уваги здобувачів освіти, її розфокусування; когнітивні порушення через брак стимулів для розвитку мисленнєвої діяльності, нетреновану пам'ять, пошук інформації не в пам'яті, а назовні; кліпове мислення, користування готовими смислами і текстами; нездатність прочитати довший текст і тим більше створити власний; збіднення емоцій тощо. Нинішня система освіти, що потребує глибинного увідповіднення реаліям і запитам сповненого викликів інформаційного суспільства, не встигає «партнеритися» з цифровим поколінням, яке кардинально відрізняється навіть від своїх батьків. Центеніали живуть в умовах інформаційного перевиробництва й мультизадачності. Вони швидко опрацьовують значні обсяги не завжди потрібної інформації й не факт, що засвоюють її; надають перевагу графіці й візуалізації, а не тексту; отримують задоволення від ігрового формату й заохочень.

Поточний етап освітньої реформи відзначено остаточним утвердженням державницьких позицій української мови. Основна стратегія перебудови мовної освіти – її життєва адекватність, адаптивність, орієнтація на задоволення потреб і запитів особистості, пов'язаних зі спілкуванням, самореалізацією, практичною діяльністю, духовним життям, різнобічними інтересами. Реформовану освіту визначатимуть *аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи*. Провідними орієнтирами оновлення змісту предметів мовно-літературної галузі і української мови зокрема у контексті безпрецедентних викликів XXI століття визначено формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, інформацію, комунікацію, текст і текстотворення, мовні засоби. Перед сучасною лінгводидактикою стоять завдання: розробити динамічну адаптивну систему компетентісно орієнтованої мовної освіти з відкритим освітнім простором і ефективним зворотним зв'язком; чіткіше окреслити ядро знань, необхідних для формування ключової компетентності вільного володіння українською мовою і наскрізних умінь; вписати знання в ціннісно орієнтовані конкретні соціокультурні контексти; поєднати суспільні та індивідуальні цілі у мовній освіті з акцентом на життєвих пріоритетах, особистому і накопиченому людством досвіді та самостійності учнів.

Оновлений зміст освіти сприятиме не лише опануванню учнями актуальних знань з української мови, а й формуванню вмінь застосовувати їх у реальному житті; розвитку ключової компетентності вільного володіння державною мовою; критичного, системного, інноваційного мислення; становленню здобувачів освіти як активних учасників сучасного інформаційного середовища і співтворців прийдешньої України.

Використана література

1. Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ: Радянська школа, 1981. 176 с.
2. Бойко І. Державна мовна політика в Україні 1991–2021 років: історико-політичні аспекти. *Український часопис конституційного права*. 2023. № 2 С. 39–50.
3. Бондаренко Н. В. Державна мова у контексті мовної освіти. *Дивослово*. 1996. № 4. С. 30–33.
4. Бондаренко Н. В. Робота з текстом на уроках української мови у 5–7 класах. Бібліотечка «Дивослова». 2008. № 5. 56 с.
5. Бондаренко Н. В. Читання як проблема методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 12. С. 19–25.
6. Бондаренко Н. В., Біляєв О. М., Паламар Л. М., Кононенко В. Л. Українська мова [програма для 5–12 кл.]. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: 5–12 кл. Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. 152 с.

Анжела БУДНІК,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янського мовознавства,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

budnik.ao@pdpdpu.edu.ua

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У науковому дискурсі останніх років простежується посилення інтересу до вивчення креативного мислення в освітньому контексті. Зокрема, у працях О. Пометун, Н. Жидкової, Н. Калашник підкреслюється, що розвиток креативності є необхідною умовою для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного діяти в умовах невизначеності. Сучасні українські науковці, такі як І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєв, акцентують увагу на необхідності переорієнтації освітнього процесу на розвиток особистісного потенціалу здобувачів освіти, зокрема їхньої творчої самореалізації, критичного мислення та інноваційності.

У контексті війни дослідники, зокрема Г. Мешко, Т. Чубіна, А. Сибірний, а також О. Дубасенюк, Л. Пуховська, наголошують на важливості психологічної підтримки студентів, формування їхньої емоційної стійкості та створення безпечного освітнього середовища. У таких умовах креативність розглядається не лише як когнітивна характеристика, а як ресурс подолання кризових ситуацій, механізм адаптації та інструмент внутрішньої мобілізації особистості. Зарубіжні автори, зокрема К. Робінсон, Т. Амабайл, А. Крафт, Д. Хатті, підкреслюють значущість внутрішньої мотивації, автономії навчання та підтримувального освітнього середовища у розвитку творчого мислення. Дослідження М. Чікцентміхай акцентують на концепції «поток» як стану максимальної залученості, що сприяє креативній продуктивності, тоді як Г. Гарднер обґрунтовує багатовимірність інтелекту, що відкриває нові підходи до розвитку творчих здібностей у навчанні.

Важливо, що публікації останніх років презентують зростання інтересу до інноваційних освітніх практик, серед яких особливе місце займають гібридні та змішані форми навчання, цифрові освітні технології, арт-терапевтичні методики, гейміфікація, інтеграція STEAM-підходів та проєктно-дослідницька діяльність. Такі підходи сприяють формуванню самостійності, творчої ініціативи та здатності до інноваційного мислення. Водночас вони не лише забезпечують ефективне засвоєння знань, а й виконують важливу психоемоційну функцію – допомагають долати стрес, знижувати рівень тривожності та підтримувати пізнавальну активність здобувачів освіти. Таким чином, сучасні наукові

дослідження свідчать про комплексний характер проблеми розвитку креативності, що поєднує педагогічні, психологічні та соціокультурні аспекти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі інноваційних освітніх технологій як ефективного засобу розвитку креативності майбутніх учителів української мови та літератури.

Інноваційні освітні технології виступають ефективним інструментом розвитку креативності, оскільки забезпечують активну взаємодію здобувачів освіти з навчальним матеріалом, стимулюють самостійну пізнавальну діяльність та сприяють формуванню індивідуальної освітньої траєкторії. У підготовці майбутніх учителів української мови та літератури доцільно застосовувати комплекс таких технологій, як змішане навчання, проєктна діяльність, цифрові платформи, гейміфікація, а також мультимодальні підходи до роботи з текстом.

Особливу роль у розвитку креативності відіграє мультимодальність як принцип організації навчання, що передбачає інтеграцію різних каналів сприйняття інформації – вербального, візуального, аудіального та кінетичного. У процесі роботи з художніми, публіцистичними та медіатекстами студенти навчаються не лише аналізувати зміст, а й інтерпретувати невербальні компоненти, такі як інтонація, візуальний ряд, символіка, що сприяє глибшому розумінню тексту та розвитку творчого мислення.

Ефективним засобом розвитку креативності є впровадження проєктно-дослідницької діяльності, у межах якої здобувачі освіти виконують завдання, пов'язані зі створенням власних текстів, медіапродуктів. Зокрема, це можуть бути освітні проєкти, адаптація літературних творів для різних аудиторій, створення відеоконтенту українською мовою, розробка подкастів або блогів. Така діяльність сприяє розвитку не лише мовної, а й соціокультурної та цифрової компетентностей. Важливим компонентом є використання цифрових інструментів і платформ для творчої самореалізації студентів. Онлайн-сервіси для створення інтерактивного контенту, візуалізації інформації, спільної роботи над текстами дозволяють організувати освітній процес як відкриту, динамічну систему. Крім того, цифрове середовище сприяє формуванню навичок критичного відбору інформації, що є необхідною умовою розвитку креативного мислення. Не менш значущим є застосування гейміфікації як технології, що підвищує мотивацію студентів і стимулює їхню активність. Використання ігрових елементів у навчанні (рольові ігри, симуляції, мовні квести) сприяє створенню ситуацій творчого пошуку, у яких здобувачі освіти змушені приймати нестандартні рішення, експериментувати з мовою та стилем.

У цьому контексті було розроблено низку інноваційних освітніх кейсів і завдань, спрямованих на розвиток креативного потенціалу майбутніх учителів української мови та літератури. Запропонуємо один із кейсів.

Наприклад, «STEM-урок з сучасної української мови», метою якого є поєднання мовознавства з технологіями, аналітикою та візуалізацією даних. Завдання: створити мультимедійний продукт (презентацію, цифровий проєкт, інтерактивну карту або відео), що демонструє мовні явища через сучасні технології. Така інтеграція сприяє розвитку логічного, аналітичного та креативного мислення майбутнього вчителя української мови та літератури, а також формує навички роботи з цифровими інструментами. Зокрема, здобувачам освіти можна запропонувати створити цифрову мовну лабораторію, яка передбачає: збирання прикладів мовних явищ (неологізмів, фразеологізмів, діалектизмів, сленгу) з реальних джерел (соцмережі, медіа, розмовне мовлення); аналіз частотності використання певних слів чи конструкцій і презентація результатів через інфографіку або діаграму; створення візуалізацій (схеми, хмари слів, таблиці), що відображають структурні або семантичні особливості мовних одиниць; використання інструментів штучного інтелекту для генерації прикладів, трансформації текстів або моделювання мовних ситуацій.

Окремим напрямом може бути створення інтерактивної мовної карти, де студенти відображають регіональні особливості української мови (лексичні, фонетичні, граматичні),

поєднуючи мовні знання з елементами географії та цифрових технологій. Також ефективним вважаємо формат відеопроєкту (YouTube Shorts / TikTok), у якому майбутні вчителі української мови та літератури пояснюють складні мовні явища (наприклад, правописні норми, стилістичні відтінки значень, мовні помилки); поєднують текст, візуальні елементи, голосовий супровід і музику; демонструють приклади правильного та помилкового вживання мовних одиниць у реальних комунікативних ситуаціях. Структура такого відеоряду може включати: короткий вступ (актуалізація теми або мовної проблеми), ілюстроване пояснення мовного явища, візуалізацію або демонстрацію (схема, інфографіка, діалог), рефлексію («Чому це важливо для сучасного мовлення?» або «Як це впливає на нашу комунікацію?»).

Таким чином, STEM-урок з сучасної української мови дозволяє інтегрувати мовознавчі знання з аналітичними та цифровими навичками, сприяє формуванню дослідницького підходу до мови та розвитку креативності через поєднання науки, технологій і комунікації.

Зауважимо, що інноваційні освітні практики сьогодні не можуть бути зведені лише до використання цифрових платформ чи інтерактивних методів. Йдеться про глибшу трансформацію освітнього процесу, його змістового наповнення, форм організації та ціннісного спрямування. Для розвитку креативного потенціалу студентів важливо створити середовище, яке сприятиме прояву самостійності, критичного мислення, пошуку нестандартних рішень [1, 83].

Сучасний ринок праці потребує фахівців, які здатні швидко адаптуватися, генерувати нові ідеї, критично мислити й працювати в умовах невизначеності. Креативне мислення – не лише індивідуальний талант, а результат цілеспрямованої педагогічної роботи [2].

У сучасному світі, позначеному глобальними викликами, соціальними потрясіннями та збройними конфліктами, освіта набуває особливої значущості як простір формування стійкості, гуманістичних орієнтирів і творчого потенціалу особистості. В умовах війни та післявоєнного відновлення в Україні роль гуманітарної освіти, зокрема філологічної, посилюється, оскільки саме вона покликана не лише зберігати культурну пам'ять, а й продукувати нові смисли, консолідувати суспільство, сприяти його духовному зціленню та національному відродженню. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток креативного потенціалу студентів-філологів, адже від їхньої здатності мислити нестандартно, генерувати ідеї, долати невизначеність і трансформувати досвід у продуктивну дію залежить якість культурної, освітньої та інформаційної сфери майбутнього.

Використана література

1. Іванова Н. Ю., Корольова О. О. Розвиток креативного мислення студентів. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : збірка праць XVIII Міжнародної наукової конференції, 13-20 вересня 2023 р., Нетанія (Ізраїль) / [редкол.: Горошко А. В. та ін.] ; Хмельницький національний університет [та ін.]. Хмельницький : ХНУ, 2023. С. 81-85.
2. Larraz, N. (2021). Development of Creative Thinking Skills in the Teaching- Learning Process, Teacher Education – New Perspectives, Ulas Kayapinar, IntechOpen. <http://doi.org/10.5772/intechopen.97780>
3. Пометун О. І., Гупан Н. М. Інтерактивні технології навчання в умовах дистанційної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. №3. С. 67-78.

Світлана ІГНАТЬЄВА,
кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри філології та мовної комунікації,
Національний технічний університет
«Дніпровська політехніка»
e-mail: sv.ihnatieva@gmail.com

ЩОДЕННИКОВИЙ ДИСКУРС У СИСТЕМІ ЕКОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ: НОВІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛОВЕСНИКА

Сучасна мовна освіта дедалі активніше інтегрує міждисциплінарні підходи, орієнтовані не лише на формування мовної компетентності, а й на розвиток світоглядних цінностей особистості. У цьому контексті особливого значення набуває екологічне навчання як складник гуманітарної підготовки, спрямований на виховання екологічної свідомості, відповідального ставлення до природи та усвідомлення взаємозв'язку людини й довкілля. Одним із продуктивних засобів реалізації таких завдань у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя української мови є щоденниковий дискурс – особливий тип текстотворення, що поєднує особистісну рефлексію, емоційну оцінність і багатий потенціал природоцентричних образів. Аналіз щоденникових текстів дає змогу не лише поглибити мовно-дискурсивну компетентність здобувачів освіти, а й актуалізувати екологічну проблематику через осмислення природи як духовної, культурної та ціннісної категорії.

Актуальність теми зумовлена потребою оновлення методичної підготовки майбутнього словесника відповідно до сучасних освітніх викликів, серед яких важливе місце посідає екологізація змісту освіти. Традиційні підходи до викладання української мови потребують доповнення інноваційними формами роботи, що сприятимуть формуванню екологічного мислення, критичного аналізу тексту та ціннісної комунікації. Щоденниковий дискурс як форма інтимізованого мовлення відкриває широкі можливості для інтеграції мовної, літературної та екологічної освіти, адже репрезентує індивідуальне сприйняття природи, екологічні тривоги, етичні орієнтири й культурні смисли. Використання такого дискурсу в освітньому процесі відповідає концепції компетентнісного навчання та сприяє підготовці вчителя, здатного творчо поєднувати традиційні мовознавчі практики з інноваційними педагогічними стратегіями.

Мета дослідження полягає у визначенні методичного потенціалу щоденникового дискурсу в системі екологічного навчання та обґрунтуванні нових підходів до підготовки майбутнього вчителя української мови, спрямованих на формування мовної, дискурсивної й екологічної компетентностей.

Світлана Ігнат'єва наголошує, що щоденник ХХ століття не тільки включає сучасність у широкий культурний контекст, а й наповнює його зміст розповідями про суперечність і драматичність епохи. Щоденник «це історія через призму бачення його автора, його впорядкований досвід, формування його як особистості. Саме щоденник віддзеркалює віхи життєвого шляху автора, оголює таємниці його душі, іноді навіть найінтимніші, стає певною мірою сповіддю перед читачем» [2, с.38].

У щоденниковому дискурсі Олеса Гончара проблема Чорнобильської катастрофи постає як один із найглибших виявів екологічної, духовної та національної трагедії, осмисленої крізь призму метафори «Українська Хіросіма». Таке означення не лише увиразнює масштаб катастрофи, а й переводить її з площини локального техногенного лиха у глобальний цивілізаційний контекст, де Чорнобиль осмислюється як символ руйнівної сили безвідповідального науково-технічного прогресу. Наприклад: *На Чорнобильській атомній вибухнув реактор. Тисячі автобусів погнали до місця катастрофи, є постачивши спецодягом водів та лікарів, і вони теж повертаються опромінені. Десятки тисяч людей*

уже евакуйовано, найперше жінок та дітей. *Посилену радіацію зареєстровано в Києві, і далеко від нього. Боже, за віщо ще й це нещастя на наш народ? Після нищення мови, рйнування пам'яток культури (в Чернігові, в Житомирі) ще й на дітей України оця чорнобильська Хіросіма...*[1, с.90]. Чорнобиль стає не просто подією, а морально-екзистенційним потрясінням, що актуалізує питання відповідальності людини перед природою, нацією та майбутніми поколіннями. Метафора «українська Хіросіма» репрезентує асоціативний зв'язок із трагедією ядерного знищення, проте у випадку Чорнобиля йдеться про катастрофу «мирного атому», яка виявилася не менш небезпечною. Через це діарист наголошує на парадоксальності технократичної доби, коли досягнення цивілізації можуть ставати джерелом самознищення.

