

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



ЗБІРНИК
матеріалів круглого столу
«Методи компетентнісного навчання української мови»,
присвяченого пам'яті
члена-кореспондента НАПН України,
доктора педагогічних наук, професора
Біляєва Олександра Михайловича



28 вересня 2023 р.

Київ
2023

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №12 від 30 листопада 2023 р.)*

Організаційний комітет

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

Голуб Н. Б. – д.п.н., професор, головний науковий співробітник.

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

Новосьолова В. І. – 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.

Топоровська В. Є – старший лаборант.

Рецензенти:

Карман С. О., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови факультету української філології, культури та мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка

Богданець-Білоskalенко Н. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Методи компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (28 вересня 2023 р., м. Київ). Київ : Педагогічна думка, 2023. 105 с.

ISBN 978 – 966 – 644 – 651 - 3

У збірнику опубліковано матеріали круглого столу, у яких розкрито особливості реалізації методів компетентнісного навчання української мови, окремі аспекти формування предметної і ключових компетентностей здобувачів освіти у процесі навчання української мови.

Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам, практикам освітянської галузі, – усім, хто цікавиться проблемами розвитку освіти.

Матеріали подано в авторській редакції. За зміст, достовірність фактів і статистичних даних, додержання вимог чинного правопису відповідальні автори.

ISBN 978 – 966 – 644 – 651 - 3

© Інститут педагогіки НАПН України, 2023

© Педагогічна думка, 2023

ЗМІСТ

<i>Голуб Ніна</i>	Методи навчання української мови: перспективи наукових досліджень	6
<i>Горошкіна Олена</i>	Сутнісні характеристики понять «метод» і «прийом» у компетентнісній парадигмі	9
<i>Бондаренко Неллі</i>	Традиційні методи навчання мови як ресурс діалогізації освітнього процесу	12
<i>Новосьолова Валентина</i>	Метод спостереження як засіб активізації інтересу учнів до дослідження мовних явищ	18
<i>Галаєвська Людмила</i>	Метод гри на уроках української мови у старшій школі	21
<i>Климова Катерина</i>	Риторичний аспект формування національно-мовної особистості майбутнього фахівця в умовах інформаційної війни проти України	25
<i>Нікітіна Алла</i>	Уміння добирати методи навчання як складник предметно-методичної компетентності вчителя української мови	29
<i>Караман Ольга, Філонова Наталія</i>	Реалізація проєктного навчання на уроках української мови учнів 5-6 класів гімназії	35
<i>Попович Анжеліка</i>	Формування екологічно орієнтованого освітнього простору на уроках української мови	39
<i>Процик Ірина</i>	Про терміни «компетентність» і «компетенція»	43

<i>Кузнецова Галина</i>	Компетентнісний та дескрипторний підходи до класифікації методів навчання української мови	48
<i>Сокіл-Клепар Наталія</i>	Топонімна лексика як засіб формування емоційного інтелекту учнів	53
<i>Маркотенко Тамара</i>	Методи дослідження фразеології української мови	56
<i>Козаченко Галина</i>	Процедура визнання результатів навчання української мови (за професійним спрямуванням), здобутих студентами у неформальній освіті	60
<i>Грицевич Юрій</i>	Формування правописної компетентності майбутніх учителів географії	65
<i>Олійник Алла</i>	Самостійна робота учнів на уроках української мови у процесі дистанційного навчання	67
<i>Павлова Інна</i>	Методика викладання української мови у вищій школі: традиції і сучасність	71
<i>Бабенко Тетяна</i>	Проблеми формування позитивної мотивації до ефективного медсестринського спілкування	74
<i>Гарлицька Тетяна</i>	Ключові проблеми фразеології в університетському курсі англійської мови	77
<i>Костюк Світлана</i>	Традиційна та віртуальна мобільність студентів: розширення можливостей здобуття освіти	79
<i>Негуляєва А.</i>	Формування математичної компетентності у навчанні англійської мови під час дистанційного здобуття освіти	82

<i>Пальчикова О.</i>	Феномен «віртуальна мовна особистість»	86
<i>Горошкін Ігор</i>	у лінгвістичному дискурсі Культурологічний підхід до побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування учнів гімназії	89
<i>Байняшова Світлана</i>	Формування інформаційної грамотності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу гри	92
<i>Стаховська Оксана</i>	з використанням методу гри Крилаті вислови, неологізми, що виникли або набули нового значення під час російсько-української війни (із досвіду вчителя)	96
<i>Артеменко Л.</i>	Аналогія як ефективний спосіб організації математичного мислення в процесі навчання синтаксису української мови	101
Підсумки		105

МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ніна Голуб,

доктор педагогічних наук, професор,

головний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки НАПНУ

Модернізація освіти в Україні зумовила необхідність перегляду освітніх цілей. Назріла потреба появи дидактичного інструментарію, спроможного реалізувати поставлені цілі й забезпечувати відповідні результати. Багаторічні пошуки ефективних методів призвели до стрімкого зростання кількості їх, причому мало хто звертав увагу на співвідношення кількості та якості, інноваційність та ефективність багатьох «новоявлених» методів. Однак достатньо простого аналізу, щоб виявити, що значна кількість «інноваційних», «активних», «інтерактивних» методів – це уніфіковані, модернізовані традиційні.

З огляду на нове формулювання мети й нові освітні завдання користь вивчення кожного шкільного предмета психологи й педагоги вимірюють у трьох аспектах: практичному, інтелектуальному й емоційному.

У новій редакції Закону України «Про освіту», Державного стандарту загальної середньої освіти, модельних програмах ключовими словами формулювання мети є *розвиток дитини*. Відповідно всі компоненти – *змістовий* (створення програм), *процесуальний* (написання підручників, посібників, розроблення методик і втілення їх у життя) і *результативний* (визначення критеріїв вимірювання освітніх досягнень) маємо співвідносити із цими ключовими словами.

Якщо суть традиційного навчання визначало спрямування його на забезпечення систематизованих знань, умінь і навичок, то гуманістична освіта зосереджена на процесах, що забезпечують всебічний і гармонійний розвиток особистості. Дидактичний інструментарій традиційних методик був заточений на знання, уміння й навички, що нині розглядають як один із компонентів компетентності. Крім нього, для забезпечення сформованості

компетентності необхідно задіяти також ціннісний, діяльнісний, світоглядний і емоційний складники. Лише сукупність їх, на думку вчених різних галузей, може забезпечити розвиток дитини, тобто кількісні та якісні зміни її організму, нервової системи й психіки. Щоб зробити освітній процес розвивальним, або сприятливим для розвитку, потрібно знати, на що його спрямовувати. І тут варто пам'ятати, що багато навичок, актуальних у ХХ столітті, втратили свою цінність у ХХІ ст.

У концептуальному документі «Нова українська школа», що передував появі нової редакції Державного стандарту загальної середньої освіти, ідеться про такі визначальні риси особистості як унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція.

Психологи виділяють такі показники психічного розвитку дитини:

- розвинена пізнавальна сфера дитини (сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення);
- сформована система особистісних відносин (емоції, потреби, мотиви, настанови, ціннісні орієнтації, спрямованість тощо);
- сформована система різноманітних практичних і розумових дій, що забезпечують можливість продуктивної творчої діяльності [1].

Зважаючи на те що ключовим результативним орієнтиром є «розвинена особистість», зосереджуємо увагу на основних її характеристиках, зокрема таких, на які є суспільний запит, а саме: відповідальність, комунікабельність, активність, ініціативність, здатність працювати в колективі, спроможність навчатися упродовж життя, креативність тощо.

Методи як ключову дидактичну категорію досі асоціюють лише з однією функцією їх – навчати, збагачувати знаннями. Однак необхідно зважати на те, що навчальний процес (як зазначено в загальних положеннях розділу І. Закону України «Про освіту») переформатовано в освітній, а це свідчить про посилення психологічного складника в освіті. Відповідно кожен метод, який сьогодні рекомендуємо вчителю чи пропонуємо для вивчення студентам, має бути збагачений прийомами, що роблять його спроможним реалізувати поставлені завдання.

У процесі нашого трирічного дослідження методів навчання української мови виявлено низку проблем, на розв'язання яких було спрямовано нашу увагу.

Одним із важливих рішень вважаємо ідею паспортування методів [2]. Співробітники відділу зробили спробу паспортувати низку методів, а саме: ситуаційний, метод розповіді, асоціативний, проблемного навчання, самостійної роботи з джерелом інформації та ін. Паспортування дає змогу відкоригувати структуру методу й окремі назви, виявити його спроможності. На нашу думку, назріла потреба відновлення спеціальних наукових досліджень, присвячених окремому методу, тобто відновити наукову традицію, яку започаткував Олександр Михайлович Біляєв.