Особливістю щоденникового осмислення є поєднання документальності й високої емоційної напруги. Гончар фіксує не лише суспільні наслідки катастрофи, а й власну глибоку тривогу за долю України, її землі, культури, генофонду. Чорнобиль у його рецепції – це рана на тілі Батьківщини, трагедія національного масштабу, що зачіпає не тільки екологічний, а й духовний простір народу. Саме тому письменник акцентує на образі отруєної землі як символі порушеної гармонії між людиною і природою.

Концепт «української Хіросіми» у щоденнику виконує кілька функцій.

По-перше, це форма історичного застереження: катастрофа має стати уроком для людства.

По-друге, це моральний осуд системи замовчування, безвідповідальності й політичної брехні, що супроводжували перші дні трагедії.

По-третє, це спосіб утвердження національної пам'яті, адже Чорнобиль у Гончара – не лише біль сучасності, а й частина історичного досвіду України.

З погляду екологічного дискурсу щоденникові записи письменника формують нову модель екологічної свідомості, у якій природа постає не ресурсом, а сакральною основою життя. Порушення її законів веде до катастрофічних наслідків, що виходять за межі одного покоління. Саме тому Чорнобиль у Гончара – це пересторога проти духовної сліпоты, втрати гуманістичних орієнтирів і відчуження людини від природи.

Отже, у щоденнику Олеся Гончара Чорнобильська катастрофа осмислюється як «Українська Хіросіма» – масштабна національна й планетарна трагедія, що поєднує екологічний, історичний і морально-філософський виміри. Через щоденникову форму діарист не лише документує епохальну подію, а й створює потужний дискурс екологічного застереження, у якому Чорнобиль постає символом відповідальності людства за власне майбутнє.

У щоденниковому дискурсі Івана Чендея природні образи постають не лише тлом для фіксації подій чи емоційного стану діариста, а й важливим засобом формування екологічного світогляду, що набуває особливий значущості в контексті сучасного екологічного навчання та методичної підготовки словесника. Наприклад: *День був сонячний і привітний. По-весняному дихав віддалений горизонт, я стояв над її труною і мимоволі уявою подавався у ту далеку весну коли ми з нею зустрічалися у старовинному Хусті...*[3, с.560]. Тут природний простір виконує роль емоційно-меморативного каталізатора: весняний горизонт активізує спогад, поєднуючи особисту втрату з циклічністю буття. Епітети «сонячний», «привітний», персоніфікований образ горизонту, що «дихає», формують екологічно марковану модель світосприйняття, де природа постає живою співучасницею людського переживання. У методичному аспекті такий текстовий матеріал може бути використаний для розвитку екологічної емпатії учнів, формування навичок аналізу взаємозв'язку психологічного й природного складників дискурсу.

Філософсько-екологічну концепцію природної циклічності репрезентує діарист в уривку: *Листя з дерев опадає восени. Дерев розвиваються і квітнуть весною. Але ж бруньки для лиса і пуп'янки для квіту в'яжуться ще з минулого року. І в цьому теж не лишень велика гармонія та послідовність чергування, але й закономірність життя: одне відходить, інше зароджується й приходить на зміну. Так од віку віків. Так – на віки!..* [3,

с.190]. Через паралелізм сезонних змін і людського буття діарист осмислює природу як модель гармонії, закономірності та безперервності життя. Лексеми «*гармонія*», «*послідовність*», «*закономірність*» актуалізують дидактичний потенціал тексту, що дає змогу інтегрувати його в систему екологічного навчання як приклад формування ціннісного ставлення до природних процесів. Для майбутнього словесника подібний аналіз відкриває можливості міждисциплінарного підходу, де мовна освіта поєднується з екологічною етикою.

У щоденниковому записі: *Навіть то, коли весняні теплі і благодатні дощі баряться, а ночі бувають прохолодними, висіяне в землю зерно чує силу її, поволі кільчить ся і проростає! Отже, сій його! Чекай сходів!* [3, с.42] природа осмислюється як джерело життєтворчої енергії, а земля набуває сакралізованого значення. Метафоризація «*зерно чує силу землі*» та імперативні конструкції «*Сій його! Чекай сходів!*» формують настанову на активну взаємодію людини з природою, що особливо важливо в системі екологічного виховання. Тут щоденниковий дискурс трансформується у своєрідний педагогічний ресурс, орієнтований на усвідомлення відповідальності за збереження природного порядку.

Опис зимового пейзажу, наприклад : *Вночі впало трохи снігу і все-все вибілило. Боже, яка краса після чорної сльотавої осені, безсніжного грудня і голого січні* [3, с.201] репрезентує естетичний аспект екологічної свідомості. Контраст між «*чорною сльотавою осінню*» і «*вибіленою*» красою снігу увиразнює здатність природи до оновлення, очищення, відродження. Емоційно-експресивна конструкція «*Боже, яка краса*» фіксує момент захоплення природою як важливий складник екологічної культури особистості. Для методичної підготовки словесника це є підґрунтям для розвитку в учнів естетичного сприйняття довкілля через текст.

Аналіз наведених висловлювань діариста засвідчує, що авторська рефлексія над природою реалізує пізнавальну, аксіологічну та виховну функції, сприяє формуванню цілісного сприйняття людини як частини природного універсуму.

Отже, щоденниковий дискурс демонструє значний потенціал у системі екологічного навчання, оскільки природні образи в ньому функціонують як засіб формування екологічної свідомості, морально-етичних орієнтирів та емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Нові підходи до методичної підготовки словесника передбачають використання діаріушу не лише як літературного чи мовного матеріалу, а як ефективного інструменту інтеграції філологічної та екологічної освіти, спрямованого на виховання особистості, здатної мислити в категоріях гармонії людини і природи.

Щоденниковий дискурс є вагомим і достовірним підґрунтям для екологічного навчання словесника, оскільки поєднує особистісне сприйняття природи з глибоким осмисленням екологічних проблем сучасності. Саме щоденникові записи дають змогу фіксувати не лише красу довкілля, його естетичну й духовну цінність, а й віддзеркалюють тривожні зміни, спричинені екологічними катастрофами, техногенним втручанням та безвідповідальним ставленням людини до природи. Такий формат тексту формує екологічну свідомість через емоційне переживання, рефлексію та мовну інтерпретацію природного світу, що особливо важливо для словесника як носія гуманітарного мислення. Щоденниковий дискурс сприяє розвитку екологічної культури, критичного мислення й моральної відповідальності, оскільки особисте слово зазвичай є переконливішим за абстрактні наукові узагальнення. Щоденниковий дискурс в системі екологічного навчання словесника є ефективним засобом інтеграції естетичного, етичного та наукового складників. Він забезпечує формування цілісного бачення природи як найвищої цінності та актуалізує потребу активної участі у збереженні довкілля в умовах глобальних екологічних викликів.

Використана література

1. Гончар О.Т. Щоденники: У 3-х т. Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу В.Д. Гончар. Київ : Веселка, 2004. Т.3 (1984-1995). 606 с.
2. Ігнат'єва Світлана (2018). Діаріуш як жанр щоденникового дискурсу. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, vol. VI: 2018, pp. 37-43. doi: 10.14746/sup.2018.6.04
3. Щоденники Івана Чендея. (2021). Літературно-художнє видання: Книга II /упоряд. Марія Чендей-Трещак. Ужгород: РІК-У. 688с.

Надія Карлова,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови,
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
nadin2007.07@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах євроінтеграції та глобалізації освітнього простору варто не забувати про національну ідентичність людини, формування в здобувачів вищої освіти особистісних рис носія певної культури, зокрема й представленої засобами національної мови. Здобувачі вищої освіти опановують загальні й спеціальні компетентності, визначені освітніми програмами. З-поміж загальних компетентностей особливе місце в формуванні мовної особистості майбутнього фахівця посідають здатності компетентного мовця й культурно обізнаної людини – мовно-комунікативна й культурна компетентності.

У європейській вищій освіті до ключових компетентностей відносять загальну культуру, навчання мови пов'язують з соціокультурним контекстом, традиціями, національними цінностями народу – носія мови, і у вітчизняній методиці навчання іноземних мов послуговуються цим правилом. Навчання іноземної мови передбачає формування лінгвоукраїнознавчої компетентності як інтегрованої здатності здобувачів освіти застосовувати мовні знання в єдності з фоновими знаннями про історію, сучасні процеси, особливості культури країни, мову якої вивчають. До фонових знань належать знання про вербальні засоби презентації матеріальної та духовної культури народу, насамперед у художній літературі, фольклорі, мовленнєвих традиціях і звичаях, зразках сучасного живого мовлення, тобто культурна інформація, якою володіють носії мови. Ця інформація необхідна для адекватного розуміння смислу висловлювань, для налагодження ефективної комунікації й уникнення бар'єрів спілкування. Паралельне вивчення мови й елементів соціокультурного контексту є засадничим методичним принципом навчання іноземної мови.

Українська лінгводидактика спрямовує навчання мови, комунікації державною мовою так само нерозривно пов'язуючи з культурою, історією, традиціями, цінностями українського народу, мову розглядають як націєтворчий код українського народу, маркер, національний ідентифікатор особистості – носія національного менталітету й примножувача національних цінностей. Тому вагомим для особистісного зростання здобувачів вищої освіти є формування в них лінгвоукраїнознавчої компетентності – загальних здатностей бути обізнаними з мовними засобами, що виражають своєрідність української культури, українськість загалом і бути здатними виявляти цю українськість у власній мовленнєвій діяльності. Лінгвоукраїнознавча компетентність споріднена з культурною й громадянською, передбачає наявність розвиненого емоційного інтелекту, громадянських і родинних почуттів.

На формування лінгвоукраїнознавчої компетентності здобувачів вищої освіти спрямований, окрім філологічних освітніх компонентів, вибіркового освітній компонент

«Лінгвоукраїнознавство», завданнями якого є опанування теоретичної інформації про лінгвістичні й національно-культурні знання, представлені українською мовою, комплексне вивчення зв'язку української мови з культурою українців, з'ясування проблемних питань дослідження своєрідності мовного відображення дійсності та впливу мови на формування національного світогляду українців; формування міцних навичок культури усного й писемного мовлення, вироблення практичних навичок аналізу мовних одиниць, плану вираження і плану змісту, використання в побудові речень і текстів маркованих смислом мовних одиниць, збагачення активного словника, підвищення загального мовного рівня майбутніх фахівців, формування комунікативних здібностей, удосконалення навичок критичного мислення, розуміння концептуальної та мовної картин світу, що сприяє формуванню міжкультурної комунікативної компетентності, підвищення загальномовної й фахової культури здобувачів вищої освіти.

Навчання спрямоване на поглиблення лінгвістичних і національно-культурних знань, розширення культурно-комунікативних можливостей через комплексне вивчення зв'язку української мови з культурою її носіїв. Педагогічні спостереження й аналіз дали змогу виокремити актуальні питання в методиці формування лінгвоукраїнознавчої компетентності здобувачів вищої освіти. З-поміж актуальних методичних питань особливої уваги потребують такі:

Ідентифікування, планування, оцінювання й вимірювання результатів навчання з лінгвоукраїнознавства, до яких традиційно відносять знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна виміряти та які здобувачі вищої освіти здатні продемонструвати після завершення освітньої програми. Це питання потребує узгодження між програмними результатами навчання кількох освітніх компонентів, розроблення інтегрованих форм освітньої діяльності тощо.

Визначення ефективних способів і засобів формування української національної ідентичності – стійкого усвідомлення особистістю належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою й народними традиціями. Це передбачає виявлення й засвоєння фактів з історії української мови, впливу історичних явищ на сучасні мовні процеси, організацію пошукової, дослідницької, проєктної діяльності.

Розроблення й систематичне оновлення змісту навчального матеріалу. Вироблення лінгвоукраїнознавчої компетентності здобувачів вищої освіти ґрунтується на засвоєнні основних понять окремих галузей мовознавства, знань про культуру українського народу, що збережені в колективній пам'яті й відображені в його мові, відтворені в його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних і естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, побуті. Так, учені слушно виокремлюють культуроносну функцію мови [1], оскільки через мову відбувається засвоєння кожною людиною культури свого народу й передача духовних цінностей від покоління до покоління; чим повніше, повнокровніше функціонує в суспільстві мова, тим надійніший цей духовний зв'язок поколінь, тим багатша духовність кожного наступного з них [1].

Зв'язок формування лінгвоукраїнознавчої компетентності з соціальним і освітнім контекстом. Ознакою лінгвоукраїнознавчої компетентності є багатовимірність, міжпредметність, поліфункційність, широкий діапазон для розвитку логічного, креативного та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінка та самовиховання особистості, особистісний соціально культурний контекст, засвоєні мовні й методичні знання, сформовані уміння й навички, привласнені цінності, переконання, пропущені крізь пам'ять уявлення про культуру й мову. Цю компетентність не можна розглядати ізольовано від конкретної життєвої, навчальної або професійної ситуації.

Робота з українознавчо орієнтованими текстами. Важливо пропонувати текстові навчальні матеріали, пов'язані з мовними реаліями України загалом і рідного краю зокрема, необхідно працювати з текстами, що відображають особливості життя українців, культуру,

економіку, традиції [2, с. 156]. Особливими, професійно орієнтованими для здобувачів вищої освіти є вміння аналізувати культурознавчий, мовний і мовленнєвий текстовий матеріал. Здобувачі вищої освіти повинні засвоїти важливість культурологічного аспекту навчання мови, що «передбачає тісний її зв'язок з національною й загальнолюдською культурою» [1, с. 196]. Зокрема майбутні філологи, учителі української мови і літератури опановують методику лінгводидактичного аналізу навчального тексту з метою виявлення в ньому мовних засобів як презентантів культурологічних концептів [2, с. 156].

Формування лінгвоукраїнознавчого портрета здобувача вищої освіти. Це своєрідний вияв мовної особистості здобувача вищої освіти, який презентує себе через засвоєні ціннісні орієнтири, пов'язані з українською мовою, історією, культурою, демонструє мовну стійкість у відповідних ситуаціях, відчуває себе причетним до соціальних подій, ідентифікує себе як національно-мовну особистість.

Отже, формування лінгвоукраїнознавчої компетентності в здобувачів вищої освіти потребує методичної уваги, застосування сучасних технологій, елементів інтегрованого навчання, використання українознавчих медіатекстів, художньої літератури, фольклору кінематографа, різноманітних видів національного мистецтва.

Використана література

1. Нікітіна А. Лінгвокультурознавча компетентність майбутніх учителів української словесності. *Образне слово Луганщини* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної. Вип. 17. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. С. 152 – 157.

2. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

3. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація: Тези про місце і роль мови в національному відродженні України. 6-е вид., доп. Львів : Вид-во «Апріорі», 2012. 212 с.

Алла Нікітіна,

*доктор педагогічних наук, професор,
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
a.v.nikitina2017@gmail.com*

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Здійснення компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури потребує врахування вимог професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», у якому з-поміж низки компетентностей виокремлено емоційно-естетичну з такими основними здатностями, як:

- керування емоційними станами, що передбачає розуміння власних відчуттів та емоцій інших учасників освітнього процесу, зокрема сформовані знання різновидів емоцій, методів саморегуляції, способів подолання стресу та запобігання професійному вигоранню; вироблені вміння й навички використовувати способи самозбереження психічного здоров'я, конструктивно реагувати на конфлікти, застосовувати практики концентрації уваги та емоційної стійкості; спілкуватися про способи управління емоціями та сприяти порозумінню між учасниками освітнього процесу; постійне відстеження власних станів та готовність звертатися за допомогою в разі потреби;

- конструктивна та безпечна взаємодія, що означає зосередження на створенні безпечного середовища через ефективне спілкування: цьому сприяють знання методів ведення діалогу, емпатичного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації; розуміння впливу стереотипів та упереджень; уміння й навички в організації діалогу з

повагою до прав людини, запобігання конфліктам в освітньому процесі; спілкування на засадах культури діалогу та безпечної взаємодії;

- усвідомлення взаємозалежності людей та систем у глобальному світі, що полягає в толерантності, повазі до культурних відмінностей, поцінуванні розмаїття культур, передбачає знання про унікальність культур, стратегії подолання конфліктів, зміст законодавства щодо захисту прав людини; уміння й навички взаємодії з урахуванням особистісних відмінностей співрозмовників, дотримання принципів недискримінації, захист прав здобувачів освіти; взаємодію на основі поваги до відмінностей та дотримання етики спілкування.

Ці здатності спрямовані на здійснення такої трудової функції, як партнерська взаємодії з учасниками освітнього процесу [3].