Вважаємо, що оновлення сутності, ознак сучасних методів і вимог до них сприятиме ефективності їх, ущільненню переліку методів, придатних для сучасних методик, і досягненню чіткості у процесі викладання шкільної методики в педагогічних вишах.

Для досягнення освітніх результатів, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, необхідно відмовитися від методів і прийомів, що спрямовані тільки на засвоєння мовної теорії, адже знання мови – не самоціль, а інструмент розвитку, соціалізації особистості, підготовки учнів до життя в умовах соціальних викликів.

У процесі розроблення нових методик розвивального навчання української мови необхідно зважати на те, що роль сучасної освіти визначають у трьох напрямках – *індивідуальному* (сприяти розвиткові особистості учнів), *культурному* (сприяти глибинному розумінню світу) й *економічному* (сприяти формуванню в учнів необхідних навичок, які допоможуть їм заробляти на життя й забезпечувати економічну ефективність).

Тему паспортизації методів і виявлення їх результативних показників вважаємо перспективною для подальших досліджень.

Використана література

1. Аверін В. А. Психологія дітей і підлітків. К.: Ранок. 1998. 124 с.
2. Голуб Н.Б. «Паспорт методу» як спроба впорядкування методів навчання української мови / Методи навчання української мови: сучасний контекст: збірник матеріалів круглого столу,

присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва О.М. (25 березня 2021 р., м. Київ). Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 17-21.
[https://lib.iitta.gov.ua/725763/1/Голуб_тези%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725763/1/Голуб_тези%20(1).pdf).

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЬАТЬ «МЕТОД» І «ПРИЙОМ» У КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ПАРАДИГМІ

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

Зміна освітніх цілей і завдань від традиційної (знанневої) парадигми до сучасної (компетентнісної), спрямована на розвиток особистості, її інтелектуальних та емоційних здібностей, зумовила перегляд не лише освітніх результатів, змісту навчання шкільних предметів, а й дидактичного інструментарію. Відомо, що результати традиційного навчання успішно забезпечували методи, що відображали суб'єкт-об'єктні стосунки між учителем і учнями, здебільшого репродуктивний характер навчання, абстрактність змісту освіти, показником засвоєння якого слугували міцні знання, які почасти по закінченні школи залишалися не затребуваними. У нинішніх соціальних умовах вектор освітнього процесу, що впродовж багатьох років визначав ЗУНівський підхід, докорінно змінився: навчання стає все більше орієнтованим на практику. Відомий афоризм «Ми не для школи, а для життя навчаємось» відображає основні положення компетентнісного підходу. Усім зрозуміло, що для формування компетентних мовців (а саме так визначено мету навчання української мови в школі) необхідні інші методики, технології, ключовими елементами яких є методи.

Аналіз і синтез дидактичних і методичних джерел засвідчує, що в дидактиці можна виокремити два обґрунтовані підходи до

тлумачення означеного поняття: на теоретичному рівні (метод-модель); на практичному рівні (метод-спосіб) [2, с. 54]. У лінгводидактиці окреслено три основні підходи: метод-шлях, метод-спосіб, метод-сукупність прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети. Якщо людина знає найкоротший шлях, володіє ефективним способом пізнання, то досягне поставленої мети. Визначення способів, що забезпечують найкоротші шляхи навчання, є одним із завдань методики. Варіювання прийомів у складі методу дає змогу оптимізувати цей процес.

В умовах компетентнісної освітньої парадигми метод навчання може бути і шляхом, і способом засвоєння учнями важливого для їхнього розвитку соціального досвіду, визначеного змістом навчального предмета, набуття комунікативного досвіду, формування ставлень і цінностей, тобто інструментом формування предметних і ключових компетентностей. У цьому разі домінувальною стає розвивально-інформаційна природа методу.

Сучасні українські лінгводидакти вважають прийом «елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом», визначаючи прикметною ознакою прийому, на відміну від методу, «по-перше, здатність включатися в різні прийоми, по-друге, частковість, через що його називають деталлю методу» [3, с. 68]. У методиці визначено низку специфічних прийомів, зумовлених мовною чи мовленнєвою темою. Їх учителі активно застосовують на уроках.

Останнім часом відбувається психологізація освітнього процесу, тобто доповнення методів навчання української мови психологічними прийомами для створення позитивного емоційного тла уроку, ситуації успіху, забезпечення психологічної підтримки учнів, формування у них стійкої мотивації до засвоєння української мови, інтересу до предмета, розвитку особистісних якостей, адже кожен метод навчання має виконувати не тільки навчальну, розвивальну та виховну функції, а й мотиваційну, рефлексійну, корекційну. Сьогодні все частіше на уроках української мови у складі різних методів педагоги використовують психологічні прийоми (аналіз ситуацій морального вибору, обговорення конфліктів, тренування емпатії, саморозуміння, творчі, ігрові тощо).

В умовах компетентнісної освітньої парадигми метод навчання може бути і шляхом, і способом засвоєння учнями змісту навчання,

важливого для їхнього розвитку, соціального, комунікативного досвіду, формування у здобувачів освіти ставлень і цінностей, тобто інструментом формування компетентностей. Загальновідомо, що методи навчання спрямовані не тільки на передачу й засвоєння знань, формування вмінь і навичок, а мають набагато ширший потенціал. Застосування компетентнісного підходу визначає пріоритетність інформаційно-розвивальної природи методу, актуалізує суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя й учнів, зумовлює необхідність створення розвивального простору (середовища), спонукає до активізації розвивального, світоглядного, соціокультурного потенціалу української мови як шкільного предмета насамперед через навчання творчого пошуку: від бачення й поставлення проблеми – до висунення припущень, гіпотез, перевірки їх, пізнавальної рефлексії над результатами й процесом пізнання [1]. Це пояснює збільшення кількості специфічних прийомів, що відповідають сучасним вимогам до результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема висунення гіпотез, пошук інформації, аналіз тексту, трансформування текстової інформації в таблицю, схему, колаж, хмару слів, карту пам'яті, добір аргументів, розрізнення фактів і суджень, тлумачення лексичного значення слова в різний спосіб, редагування, обговорення проблеми, написання висновків на основі почутого тощо. Означені прийоми стають складниками традиційних методів навчання української мови. Логічно в процесі спостереження над мовою спонукати учнів до висунення припущень, під час роботи з підручником – до трансформування поданої там інформації в інший формат, до створення карти пам'яті чи колажу, формулювання уточнювальних запитань за змістом прочитаного; у процесі виконання вправ, побудованих на текстовому матеріалі, до обговорення проблеми, порушеної в тексті, пошуку шляхів її розв'язання.

Опрацювання дидактичних і лінгводидактичних праць уможливило висновок, що діалектика взаємозв'язку і взаємодії методів і прийомів, їхніх спільних і відмінних ознак така, що метод як одиниця певного класу може включати методи, які належать до іншого класу, однак у цьому разі відбувається трансформування методу в прийом. Таким чином психологічний метод стає прийомом у складі традиційного методу навчання української мови.

Отже, метод можна розглядати як поєднання шляхів і способів ефективного формування компетентностей учнів; динамічну конструкцію, що складається з певних елементів – прийомів, які вчитель добирає й комбінує залежно від мети, змісту навчання, типологічних характеристик учнів, домінуючих видів діяльності на уроці тощо. Методично правильний добір і реалізація прийомів, що входять до складу того чи того методу, сприятиме формуванню в учнів стійкої мотивації, інтересу до предмета, психічних процесів (мислення, сприймання, уваги, пам'яті, уяви), системи цінностей, засвоєнню учнями змісту предмета, формуванню у них предметних і метапредметних умінь і навичок.

Використана література

1. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. Концепція навчання української мови учнів ліцею. Київ: Пед. думка. 2019. 56 с.
2. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2011. 420 с.
3. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: Посібник для студентів педуніверситетів та інститутів. Кол. авторів за ред. М.І.Пентилюк. Київ: Ленвіт. 2011. 366 с.

ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОВИ ЯК РЕСУРС ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Неллі Бондаренко,

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

Органічність діалогізації освітнього процесу як одного з дієвих способів увідповіднення традиційних методів навчання вимогам сучасності ґрунтується на тому, що компетентнісна освіта розглядає

особистість як продукт і результат діалогічного спілкування, тобто як інтерсуб'єктне утворення.

Діалогічність стосунків сприяє інтегрованим умовам особистісного розвитку і учня, й педагога. Завдяки діалогічним стосункам люди нескінченно відкривають самі себе. Діалогізація створює своєрідне поле взаємодії, у якому формуються особистісна ідентичність і висхідна лінія розвитку здобувачів освіти, адже діалог – ядро процесу особистісно орієнтованого навчання. Науково доведено, що функціональна *модель діалогової взаємодії суб'єктів освітнього процесу нарощує продуктивність навчання зрівнює з традиційним процесом навчання і посилює його розвивальний і виховний ефект*. За діалогової моделі доміантною стає взаємодія, спільна діяльність, *співтворчість учня й педагога*. Основним ініціатором використання певних видів діалогу може виступати як педагог, так і учень.