Важливість формування емоційно-етичної компетентності в здобувачів вищої освіти, які опановують професію вчителя української мови і літератури, незаперечна, оскільки в період реформування сучасної школи, зростання інформаційного навантаження на особистість, збільшення міжкультурних зв'язків, особливу увагу варто приділяти особистісному аспекту педагогічного спілкування, оновленню й опануванню комунікативних ролей учителя й учня, виробленню нових правил взаємодії із залученням новітніх інформаційно-комунікаційних способів і засобів навчання, пристосуванню до швидкозмінного мовного контенту.

Необхідність емоційно-етичної компетентності в учителя зумовлена також і вимогами державних стандартів з освіти, навчальними програмами з української мови і літератури, у яких визначено ціннісні орієнтири для реалізації мети навчання, наскрізні вміння, які мають набути учні, зокрема вміння «конструктивно керувати емоціями, що передбачає здатність розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших, сприймати емоції без осуду, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, розуміти, як емоції можуть допомагати і заважати в діяльності, налаштовуючи себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність» [2].

Здобувачі вищої освіти за освітніми програмами спеціальності «Середня освіта (Українська мова і література)» готуються до роботи в мовно-літературній освітній галузі, метою якої є розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою «для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» [2]. Щоб реалізувати вимоги державних документів, учитель має здобути власний компетентнісний досвід під час навчання в університеті, насамперед виробити зазначені вище здатності емоційно-етичної компетентності в процесі опанування навчальних дисциплін психологічного, педагогічного, філологічного, методичного спрямування.

Сучасна підготовка вчителя української мови і літератури передбачає навчання такого словесника, який уміє не лише транслювати знання, формувати вміння й навички, а й здійснювати глибокий емоційно-ціннісний вплив на учнів, демонструє взірць емоційно-етичної зрілості, керує результативною комунікацією, що приносить задоволення, стимулює когнітивну діяльність учнів, розвиває в них чуттєву сферу й мотивує до подальшої роботи. Саме вчитель української мови і літератури володіє таким унікальним засобом навчання, як слово, що є інструментом формування мовної особистості учня, його національної ідентичності, ціннісних орієнтирів та емоційного інтелекту.

Емоційно-етична компетентність є інтегральною здатністю особистості вчителя-словесника, що передбачає такі основні якості, як-от: розвиненість емоційного інтелекту, зокрема розуміння власних емоцій та емоцій інших, уміння керувати емоціями, почуттями, виявляючи емпатію до учасників педагогічного дискурсу; володіння етичними нормами в професійній діяльності; обізнаність з емоційно-етичними маркерами в українській мові і літературі та вміння спиратися на них в освітній діяльності.

Для вироблення емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури варто дотримуватися загальних дидактичних і певних частково-

методичних принципів навчання – правил організації освітньої діяльності, спрямованих на формування здатностей емоційно-етичної компетентності та загалом на ефективну реалізацію програмних результатів навчання й готовність випускників якісно здійснювати професійну діяльність.

До ключових принципів формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури слід віднести такі:

Принцип психологічної обґрунтованості. Суть цього принципу полягає в розумінні й урахуванні під час освітньої діяльності закономірностей психіки, когнітивних психічних процесів людини, індивідуальних і вікових особливостей суб'єктів педагогічного спілкування – викладачів / учителів і здобувачів освіти. Організація будь-якої діяльності передбачає увагу до стану здоров'я, віку, життєвого досвіду, особистісних якостей, сформованості мотивації, способів переживання емоцій, дотримання етикету, налагодження безпеки в комунікації тощо. Важливо забезпечити гармонійні стосунки, довіру, відкритість спілкування.

Принцип діалогічності. У процесі засвоєння теоретичного матеріалу, вироблення практичних умінь і навичок лекційний монолог викладача поступається діалогу з вирішення проблемних питань змісту освітніх компонентів. Цей принцип передбачає діалогову діяльність між викладачем і здобувачем освіти, між здобувачами освіти, між здобувачем освіти і автором чи персонажем літературного твору. Діалог організовує навчальне й наукове спілкування, розвиває емпатію, сприяє формуванню емоційного інтелекту студентів. Саме в діалозі якнайкраще можна засвоювати етикетні мовленнєві формули рідної мови й іноземної як «формули спілкування, які використовують мовці для встановлення контакту, підтримання спілкування в певній тональності» [4, с. 77]. Важливими є думки О. Біляєва про необхідність відвертого, довірливого спілкуванням з учнями [1, с. 76], про панування атмосфери «взаємодії з учнями (співавторами уроку), яка викликає в них розкутість і довір'я, бажання вчитися, здобувати знання, оволодівати практичними вміннями і навичками» [1, с. 35].

Принцип мовної контекстуальності. Цей принцип регулює процес узгодження головних аспектів комунікації – розуміння адресатом однозначності смислу мовлення, ролі окремих мовних одиниць у конкретній ситуації спілкування. Здобувачі освіти мають усвідомлювати й застосовувати на практиці правило комунікації, згідно з яким будь-яка одиниця вербального й невербального спілкування зумовлена загальним і мовним контекстом, а контекст впливає на емоції під час сприймання смислу слів, словосполучень, речень, тексту загалом. Контекст пов'язаний із семантикою слова, прагматикою мовлення, соціокультурними чинниками.

Принцип національно-етичної ідентифікації. Етичні норми, які засвоюють майбутні вчителі української мови і літератури, є для них національно-етичними ідентифікаторами, невіддільними від національної етики та культури, які відображають традиційні українські цінності – повагу до рідного слова, родини, національних символів, дбайливого ставлення до природи тощо. Майбутні вчителі-словесники повинні усвідомлювати, що мова є носієм етичних кодів нації, розуміти етимологію слів на позначення моральних категорій у контексті української культури, що сприятиме формуванню в учнів національної ідентичності, бажання наслідувати традиційні етичні правила, протистояти негативному впливові.

Принцип кроскультурності. Для сучасного світу характерними є діалог культур, що базується на толерантності та відсутності упереджень, а також допомагає уникати непорозумінь, визнання різних культурних цінностей, норм і традицій, тому майбутні вчителі української мови і літератури вчать ефективно спілкуватися в міжкультурному середовищі, аналізують національно-культурні ціннісні смисли в мистецьких творах, у медійному просторі. Дотримання цього принципу сприяє гнучкості мислення, здатності адаптуватися до незнайомого середовища, виявляти емпатію до різних учасників спілкування.

Принцип рівноваги між толерантністю й мовною стійкістю. Як відомо, мовна стійкість передбачає активне відстоювання позицій державної мови в усіх публічних сферах: в освіті, медіа, бізнесі та сфері обслуговування тощо. Саме мовна стійкість зберігає мовну ідентичність. Важливо дотримуватися динамічної межі між толерантністю – повагою до свободи самовираження і мовною стійкістю – захистом власного мовно-культурного простору. Цей принцип передбачає свідоме регулювання мовної поведінки з метою уникнення асиміляції й досягнення мети спілкування. Необхідно вчитися захищати свій культурний простір без мовної дискримінації, не порушувати повагу до особистості.

Принцип ціннісної орієнтованості. Учитель-словесник має справу з однією з найвищих національних цінностей – мовою, художнім словом, естетичним мовленням. Кожна тема з української мови і літератури повинна бути опанована крізь призму національних і загальнолюдських цінностей. Тому й здобувачі вищої освіти мають бути зануреними в ціннісний навчальний контент, сприймати філологію як предмет цінності, відповідальності за слова й учинки. Цьому сприятиме використання глибоких за змістом і цікавих за формою його вираження навчальних текстів і художніх творів.

Принцип емоційно-етичної рефлексії. Для вчителя-словесника необхідне вміння здійснювати самоаналіз вираження емоцій, дотримання етичних норм, регулювати власну поведінку, що допомагатиме врівноважувати емоції, зберігати етичну стійкість у складних педагогічних ситуаціях, запобігатиме загалом професійному вигоранню. Цей принцип передбачає постійний аналіз власних емоційних станів, що виникають під час навчальної діяльності. Майбутній учитель української мови і літератури має навчитися розрізняти емоційно забарвлені слова та невербальні засоби, розуміти, як його власний емоційний стан впливає на спілкування з учнями. Важливо також навчитися відчувати й передавати емоційний фон літературного твору, аналізувати емоції від сприймання художніх текстів, прагматично інтерпретувати події, вчинки персонажів у цих текстах.

Принцип взаємозв'язку між когнітивним і емоційним складниками спілкування. Процес формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури має поєднувати засвоєння теоретичної інформації й пережитого емоційного досвіду. Єдність когнітивних процесів й емоційних переживань під час навчання сприяє формуванню глибоких професійних знань, досконалих умінь і навичок, обґрунтованих переконань і ставлень та відповідальності за професійні дії.

Дотримання зазначених принципів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури сприятиме формуванню фахівців з розвиненим емоційним інтелектом, здатних організовувати ефективно безпечне спілкування на засадах професійної етики, толерантності й мовної стійкості.

Використана література

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Кабінет Міністрів України. *Офіційний вісник України*. 2020. № 83. Ст. 2682. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 15.04.2026).
3. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 15.04.2026).
4. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

Анжеліка ПОПОВИЧ,
 доктор педагогічних наук, професор,
 професор кафедри української мови,
 Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
 popovich@kpnpu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ

Лінгводидактична парадигма на сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні переживає етап трансформування. Традиції науковості й системності адаптуються до вимог інформаційного суспільства. Актуальним стає подолання суперечності між традиційним вивченням лінгвостилістики й реальними запитами цифрової комунікації, у яких домінує мультимодальний текст.

Фундаментом методичної системи навчання стилістики української мови є концептуалізація лінгвостилістичної компетентності як багатокомпонентної інтегративної якості особистості. Структура цієї компетентності охоплює шість взаємопов'язаних складників: мотиваційний (готовність до вдосконалення стилістичної вправності й усвідомлення її ролі в професійній діяльності), когнітивний (знаннявий) як система теоретичних знань про функційні стилі, типи норм і стилістичні ресурси мови, діяльнісний (практичні вміння аналізувати, редагувати та продукувати тексти різних жанрів), ціннісний (ставлення до слова як до естетичної та культурної цінності), емоційний (здатність відчувати стилістичне забарвлення мовних одиниць та їхній прагматичний вплив), рефлексійний (критичне оцінювання власної мовленнєвої поведінки і результатів комунікації) [2, с. 124-133].

В умовах цифровізації діяльнісний складник набуває нових обрисів, зокрема через науково-дослідницький компонент, що реалізується за допомогою роботи з великими масивами даних (корпусами). Провідним інструментом трансформації методики навчання стилістики є корпусно зорієнтоване навчання (Data-Driven Learning або DDL). Зарубіжні дослідники (Т. Johns, В. Louw, S. Hunston, А. Tognini-Bonelli) трактують цю інноваційну практику як роботу з мовними даними в корпусі, що уможливорює самостійне виявлення здобувачами вищої освіти закономірностей уживання мовних одиниць. Водночас науковці вирізняють два варіанти використання мовного корпусу: 1) для ілюстрування існуючих теорій / закономірностей; 2) для трактування мовних фактів на основі корпусу.

В Україні питання корпусної лінгвістики та її методичного потенціалу досліджують Т. Бобкова, Г. Войтко, Г. Гливінська, С. Голощук, Н. Дарчук, В. Дем'яненко, В. Жуковська, О. Зубань, Ю. Ільницька, О. Нахлік, Г. Сидор, Н. Таценко, С. Шаров, Т. Шарова, М. Шведова та ін.

На думку М. Шведової, «Корпус – це інструмент для аналізу великого масиву текстового матеріалу, складання на його основі різних типів словників, зокрема лексичних мінімумів, створення навчальних матеріалів з залученням прикладів з автентичних українських текстів, дослідження конкретних слів, їх сполучуваності, семантики, частотних і граматичних характеристик, доповнення даних словників та мовних посібників власними спостереженнями, зробленими на великому та репрезентативному матеріалі» [3].

Інтегрування Генерального регіонального анотованого корпусу української мови (ГРАК) [1] у систему професійної підготовки філолога забезпечить розвиток базових складників лінгвостилістичної компетентності (зокрема, когнітивного, діяльнісного, рефлексійного) і трансформує процес навчання з репродуктивного в науково-дослідницький.

Щодо когнітивного аспекту, то використання корпусу забезпечує аналітичне засвоєння стилістичних одиниць. Студенти аналізують конотативний потенціал лексем і з'ясовують, як вибір слова змінює емоційне сприймання контексту та формує позитивну чи негативну оцінку.

В основі діяльнісного підходу – робота з контекстними вживаннями (конкордансом), завдяки якій здобувачі вищої освіти самостійно досліджують стилістичний потенціал і сполучуваність лексем.

Рефлексійний складник уможливорює використання корпусу як дієвого засобу перевірки слововживань і створює умови для інтелектуальної рефлексії. Студент зіставляє власні припущення з об'єктивними даними регіональних і діяхронних підкорпусів. Це закладає підґрунтя для науково обґрунтованого розуміння стилістичних норм і допомагає уникнути суб'єктивізму в лінгвістичній експертизі.

Методика роботи з корпусом ГРАК на заняттях зі стилістики української мови передбачає реалізування таких етапів:

- 1) інструментально-технологічний: студенти опановують техніку формування запитів, роботу з метаданими та фільтрами (за жанром, регіоном, хронологією);
- 2) професійно-діяльнісний: виконання завдань стосовно розрізнення стилістичної сполучуваності, наприклад, дослідження типових контекстів слова, що допомагає виявити мовні ознаки публіцистичного або офіційно-ділового стилю;
- 3) дослідницький: аналіз змін мовної норми, зокрема за допомогою часових діаграм ГРАКу студенти відстежують «життєвий цикл» лексем (наприклад, динаміку вживання англізмів), що формує в них науково обґрунтоване розуміння сучасної норми.

Отже, упровадження корпусно зорієнтованої методики у процес фахової підготовки філологів є відповіддю на запити сучасної лінгводидактичної парадигми. Використання Генерального регіонального анотованого корпусу української мови змінює якість лінгвостилістичної компетентності майбутнього вчителя-словесника.

Завдяки етапності роботи з корпусом – від опанування техніки запитів до глибокого наукового аналізу динаміки норми – студенти переходять від пасивного споглядання мовних фактів до їхнього активного переосмислення. Це забезпечує цілісний розвиток складників лінгвостилістичної компетентності: когнітивного (через розуміння конотативного потенціалу лексем), діяльнісного (через опанування культури контекстного аналізу) та рефлексійного (через подолання суб'єктивізму та формування фахової критичності).

Використана література

1. Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК) / М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, А. Рисін, В. Старко, Т. Ніколаєнко, А. Лукашевський та ін. Київ, Львів, Сна, 2017-2026. URL: <https://uacorpus.org/>
2. Попович А.С. Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2018. 376 с.
3. Шведова М. Застосування корпусу у викладанні української мови як іноземної. [Слов'янські мови, культури, переклад і викладання: сучасний стан і перспективи]. [Чанчунь], 2022. С. 227-232. URL: https://www.academia.edu/83602231/Застосування_корпусу_у_викладанні_української_мови_як_іноземної

Тетяна РУДЮК,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови,
літератури, культурології та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
rudiukt@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Актуальні тенденції євроінтеграційних процесів у сучасному суспільстві створюють сприятливий ґрунт для міжкультурної взаємодії, яка дозволяє реалізувати вивчення рідної мови в контексті декількох іноземних мов; забезпечити процес взаєморозуміння та толерантного ставлення під час необхідних контактів.

Однак такі непідготовлені спроби інтеракції часто можуть зіштовхнутися з природними відмінностями характеру взаємодії, які, у свою чергу, стають перешкодою для досягнення консенсусу.

«Міжкультурна комунікація – це різновид комунікації, яку здійснюють у межах однієї мови комуніканти – представники різних культур» [2; с. 75]. Компетентність це – інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; особистісний результат освітньої діяльності, що виражається наявністю суб'єктного досвіду застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок у різних життєвих ситуаціях; сформованою системою ставлень до себе та інших людей, подій і явищ, світу, що оточує; сформованістю низки характеристик, на які є суспільний запит [2; с. 59]. Разом із тим це – «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2; с. 59]. Науковці констатують окремі аспекти міжкультурної комунікації, як-от: культурологічний, лінгвістичний, етичний соціально-комунікативний, психологічний, професійно-прикладний [1; с. 11-17].

Метою дослідження є формування вибраних механізмів міжкультурної компетентності на уроках рідної мови та з'ясування специфіки функціонування відповідних процесів у практиці досліджуваної взаємодії.

На думку значної кількості мовознавців аксіологічна опозиція «своє – чуже» рівнозначна тлумаченню «позитив – негатив», оскільки перше зазвичай може бути сприйнято як природне, а друге як нове, незвідане, іноді вороже. Утім, спостерігаємо одночасно емоції захоплення (афекту), які здатні до переоцінки, часто не на користь свого. Закономірною передумовою формування міжкультурної компетентності є мовна дослідницька компетентність.

С. А. Омельчук справедливо називає її системним багаторівневим утворенням, яке інтегрує в собі інтелектуальний потенціал здобувача, його творчу діяльність, пов'язану з продукуванням суб'єктивно й об'єктивно нових ідей, теорій, мовних закономірностей, пізнавальну мотивацію, що виражається у формі пошукової, дослідницької активності особистості [3; с. 171]. Крім того, науковець виокремлює три групи мовно-навчальних дослідницьких умінь: 1. Формулювання проблеми та визначення мовних понять: уміння бачити; ставити питання та давати відповідь; висувати гіпотези й можливий варіант розв'язання проблеми під час навчального експерименту. 2. Проведення навчальних досліджень із поетапним контролем і корекцією результатів: уміння спостерігати; аналізувати; проводити лінгвістичний експеримент; користуватися різними джерелами інформації; робити висновки; аргументувати, класифікувати, порівнювати (здійснювати збір даних).

Поділяємо міркування науковця про чинники, які ускладнюють її формування, а саме: 1. Боязнь висловлювати власну думку; 2. Свідоме чи підсвідоме стримування нетрадиційних (незвичних) підходів до розв'язання мовних проблем; 3. Стереотипність думок, звичка виконувати типові завдання стандартним способом; 4. Нездатність переходити від одного погляду до іншого, змінювати пізнавальну перспективу [3; с. 177].

Для прикладу: 1. Формулювання проблеми та визначення мовних понять: уміння бачити; ставити питання та давати відповідь; висувати гіпотези й можливий варіант розв'язання проблеми під час навчального експерименту. Як-от: спільне та відмінне в різних культурах на прикладі однакових мовних явищ: *хто рано встає, тому Бог дає* – в українській. *The early bird catches the worm* – в англійській. *Morgenstunde hat Gold im munde* – у німецькій. *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje* – у польській. 早起的鸟儿有虫吃。 *zǎo qǐ dē niǎo er yǒu chóng chī* – у китайській мові (метод проекту).

2. Проведення навчальних досліджень із поетапним контролем і корекцією результатів: уміння спостерігати; аналізувати; проводити лінгвістичний експеримент; користуватися різними джерелами інформації; робити висновки; аргументувати, класифікувати, порівнювати (здійснювати збір даних). Констатуємо, що кожен народ цінує працьовитість, оскільки, незважаючи на специфічні відмінності різних умов і менталітетів, об'єктивних реалій, людство об'єднане спільними цінностями, пов'язаними загальною метою забезпечення виживання роду: *Don't say I can't, say I will learn!* – англійською. *Sag nicht, ich kann nicht, sag, ich werde lernen!* – німецькою. *Nie mów, że nie potrafię, mów, że się nauczę!* – польською. 不说我不会，要说我会学。 *bú yào shuō wǒ bù zhī dào, yào shuō wǒ huì xué xī* – китайською (метод дискусії проблемного характеру).

3. Виклад результатів та формулювання нового знання [3; с. 173] (реферування). Досить цінними можуть виявитися власні спостереження щодо специфіки різних систем освіти (наприклад, фінської); виокремлення найхарактерніших рис певної нації та мовних одиниць, які їх презентують. Зупинимося на деяких із них, що є найтиповішими. Для українців – родина, народ, гостинність, єдність. Англійців – індивідуалізм і прагматизм. Німців – пунктуальність, працьовитість, точність: *Ordnung ist das halbe Leben; In der Kürze liegt die Würze*. Поляків – працьовитість, гумор, родина. Китайців – мудрість, сім'я, гідність. Французів – елегантність, добро, розуміння. Іспанців – сім'я, гостинність, життя. Греків – доречність, гармонійність, вдало вибрана мить для індивідуальної слави тощо: *Τί δεῖ καὶ ἡμέραν εὐκαιρεῖν, εἰ τὸν μοναχὸν τοῦ κλέους καίρὸν ἐξέβαλες*.

Отже, формування вибраних механізмів міжкультурної компетентності на уроках рідної мови тісно взаємопов'язано з емоційним складником, який викликає процес дослідження нового мовного матеріалу. Такий дозволяє актуалізувати компаративну складову; створити атмосферу індивідуальної траєкторії дослідження, розвитку навичок вербалізації понять, засобів і процесів антиципації; знизити рівень тривожності та стресу.

Використана література

1. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 288 с.
2. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / за ред. Олени Горошкіної. Словник-довідник. [Електронне видання]. Київ : Освіта, 2024. 150 с.
3. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2014. 368 с.
5. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : rada.gov.ua (дата звернення: 05.05.2026).

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В МОВНІЙ ОСВІТІ

філологічних наук, доцент,
професор кафедри філології та мовної комунікації Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»
e-mail: sv.ihnatieva@gmail.com

Крістіна МАХИНЯ,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 року навчання навчально-наукового інституту гуманітарних і соціальних наук кафедри філології та мовної комунікації спеціальності В11 Філологія спеціалізації В11.01. Українська мова і література Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
e-mail: Makhynia.K.Y@nmu.one

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В умовах цифровізації суспільства та стрімкого розвитку інформаційних технологій особливої актуальності набуває проблема формування медіаграмотності майбутніх педагогів. Учитель української мови сьогодні повинен не лише володіти високим рівнем фахової підготовки, а й уміти працювати з різними джерелами інформації, аналізувати медіатексти, критично оцінювати зміст повідомлень та навчати цього учнів. Саме тому медіаграмотність є важливим складником професійної компетентності сучасного вчителя. Медіаграмотність є однією з важливих навичок XXI століття, які необхідні сучасній людині. Урамках реформи «Нова українська школа» серед ключових компетентностей для життя передбачено формування у здобувача освіти умінь вчитися впродовж життя та інформаційно-цифрова компетентність, яка містить інформаційну та медіаграмотність. Про це наголошує Лія Олійник у дослідженні «Хмарні технології як засіб підвищення медіаграмотності педагогів початкової школи» [2, с.384].

Актуальність теми зумовлена зростанням ролі медіа в житті суспільства, поширенням фейкової інформації, маніпулятивного контенту та необхідністю формування критичного мислення.

Метою є визначення ролі медіаграмотності у системі професійної підготовки вчителя української мови, а також окреслення значення новітньої медіатермінології в освітньому процесі.

Згідно з «Українським словником медіакультури» Олексія Баришпольця термін «медіаграмотність» має два поняття: 1) сукупність мотивів, знань, навичок, умінь та можливостей, що сприяють сприйманню, добору, використанню, критичному аналізу медійної інформації, «прочитуванню» підтекстів і їх тлумаченню, здатність використовувати засоби масової комунікації для задоволення інформаційних потреб, оновлювати, створювати і передавати повідомлення різноманітних форм, жанрів, а також аналізувати складні процеси соціокультурного і політичного контексту функціонування медіа в суспільстві. Базується на моделі, яка заохочує людей критично ставитися до того, що вони дивляться, слухають, читають; 2) комплекс навичок та вмінь користуватися технікою мас-медіа та спілкуватися за їх допомогою [1, с. 40]. Це свідчить про те, що, медіаграмотність є комплексною компетенцією, що охоплює як технічне вміння користуватися засобами комунікації, так і здатність до глибокого критичного аналізу медіаконтенту. Це інструмент опрацювання інформації, засіб свідомої взаємодії з соціокультурним простором, що дозволяє особистості ефективно

протидіяти маніпуляціям та бути активним суб'єктом сучасного інформаційного суспільства.

Наявність термінів медіаосвіта [1, с. 156-157], медіаосвіти мета [1, с. 157], медіаосвіти методи [1, с. 157], медіаосвіти методика [1, с.157], медіаосвіти предмет [1, с. 157-158], медіаосвіти принципи [1, с.158], медіаосвіти форми [1, с.159], медіапедагогіка [1,с.159] свідчить про активне формування та розвиток медіаосвітньої терміносистеми в сучасному українському науковому й освітньому просторі. Крім того, активне функціонування таких термінів демонструє процес інтеграції української освітньої системи в сучасний глобальний інформаційний простір.

Важливим аспектом професійної підготовки є засвоєння новітньої медіатермінології. У сучасному науковому та освітньому мовленні активно використовуються такі терміноодиниці: *медіа* [1, с.39-40], *медіабайєр* [1, с.40], *медіаекономіка* [1, с.41], *медіаетика* [1, с.41], *медіажурналістика* [1,с.41], *медіакритика* [1, с.41], *медіакультура* [1, с.41-42], *медіаменеджер* [1, с.42], *медіамистецтва* [1, с.42], *медіамова* [1, с.42], *медіаобізнаність* [1, с.42-43], *медіаобрази* [1, с.43], *медіаосвіченість* [1, с.43], *медіаплан* [1, с.43], *медіаполітика* [1, с.43], *медіаправо* [1, с.44], *медіапродукт* [1, с.44], *медіапростір* [1, с.44], *медіаринок* [1, с.44], *медіасистеми* [1, с.44], *медіатека* [1, с.44], *медіатекст* [1, с.44], *медійна техніка* [1, с.44-45], *медіавплив* [1, с.155], *медіазалежність* [1, с.155-156], *медіаосвіта* [1, с.156-157], *медіапедагогіка* [1, с.159], *медіапотреби* [1, с.159], *медіапросвіта* [1, с.159], *медіапсихологія* [1, с.160], *медіасоціалізація* [1, с.160], *медіатерапія* [1, с.160], *медіація* [1, с.161],

Наявність значної кількості термінів зі складником *медіа-* засвідчує активний розвиток медіасфери та її інтеграцію в різні галузі суспільного життя, зокрема й освіти. Сучасний педагог орієнтується не лише у фаховій мовознавчій термінології, а й володіє базовими поняттями медіаосвіти та медіакомунікації.

Не менш важливим є ознайомлення з поширеною розмовною та професійно-жаргонною лексикою: медійка, медійник, медійність, медіавкид, медіафейк. Попри переважно неформальне функціонування таких слів, учителю важливо розуміти їх значення та особливості вживання.

У медіапросторі активно функціонують поняття фейк-ньюз, пропаганда, дезінформація, клікбейт, таргетинг. Уміння розпізнавати та аналізувати такі явища є важливою складовою медіаграмотності. Ці термінологічні сполуки формують інструментарій для осмислення медіаконтенту, оцінювання достовірності інформації та розуміння механізмів впливу аудиторію.

Отже, медіаграмотність є важливим складником професійної підготовки майбутнього вчителя української мови. Засвоєння новітньої медіатермінології та використання технологій у навчальному процесі забезпечують підготовку конкурентоспроможного педагога, здатного формувати медіакультуру в учнів.

Використана література

1. Баришполець О. Т. Український словник медіакультури. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ: Міленіум, 2014. 196 с.

2. Олійник Лія «Хмарні технології як засіб підвищення медіаграмотності педагогів початкової школи» Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. 494 с. С.384.

Тетяна КРУПЕНЬОВА,
кандидат філологічних наук, доцент,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
taniakrupenev@gmail.com

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ОНОВЛЕННЯ МЕТОДИЧНОГО АРСЕНАЛУ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства радикально змінює вимоги до сучасного вчителя. Педагог-словесник ХХІ століття зобов'язаний не лише досконало знати предмет, а й уміти транслювати його зміст засобами, зрозумілими «цифровому» поколінню учнів. Поява нових технологічних можливостей не скасовує педагогічної традиції – вона збагачує її, відкриваючи нові вектори взаємодії з художнім текстом, мовним матеріалом і учнем. Водночас педагогічна практика засвідчує певну розгубленість учителів перед розмаїттям цифрових сервісів: вибір інструментів нерідко є стихійним та методично необґрунтованим. Усе це зумовлює актуальність наукового осмислення проблеми оновлення методичного арсеналу вчителя-словесника засобами цифрових технологій.

Мета статті – систематизувати цифрові інструменти, придатні для використання в методичній діяльності вчителя-словесника, та обґрунтувати педагогічні умови їх ефективного впровадження в освітній процес.

Проблема технологізації навчання словесності перебуває в полі зору багатьох науковців. Питання цифрової компетентності педагога розкрито в працях В.Бикова, М.Жалдака, Н.Морзе. Методичні аспекти використання ІКТ на уроках української мови досліджували О.Горошкіна, С.Омельчук, Л.Мамчур. Попри значну кількість публікацій, бракує досліджень, у яких цифрові інструменти розглядаються системно – з позиції оновлення цілісного методичного арсеналу вчителя-словесника, з урахуванням вимог Нової української школи та реалій повоєнного відновлення освіти.

Опанування основних інтернет-сервісів і технологій, що становлять основу інформаційно-комунікаційної компетентності педагога, сьогодні розглядається як одна з ключових передумов досягнення високого професійного рівня майже в усіх сферах діяльності та як невід'ємний компонент сучасної освітньої моделі [1, с.32]. Зокрема, у Концепції «Нова українська школа» підкреслено, що системне впровадження ІКТ в освітній процес і управління закладами освіти має стати важливим чинником успішної реалізації освітньої реформи [4]. Акцентується також на необхідності переходу від поодиноких ініціатив до цілісного, безперервного процесу інтеграції цифрових технологій, який охоплює всі напрями освітньої діяльності. Відповідно до Закону України «Про освіту» та положень Концепції «Нова українська школа», серед ключових компетентностей, яких мають набути здобувачі освіти, вагоме місце посідає інформаційно-цифрова компетентність, що формується під час кожного навчального заняття [3].

Аналіз педагогічної практики та методичної літератури дає підстави виокремити кілька функціональних груп цифрових інструментів, корисних для вчителя-словесника.

Платформи Mentimeter, Kahoot!, Padlet та Jamboard уможливають залучення учнів до активної роботи на уроці навіть в умовах змішаного навчання. Особливо цінними вони є для проведення дискусій за художнім твором, словникових естафет, колективного аналізу поетичних текстів. Наприклад, хмара слів на Mentimeter може слугувати ефективним інструментом перевірки первинних читацьких вражень від тексту, оскільки візуалізує домінантні асоціації цілого класу одночасно. Онлайн-дошки (Miro, Mural) відкривають можливості для колаборативного складання ментальних карт літературних образів, побудови хронологічних ліній, групового аналізу образної системи твору – видів роботи, що традиційно потребували паперу та фізичної присутності. Google Docs, Microsoft 365 та Notion сьогодні є незамінними для організації спільної письмової діяльності учнів. Функція

коментування в Google Docs дає можливість учителеві давати зворотний зв'язок безпосередньо в тексті учнівського твору, фіксуючи конкретні мовні помилки чи логічні прогалини. Сервіс Notion придатний для ведення учнями літературних щоденників, зберігання словникових скарбничок та портфоліо власних творчих робіт. Canva, Adobe Express і Genially дають можливість учителеві створювати естетично оформлені наочні матеріали – інфографіки про письменника, візуальні словники, інтерактивні презентації. Водночас ці інструменти можуть бути передані безпосередньо учням для виконання творчих завдань: наприклад, створення афіші до вистави за драматичним твором або ілюстрованого глосарію термінів теорії літератури. Такі завдання формують не лише предметні, а й цифрові та комунікативні компетентності. Google Classroom, Moodle і NaUrok.ua забезпечують організацію індивідуальних освітніх траскторій, диференціюють завдання за рівнем складності, відстежують прогрес учнів та автоматизують рутинні перевірочні процедури [2]. Для словесника це означає можливість звільнити час уроку від механічних вправ і зосередитися на розвитку критичного мислення та читацької культури учнів.

Поява загальнодоступних ШІ-асистентів (ChatGPT, Gemini, Claude) ставить перед учителем-словесником нові методичні виклики й водночас відкриває нові можливості. З одного боку, учитель має навчити учнів критично ставитися до ШІ-генерованих текстів, розвивати власний авторський голос і здатність до самостійного аналізу. З іншого – ШІ може бути використаний як інструмент для моделювання діалогу з літературним персонажем, генерування альтернативних варіантів розвитку сюжету або пошуку мовних аналогій. Педагогічна цінність таких вправ визначається не самим фактом використання технології, а якістю методичного задуму вчителя.