Діалогова модель навчання – це діалог двох особистостей, життєвих позицій, ціннісних світів, двох індивідуальних досвідів на матеріалі змісту навчального предмета у процесі формування в учнів предметної і ключових компетентностей. Це дає змогу цілісно проєктувати усвідомлене засвоєння ними нових понять у розвивальному освітньому середовищі активного творчого діалогу.

Діалогова технологія достатньо представлена в теорії і практиці загальної середньої освіти. Окремі її аспекти розроблені достатньо повно, деякі знаходяться у стадії дослідження. Виявлено, обґрунтовано й реалізовано дидактичний потенціал використання діалогової технології в освітньому процесі під час формування в учнів наукових знань / понять. Доведено ефективність застосування діалогових технологій для організації освітнього процесу на засадах взаємодії його суб'єктів, співробітництва, співтворчості й створення оптимальних умов для самовдосконалення кожного. Підтверджено: рівень творчих здібностей учнів значною мірою залежить від мотивації запитувати й діалогізувати [3; 4; 5].

У наукових джерелах дидактична цінність діалогових технологій узаляжнюється від уприроднення мотивації, активізації пізнавальних процесів, мовленнєвої діяльності, розвитку життєво необхідних комунікативних умінь, зокрема: орієнтуватися в ситуації спілкування; вести конструктивний діалог, бесіду чи дискусію; висловлювати власні думки, розвивати, аргументувати й

обґрунтовувати власну точку зору; адекватно сприймати і приймати позицію співрозмовника, толерувати; виявляти увагу і повагу до партнера; розуміти і враховувати емоційний стан партнера; ставити посутні запитання й вичерпно відповідати на запитання співрозмовника; робити висновки тощо. Застосування діалогових технологій передбачає роботу в парах і в групах, колективну і потребує використання відповідних методів навчання, таких як проблематизована лекція, бесіда (евристична, аналітична, повідомлювальна, індивідуальна, фронтальна, співбесіда), проблемно-пошукові діалоги, дискусії та диспути, метод колективного генерування ідей (у невдалій перекладній версії – «мозковий штурм»), метод проектної діяльності, пресконференція, рольові ігри, проблематизоване навчання тощо. Як найефективніші зарекомендували себе дискусія, евристична бесіда, проблематизовані завдання, метод колективного генерування ідей, інші [2].

З огляду на панівну орієнтацію традиційного навчання на монолог і тривале домінування викладацького монологу в навчанні він був непристосований до учнівської рецепції і практичних навчальних цілей. Водночас постійне поновлення і підтримання інтересу й уваги учнів досягається не так предметом пізнання, як способом діяльності.

Попри те що у контексті традиційного репродуктивного навчання діалог нерідко трактують спрощено – як односкладний акт спілкування за схемою «запитання – відповідь», з методичного погляду розмова уможливує спілкування не тільки між педагогом і учнем, а й між учнями. Учитель зазвичай звертається до всього класу, рідше – до окремих учнів, а кожен учень може говорити назагал і розмовляти як з учителем, так і з кожним однокласником. Це свідчить про те, що переважна більшість монологічних методів уможливує висловлення учасниками освітнього процесу підготовлених повідомлень у вигляді розповіді, опису, доповіді, обґрунтування, пояснення, зіставлення, доведення, аналізу, синтезу тощо. Доцільно організований навчальний діалог уможливує гармонійну взаємодію його учасників і перетворення предмета дискусії на цікавий для всіх і кожного, актуалізований, об'ємний, різноплановий. Розгортанню міжособистісного діалогу значною мірою сприяє виконання емоційно наснаженої проектної і дослідницької діяльності. Як організатор

освітнього процесу, педагог у рамках діалогу має можливість застосувати прийоми зближення й налагодження співпраці з учнем, зрозуміти його мотиви, внутрішні проблеми, установки, на яких ґрунтується особистісна позиція. Ключову роль відіграє вміння формулювати і ставити правильні запитання. Тут стане у пригоді класифікаційна модель запитань для використання в освітньому процесі, розроблена Н. Бондаренко і С. Косянчуком [1].

Останнім часом монологічні методи збагачено практичними підходами, які уможливають усебічне захоплення, зацікавлення й усамостійнення учня у ролі дослідника й доповідача. Саме в мотивуванні й стимулюванні учнів, натхнених успішним усамостійненням, якомога частіше виступати в ролі наставників, убачається творче застосування навчальних монологів. Монологічна участь учнів зазвичай цілеспрямованіша зіставно з діалогічним вираженням, що засвідчує не так наявність знань, як супутню активність через запитання – відповіді. Учнівські монологи зазвичай мають форму реферата, рецензії, огляду подій, фактів, повідомлення, аналізу, критичного огляду, міркувань, участі в дискусії тощо.

За діалогізованого монологу навчання постає як природно мотивована організована систематизована змістовлена співпартнерська репрезентація здобувачам освіти того, про що вони прагнуть дізнатися більше.

Під діалогізацією монолога розуміють його зумисне наділення якостями діалогу (діалогічністю), експлікацію мовленнєвої взаємодії комунікантів під час монологічного мовленнєвого спілкування. Застосування діалогізації у практиці навчання істотно полегшує сприймання інтелектуально складного об'ємного монолога.

Діалогізація здійснюється через включення діалогових структур до складу монолога, де вони стають риторичними прийомами, які сукупно забезпечують гармонійне міжособистісне спілкування. Засобами діалогізації монологу є дієслова, що означають спонукання до дії; риторичні фігури виокремлення смислових центрів мовлення, важливих ідей, позицій з метою зосередження уваги на головному (*пригадайте, поміркуйте, проаналізуйте, з'ясуйте, доведіть, підтвердіть, упорядкуйте, перебудуйте, зробіть висновок, оцініть*), «ми-форми», що об'єднують педагога і клас у процесі пошуку істини (*звернімося до..., ми бачимо, знаємо, з'ясуємо, доведемо, перейдемо*

до...; ми досліджували); «я-форми», завдяки яким педагог скеровує увагу на важливі, на його переконання, питання (*звертаю вашу увагу, я вважаю, я підкреслюю, мені хотілося б, буду відвертим*); «ви-форми» (*ви пересвідчилися, ви знаєте, на вашу думку...*); визнання помилковості своєї попередньої позиції (мається на увазі лекція з навмисно запланованими помилками); поступка (коли мовець спочатку погоджується з думкою опонента, а потім, у процесі аналізу, спільно з адресатом доходить висновку щодо її неправомірності й підводить до цього слухача) тощо. Щоб виокремити якусь думку, вчитель іноді вдається до чужого мовлення. Це можуть бути цитати. Наведені засоби діалогізації монологічного мовлення слугують активізації когнітивної, мисленнєвої, аксіологічної, поведінкової, креативної, рефлексійної та емоційної сфер особистості учня, сприяють його ціннісному становленню, усамодостатненню, впевненості, розвитку довірчих партнерських стосунків із педагогом і однокласниками.

За такого підходу вербальний шлях подання учителем готових знань поступається місцем інструктивній діяльності, що дає змогу учням в ощадній спосіб самим здобувати необхідні знання й доходити висновків.

Такої практичності монологічний метод набуває насамперед завдяки творчій формі, що передбачає усамостійнення учнів і розвиток їх практичних здібностей, злагодженість і узгодженість заснованих на співпартнерстві повідомлень педагога й учня, а також спорадичну наявність діалогічного спілкування. Творче, або продуктивне застосування навчальних монологів убачається, з одного боку, в залученні учнів до ролі розповідача й повідомлювача, а з іншого, – у все більшому методичному удоцільненні вчительського викладу – як за обсягом, так і за способом і функцією. За творчого / продуктивного виду монологічного методу частка викладу педагогом навчального матеріалу мінімізується, розосереджується в часі й інтервалізується. Водночас виклад стає оперативнішим щодо мотивування й стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Так, замість читати довгу й нудну лекцію про літературний твір, краще упродовж 10–15 хвилин зацікавити ним учнів і спрямувати їх на самостійне дослідження тексту твору за спеціально розробленою системою завдань, щоб потім підбити підсумки результатів пошуку. Завдяки такому стимулюючому монологіві забезпечуються умови для опрацювання літературного

твору у форматі ряду ретельно підготовлених повідомлень, щонайстишших монорозповідей кількох учнів. Здобувши можливість використати слово для цілісного й переконливого викладу, учень оприявнить свої справжні знання і здатність ділитися ними з іншими. Готуватися мають усі, але повідомлення виголошують окремі учні, кожен з яких висвітлює певний аспект навчального матеріалу. Решта мають бути готові вступити в розмову й доєднатися у разі потреби, доповнити повідомлення новими фактами, ідеями, висновками, об'єктивно, зокрема й критично, оцінити.

Реалізація діалогової моделі навчання передбачає, що педагог перестає бути лише ретранслятором знань через застосування відповідної методики. Він наповнює процес педагогічної дії потребою-спонуканням кожного учня набувати статусу суб'єкта педагогічної дії, що входить до якісних показників ідеального вчителя.

Висновуючи зазначимо, що в результаті навчання здобувачів освіти із застосуванням методів діалогічної взаємодії рівень мотивації, емоційного благополуччя і навчальних досягнень істотно зростають. Завдяки діалогізації монологічного методу традиційний однолінійний репродуктивний монолог учителя має перетворитися на мотиваційний, спонукальний, стимулюючий, продуктивний, творчий. Такий його докорінно трансформований різновид набагато функціональніший зівставно з традиційним, а за практичністю й пристосованістю до залучення учнів за декількома позиціями навіть перевершує дидактичний потенціал діалогічних методів. Опанована учнем діалогова форма розв'язання проблем у процесі міжособистісного спілкування стає одним із ефективних механізмів його мисленнєвої діяльності, усамостійнення і життєвого успіху загалом.

Використана література

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2021. №1(105). С. 12-17. (DOI: 10.37026/2520-6427-2021-105-1-12-17). URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724888/>.

2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Проблематизація як атрактор удосконалення мовної освіти. *Digitalization and information society*. Monograph 53. Poland, Katowice. 2022. P. 161–184. (DOI: 10.54264/M008). URI:

<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731132/>.

3. Салашенко Г. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу «вчитель – учень» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 24 с.

4. Слободянюк О. Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium*. П.-Хмельницький; Ніжин: Лисенко М. М., 2019. Т. 43. Вип. 1. С. 142-150.

5. Bondarenko N. V., Vaskovskaya E. E., Kosianchuk S. V. Dialogization as a resource of language learning in the context of updating traditional teaching methods. *Humanitarian Balkan Research*. 2021. 5, 1(11). Pp. 10-15. URI:

<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724617>.

МЕТОД СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ ЯВИЩ

Валентина Новосьолова,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки НАПН України

Спостережливою можна назвати людину, яка здатна помічати важливі факти й деталі в різних сферах життя і діяльності. Спостережливість не зводиться до одного лише вміння спостерігати в усіх життєвих проявах – вона передбачає допитливість, постійне прагнення пізнавати нові факти, істотно важливі риси, складники, аспекти й подробиці.

Ефективність і результативність методу спостереження над мовою і мовними явищами й фактами на уроці української мови залежить від попереднього розроблення вчителем змісту, структури і технології роботи. Процес спостереження має бути:

- чітко спланованим для розв'язання визначеної пізнавальної задачі, що впливає з теми уроку або поставленого завдання;
- цілеспрямованим (учні й учениці фокусують увагу на певних мовних явищах, фактах, процесах, що передбачені завданням);
- планомірним (здійснюватися за певним планом, ґрунтуючись на конкретному завданні, зосереджуючись на осмисленні найголовнішого та істотного);
- активним та вибіркоким, коли учні шукають потрібне, використовують досвід, здобутий на попередніх етапах роботи з мовним матеріалом;
- систематичним, що даватиме змогу сприймати мовні явища в різних комунікативних ситуаціях.

Для того щоб учні могли розуміти й засвоювати певні висновки або правила, які будуть вивчатися пізніше, потрібно попередньо створити ґрунт для їх сприймання. Школярі мають зрозуміти, що робити, з якою метою, у якій послідовності, у який спосіб фіксувати результати спостереження. Тобто учитель має забезпечити всі умови для ефективної роботи на уроці.

Такий формат використання методу сприятиме зміцненню в учнів мотивів учіння, поживає інтерес до процесу дослідження мовних явищ, дасть змогу здобувачам освіти позбутися враження, що їм нав'язують мовні відомості, правила. Спостереження над мовою може вестися й після вивчення теоретичного матеріалу. Відповідно метою спостереження буде розширення кола фактів, що ілюструватимуть і підтверджуватимуть вивчене мовне явище чи факт (Новосьолова, 2021, с. 52).

Спостереження, яке здійснюється в процесі навчання, сприяє свідомому сприйняттю матеріалу учнями та розвитку спостережливості, тобто здатності помічати характерні, а часом і малозначні ознаки вивчених явищ. Навчальне спостереження – не є простим спогляданням явищ, процесів, фактів. Характерною ознакою його є наявність одного або кількох нових питань, які вимагають від

учнів дослідницького підходу та самостійного пошуку правильних відповідей на питання шляхом відповідних розумових операцій. За відсутності елемента дослідження освітня роль спостереження малоефективна.

Отже, необхідно звернути увагу на проблему цілеспрямованої роботи з вироблення дослідницьких умінь здобувачів освіти. Дослідницька активність є природним станом дитини. Якщо створити умови для реалізації вікової потреби в пошуковій активності, здатності досліджувати, оперувати мовними знаннями й дослідницькими вміннями, інтегрувати знання з різних галузей наук, то учні будуть готовими до викликів дорослого життя. Це передбачає вироблення навичок спостережливості, орієнтування в потоках інформації, мотивації для пошуку нових можливостей.

Використовуючи метод спостережень, можна зацікавити учнів, не пропонуючи їм готових відповідей на поставлені завдання, а даючи в певному порядку завдання для дослідження мовних тем і організовуючи процес осмислення досліджуваних мовних явищ, формувати сталий інтерес до вивченого на основі його цілісного і комплексного дослідження для розв'язання життєвих ситуацій. Наприклад, після вивчення теоретичного матеріалу теми «Діалектна лексика української мови» учні визначають з-поміж запропонованих слів діалектні й міркують над проблемними завданнями: «Уявіть, що якийсь письменник вирішив використати визначені слова для написання твору. У якому регіоні нашої країни могли б відбуватися події? Про що міг би бути цей твір?»

Учитель-словесник має допомогти учневі виробити навички здобувати знання під час самостійних спостережень, навчитися загострювати увагу на певному мовному понятті й розвивати вміння аналізувати мовне явище чи факт, робити висновки, формулювати визначення і правила («Поспостерегайте впродовж тижня за мовленням своїх друзів і рідних. Зберіть дані щодо особливостей вимови ними слів зі звуками [ч], [щ]. Проаналізуйте зібрані відомості, підготуйте невелике повідомлення за результатами дослідження»).

Виконання завдань для реалізації методу спостережень над мовою сприяє активізації інтересу до дослідження мовних явищ, може стати основою подальших узагальнень та практичних дій і дасть змогу поглибити навички аналітичного й критичного мислення.

Використана література

Новосьолова, В. І. (2021) *Спостереження як метод навчання української мови: сучасний контекст*. У *Методи навчання української мови: сучасний контекст: зб. матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (Київ, 25 березня 2021 р.)* (с. 51–53), Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725615>.

МЕТОД ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Людмила Галаєвська,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки НАПН України

Метою освітнього процесу є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня» [4].

Досягнення цієї мети можливе лише за умов оптимального вибору методів навчання.

Г.-Г. Гадамер стверджує, що гра – це елементарна функція людського життя, отож людська культура без елементу гри взагалі немислима. Філософ серед визначальних ознак гри наводить такі: 1) ритмічний рух, який незмінно повторюється й не пов'язаний з певною метою; 2) гра як саморух, який не має осмисленої мети; 3) гра – дія без мети, дія як така; 4) особливість людської гри полягає в тому, що гра спроможна залучати в себе розум, цю здатність людини ставити перед собою мету й свідомо прагнути до неї та водночас спроможна й

приборкати це прагнення ставити перед собою мету; власне людяністю людської гри є те, що в ній ігрові рухи, так би мовити, самі себе дисциплінують і впорядковують, неначе в цьому справді мета; 5) гра завжди вимагає співучасті в ній; 6) гра є комунікативною дією, вона не знає дистанції між тим, хто грає, і тим, хто спостерігає за грою, у грі кожен завжди співучасник (це справедливо й для мистецької гри); 7) у грі проступає щось на кшталт герменевтичної ідентичності – розуміючи, ми ідентифікуємо щось із тим, що було чи є [5, с. 226-228].