Аналіз педагогічної практики дає змогу сформулювати умови, за яких цифрові інструменти стають справжнім засобом методичного оновлення:

1) методична обґрунтованість вибору інструменту, адже цифровий засіб має обиратися виходячи з дидактичної мети уроку, а не навпаки. Питання «Чому саме цей інструмент?» повинне передувати питанню «Як ним скористатися?»;

2) збереження текстоцентричності. На уроках словесності текст залишається головним об'єктом пізнання. Цифровий інструмент покликаний поглибити роботу з текстом, а не підмінити її;

3) дозованість технологічного навантаження. Надмірна кількість цифрових елементів на одному уроці розпорошує увагу учнів, знижує глибину сприйняття. Принцип «не більше двох нових інструментів на урок» залишається актуальним;

4) формування цифрової культури учнів. Учитель-словесник як провідник у світ слова несе відповідальність за формування відповідального, критичного та етичного ставлення учнів до цифрового контенту;

5) систематичне самовдосконалення вчителя. Цифрова компетентність педагога є динамічною характеристикою, що потребує постійного оновлення через участь у вебінарах, онлайн-курсах, фахових спільнотах.

Проведене педагогічне спостереження та анкетування 50 учителів-словесників загальноосвітніх шкіл підтвердили, що вчителі, які системно використовують цифрові інструменти, демонструють вищий рівень навчальної мотивації учнів (за самооцінкою педагогів – 75% випадків) та суттєво розширюють спектр форм зворотного зв'язку. Водночас 60% опитаних зазначили, що відчувають брак системної методичної підтримки в освоєнні нових технологій. Найбільш затребуваними серед учителів виявилися: Google Forms (85%), Google Classroom (60%), Canva (55%), Kahoot! (50%) та онлайн-словники і корпуси текстів (45%). Помітно, що інструменти для спільної роботи з текстом поступово витісняють суто презентаційні засоби – тенденція, яка відображає загальний рух від «учителя-мовця» до «учителя-фасилітатора».

Окремою проблемою є питання академічної доброчесності в умовах поширення ШІ-інструментів. Учителі-словесники стикаються з цим викликом особливо гостро: саме їхній

предмет найбільше «вразливий» до III-генерації. Відповіддю на цей виклик може стати переорієнтація системи оцінювання на усні форми, процесний підхід (портфоліо, чернетки) та завдання, прив'язані до особистого досвіду учня. Цифрові інструменти є потужним ресурсом оновлення методичного арсеналу вчителя-словесника за умови їх осмисленого, методично обґрунтованого використання [5, с.217]. Вони не замінюють педагогічну майстерність, глибоке знання літератури та чуттєве ставлення до слова – вони посилюють ці якості, надаючи їм нових форм вираження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою конкретних методичних конспектів уроків словесності з використанням цифрових інструментів, а також із дослідженням впливу штучного інтелекту на трансформацію методики навчання української мови та літератури.

Використана література

1. Генсерук Г. Р., Бойко М. М., Мартинюк С. В. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2022. № 1. С. 31-39. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.4>.
2. Варяница Л. О., Шевченко О. М., Петросова В. І. Цифрові інструменти Google для української освіти: використані можливості в умовах війни. *Академічні візії*. 2023. Випуск 17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7739433>.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Нова українська школа. Концепція. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Salen K., Zimmerman E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 2003. 688 p.

Оксана КУЧЕРЯВА,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
oksana.kuch@gmail.com

МЕТОДИ Й ПРИЙОМИ АРТТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Відповідно до концептуальних положень Нової української школи сучасний урок має реалізовувати компетентнісний підхід, під яким розуміють «спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (надпредметних) і предметних компетентностей особистості» [4, с. 19]. Зокрема, наскрізними в усіх ключових компетентностях є такі вміння, як:

- критично і системно мислити;
- висловлювати власну думку в усній і писемній формі;
- діяти творчо, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей, доброзичесне використання чужих ідей та їх доопрацювання, застосування власних знань для створення нових об'єктів, ідей, умінь випробовувати нові ідеї;
- конструктивно керувати емоціями, що передбачає здатність розпізнавати

власні емоції та емоційний стан інших, сприймати емоції без осуду, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, розуміти, як емоції можуть допомагати і заважати в діяльності, налаштовуючи себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність [3].

Тому уроки мовно-літературної освітньої галузі, головне завдання яких — розвивати компетентних мовців і читачів, повинні орієнтуватись на емоційність, творчість і цінність слова. На нашу думку, саме використання художньо-творчих технологій, які й ґрунтуються на гармонійному поєднанні слова й різних форм художньої активності, дозволить продемонструвати здобувачам освіти комунікативну, когнітивну й емотивну функції мови.

У започаткованому дослідженні ми поставили за **мету** охарактеризувати й проілюструвати методи й прийоми арттехнології та їх роль у розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках української мови.

Теоретичне підґрунтя наукової розвідки становлять праці таких учених, як І. С. Ільченко, Н. Кальки, О. А. Мірошниченко, Р. М. Пріми й Т. В. Алексінцевої та інші, в яких розкрито сутність, функції й концептуальні положення арттехнології; Дж. Маєра, П. Саловея, Д. Гоулмана, що визначають природу й складові емоційного інтелекту.

За визначеннями науковців, арттехнологія — це освітня технологія, яка спирається на різні види мистецтва як методичні інструменти й створює умови для підтримки емоційної рівноваги й психічного здоров'я здобувачів освіти засобами художньої діяльності. В основі арттехнологій лежить застосування технік і прийомів арттерапії: драмотерапія, казкотерапія, музикотерапія, образотворча терапія, бібліотерапія (мистецтво слова), комп'ютерна творчість, які спрямовані на розвиток особистості учня. Різноманітні художні прийоми, що лежать в їх основі, не є предметом спеціального вивчення, а лише засобом досягнення поставленої на уроці мети, у нашому випадку — засобом розвитку емоційного інтелекту.

Як підкреслює Кен Робінсон: «Те, який внесок зробить кожна людина в довколишній світ, залежить від того, в яких стосунках вона перебуває зі своїм внутрішнім світом» [5, с. 69]. А побудовані з використанням артприймів мовленнєво-творчі завдання дозволяють розпочати діалог між учнем та його внутрішнім світом, вивчати й досліджувати мову через образ, емоцію й творчість.

Наведемо приклади мовленнєво-творчих завдань на уроках української мови в ЗЗСО.

Образотворча терапія ґрунтується на використанні візуальних образів й кольорової палітри, які допомагають учням краще усвідомлювати й вербалізувати свої емоції, що є першим кроком у розвитку емоційного інтелекту. Крім того, важливо збагачувати емоційний словник учнів, щоб краще висловлювати власні думки, настрої, почуття і переживання, а також передбачати й розуміти емоційний стан інших людей.

Вправа 1. «Візуальне письмо». Розгляньте картину К. Білокур «Півонії». Який настрій вона у вас викликає? Які кольори передають цей настрій? Продовжіть роздуми за уривками есея Зірки Мензатюк:

1. «Дивлюсь, як стається диво. Ще вчора півонії піднімали над листям круглі тугенькі пуп'янки, наче зелені яблучка. А сьогодні, мов у казці, вийшли з тих яблужок пишні царівни». *Я відчуваю ...*

2. «Зачекайте, красуні милі! Залишіться мені на спогад. Я візьму альбом та фарби й намалюю ваш портрет. Я малюватиму, а ...». Напишіть слова-асоціації, якими б ви описали півонію та ваші почуття, переживання, і розташуйте їх по контуру квітки, щоб утворився образ. (Тема «Лексикологія», 5 клас).

Вправа 2. Чи згодні ви, що радість багатогранна й охоплює різні емоційні стани (щастя, насолода, задоволення, захоплення, відрада тощо)? Розгляньте «Колесо емоцій» Р. Плутчика, зокрема пелюстку «Радість» та суміжні з нею пелюстки. Намалюйте свою радісну історію й підпишіть картину, назвавши свій емоційний стан. (Тема «Текст. Заголовок тексту», 5 клас).

Драмотерапія забезпечує розвиток таких ключових компонентів емоційного

інтелекту, як усвідомлення власних емоцій та розпізнавання емоцій інших людей, емпатія, а також емоційно виразного мовлення. Вона передбачає проживання емоційних ситуацій і театралізацію текстів.

Вправа 3. Як відомо, айстри є символом осені, а отже, журби і смутку. А чи завжди так? Напишіть продовження діалогу, обираючи один з емоційних станів (*радість, гнів, страх, здивування, сором*), та прочитайте, дотримуючись відповідної інтонації й настрою. Прослідкуйте, як змінюється лексика й стиль викладу в кожному творі.

- Айстри мої милі, айстри любі! Вас назвали зірками за вашу хорошу вроду. А чи зорі небесні не цураються вашого роду? (Зірка Мензатюк) (Тема «Текст» або «Спілкування», 5 клас).

Кольоротерапія як один із прийомів арттехнології використовує колір для самовираження й комунікації [1]. Наприклад, на мотиваційному етапі уроку учні працюють з кольоровими картками, що допомагає вчителю визначити емоційний стан класу й налаштувати їх на сприймання навчального матеріалу. Колір як допоміжний інструмент успішно використовують на уроках української мови для виділення орфограм, частин мови й членів речення, кращого запам'ятовування лексики, створення кольорових асоціацій тощо.

Арттехнології, безсумніву, сприяють створенню такої психологічної атмосфери на уроці, в якій учні відчують емоційний підйом, бажання думати, творити, висловлювати думки, а вчителі мають змогу, за словами Кена Робінсона, реалізувати чотири головні ролі: зацікавити, заохотити, вірити й мотивувати учнів [5]. Іншими словами, створення атмосфери натхнення засобами мистецтва — «це один із найдієвіших способів використання емоцій з освітньою метою, адже він не суперечить людській природі» [2, с. 179].

Можна зробити висновок: по-перше, уроки з дисциплін мовно-літературної освітньої галузі містять значний потенціал для збагачення емоційного інтелекту здобувачів освіти, по-друге, завдяки арттехнологіям здобувачі освіти працюють над вербалізацією емоційного стану, розбудовою словника емоцій, розумінням невербальної комунікації, комунікативними вміннями й навичками, розвивають творче мислення.

Використана література

1. Арт-технології : навч.-метод. посібник / уклад. О. А. Мірошніченко. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер.з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 01.05.2026).
4. Звичайні форми роботи – новий підхід : розвиваємо ключові компетентності : метод. посібник / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова. Харків : ВГ «Основа», 2019. 119 с.
5. Робінсон Кен, Ароніка Лу Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / переклала з англ. Ганна Лелів. Львів : Літопис. 2018. 256 с.

Тамара МАРКОТЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкового навчання,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СИНТЕЗ ТРАДИЦІЙ І ЦИФРОВИХ ІННОВАЦІЙ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Інформаційне суспільство висуває нові вимоги до професійної діяльності педагога, зокрема: робота з великими обсягами інформації, використання електронних освітніх ресурсів, формування медіаграмотності учнів, інтеграція цифрових інструментів у процес навчання, розвиток критичного мислення тощо. Ці виклики зумовлюють необхідність перегляду змісту та форм методичної підготовки вчителя.

Традиційна система методичної підготовки вчителя української мови і літератури передбачає знання з мовознавства та літературознавства, базується на ґрунтовному володінні класичними методами навчання (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, евристичним, проблемним), формуванні культури мовлення та читання, розвитку навичок аналізу художнього тексту, вихованні національно-мовної свідомості учнів. Саме ці складові залишаються незмінною основою професійної компетентності вчителя. Однак, на сьогодні учитель української мови і літератури виступає не лише носієм мовної та літературної культури, а й провідником у світі інформації, медіатекстів, цифрових ресурсів тощо. Ефективна методична підготовка передбачає не заміну традицій інноваціями, а їх органічний синтез, зокрема: класичні методи викладання поєднуються з інтерактивними формами роботи, друковані джерела доповнюються електронними ресурсами, традиційний аналіз тексту доповнюється цифровими інструментами візуалізації. Такий підхід сприяє підготовці вчителя, здатного ефективно працювати в сучасному освітньому середовищі.

Інноваційність методичної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури не зводиться лише до технічного використання електронних ресурсів, а передбачає переосмислення способів роботи з текстом, інформацією та навчальним матеріалом у цілому, виявляється в розширенні інструментарію професійної діяльності за рахунок цифрових технологій та нових педагогічних практик.

Важливим складником інновацій є створення мультимедійних навчальних матеріалів. Підготовка презентацій, відеофрагментів, інтерактивних вправ, інфографіки допомагає поєднувати слово, зображення й звук, що особливо ефективно під час вивчення художніх творів. Такий підхід адаптує навчальний матеріал до сприйняття сучасних учнів, формує вміння використовувати інтерактивні платформи і цифрові сервіси для навчального матеріалу. Такі інструменти дають змогу візуалізувати структуру твору, виділяти мовні явища, працювати з текстом у динамічному форматі, що підвищує пізнавальну активність учнів і сприяє глибшому осмисленню мовних та літературних явищ.

Відкриває нові можливості для роботи з словниками, автентичними текстами, науковими джерелами використання онлайн-бібліотек та електронних корпусів мови. Майбутній учитель здобуває навички швидкого пошуку, відбору та опрацювання інформації, що є необхідним у сучасному інформаційному просторі.

Інноваційність методичної підготовки також виявляється у застосуванні проєктних і дослідницьких методів, що орієнтують здобувачів освіти на самостійний пошук інформації,

аналіз мовних явищ, дослідження літературних текстів, формування висновків. Це розвиває критичне мислення, творчість і вміння організовувати пізнавальну діяльність учнів.

Упровадження елементів медіаосвіти на уроках мови і літератури передбачає формування в учнів умінь аналізувати медіатексти, розпізнавати маніпуляції, критично оцінювати інформацію.

Отже, інноваційні підходи у методичній підготовці спрямовані на формування вчителя, здатного ефективно діяти в цифровому освітньому середовищі, поєднуючи класичні методичні засади з новими можливостями інформаційного суспільства.

Алла ОЛІЙНИК,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інституту педагогіки НАПН України

Євгеній ОЛІЙНИК,

магістрант Київського національного

лінгвістичного університету

ІНТЕРАКТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСІВ ЗЗСО В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Компетентнісне навчання спрямоване на формування компетентного мовця, який володіє низкою компетентностей та здатний до саморозвитку, інноваційної діяльності, зокрема передбачає формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок на уроках навчання лексики й фразеології української мови.

Упродовж останніх десятиліть питання компетентнісного навчання перебувають у полі зору вітчизняних лінгводидактів З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Дикої, С. Карамана, О. Караман, Г. Кузнецової, В. Новосолової, С. Омельчука, А. Ярмолюк та ін.

Зміст навчання української мови старшокласників передбачає засвоєння знань про лексичні й фразеологічні мовні одиниці, що мають значний вплив на формування комунікативних якостей мовлення. Досвід учителів доводить, що надзвичайно вагомим у навчанні української мови є розвиток культури мовлення учнів, формування комунікативних умінь учнів, що забезпечує змістовність, точність і виразність побудови висловлень. Тому на уроках української мови пріоритетним завданням є розвиток мовлення учнів.

О. Горошкіна слушно зазначає, що діяльність сучасної школи спрямована на «формування в учнів стійких умінь і навичок», які допоможуть їм «швидко увійти в соціум» та «стати його органічною частиною» (Горошкіна, 2016, 12).

Вивчення наукових студій, досвід роботи в ЗЗСО доводять, що формування компетентного мовця цілком залежить від багатьох чинників, зокрема вербальних здібностей учнів, умінь будувати логічні зв'язки між словами у реченні та використовувати мовні засоби для досягнення комунікативної мети.

Ефективним засобом формування предметної компетентності є використання інтерактивних завдань. Зокрема, доцільно застосовувати техніку «пошук спільного знаменника», що передбачає виявлення спільних ознак, значень або ідей між лексичними або фразеологічними одиницями й організацію подальшого обговорення їх. Так, під час вивчення синонімів учні можуть будувати синонімічні ряди (*сміливий – відважний, хоробрий, мужній, безстрашний*) і визначити їхню спільну семантичну ознаку – здатність людини не боятися. У процесі опрацювання фразеологізмів (*зарубати на носі, намотати*

на вус, тримати в голові) учні з'ясовують, що їх об'єднує спільне значення – добре запам'ятати.

Виконання таких завдань сприяє активізації мовлення учнів, збільшує їхній словниковий запас, дозволяє добирати влучні синоніми та фразеологізми, передавати емоційно-експресивні відтінки висловлення. Це, своєю чергою, забезпечує ефективний вплив на співрозмовника та сприяє побудові конструктивного діалогу.

Отже, формування предметної компетентності учнів 10 класів ЗЗСО значною мірою залежить від їхнього вміння точно й доречно використовувати лексичні й фразеологічні одиниці в процесі комунікації та ґрунтується на поєднанні теоретичної підготовки з практичною мовленнєвою діяльністю.