В "Енциклопедії освіти" (за редакцією В. Кременя) Н. Кудикіна зазначає, що гра – це вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольооцінний та результативний компоненти [6]. Тлумачення поняття "навчально-ігрова діяльність" потребує деякого уточнення. Навчально-ігрову діяльність пояснюємо як ігрову діяльність, спрямовану на досягнення навчальних цілей, її результат характеризується особистісними змінами й навчальними досягненнями, оскільки вона пов'язана із засвоєнням знань, моделей комунікативної поведінки й виконанням різних навчальнопредметних завдань.

Гра посідає особливе місце в методичній роботі, оскільки дає можливість задіяти всіх учнів у класі, залучає їх до навчального спілкування. Поетапне відпрацювання у процесі дидактичної гри виучуваних лінгвістичних засобів у мовленні, проектування використання їх у різних комунікативних ситуаціях збагачує активний словниковий запас, поширює його новими мовними одиницями, забезпечує перехід їх від пасивного до активного лексичного запасу. Доцільність, адекватність, часткова автоматичність вживання різноструктурних лінгвістичних засобів у комунікативних ситуаціях, що формується у процесі використання педагогічних ігор, підвищують рівень предметної компетентності учнів з української мови й забезпечують розвиток ключових компетентностей.

Гру (рольову, інтелектуальну, комунікативну), як досить поширений інтерактивний метод навчання, який досліджують О. Пометун, О. Горошкіна, С. Караман, О. Семенов і інші вчені, варто використовувати для розв'язання комплексу навчальних завдань, спрямованих як на засвоєння теоретичного матеріалу, так і на набуття практичних умінь і навичок, творчих здібностей). У процесі гри учні занурюються в комунікативну ситуацію, займають імпровізовану рольову позицію (інформувальника, дослідника, секретаря, редактора, доповідача, експерта та ін.), здійснюють відповідальну мовленнєву діяльність, що сприяє розвитку вмінь спілкуватися, відкриває простір для ініціативи і творчості, орієнтує на контроль власної комунікативної поведінки та реагування на поведінку співрозмовників. Проведення рольової гри ефективно відбувається відповідно до етапності, яку запропонували Д. Каллахан і Л. Кларк [4, с. 17-18]:

- доігровий етап – поставлення мети гри, визначення ігрових ситуацій, розподіл ролей, розроблення сценарію, інструктаж учасників, вибір жури;

- ігровий – проведення гри;

- постігровий – аналіз і вироблення рекомендацій на майбутнє.

Варто зауважити, що ігри можна використовувати на різних етапах уроку для різних цілей, які ставить педагог. Це актуалізація знань школярів, їхнього навчального досвіду; здійснення зв'язку навчання з життям; збудження й підтримання інтересу до вивчення рідної мови; формування на його основі нових понять і уявлень; закріплення й систематизація вивченого матеріалу; перевірка міцності й рівня усвідомленості знань учнів тощо. Доступність дидактичної гри віковим можливостям здобувачів освіти, урізноманітнення її видів у процесі навчання української мови, застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери та пізнавальної діяльності, сприяють адаптації дітей до шкільного середовища, дають—змогу забезпечити ефективність педагогічної технології дидактичної гри в навчанні української мови учнів середньої і старшої ланки.

Урізноманітнення видів дидактичних ігор у навчальному процесі є важливим елементом інновацій, засобом, який забезпечує можливість урахування особливостей навчання. Крім того, організація

дидактичних ігор різних видів викликає і підтримує в школярів стійкий інтерес до участі в навчально-ігровій діяльності.

Доведено, що основним каналом реалізації цілей колективної діяльності здобувачів освіти і тим чинником, що сприяє розв'язанню завдань навчання української мови здобувачів освіти, є мовленнєве спілкування учнів один з одним. Воно є носієм і виразником змісту гри й фактично пронизує всю спільну гру. Зазначена теоретична позиція є важливою з погляду усвідомлення педагогами необхідності дбати під час здійснення керівництва ігровою діяльністю про зміст ігор, які вчитель застосовує як організаційну форму навчання української мови. Саме зміст гри надає спілкуванню дієвості як інтерактивного методу навчання української мови

На уроках української мови досить успішно можна використовувати ігри на особисту чи командну першість, індивідуальні, парні, групові, предметні ігри та ігри з руховою діяльністю. Широкого застосування набули сьогодні також і комп'ютерні ігри [6, с. 24]. Їх використання, на нашу думку, не лише розвиває пізнавальну діяльність учнів, а й формує мотиваційне, емоційне та комунікативне середовище. Такий підхід сприяє розвитку логічного та критичного мислення, а також дає змогу скоротити використання часу для виконання того чи того завдання.

Отже, у навчанні української мови гра дає змогу розв'язувати специфічні цілі мовної освіти й підвищує її якість в аспекті мовної та мовленнєво-комунікативної підготовки здобувачів освіти.

Використана література

1. Бондаренко, Н. В. Актуальні опції теорії методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2022. № 4. С. 13-18.
2. Галаєвська Л. В. Методи активного навчання української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. № 6. С. 16-21.
3. Галаєвська Л.В. Особливості використання методу мовної гри на уроках української мови. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН

України О. Топузова; доктора педагогічних наук, професора О. Малихіна. Київ : «Видавництво Людмила», 2023. С. 214-215.

4. Галаєвська Л. В. Метод бесіди у традиційному навчанні мови. *Методи навчання української мови: сучасний контекст: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (25 березня 2021 р., м. Київ) Інститут педагогіки, м. Київ, Україна.*

5. Гадамер, Ганс-Георг. Герменевтика і поетика. Київ: Юніверс, 2021. 228 с.

6. Енциклопедія освіти. Акад. пед. Наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

7. Космеда, Т. М. Мовна гра у системі мовних термінів. *Культура слова.* 2011 № 74. С. 137-141.

8. Кучерук, О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.

РИТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ ПРОТИ УКРАЇНИ

Катерина Климова,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов,
Поліський національний університет*

Проблема формування мовної особистості перебуває в полі зору лінгводидактики вже близько трьох десятиріч, саме тоді процеси гуманізації та гуманітаризації набули розвою в незалежній Україні, а потреба в національно свідомих фахівцях, здатних використовувати державну мову як засіб спілкування, стала нагальною.

Із-поміж численних дефініцій поняття "національно-мовна особистість" імпонує визначення, запропоноване Лідією Мамчур: "Національно-мовна особистість – це носій рідної мови, який

не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає мовні поняття і відповідні правила чи репродукує мовленнєву діяльність), а саме той, у кого виробились, сформувалися навички активної роботи зі словом, той, хто вміє активно спілкуватися, досягати поставлених комунікативних цілей і намірів" [1, с. 106]. До цього визначення, на наш погляд, слід додати такі характеристики носія мови, як усвідомлення націє- та державотворчої функції української мови як засобу консолідації суспільства, активна участь у мовно-просвітницькій діяльності, відверто негативне ставлення до проявів дискредитації чинного мовного законодавства.

Отже, метою викладання ділової української мови як обов'язкової навчальної дисципліни підготовки бакалаврів у ЗВО (з 2010/2011 н. р.) визначаємо формування національно-мовної особистості майбутніх фахівців. Цієї мети прагнемо досягти під час полісуб'єктної мовнокомунікативної взаємодії викладача і здобувачів засобами впровадження в освітній процес як традиційних методів, випробуваних часом та підтверджених педагогічним досвідом, так і новітніх способів навчання. Інновації в мовній освіті по'язані насамперед із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які внесли зміни як у методи, так і у зміст навчального матеріалу, форми та засоби його опрацювання.

Оскільки українська мова на нефілологічних факультетах університетів вивчається упродовж одного семестру, зазначимо, що формування національно-мовної особистості фахівця відбувається з урахуванням принципів наступності й перспективності — тобто, від узагальнення й поглиблення здобутих раніше знань з української мови та відповідного комунікативного досвіду до окреслення перспектив мовленнєвого самовдосконалення впродовж усього життя.

Завдання курсу ділової української мови є спільними послідовними кроками до сформульованої вище мети, а вирішення кожного з них має відбуватися свідомо і цілеспрямовано, про що вже на першому занятті повідомляємо студентам. До завдань відносимо такі як: 1) систематизація знань про норми української літературної мови, етикет спілкування та формування вмій і навичок застосовувати ці знання у професійному дискурсі; 2) ознайомлення з основними вимогами до складання та оформлення ділових паперів; 3) розвиток комунікативних якостей мовлення; 4) формування риторичної

компетентності фахівця. Зупинимося докладніше на останньому завданні.

Виклики часу щоразу вносять корективи в зміст поняття "риторична компетентність". На сьогодні мистецтво красномовства розглядають з позицій громадянського опору проявам інформаційної війни з боку ворога, чия агресія проявляється не тільки на полі бою або під час повітряних атак на мирні міста і села України. Не випадково риторика названа наукою успіху (за Л. Мацько) — сучасні різновиди найдавнішої гуманітарної науки, такі як: риторика ЗМІ, інтерактивна риторика, — широко використовують методи агітації, пропаганди, маніпулятивні засоби впливу. Зазначимо, що успіх в інформаційному двобої залежить від низки суб'єктивних чинників: 1) рівня мисленнєвої культури мовця; 2) ерудованості, зокрема глибокої обізнаності з питань історії, політики, культури, економіки, права, моралі; вміння користуватися достовірними інформаційними джерелами; 3) високого рівня сформованості комунікативних якостей мовлення (правильності, чистоти, багатства, доступності, доречності, логічності, точності, стислості, впливовості мовлення, володіння засобами художньої виразності, а також технікою мовлення); 3) опанування законів риторики (стратегічного, тактичного, закону ефективної комунікації тощо); 4) знання законів комунікації (зокрема закону спотворення інформації, мовленнєвого посилення емоцій, закону емоційного пригнічування логіки, закону прискореного поширення негативної інформації тощо.).

У змісті курсу "Ділова українська мова" чільне місце посідає навчальний модуль "Культуромовні та етичні основи професійного спілкування", у якому розглядаємо тему "Риторична компетентність фахівця". Здобувачі ознайомлюються з такими питаннями:

1. Риторика – мистецтво красномовства. Риторичний глосарій.
2. Відомості з історії риторики.
3. Публічний виступ (промова) як показник рівня риторичної компетентності фахівця-професіонала.

Ключові слова теми: *комунікатор, професійний комунікатор, мовнокомунікативна професійна компетентність, риторична компетентність фахівця*. Останній термін визначаємо як особистісну якість фахівця, що передбачає: 1) знання про риторику як науку, про її становлення і розвиток, володіння загальною риторичною

термінологією; 2) використання досвіду кращих ораторів у підготовці й виголошенні власних промов перед аудиторією; 3) володіння методикою риторичного (виконавського) аналізу текстів промов, уміння виділити тему, тези, докази, мовні засоби, точно добирати потрібне слово з урахуванням умов та аудиторії слухачів; 4) уміння готувати тексти промов та виголошувати промови за допомогою вербальних і невербальних засобів впливу на слухачів; критично ставитися до рівня своєї риторичної майстерності; прагнути самовдосконалення; 5) вміння слухати опонента, адекватно реагувати на критику, переконувати, впливати на свідомість і почуття адресата.

Під час аудиторної та позааудиторної роботи з теми здобувачі насамперед аналізують на предмет рівня риторичної майстерності запропоновані викладачем промови видатних політиків, громадських та культурних діячів, літераторів, науковців, визначають своєрідність кожної, переглядають відеозаписи (за наявності), зокрема:

- Уривок із промови Івана Франка з нагоди святкування 25-річного ювілею його наукової та літературної діяльності 30 жовтня 1898 р. у Львові;
- Уривок із промови глави УГКЦ Любомира Гузара у Верховній Раді з нагоди 100-річчя Української революції (березень 2017 року);
- Уривок із промови Стіва Джобса перед випускниками Стенфордського університету (2005 р.);
- Уривок з інавгураційної промови Президента США Джозефа Байдена (Білий Дім Вашингтон (округ Колумбія) Капітолій США 20 січня 2021 року);
- Уривок зі звернення Президента України Володимира Зеленського з нагоди Дня пам'яті та примирення, 8 травня 2022 року.

На сьогодні інформаційні канали широко представлені програмами різноманітної тематики, особливо політичної. Наприклад, доцільно залучити студентів до перегляду та обговорення на занятті щотижневого сатиричного дайджесту новин із ведучим Р. Вінтонівим (Майкл Щур, YouTube-канал "Телебачення Торонто").

Орієнтуючись на зразки, майбутні фахівці занурюються у складний та захопливий процес створення власного дискурсу, маючи на меті поінформувати, переконати, загітувати, створити імідж. Органічним завершенням цієї діяльності є сам виступ перед

аудиторією (комунікативна фаза), якому передусє докомунікативна фаза (вибір теми, його композиційно-логічне оформлення, "річ для себе", "річ для інших"). Важливу роль відіграє посткомунікативна фаза виступу, під час якої відбувається аналіз та самоаналіз виголошеної промови.

Інформаційна війна проти України повинна бути програною завдяки спільним зусиллям усього українського суспільства, особливо молоді, якій належить майбутнє. Отже, не викликає жодних сумнівів, що риторично компетентна національно-мовна особистість фахівця визначатиме зміст мовної політики держави у найближчій перспективі.

Використана література

Мамчур Л. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики / Л. І. Мамчур // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» / за заг. ред. І .В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 105-111.

УМІННЯ ДОБИРАТИ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Алла Нікітіна,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри української мови,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Професійна діяльність сучасного вчителя в умовах компетентнісного навчання потребує систематичного вдосконалення педагогічної майстерності, творчого застосування набутих компетентностей та адаптування їх до конкретних ситуацій освітнього процесу. Особливо актуальною як для вчителів української мови з досвідом роботи, так і для початківців та здобувачів вищої освіти за цим фахом є проблема пошуку ефективних способів організації мовної освіти, мета якої – «...виховання мовної особистості,

яка володіє системою знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечить їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [5, с. 112].

Провідну роль в організації шкільної мовної освіти, насамперед на уроках української мови, виконують методи навчання, опанування яких учителем-словесником є надзвичайно важливим для досягнення результатів навчання, визначених державними документами в галузі мовно-літературної освіти та спрямованих не тільки на «розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою» [3], а й «для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» [3].

Під час планування уроку вчитель завжди стоїть перед важливим вибором: які саме методи навчання дібрати, якими прийомами їх наповнити, щоб вони відповідали конкретній навчальній ситуації та працювали на досягнення визначеної мети. А після проведення уроку педагог оцінює ефективність методів, аналізує їх переваги й недоліки, прогнозує подальшу роботу.

Уміння вчителя української мови, як і вчителя будь-якого іншого предмета в школі, добирати методи навчання входить до складу предметно-методичної компетентності, структура якої представлена у відповідному професійному стандарті [4]. Зазначене вміння вчителя може бути сформоване тільки в комплексі з іншими вміннями й навичками предметно-методичної компетентності та іншими загальними й професійними компетентностями, що відображають особливості педагогічної діяльності, зумовленої змістом і предметом вивчення навчальної дисципліни.

Загалом предметно-методична компетентність учителя визначена як здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів. Для цього вчителеві необхідно знати методики й технології моделювання змісту навчання, уміти застосовувати сучасні методики й технології моделювання змісту навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) [4].

У структурі предметно-методичної компетентності виокремлюють здатність добирати й використовувати сучасні ефективні методики та технології навчання, виховання й розвитку учнів на основі знань про форми, методи та засоби навчання,

виховання й розвитку учнів різних вікових груп засобами освітньої галузі, навчального предмета (інтегрованого курсу); зміст і особливості технологій і методик особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання й розвитку учнів [4].

Предметно-методична компетентність передбачає сформованість у вчителя умінь і навичок добирати доцільні форми, методи та засоби навчання відповідно до мети й завдань навчального заняття, вікових та інших індивідуальних особливостей учнів; застосовувати інноваційні технології навчання освітньої галузі / предметів (інтегрованих курсів); упроваджувати технології й методики особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання й розвитку учнів [4].

Формування предметно-методичної компетентності вчителя української мови в закладах вищої освіти є головним завданням професійної підготовки здобувачів освіти – майбутніх словесників, а вдосконалення цієї компетентності відбувається в процесі практичної роботи, саморозвитку й самовдосконалення за індивідуальною професійною траєкторією кожного вчителя.

Що ж лежить в основі вміння вчителя добирати методи навчання? Чи можна швидко сформувати це вміння? Наскільки гнучким воно має бути? Уміння добирати методи навчання залежить від відповідних знань, інших умінь і навичок, загалом від мотивації фахівця. Безперечно, це вміння може бути сформоване й удосконалене поступово, з набуттям досвіду практичної роботи, на основі усвідомлення важливої ролі методів для досягнення результатів навчання.

Які ж чинники впливають на вміння вчителя добирати методи навчання? Насамперед необхідна якісна базова теоретична підготовка з психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики, часткових методик і технологій навчання мови.

Засадничими для умінь добирати методи навчання є знання вчителя про сучасну освітню парадигму, усвідомлення її головних ідей, підходів та принципів формування особистості, здатної до самореалізації в суспільстві, самоорганізованості й постійного самовдосконалення. Учителі сучасної школи мають відходити від традиційної освітньої парадигми (науково-технократичної, або

раціональної), побудованої на засвоєнні інформації переважно від учителя до учня, оскільки це не забезпечує формування самореалізованої, компетентної особистості, яка є продуктом власної діяльності.