Використана література

1. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М., Бондаренко Н.В., Новосьолова В.І. & Попова Л.О. (2024). Практикум з методики навчання української мови. Практичний посібник. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». 142 с. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/07/Rukopys_Praktykum_11.06.pdf
2. Горошкіна О.М., Доротюк В.І. & ін. (2022). Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи. Навчальний посібник. Київ: НАПН України. Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739276/1/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D1%96%D0%BD.%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B5.pdf>
3. Груба Т.Л. (2018). Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія. Київ, Інтерсервіс, 336.

МОВА, ЛІТЕРАТУРА, ОСОБИСТІСТЬ

Тамара БАБІЙЧУК,

кандидат педагогічних наук, викладач-методист

Бердичівський педагогічний фаховий коледж

patriotka_tamara@ukr.net

ПИТАННЯ ДЕНАЦИФІКАЦІЇ У ТВОРАХ ПИСЬМЕННИКІВ-КЛАСИКІВ

На жаль, денацифікація сьогодні, у час виснажливої 14-літньої московсько-української війни, продовжується; для денацифікації українців ворогом успішно використовуються як старі, так і нові форми, методи, прийоми. Говорити про це предметно, оперуючи фактами, наголошуючи на причинно-наслідкових зв'язках, повинні, зокрема, і працівники освітніх закладів України, інакше можна втратити державу.

Пропонуємо матеріали для виступу на засіданні методоб'єднання викладачів української мови ЗФПО (матеріали можна використати, готуючи різні заходи патріотичного характеру, також і в старших класах шкіл, гімназій, ліцеїв).

Чужа мова в ранньому дитинстві травмує психіку української дитини (оповідання «Дзвоник» **Бориса Грінченка**, 1897). Семирічну розумницю Наталю називають селючкою, недотепою, бо не розуміє значення руських слів: "юпка" – це, виявляється, спідниця, а не, як думала дівчинка, пальто; "орать" – це репетувати, а не землю обробляти; "рожа" – це пика, а не квітка... Дівчинка так і не змогла знайти той таємничий "чулан"... Наталя мовчки дивувалася, що вчитися треба "прилежно" (лежачи, а не сидячи, хоча краще ж сидіти).

Маленька українка стає об'єктом постійних глузувань передусім ровесників. І це цькування тамтешні вчителі не тільки не припиняють, а ще самі постійно принижують сироту. Наталя читає «Усердно занялся делом» і переказує: «У середу занявся дом»; правда, не знає, чи згорів, бо цього в книзі не написано... З того часу прозвали дівчинку сонною середою... *«Незрозуміла їй шкільна наука пригнітила їй мозок, упевнила її, що вона, Наталя, дурна, нічого не хоче сама розуміти...»* [1].

У всіх школах царської московії навчання здійснювалося теж, як і в сиротинці, лише рузким язиком. Імперські просвітителі робили українців духовними каліками, бо й самі такими були. В оповіданні «Екзамен» **Бориса Грінченка** (1884) член учіліщнаво савета Куценко (колишній неграмотний писар) приймає екзамен з рузкава язика в сільських хлоп'ят на «свідоктво» і промовляє до них чудернацькою мовою: «... *силкуючись удавати з себе пана, він без жалю нівечив і українську, і московську мову, нехтуючи першу і не знаючи другої*» [2].

Русифікацію вищої освіти (університетів, духовних академій) показав **Іван Нечуй-Левицький** у романі «Хмари» (1871). Де немає рідної мови – там панує чужий дух; звідти виходять обрусителі України.

Письменник про Києво-Могилянську академію, колишню цитадель українства, яку імперські ідеологи поставили на вірну службу рузкому монарху:

«Замість латинського язика уряд завів великоруський. Про український язик ніхто не дбав, хоча не так давно студенти писали вірші чистим українським язиком.

... у давній славній академії панував чужий великоруський дух, чужа наука, чужий язик, навіть чужі люди... Все давнє українське лежало десь глибоко під землею, рядом з могилою Сагайдачного, а над землею роєм вилися попід деревом чужі люди з чужої далекої сторони, з чужою мовою, з чужим духом, нагнані бог зна звідкіль, щоб загнати ще глибше в землю нашу старовину і новину і поховати її навіки.

З тієї академії повиходили протоєреї і архієреї, що плодили на Україні московський язик і московський дух, заводили московську централізацію в давній демократичній українській церкві. Давня академія Могили служила вже не Україні, не українському народові, а великоруському урядові і його государственим планам» [4].

Талановитий випускник Могилянської академії професор Василь Дашкович (родом з Черкащини), високоосвічена людина, замість нести світло освіти в душі студентів-українців, лекції читає чужою мовою і досліджує всі культури і всі філософії слов'янського світу, окрім своєї. Прикро, що для цього вченого, який умер для України як просвітитель, цікавішими від Вітчизни стали Японія, Китай, Індія...

Добре, що хоч на схилі літ Дашкович зрозумів і марноту свого життя, і злочин – зраду рідного краю: *«Каламутне море заливає Україну, і вона завалюється в його... А я й сам незчувся, як тону в тому морі і... втопив свою Ольгу й усіх своїх дітей: одбив їх од свого народу, не передав навіть їм рідної мови, не передав їм симпатій до рідного краю, до народу. Я заблудивсь в дорозі й своїх дітей завів в якісь нетрі та пуці...»* [4].

Іван Нечуй-Левицький показує слабосилі ще паростки протидії русифікації (60-70-і роки XIX ст.): журнал «Основа», «метелики» для читання народів від Миколи Костомарова та Пантелеймона Куліша, недільні та вечірні школи, аматорські театри...

На боротьбу проти русифікації виходить національно свідомо українська молодь – інтелігенти Павло Радюк, Лука Дунін-Левченко.

Московська армія теж була успішним русифікатором (повість «Серед темної ночі» **Бориса Грінченка**, 1900). Служба в царському війську разюче змінила Романа Сиваша з Диблів.

Колись роботящий хлопець тепер не тільки шукає легку роботу, де не треба працювати (!?), не тільки краде (навіть у батька рідного) – він стає суржикомовним (та й не Сиваш уже, а Сивашов, і цілий год бил «таким служащим, што надзіраєть за зданієм» [3]).

Так і ллються з вуст молодика, ще недавно проворного, цікавого до всього, «модні» словечка, що, на його думку, свідчать про його «образованість» і, звісно ж, вищість від односельців, від цього «животная», і ближчисть до панів ("дело", "минє", "только", "для наслаждения", "хорошоє разліченіє", "пойош", "іщо", "разлі", "понятіє", "необразована мужва", "без униманія", "савсьом", "должон", "січас", "єслі"...).

«Батько й інші гості думали: "Ач, як набрався Роман, науки! Так і ріже по-панському!" Їм здавалося, що Роман дуже добре потрапляє на панську мову» [3]. Сумно, що більшість українців схвалюють яничарство, на жаль, не розуміючи його небезпеки для народу.

Регочеться Роман з урядникової побрехеньки про мужиків і їхню мову («... солдат і хахол кипіли в пеклі в казані; чорт сказав: "Салдат!" А салдат: "Ась?" – "Ну, вилазь!" – Тоді до хахла: "Хахол!" – "Шічо-о?" – "Ну, сиді іщо! Вот тібе за хахлацький язык – у пеклі сиди!"»).

Роман Сиваш, полюючи за легкими грішми, стає коноводом і закінчує життя десь у далеких сибірах. Чужа мова була не останньою краплею в денацифікації чоловіка і перетворення його на злочинця.

Горе було українцеві і в суді, бо там усі справи велися мовою імперії і ніхто із працівників не знав мови української, а самі селяни не завжди могли розказати про злочин по-панськи. В оповіданні «У суді» **Модеста Левицького** (1918), на перший погляд, багато комічного, що побудоване на міжмовній омонимії: "на весіллі" – "навеселе", "луна" (ехо) – "луна" (місяць).

Та й "на той неділе" – це зовсім не в неділю, а на тому тижні; і "лаять" можуть лише люди, а собаки "брехати", а взагалі "брехати" – це не тільки "неправду говорити", а ще й "гавкати"... А "товар" – це не мануфактура, а корови, вівці, воли. І "лавка" – це не магазин, а по-благородному "скамейка"; "глупа ніч" – не дурна, а темна.

Осмыслюючи комізм ситуацій, читач розуміє, що насправді на українській землі відбувається приниження українців: українську мову ганьблять, постійно вимагаючи говорити нормально, па-человеческі... Безперечно, старий зі своєю дружиною вже не стануть рузкоязычними, а от староста з радістю зрікається простого, мужицького языка і догідливо лепече челоуеческім, рузкім, панським, адже хоче втриматися на службі, а без знання імперської мови це не вдасться зробити нікому...

Той, хто стає на герць проти денацифікації, мусить свідомо стверджувати своє, рідне (повість «Товаришки» **Олени Пчілки**, 1887). А ствердження рідного починається зі ствердження української мови. Говорячи по-українськи, пізнаємо своє Я, свою ідентичність і стаємо готовими захищати український світ з українською історією, культурою, церквою, школою... Головна героїня Люба Калиновська, яка закінчила в Швейцарії університет і отримала диплом лікаря, повертається в село, щоб працювати для рідного народу, зокрема нести слово просвіти рідною мовою.

Олена Пчілка про спілкування Люби Калиновської з галичанином Бучинським, який мав сильний вплив на становлення молодої лікарки як національно свідомої особистості:

«Найпаче ж та мова! Люба просто заслУхувалась її. І все говорили, розмовляли так охочо!

Коли приходилось одповідать, Люба трохи затруднялась, та таки часом і не трохи, а просто мусила переходить на московську мову... І її брав сором перед тим інтелігентним русином: він говорить так вільно, ні трошечки не запинаячись, про що тільки схоче, а вона... мусить добре подумати, перше налагодитись, а тоді вже казати, ніби перше переложити в думці з московського, та й то се далеко не завжди зуміє переложити – не стає слів, і виходить щось таке перісте! Не знать що, аж самій досадно!

... І так би їй хотілося говорити краще, по-його, по-українськи! ... вона почуває, що се органічна мова його бесіди і що так треба, що говорИть з ним по-московськи просто не випадає, власне, таки аж соромно якось! Чого ж він уміє, а я ні! Вони, галичани, виробили

собі свою мову і для культурної потреби, а ми, наддніпрянці, – ні? Переходимо зараз на московську, коли заводимо поважнішу бесіду! Так негоже!

Нас наломлює школа, книжка; але й сей (Бучинський) проходить школу, ще більш чужу, німецьку, однак же він не кидає свого, пильнує, розвиває.

... Люба виїжджає з Відня. Бучинський проводить її на вокзал; Люба дякує йому за всі його послуги, котрі він зі своєї доброї ласки оказував їй у невідомому великому місті; вона соромиться тільки сказати йому, що в душі своїй вона дякує йому ще за одну послугу: що коли вона вернеться додому з міцнішими національними переконаннями, то й сим вона мусить завдячувати йому!» [5].

Для галицького селянства страшною була служба в чужій армії з чужою мовою. А в часи війни гинули сини бездержавного українського народу в чужих краях за чужі інтереси. В оповіданні «Лист засудженого вояка до своєї жінки» (1915) Ольга Кобилянська описує останні години життя галичанина Василя, якого судді-австрійці постановили стратити за зраду. Насправді Василь, батько семи дітей (!) загине невинним, бо не був зрадником, а захистити себе чоловік не міг, бо не розумів німецької мови, як і судді – його, української...

Використана література

1. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=773>
2. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=780>
3. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=803>
4. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=910>
5. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=28608>

Жанна ГОРІНА,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри української філології

і методики навчання фахових дисциплін

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К. Д. Ушинського»

zhgorina@gmail.com

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІЗУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ В МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Поява в науковому лексиконі ХХІ століття такого поняття як креолізований, або полікодовий, текст спричинила розвиток низки міждисциплінарних досліджень, які активно залучають методики і методи когнітивної науки, яка, по суті, виступила науковою платформою для створення міжгалузевого напрямку, що досліджує взаємодію різних семіотичних систем. Одним із найважливіших інструментів аналізу в сучасній когнітології є когнітивна метафора як головна ментальна операція, як спосіб пізнання, структурування й пояснення довкілля (Н. Аругюнова, Е.Ортені, С. Жаботинська, К.Жоль, Дж. Лакофф & М. Джонсон, О. Кубрякова, Е. Макормак, М. Тернер, В. Телія та ін.). Крім того, в сучасному науковому дискурсі активно розвивається теорія візуальної (рідше – графічної) метафори, яка, за висновками багатьох дослідників, вибудовується через співвіднесення кількох зорових образів, які виступають іконічними знаками, прямо ототожненими з тими чи тими об'єктами репрезентації, породжуючи новий план змісту (А.Сарна, А.Чудінов, М.Терських, Т.Лещенко, О.Жихарева & Н.Кравченко, Ч.Форсвелл, Н.Керолл, Дж. Кеннеді та ін.).

Варто відзначити, що дослідження візуальної метафоризації в наш час активно розвиваються в межах кількох напрямів (психолінгвістичному, дискурсивному, когнітивному, риторичному), водночас погоджуємося з висновками Н.Кравченко & О.Жихаревої, що саме «прагматика візуального компоненту мультимодального дискурсу належить до найменш вивченої проблематики сучасних вітчизняних і зарубіжних студій» [15, с. 238].

Мета наукового пошуку полягає у визначенні лінгвопрагматичного і власне дидактичного потенціалу візуальної метафори в практиці мовно-літературної освіти.

На нашу думку, з-поміж різноманітних засобів інформаційної графіки, використовуваних в мовно-літературній освітній практиці, саме візуальні метафори є найбільш ефективними, оскільки з їх допомогою складний навчальний матеріал учням буде набагато легше зрозуміти та засвоїти. Зокрема за допомогою візуальних метафор можна передавати значний обсяг текстової інформації, зробити її більш помітною та доступною для легкого і швидкого сприйняття, особливо у випадках, коли йдеться про складні терміни або абстрактні ідеї чи наукові поняття. Крім того, візуальні метафори надають навчальному змісту тієї важливої емоційної компоненти, якої сам по собі текст не має, що збільшує вірогідність того, що таку інформацію учні роздивляться уважніше й охочіше поділяться нею в соціальних мережах.

Утім, візуальна метафора в мовно-літературній освіті виконує ще кілька важливих функцій:

- когнітивну (спрощення і компресія щодо структурування складних понять);
- мнемічну (покращення запам'ятовування);
- атрактивну (стимулювання й утримання стійкого інтересу);
- комунікативно-прагматичну (вплив на емоційну та інтелектуальну сферу);
- експресивно-емоційну (надання текстовій інформації позитивних асоціацій);
- ігрову (залучення в розважальну і /або інтелектуальну гру).

До того ж зарубіжні фахівці в галузі когнітивних наук (С. Пінкер, С. Косслін, Д.Канеман, Т.Б'юзен, М. Тракслер, Л.ЛеФеве) відзначають той факт, що візуальні метафори не лише сприяють кращому структуруванню та запам'ятовуванню навчальної інформації, а й виступають універсальним засобом розвитку образного і креативного мислення, а особливо, коли йдеться про учнів підліткового віку. Дійсно, «креативний потенціал візуальної метафори міститься, на нашу думку, в її особливій когнітивній природі, адже така метафора діє за принципом злиття, кінематографічного монтажу – неочікуваного наближення або поєднання окремих образів в єдине смислове і композиційне ціле» [15, с. 17]. Крім того, аналіз механізмів візуальної метафоризації набуває особливої значущості при використанні в освітній практиці так званих мультимодальних текстів, у яких розвиток метафоричного образу одночасно відбувається в кількох площинах. До прикладу, в літературному буктрейлері або відеокліпі розвиток художньої метафори ґрунтується, по-перше, на взаємодії зорового, слухового і вербального рівнів, по-друге, розгортається в часі за рахунок чергування кадрів. Відтак для повноцінного «прочитання» цієї візуальної метафори необхідно враховувати всі складники. Значним лінгвопрагматичним потенціалом наділені й візуальні метафори, використовувані в ейдос-конспектах, інтерактивних плакатах або ментальних картах, як альтернативних способах подання складно структурованої навчальної інформації. Як правило, в центрі тієї ж ментальної карти знаходиться ключовий візуальний образ, від якого йдуть відгалуження у вигляді різноманітних асоціацій, які надають інформації нових сенсів, що, власне, і слугує підставою для виникнення тих чи тих образів.

Отже, сумуючи викладене додамо, що сучасні мультимодальні формати навчальних медіатекстів із широким залученням того чи того різновиду інфографіки й візуальної метафори зокрема зумовлені запитами сьогоденного суспільства, здебільшого орієнтованого на візуальний спосіб подання інформації. Це, у свою чергу, значно посилює їхній лінгвопрагматичний, тобто впливовий потенціал, особливо в підлітковій і молодіжній цільовій аудиторії — постійних відвідувачів і користувачів популярних соціальних мереж, ТікТок, Instagram, сервісів YouTube, які, власне кажучи, і є потенційними споживачами такої продукції. Між тим до окремих недоліків віднесемо інформаційну обмеженість і недостатню точність візуальної метафори, адже вона здебільшого заснована на перенесенні подібності в зовнішньому вигляді об'єктів, а не на функційних чи концептуальних характеристиках об'єкта, тому інколи може ставати джерелом хибної інтерпретації.

Використана література

1. Горіна Ж.Д. Візуальна метафора в дискурсі соціальної реклами. *Прикладна лінгвістика на Півдні України* / За ред. Н. Кондратенко. Вінниця : ТВОРИ, 2022. С.17. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18293/1/Horina%20Zh.%20D..pdf>
2. Горіна Ж., Босак Н., Діхтяр А. Буктрейлер до балади Тараса Шевченка «Тополя» як інструмент стимулювання читацької активності учнів. *Український світ у наукових парадигмах*: зб.наук.пр. Харківського нац.пед.ун-т імені Г.С.Сковороди. Вип. 11. 2024. Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди; ХІФТ. С. 234-240. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/25259/1/Horina.pdf>
2. Кравченко Н.К., Жихарева О.О. Візуальна метафора у рекламному дискурсі: до проблеми інтеракції підходів концептуального блендінгу, візуальної граматики й теорії релевантності. *Philological education and science: transformation and modern development vectors*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 2023. Р. Р. 238 – 257. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/297/8251/17221-1>
4. Поп Анна. Лінгвопрагматика візуальної метафори в комерційній рекламі. *Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців (м. Одеса, 01-02 грудня, 2023 р.) [Е- видання]: зб. тез / редкол. Т.О. Євтушина та ін. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2023. С. 95 – 101. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18494/1/Pop.pdf>

Леонід ГРУБИЙ,

аспірант Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука,
молодший науковий співробітник відділу
навчання іноземних мов
Інституту педагогіки
НАПН України

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ВИМІР

У сучасному освітньому просторі проблема формування читацької грамотності іноземних студентів набуває особливої актуальності в контексті міжнародної академічної мобільності й застосування української мови як мови навчання в закладах вищої освіти.

Аналіз лінгводидактичних студій засвідчує, що науковці (З. Бакум, І. Дирда, І. Дроздова, О. Пальчикова, О. Семенов, Л. Субота, М. Цуркан, Г. Швець та ін.) розглядають читацьку грамотність не тільки як уміння читати й розуміти текст, а й як здатність особистості інтерпретувати здобуту інформацію, критично оцінювати її, використовувати в навчальній і професійній діяльності.

У процесі навчання української мови як іноземної формування читацької грамотності має комплексний характер і передбачає розвиток мовних, мовленнєвих, метамовних умінь здобувачів освіти, формування в них соціокультурної компетентності, оскільки кожен текст є носієм певної інформації, що сприяє розширенню соціокультурних знань іноземних студентів.

Особливого значення набуває лінгводидактичний підхід, який забезпечує інтеграцію мовної підготовки з комунікативно орієнтованими технологіями навчання. Ефективність формування читацької грамотності значною мірою залежить від добору текстів, адаптації навчального матеріалу до рівня володіння студентами українською мовою, а також використання оптимальних методів і прийомів роботи з текстом.

Важливими складниками формування читацької грамотності іноземних студентів є розвиток низки вмінь, зокрема прогнозування змісту тексту, визначення ключової інформації, інтерпретації мовних одиниць у контексті, аналізу структури тексту та формування критичного ставлення до прочитаного. Доцільним є застосування передтекстових, текстових і післятекстових завдань, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, а також розвиток їхньої мотивації до читання українською мовою.

Переконані, що в лінгводидактичному вимірі важливо враховувати національно-культурні особливості іноземних здобувачів освіти, їхній попередній мовний і комунікативний досвід, а також рівень адаптації до українського освітнього середовища. Це сприяє створенню сприятливих умов для міжкультурного діалогу й підвищує ефективність формування читацької грамотності.

Важливим напрямом формування читацької грамотності є використання в освітньому процесі цифрових ресурсів, що сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, розвитку вмінь самостійно опрацьовувати інформацію, формуванню стійкої мотивації до навчання української мови. Крім того, систематична робота з текстами й медіатекстами допомагає іноземним студентам краще орієнтуватися в академічному й соціокультурному просторі України.

Отже, формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної є важливим складником професійної та академічної підготовки. Реалізація лінгводидактичного підходу забезпечує розвиток комунікативної компетентності, критичного мислення та здатності ефективно працювати з інформацією.

Світлана ІГНАТЬЄВА,

кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри філології та мовної комунікації
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
e-mail: sv.ihnatieva@gmail.com

Вікторія ЛИМАРЧУК,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4 року навчання навчально-наукового інституту гуманітарних і соціальних наук кафедри філології та мовної комунікації спеціальності В11 Філологія спеціалізації В11.01. Українська мова і література Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
e-mail: Lymarchuk.V.O@nmu.one

ГЕНДЕРОЧУТЛИВА КОМУНІКАЦІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МЕДІАПРОСТОРИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Сучасний рекламний дискурс в Україні вже давно перестав бути просто каналом інформування про товари чи послуги. Сьогодні це потужна соціокультурна інституція, яка бере безпосередню участь у формуванні ідентичності особистості. Через повторювані візуальні образи, слогани та сценарії реклама створює «символічний всесвіт», де чітко розмежовуються сфери впливу, обов'язки та очікування від чоловіків і жінок.

Гендерні стереотипи у цьому процесі становлять інструмент спрощення: вони пропонують готові схеми сприйняття реальності, що мають в основі патріархальні установки. Традиційно жіночі образи в українській рекламі тривалий час концентрувалися навколо ролей «берегині», «домогосподарки» або «сексуального об'єкта», тоді як чоловічі – навколо атрибутів сили, успіху, влади та технічної компетентності. Однак сьогодні ми спостерігаємо гострий конфлікт між цими застиглими формами та динамічними змінами в українському суспільстві. На думку Ганни Бежнар, *«Життя сучасних чоловіків і жінок значно ускладнилось: сьогодні й ті, й інші повинні виконувати різні (часто суперечливі) соціальні ролі. Це кардинально відрізняється від суспільства середини минулого століття, де соціальні ролі були чітко окреслені: чоловіки – годувальники, а жінки – домогосподарки»*.

Проте сьогодні суспільство все ще керується деякими цінностями минулого, а реклама міцно тримається на традиційному зображенні жінок як домогосподарок і використовує ці зображення для просування всіх видів товарів.» [1, с. 4].

Науковий інтерес до цієї теми зумовлений тим, що реклама не лише відображає наявні в культурі стереотипи, а й активно їх репродукує, формує окремі моделі поведінки як «нормативні». Дослідження гендерного виміру рекламного дискурсу дає змогу зрозуміти, як масова комунікація реагує на запит суспільства на рівність, і де саме пролягає межа між креативним маркетинговим ходом та етичним порушенням чи дискримінацією.

У роботі ми розглядаємо рекламу як мовленнєво-зоровий конструкт, де вербальні – тексти, заклики та невербальні – пози, кольори, композиція кадрів складники працюють на закріплення або, навпаки, на деконструкцію гендерних міфів. Аналіз українського контенту останніх років дає змогу відстежити еволюцію образів: від агресивного сексизму 2000-х до сучасних спроб впровадження фемвертайзингу та позитивної маскулінності.

Гендерні стереотипи в рекламному дискурсі залишаються стійким і впливовим явищем, яке формує суспільні уявлення про соціальні ролі жінок і чоловіків. Саме тому реклама є важливим матеріалом не лише для аналізу мовних засобів, а й для розвитку критичного мислення, медіаграмотності та гендерної чутливості в освітньому процесі. Лінгводидактичний потенціал реклами полягає у можливості досліджувати, як за допомогою мовних, візуальних і стилістичних засобів створюються та закріплюються певні соціальні моделі.

Аналіз сучасної реклами репрезентує образ жінки, яка, зазвичай, асоціюється з приватною сферою – домашнім господарством, турботою про дітей і родину. У багатьох рекламних матеріалах жінки постають як турботливі матері, господині, берегині домашнього вогнища. Вони виконують традиційно «жіночі» ролі: прибирання, прання, приготування їжі, догляд за дітьми. Така репрезентація особливо характерна для реклами побутової хімії, продуктів харчування чи домашньої техніки. З лінгводидактичного погляду подібні приклади можуть бути використані для аналізу гендерно маркованої лексики, оцінних конструкцій, імперативів та комунікативних стратегій впливу.

На окрему увагу заслуговує емоційна репрезентація жінок. У рекламному дискурсі жіночі персонажі нерідко зображуються як більш емоційні, вразливі та схильні до стресу, особливо у побутовому контексті. Наприклад, реклама засобів для зниження стресу може демонструвати жінку, виснажену домашніми обов'язками, тоді як гендерно нейтральна реклама пропонує універсальний образ споживача без акценту на статевій ролі. Такі приклади є цінними для формування навичок дискурсивного аналізу, порівняння комунікативних моделей і виявлення прихованих соціокультурних установок.

Чоловічі образи в українському рекламному дискурсі традиційно пов'язувалися із силою, лідерством, професійним успіхом, раціональністю або, навпаки, безпорадністю у побуті. Чоловік часто поставав як захисник, керівник або експерт, тоді як його участь у вихованні дітей чи домашньому житті залишалася малопомітною. Проте сучасна реклама дедалі активніше демонструє нові моделі маскулінності – чоловіка як турботливого батька, емоційно відкритого партнера чи активного учасника сімейного життя. Це створює широкі можливості для аналізу трансформації мовних моделей маскулінності та змін у суспільній комунікації.

Особливо показовим є поступовий відхід від гендерно обмежених професійних ролей. У сучасних українських рекламних кампаніях жінки дедалі частіше представляють технічні продукти, професійні інструменти чи експертні сфери, які раніше традиційно асоціювалися з чоловіками. Така тенденція свідчить про переосмислення соціальних ролей і може бути використана в освітньому середовищі для аналізу мовної репрезентації професій, гендерно нейтральної комунікації та стратегії інклюзивності.

Отже, рекламний дискурс має значний лінгводидактичний потенціал, оскільки дає змогу поєднувати мовний аналіз із соціокультурною критикою. Робота з рекламними текстами сприяє розвитку навичок аналізу лексики, стилістики, візуальної семіотики,

критичного осмислення соціальних норм і цінностей. Використання реклами в освітньому процесі допомагає не лише формувати мовну компетентність, а й виховувати свідоме ставлення до питань гендерної рівності.

Сучасна українська реклама поступово відходить від застарілих патріархальних моделей, пропонує більш різноманітні та реалістичні образи жінок і чоловіків. Для лінгводидактики це відкриває перспективи використання рекламного дискурсу як ефективного інструменту формування критичного мислення, медіаграмотності та гендерної культури, що особливо важливо в умовах розвитку демократичного й інклюзивного суспільства.

Використана література

1. Бежнар Г. П. Гендерні стереотипи в рекламі: проблеми й перспективи Актуальні проблеми філософії та соціології : Науково-практичний журнал. Голов. ред. С. Г. Секундант, відпов. ред. Д. В. Яковлев ; Міністерство освіти і науки України ; Національний університет "Одеська юридична академія". Одеса, 2021. Вип. 32. С. 3-7.
<https://doi.org/10.32837/apfs.v0i32.1015>

Світлана ІГНАТЬЄВА,

кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри філології та мовної комунікації
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
e-mail: sv.ihnatieva@gmail.com

Стефанія РУДЕНКО,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 3 року навчання
навчально-наукового інституту гуманітарних і соціальних наук
кафедри філології та мовної комунікації спеціальності
В11 Філологія спеціалізації В11.01.
Українська мова і література
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
e-mail: Rudenko.S.M@nmu.one

СИМВОЛІКА ПТАХІВ У ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

ЛЕСІ СТЕПОВИЧКИ ЯК ЗАСІБ МОВНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Сучасний етап розвитку шкільної філологічної освіти потребує пошуку нових підходів до вивчення рідного слова, які б поєднували лінгвістичний аналіз із формуванням цілісної духовної особистості. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення творчості майстрів слова рідного краю, зокрема Лесі Степовички, поетичний світ якої є яскравим прикладом органічного поєднання національної традиції та індивідуального авторського світосприйняття. Провідним засобом художнього осмислення дійсності в її доробку є орнітологічна лексика, яка становить не лише складник пейзажу, а й сприймається як потужний інструмент емоційно-естетичного впливу на реципієнта.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного вивчення мовно-стилістичних особливостей сучасної української поезії та розробки методичного інструментарію для використання цього матеріалу в освітньому процесі. Орнітологічний код є одним із найдавніших у культурі, тому його аналіз на уроках української мови та літератури сприяє глибшому розумінню учнями національної картини світу та розвитку їхнього образного мислення.

Метою роботи є дослідження семантико-стилістичних функцій орнітологічної лексики в поетичному дискурсі Лесі Степовички та обґрунтування доцільності використання цих образів як засобу мовно-естетичного виховання учнів на уроках філологічного циклу.

Творчість Лесі Степовички характеризується особливою чутливістю до природних ритмів, де птахи стають ключовими символами людських переживань. Світлана Ігнат'єва наголошує, що концепт у поетичному дискурсі Лесі Степовички «є носієм знань *інформативного характеру, які безпосередньо засвідчують засвоєні практичні навички, здобутий життєвий досвід, заснований на пережитому, випробуваному, особистому, соціально й національно зумовленому відчутті кожного носія тієї чи тієї мови та слугує культурним тлом комунікативного простору* [1, с.70]. У поетичному дискурсі січеславської поетки нами виокремлено шість домінантних орнітологічних образів – *орел, соловей, ворон, жайворонок, лелека, горобець*, які формують цілісну художню систему. Ці образи функціонують у складній мережі символічних та емоційно-ціннісних зв'язків.

Центральне місце у філософській ліриці поетеси посідає образ степового орла. Наприклад:

*Якого ж кольору Оріль
і чим правдивіш мій від інших?
Спитайте в степових орлів –
з висот небесних їм видніше...* [2, с.13].

Цей образ репрезентує метафору вищого бачення, істини та духовної свободи. Для учнів аналіз такого образу є важливим у контексті виховання прагнення до об'єктивності та розширення власних світоглядних горизонтів.

Естетично-акустичний пласт поезії Л. Степовички нерозривно пов'язаний із солов'єм. Наприклад:

*Поети, дайте спокій СОЛОВ'ЯМ,
Нехай пташина поспіва на волі* [2, с.21].

Тут актуалізується ідея автентичності мистецтва, що має існувати поза втручанням людини. Робота над такими рядками дає змогу вчителю словеснику-акцентувати увагу на етиці взаємодії людини з природою та чистоті творчого акту.

Протилежний, дисгармонійний полюс репрезентує ворон. Наприклад:

*Лиш ворон каркне,
прошелестить крилом удалині* [2, с.27].

Його «*каркання*» створює різкий звуковий контраст до гармонії світу, маркуючи стани самотності та екзистенційної тривоги. Навчальний аналіз такої антитези: *соловей – ворон* дає змогу учням усвідомити роль мовних засобів у створенні емоційного тла твору.

Окрему групу становлять образи з позитивною сезонно-циклічною символікою. Зокрема, жайворонок уособлює відродження:

*Не журися, Жайворонку...
нова пісня жайворонка,
що весну віщує* [2, с.43].

Цей образ, як і лелека, має глибоке коріння в українському фольклорі. Проте Леся Степовичка активно вдається до антисимволічного переосмислення. Наприклад:

*Леле, не летіли лелеки
леліяти лялю* [2, с.58].

Завдяки майстерній алітерації (повтор звуків [л], [л']) авторка трансформує символ родинного щастя у знак втраченої надії, що є багатим матеріалом для вивчення звукової організації мовлення на уроках мови.

Для формування емоційного інтелекту учнів особливе значення має образ *горобця* (*горобчика*), який репрезентує інтимізований рівень сприйняття:

*Горобчику щастя,
чого прилітав ти до мене,
маленький, сіренький...* [2, с.74].

Зменшено-пестливі форми сприяють вихованню емпатії та здатності помічати красу в повсякденному.

Використання поезії Лесі Степовички в освітньому процесі має потужний лінгводидактичний потенціал.

По-перше, аналіз орнітологічних образів дозволяє інтегрувати знання з літератури, мови та українознавства. Учні вчаться бачити за лексемою глибинний культурний код, що сприяє формуванню мовної компетенції.