Стрімке збільшення інформації в різних сферах людської діяльності зумовлює кардинальні зміни в освіті, пошук відповідних способів взаємодії вчителя з учнями, зокрема й методів навчання. Тому актуальними є методи залучення здобувачів освіти до активної пошукової діяльності з використанням сучасних інформаційних технологій та з урахуванням пізнавальних і творчих можливостей кожного учня. Таку роль можуть виконувати й адаптовані традиційні, й інноваційні методи навчання. Зусилля вчителя мають бути сконцентровані на виробленні в учнів гнучких, життєво необхідних навичок, спрямованих насамперед на ефективну комунікацію, розвиток критичного мислення, проєктування, прийняття рішень тощо.

Нині вчитель виконує роль лідера, який допомагає здобувачам освіти зорієнтуватися у виборі способів навчання, надає інструментарій для формування компетентностей, супроводжує у виробленні індивідуальної освітньої траєкторії, для якої характерна гнучкість, нелінійність, можливість повернення до навчальних ситуацій з метою вдосконалення програмних компетентностей, використання можливостей неформальної освіти, готовність до навчання впродовж життя.

Учитель реалізує сучасні підходи до навчання мови, що зумовлені загальними тенденціями розвитку освіти в Україні. Так, компетентнісний підхід до навчання української мови є своєрідним орієнтиром, що спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти [5]. Цей підхід «передбачає здобування суб'єктами освітнього процесу знань, що є інструментом у визначенні векторів власної діяльності, самореалізації особистості, засобом засвоєння нових відомостей [1, с. 6.]».

Методи навчання, відповідно до компетентнісного підходу, спрямовані на формування ключових і предметної компетентностей учнів. Поняття компетентності в чинних державних документах визначено як динамічну комбінацію «знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей,

що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [2, с. 10]. Тому структурні компоненти компетентності потребують застосування певних методів навчання або прийомів у складі методу.

Особливо важливим у добиранні методів навчання є розуміння вчителем цього методичного поняття. Не зважаючи на різні визначення поняття «метод», звуження чи розширення цього поняття, чисельні підходи до класифікацій методів, учитель має узагальнити різні думки й сприйняти метод як необхідний інструментарій для реалізації компетентнісного навчання, опанувати метод, певною мірою «привласнити» його, зробити органічним компонентом спільної діяльності з учнями.

Варто взяти до уваги походження слова «метод»: це шлях до чогось, спосіб досягнення мети, в освіті – спосіб взаємодії вчителя й учнів. Під час добирання методів учитель ураховує їх функції (освітню, виховну, розвивальну тощо), а також визначає їх компетентнісний потенціал (які саме знання, уміння, навички, погляди, цінності та інші складники компетентності можуть якнайкраще бути сформовані певним обраним методом). Добираючи методи навчання, учитель ураховує те, що метод забезпечує комунікативну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, тому від ефективності методу залежить ефективність кожного етапу освітнього процесу.

Учителеві варто пам'ятати про свою роль наставника в освітньому процесі: того, хто супроводжує, іде поряд (однак на крок уперед), не транслює інформацію для механічного запам'ятовування учнями, а спонукає їх до розуміння мовних явищ, правил, традицій, до усвідомлення чужих думок і творчого використання мовних одиниць у власному мовленні відповідно до різноманітних ситуацій спілкування. Дібрані методи навчання мають дійсно стати ефективним засобом організації навчання й досягнення запланованого результату, способом об'єднання вчителя й учнів у спільній діяльності.

З широкого кола традиційних та інноваційних методів навчання вчитель має використовувати оптимальні для конкретної навчальної ситуації, з конкретними учнями та з урахуванням власних професійних та особистісних якостей. Уміння вчителя добирати методи навчання робить його здатним до академічної свободи й

самореалізації, а від власної самореалізації педагога залежить самореалізація кожного учня.

Доречний добір вчителем методу пов'язаний з визначенням навчальної стратегії на певному етапі освітнього процесу, з урахуванням його складності, значущості, компетентнісної й особистісної спрямованості навчального матеріалу, залежить від розуміння індивідуальних особливостей учнів (наявності мотивації, розвитку психічних процесів, сформованості вмінь учитися тощо); об'єктивного самооцінювання особистісних якостей, професійної майстерності.

Отже, уміння вчителя добирати методи навчання української мови є складником професійної предметно-методичної компетентності й важливим інструментом успішного досягнення запланованого результату компетентнісного навчання. Це вміння ґрунтується на відповідній теоретичній і практичній підготовці, усвідомленні особливостей сучасної освітньої парадигми, ролі мови як важливого засобу навчання, урахуванні особистісного чинника в навчальній комунікації.

Використана література

1. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 138 с.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.08.2023).

3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyiserednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 15.09.2023).

4. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової

освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736-20 / Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України.
URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20?fbclid=IwAR1hcQP9QtMiX3t0iLa0LEWsGNspdLBphHAGTxFM7KNviFcKiEmqe0Ss9kk#Text> (дата звернення: 15.09.2023).

5. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Ольга Караман,

кандидат педагогічних наук, професор,

професор кафедри української мови

Факультету української філології, культури і мистецтва

Київського університету імені Бориса Грінченка;

Наталія Філонова,

аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка,

вчителька української мови Бородянського ліцею №1

Соціально-економічні перетворення в Україні, спричинені глобалізаційними та інформаційними процесами, утвердженням тенденцій суспільства сталого розвитку, зумовили необхідність посилення вимог до змісту та якості освіти. З-поміж пріоритетних завдань у галузі української лінгводидактики виняткової актуальності набуває проблема розроблення ефективних освітніх технологій, які сприяють не лише інтенсивному опануванню системи мовних знань, а й розвитку в учнів умінь і навичок самостійно здобувати знання шляхом творчого пошуку та самореалізації.

Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція Нової української школи, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, нормативні документи МОН України відкривають нові

можливості для реалізації й розвитку інтелектуального й особистісного потенціалу здобувачів освіти. У стратегічних документах зазначено, що в Новій українській школі не має бути зайвого теоретизування, вербального заучування граматичних правил та положень, оскільки для учня природніше та ефективніше вивчати нове, здійснюючи власні дослідження – експериментуючи, моделюючи мовні явища, й на їхній основі формулювати висновки, а здобуті знання застосовувати в практичній мовленнєвій діяльності [4, с. 3].

У цьому контексті цілком виправданою є значна увага сучасних теоретиків і практиків навчання мови до проблеми формування предметної компетентності здобувачів освіти, сформованість якої забезпечує усвідомлене засвоєння всіх рівнів мовної системи для побудови осмислених зв'язних висловлень, вільне володіння мовознавчими поняттями, мовними засобами, накопиченим комунікативним досвідом для ефективної взаємодії в навчальному середовищі, а також в усіх сферах особистісної життєдіяльності.

Досвід переконує, що в сучасних реаліях навчання української мови має бути дієвим, результативним, інтенсивним, продуктивним і спрямованим на розвиток когнітивних навичок учнів Нової української школи. Об'єктивною є потреба в зміщенні акцентів з механічного вивчення правил на стимулювання учнів 5 класу гімназії до формування практичних умінь і навичок, аналітичного мислення та самостійного дослідження мовознавчих понять, мовних явищ, процесів, що сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти в опануванні мовознавчої теорії, формуванню у них ключових і предметної компетентностей.

В умовах реалізації стратегічних завдань сучасної мовної освіти, зокрема розвитку творчих здібностей та саморозвитку особистості, яка здатна ефективно обмінюватися інформацією та вести продуктивну комунікацію, значного поширення з-поміж інноваційних методів навчання української мови в закладах загальної середньої освіти набув метод навчальних проєктів (project-based learning), що здобув визнання як ефективний метод у міжнародній і українській освітній практиці. Означений метод спрямований на спільне розв'язання проблем, розвиток навичок і вмінь виділяти головне, фільтрувати інформацію, планувати діяльність, критично

мислити та бути відповідальним за досягнення результатів [2, с. 2]. Різногалузеві наукові дослідження підтверджують, що раціональне впровадження методу проєктів сприяє підвищенню мотивації до навчання, а також якості навчальних досягнень здобувачів освіти. Крім того, цей метод уможливує часткову реалізацію програми ранньої профорієнтації, оскільки формує в учнів готовність до осмисленого вибору професії й освітнього закладу [1, с. 5].

Студіювання наукової різногалузевої літератури, спеціальних досліджень дало змогу з'ясувати, що в сучасних наукових педагогічних джерелах наявні різні терміни для позначення проєктного навчання: «метод навчальних проєктів», «учнівський проєкт», «метод проєктів», «проєктна технологія», «проєктна діяльність», «проєктна навчальна діяльність», «проєктна освіта», які формують науковий контекст теорії означеного навчання [3, с. 9].