По-друге, естетичне виховання через поетичне слово формує в молоді ціннісне ставлення до природи. Розглядаючи птаха як символ свободи чи творчості, учень засвоює абстрактні категорії через конкретні художні образи. Це особливо важливо для розвитку критичного мислення: вміння розрізняти традиційне та авторське бачення символу таке, , наприклад, як у випадку з лелекою, стимулює дослідницький інтерес школярів.

Методика роботи з текстами Лесі Степовички може містити творчі завдання: створення власних метафор за зразком поетеси, лінгвістичний експеримент зі звукописом або написання есе-роздуму над філософським змістом образів-символів. Такий підхід робить процес навчання особистісно зорієнтованим.

Отже, аналіз орнітологічної лексики в поетичному дискурсі Лесі Степовички уможливорює виокремлення кількох семантичних векторів: когнітивно-оцінний – *орел*, естетично-акустичний – *соловей*, *жайворонок*, екзистенційно-контрастивний – *ворон*, культурно-символічний – *лелека* та інтимно-емоційний – *горобчик*.

Орнітологічна символіка в її творах є багатофункціональною системою, де кожен образ слугує засобом розкриття внутрішнього світу людини. Залучення цього матеріалу до шкільного курсу філологічних дисциплін забезпечує високий рівень мовно-естетичного виховання учнів, сприяє збагаченню їхнього лексичного запасу, розвитку художнього смаку та глибшому засвоєнню національно-культурних цінностей через сучасне поетичне слово.

Використана література

1. Ігнат'єва, С. Антропоніми як важливі маркери лінгвокультурної інформації (на матеріалі поетичного дискурсу Лесі Степовички). *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Філологія*, 61, 68–74, doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4565.2025.61.8>
2. Степовичка Леся. Медитації пташиного крила. Дніпропетровськ: Моноліт, 2003. 96 с.

Марія КОВАЧ, Галина ЛЯШЕНКО

магістрантки історико-філологічного факультету
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
zhgorina@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ І ПРИЙОМИ СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ефективність мовно-літературної освіти в сучасних ЗЗСО значним чином залежить не лише від послідовності та компетентності вчителя-словесника у презентації навчального матеріалу, а й від безпосередньої участі і зацікавленості самих учнів. Відтак упровадження новітніх інтерактивних форм і засобів навчання, структурування інформації із використанням інноваційних технологій дають змогу якісно оновити формат традиційних уроків з української мови української /зарубіжної літератури, розширити спектр допоміжних дидактичних засобів навчання (Г.Корицька, Л. Кратасюк, Н. Солодюк, О.Семенов, О.Кулик, С. Омельчук, С.Шаров, В.Новосьолова, О.Горошкіна, О.Кучерук та ін.). Свого часу особливо ситуація загострилася через необхідність переходу на

дистанційне навчання, що спонукало вчителів-практиків до використання різноманітних онлайн-платформ, оволодіння цифровими технологіями, до пошуку ефективних методів, прийомів і форм організації навчання, які забезпечили б зручність та комфорт всіх учасників освітнього процесу й оптимізували їхню роботу.

Однією з-поміж ключових компетентностей, декларованих концепцією НУШ, є інформаційно-цифрова, яка передбачає «впевнене і безпечне використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також інформаційну та медіаграмотність». Отож, у сучасну шкільну освітню практику запроваджується все більше засобів і технологій мультимедіа: локальні віртуальні дистанційні курси, відео-уроки, тематичні воркшопи і вебінари, онлайн-конференції і семінари. До навчального процесу широко залучають Social Media, зокрема соціальні мережі Instagram, TikTok, TG-канали, авторські блоги, відеохостинг YouTube, різноманітні мобільні застосунки. Натомість головну проблему онлайн-навчання вбачають у надмірному захопленні цифровими технологіями, оскільки всі учасники освітнього процесу опинилися в ситуації неминучої суцільної гаджетизації. Водночас, на нашу думку, якщо не концентруватися на технологічному аспекті проблеми, а взяти до уваги питання, пов'язані із розглядом інформаційних форм комунікації як основи для діалогу, то на перший план виходять питання, пов'язані із забезпеченням інтерактивної взаємодії.

Мета роботи полягає у визначенні шляхів реалізації інтерактивних засобів і прийомів з організації навчання української мови і літератури в профільній школі.

Широко вживаний сьогодні прикметник «інтерактивний», як узагальнений термін на позначення взаємодії комунікатора та аудиторії, з'явився наприкінці минулого століття в американській комунікативістиці, але досить швидко увійшов до європейського і вітчизняного науково-педагогічного термінологічного лексикону. Безперечно, найвиразніше інтерактивні форми втілення глобальної комунікації представлені в мережі Інтернет, яка давно стала схожа, за метафоричним порівнянням Герберта Маршала Маклюєна, на «глобальне комунікаційне дзеркало-екран життя людства» [3, с. 79]. Важливою для дослідження рисою Інтернету є його властивість не лише створювати, поширювати масову інформацію, а, власне, виступати середовищем для комунікації в більш широкому розумінні цього слова, комунікації, яка охоплює міжособистісний і публічний процес спілкування, як груповий, так і індивідуальний. Цілком зрозуміло, що надважливим завданням сучасних закладів освіти різних типів і напрямів підготовки виступає підготовка і виховання нового покоління компетентних користувачів, які володіють законами й інтерактивними технологіями «спілкування» з цим інформаційно-комунікаційним середовищем. На думку Ж.Горіної: «Інтеграційні процеси і тренди в освіті на часі всезагальної глобалізації відкривають <...> безмежні можливості віртуалізації реальності й перспективи розв'язання багатьох проблем сьогодення, пов'язаних із умінням спілкуватися, домовлятися, переконувати чи генерувати нові ідеї» [1, с. 85].

Інтерактивні сучасні засоби в мовно-літературній освіті старшокласників не лише допомагають структурувати навчальний матеріал по-іншому, а насамперед зацікавлювати школярів, вони наразі сприяють їхньому комунікативному розвитку, розкривають творчий потенціал кожного учня. Так, у ході експериментального навчання, яке здійснювалося на часі проходження педагогічної практики, добре зарекомендували себе освітні можливості застосування інтерактивних плакатів як засобу структурування навчального матеріалу з української мови, української та зарубіжної літератури, особливо у вигляді лекції-презентації художнього тексту на уроках пояснення нового матеріалу. Погоджуємося з С. Литвиною, О.Рибалко, М.Мамутою, що це «електронний освітній засіб нового типу, який забезпечує високий рівень задіявання інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу. У цифрових освітніх ресурсах цього типу інформація подається не відразу, вона «розгортається» залежно від керівних дій користувача. Інтерактивний плакат як жоден інший засіб дозволяє варіювати рівень занурення в тему» [2, с. 98]. З-поміж інших його освітніх переваг ми услід за іншими дослідниками (П.Бельчев, А.Землянська, Т.Круш, О.Деркачова,

С.Литвинова, Г.Гич, Т.Таблер, С.Шаров, С.Ушневич, С.Романов) відзначимо й такі: зручна інтерактивна навігація, простота щодо використання, яскравий аудіовізуальний ряд (графіка, звук, анімація), високий рівень інтерактивності, адже навчальний матеріал подається логічно завершеними блоками з потрібними акцентами і можливістю оперативного оновлення мультимедійного контенту, широкий вибір популярних освітніх платформ таких, як Genially, Glogster, ThingLink, Canva.

Зокрема нам імпонують висновки С.Романова & О.Кицан, що «інтерактивний плакат є дієвим способом візуалізації інформації на основі одного зображення, до якого прикріплюються гіперпосилання на інші об'єкти: текстові файли, вебресурси, мультимедійні об'єкти: відео, аудіо, слайд-шоу, презентації, ігрові завдання, опитування» [4, с. 72]. Тож інтерактивний плакат як допоміжний засіб візуалізації дозволяє врівноважити ілюстративний та текстовий матеріал, розподілити навчальний контент на головне та другорядне, розставити методичні акценти щодо правильної трансформації навчальної теми у схеми і таблиці чи слайл-шоу, містить мітки-покликання на експрес-опитування через Google форми або посилання на відео з TG-каналів чи освітніх сервісів YouTube, що дозволяє учням самостійно переглянути матеріал за qr-кодами. Відтак колективне створення таких плакатів – це не лише корисний вид інтерактивної роботи з учнями старших класів, що значно урізноманітнить процес навчання, активізуючи пізнавальну, інформаційно-пошукову діяльність старшокласників, а й засіб, який розкриє їхній творчий та інтелектуальний потенціал. Водночас його візуальний вплив буде більш ефективним, якщо відеоматеріал, аудіофайли, мультиплікаційна графіка використовуються не лише як супровідний коментар до текстової навчальної інформації, а як комплекс проблемно-пошукових завдань, що призводять до активізації когнітивної діяльності суб'єктів навчання, забезпечуючи технологію Smart Education.

Використана література

1. Горіна Ж.Д. Освітні тренди й комунікативно-візуальне середовище нових медіа. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: монографія* / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. С. 77–87. URL.: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/25266> (дата звернення 3.05. 2026)
2. Литвинова С. Г., Мамута М. С., Рибалко О. О. Моделювання інтерактивних електронних плакатів. *Фізико-математична освіта*. 2018. №4 (18). С. 96–100.
3. Маклюен М. Галактика Гутенберга. К.: Лабораторія, 2024. 384 с.
4. Романов С. М., Кицан О. В. Дидактичні можливості використання інтерактивного плаката в навчанні зарубіжної літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2023, Том 95, №3. С. 58-76. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5167

Ірина ЦЮП'ЯК,

кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри філології та мовної
комунікації,

Національний технічний університет
«Дніпровська політехніка»

e-mail: iryatsiupiak64@gmail.com

ДИТЯЧА ПОЕЗІЯ КОСТЯНТИНА ДУБА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ З ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

У контексті сучасного потужного розвитку різноманітних технологій та ІІІ на передній план повинно бути поставлено важливу вимогу до освітнього процесу –

формування творчої особистості дитини. Варто наголосити, що таку функцію виконують уроки з літератури рідного краю, які є особливим засобом розвитку дитячої уяви у процесі навчання, допомагають учителю-словеснику через слово, образну систему, художні засоби впливати на внутрішній світ здобувачів освіти та демонструвати досягнення митців рідного краю, що дає можливість актуалізувати творчий потенціал реципієнтів..

Актуальність теми зумовлена потребою акцентації в роботі учителя- словесника на розвитку творчої особистості дитини завдяки ознайомленню з літературою рідного краю. Такий підхід сприятиме активізації когнітивної, асоціативної та мовленнєвої діяльності учнів, пошукам нових форм роботи, що й допоможе формувати творчу особистість з яскравим критичним мисленням, навичками аналізу художнього тексту місцевих поетів.

Мета дослідження полягає у визначенні формотворчого впливу поетичного слова Костянтина Дуба на розвиток творчої особистості на уроках з літератури рідного краю.

Костянтин Дуб – відомий поет Придніпров'я, літературознавець, кандидат філологічних наук, член НСЖУ, Почесний громадянин м.Підгородного, автор 20 збірок. У творчому доробку майстра слова численні збірки для дітей: «Калинчина аптечка», «Загадки слова поетичного», «Барви слова поетичного», «Віночок квітів різнобарвний», «Цвіркун вечірньої зорі», «Русалок краса дивотворча», «Аргонавти легенд краю рідного». Автор апелює до читача, наголошує на тому, що слово – необхідний елемент людського буття, у передмові «Дітям слово моє найсердечніше»: *Слово – універсальний, прадавній і вічно юний засіб спілкування невичерпне народне багатство, опоетизоване пророками, ораторами, філологами* [1, с.3]. У дослідженні С Ігнат'євої та І.Цюп'як «Концептуалізація флоросимволіки в поетичному тексті Костянтина Дуба» на матеріалі текстів збірок митця «Калинчина аптечка», «Віночок квітів різнобарвний», «Русалок краса дивотворча» здійснений опис концептуалізації флористичних номенів як національно маркованих складників поетичного тексту. Дослідниці вказали на те, що рослинний світ – трави, квіти, кущі, дерева постають як символи народної етики та моралі, офарблені індивідуальним авторським баченням. Крізь призму бачення автора виявлено «особливості кожного флористичного та дендрологічного образу. Наголошено на опоетизованій автором розмаїтій зображальновиражальній палітрі флоросимволіки, яка в поетичному тексті олюднена та естетизована» [4, с.67]

Слово є не просто мовленнєвим актом, а морально-етичною, сакральною, екзистенційною сутністю, що актуалізує творчу спроможність людини у її зв'язках з суспільством, природою, народом та майбутніми поколіннями. Костянтин Дуб стверджує: *Слово, наснажене інформаційною енергією, привчає мислити образно, самому творити за законами краси, оволодівати словниковими скарбами*[1,с.3]. Збірка «Загадки слова поетичного» містить настанови і вчителю, у яких пропонує алгоритм роботи з поетичним текстом та резюмує: *Послідовність виконання алгоритмів вчить відповідної логічної вправності при здійсненні розумових операцій. Колективне обговорення варіантів, та створення учнями мініатюрних творів утверджують інноваційні засоби виховання поетичним Словом, сприяють вихованню творчої особистості* [2, с.4].

У поезіях «Хліб», «Жито», «Калина», «Лебедина вірність», «Українська мова солов'їна», «Вода», «Книга» розвинена тропеїчна система художнього слова митця репрезентує асоціативний зв'язок із традиційними цінностями українського народу та мають потужне виховне значення. Через це поет наголошує на вічних та незмінних образах сучасної доби, які можуть ставати джерелом натхнення та утвердження моральних цінностей..

Також особливістю художнього осмислення дійсності у дитячих поезіях Костянтина Дуба є ненастанна спрямованість на долучення до творчого процесу слухачів завдяки витворенню простих та зрозумілих поетичних конструкцій високої емоційної напруги, осяяних авторською любов'ю . Митець фіксує власне незаангажоване , навіть якесь дитяче, чисте сприйняття України, її землі, культури, природи, флористичних, анімалістичних і

орнітологічних образів. Проведені відкриті уроки в ліцеях № 1, № 2, № 3 м. Підгородного, БДТ м. Підгородного, № 42, № 67 м. Дніпра, творчі зустрічі у школах Дніпровського району, у бібліотеках м. Дніпра, Дніпровському будинку мистецтв засвідчили необмежений потенціал тандему «поет-слухач» в їх органічній єдності для розвитку творчої особистості, формування вміння словесного малювання, розширення лексичного запасу та окреслення траєкторії особистісного розвитку для подальшої співпраці. Як стверджує Костянтин Дуб: *Натхненне слово, пензель, звук, глина, камінь, дерево. Нитка започі – увесь світ забринить для вас мелодією творчості, розквітне красою радості й любові* [3, с. 5].

Отже, дитяча поезія Костянтина Дуба вирізняється глибокою гуманістичною спрямованістю, щирістю світосприйняття та органічним поєднанням художньої простоти з високою емоційністю. Особливістю творчої манери митця є здатність через доступні, образні й емоційно навантажені поетичні конструкції активно залучати юного слухача до співтворчості, формуючи простір живого діалогу між автором і дитиною.

Поезії письменника репрезентують чисте, безпосереднє, позбавлене штучності бачення України – її природи, культури, духовних цінностей, багатства флористичних, анімалістичних та орнітологічних образів, що сприяє вихованню національної свідомості, любові до рідної землі та естетичного смаку. Практичний досвід проведення відкритих уроків, творчих зустрічей у ліцеях, школах, бібліотеках і мистецьких осередках Підгородне та Дніпро підтвердив значний педагогічний і творчий потенціал взаємодії «поет – слухач». Такий формат сприяє розвитку образного мислення, словесної творчості, збагаченню лексичного запасу дітей і створює передумови для гармонійного особистісного розвитку. Таким чином, дитяча поезія Костянтина Дуба постає не лише художнім явищем, а й важливим засобом духовного, естетичного та творчого становлення молодого покоління, утверджуючи ідею, що мистецтво слова відкриває дитині багатогранність світу через радість, любов і натхнення.

Використана література

1. Дуб К. С. Дітям слово моє найсердечніше. Загадки слова поетичного: Вірші, Дніпропетровськ: Ліра, 2012. 40 с.
2. Дуб К. С. Слово до вчителя. Загадки слова поетичного: Вірші, Дніпропетровськ: Ліра, 2012. 40 с.
3. Дуб К. С. Русалонька – фантазія моя. Русалок краса дивотворча: збірка поезій, Кременчук: НОВАБУК, 2023. 80 с.
4. С Ігнат'єва І. Цюп'як Концептуалізація флоросимволіки в поетичному тексті Костянтина Дуба. *Folium*. 2025. № 6. С. 67-72.