У процесі аналізу спеціальної літератури в ретроспективі встановлено, що теоретичне обґрунтування проблеми організації навчання за методом проєктів репрезентовано у працях як зарубіжних науковців (Р. Стімсон, Дж. Дьюї, М. Кілпатрик, Е. Коллінгс та ін.), так і українських педагогів (А. Макаренко – про доцільність проєктування особистості як суб'єкта педагогічної взаємодії; В. Сухомлинський – концепція проєктування людини) і педагогів-дослідників (О. Батечко, М. Бухаркіна, С. Гончаренко, В. Жадько, І. Єрмаков, С. Шевцова, О. Пехота, Л. Порохня та ін. – обґрунтування змістового наповнення термінних понять, пов'язаних із описом дидактичних функцій методу проєктів), українських лінгводидактів (З. Бакум, Н. Бондаренко, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Н. Дика, Т. Зенченко, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, Л. Овсієнко, О. Полінок, Л. Попова, Н. Ростикус, Н. Солодюк та ін. – дослідження дидактичного потенціалу методу проєктів в освітньому процесі закладів середньої та вищої освіти).

Прикметно, що українські й зарубіжні науковці, студіюючи метод проєктного навчання й розробляючи прикладні аспекти його впровадження в освітній процес, прагнули подолати дистанцію між школою й життям, теорією і практикою.

Buck Institute for Education, що є неприбутковою організацією і функціонує на підтримку й розвиток проєктного навчання та популяризацію інноваційних методів навчання в освітніх закладах,

розглядає проєктне навчання як метод, під час застосування якого учні, певний час досліджуючи і розв'язуючи проблемні завдання, здобувають потрібні знання й уміння.

На думку L. Darling-Hammon, B. Waгон, навчанням на основі проєкту передбачено, що здобувачі освіти використовують свої знання й уміння для розв'язання практичних завдань у реальному житті, у них підвищується рівень відповідальності за виконаний обсяг роботи; вчителі виступають у ролі наставників і фасилітаторів, проводять рефлексії; переважно учні співпрацюють парами або невеликими групами. Такий формат навчання уможливорює активне залучення учнів до систематизації й набуття знань, створення власних інтелектуальних продуктів, розвиває навички критичного мислення, співпраці, комунікації, аналізу, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу й визначеної мети [5, с. 1].

Істотною перевагою методу проєктного навчання для здобувачів освіти є та, що традиційна аудиторія перетворюється у відкритий навчальний простір, у якому учні рухаються у власному темпі; навчання на основі запам'ятовування набуває статусу інтегрованого, відкриття й презентації вже засвоєних знань; під час роботи над проєктом виникає необхідність у власному навчанні та саморозвитку. Крім того, здобувачі освіти мають змогу проходити всі етапи «виробництва»: від ідеї, створення моделі майбутнього інтелектуального продукту до конкретної його реалізації [5, с. 1].

Раціональність проєктного навчання для вчителів у тому, що цей метод дає змогу вибудувати позитивну траєкторію стосунків з учнями за нових умов; підібрати здобувачам освіти ролі, підкресливши їх індивідуальність і природні таланти [5, с. 1].

Отже, проєктне навчання української мови учнів 5 класу гімназії сприяє успішній реалізації багатоаспектних завдань Нової української школи – вихованню компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями та високими моральними цінностями, а й здатністю самостійно, творчо та нестандартно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, відповідально використовуючи свої знання й досвід.

Використана література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. 376 с.

2. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів [Електронний ресурс] / С. І. Мірошник // Народна освіта. – 2014. – Випуск №2 (23). – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383.

3. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

4. Полінок О.В. Формування граматичної компетентності учнів 10 класу з використанням методу проектів у процесі навчання української мови : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 241 с.

5. Barron В., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анжеліка Попович,
*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка*

Сьогодні актуалізувалося поняття екологічно орієнтованого освітнього простору. Освітянські реалії сьогодення ставлять вимогу виховання на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти екологічного стилю мислення, поведінки й екологічної свідомості. Школярі мають навчитися враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально використовувати мовні виражальні засоби, застосовувати комунікативні стратегії для протистояння деструктивним і маніпулятивним впливам, що є загрозою здоровому способу життя, виявляти толерантність до різних поглядів, співчувати, конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах, гармонізувати стосунки, досягати порозуміння, бути сприйнятими і прийнятими у колективі [2; 3].

Надважливо звертати увагу на виховання культури мови й мовлення учнів, мовленнєву поведінку, прищеплення мовного смаку, терапевтичні потенції українського слова й інше. Актуальними є питання співвідношення людини й тексту, екологізації людської свідомості. Цими аспектами «опікується» лінгвістична екологія. Набуває вагомості терапевтична функція мови, адже будь-яке слово може стати конфліктоутворювальним – сказане в непотрібний момент і у невідповідній ситуації спілкування, яке не враховує особливостей співрозмовника тощо. Потрібно навчити школярів стилістично правильно використовувати мовні засоби в індивідуальному спілкуванні й формувати культуру їхніх висловлень. До того ж варто зважати на нормативність, варіантність, правильність, точність, логічність, доречність, стислість мовлення. Спілкуючись, здобувачі загальної середньої освіти мають створювати емоційне тло, дотримуватися логіки викладу тексту, вміти слухати, не втомлювати співрозмовника й поважати його, доцільно використовувати невербальні засоби комунікації й інше.

Реалізацію лінгвоекотологічних аспектів на уроках української мови варто здійснювати в таких площинах як створення екологічного мовного середовища, формування екологічної (толерантної) комунікативної поведінки й лінгвоекотологічного мислення, виконання вправ і завдань із питань екології мови, аналіз екологічного дискурсу.

Створення вчителем-словесником екологічного мовного середовища позитивно діятиме на кожного здобувача, адже емотивно-неекотологічна мова згубно впливає на людину. На уроках української мови акцентуємо на вироблення вмінь уникати мовну агресію, інволюцію (згортання, редукація) мовних засобів, неекотологічні оцінні висловлення, на виваженому використанні мовної гри й перифраз, екологічних фразеологізмів, неекотологічних кліше. Передусім потрібно уважно ставитися до порушень правильності й виразності мови, зокрема це стосується виявлення мовленнєвих помилок, порушення стилістичних і стильових норм й інше. Наприклад, вправи щодо вживання запозичень як стилістичних помилок або експресивного засобу, спостереження за стилістично ненормативним мовленням, вибору мовленнєвих засобів відповідно до умов спілкування, вироблення й удосконалення мовного чуття.

Вивчаючи синоніми, школярі аналізують синонімічні ряди слів

із погляду екологічності / неекологічності й обґрунтовують відповідь: 1. Сяяти, (зорі) ясніти, зоріти, променіти, (очі) світитися, горіти, (відбитим світлом) блищати, (всіма барвами) грати, сіяти. 2. Галас, гамір, репет, гармидер, шарварок, волення, кричання; (дикий) ревище; (пронизливий) вереск, виск; (у розпачі) зойк, зойкіт; (окремий) вигук; (суперечка) сварка, лайка; крикнява. 4. Крихта, крихтина, криха, кришка, фр. ріска; (кількість) дрібка, крапля; крихітка.

Доцільними будуть ситуативні завдання й рольові ігри, наприклад, відтворення ситуації спілкування з водієм таксі або пасажирами рейсового автобусу для з'ясування конфліктної ситуації (водій не почув прохання зупинитися; один із пасажирів не зумів вчасно зреагувати на свою зупинку тощо). Школярі можуть прослуховувати записи різних ситуацій спілкування й висновувати про високоекологічність або низькоекологічність комунікації за такими ознаками: продуманість мовлення, ґрунтовність, переконливість, правильність, відвертість, збудженість, дохідливість, ступінь емоційності, доречність, логічність тощо. Так здобувачі навчаються уникати провокування негативних емоцій.

Пошуково-дослідницька робота передбачає віднаходження в друкованих засобах масової інформації прикладів порушення масмедійної екології; наведення прикладів назв засобів масової інформації, у яких наявні порушення лінгвоеккологічності; добір із художніх творів прикладів використання виявів ввічливості; віднаходження в інтернетних джерелах прикладів неекологічної комунікації й характеристика мовних засобів; добір слів, які виражають негативні емоції (роздратування, злість, невдоволення й інше), введення їх у речення; наступний етап – взаємообмін роботами й спроба заміни однокласниками низькоекологічних слів; ознайомлення в магазині з назвами продуктів, страв, рекламними оголошеннями тощо й фіксування прикладів проявів «хвороби мови».

Аналіз текстів публіцистичного стилю дасть змогу виявити випадки порушення екологічності мови. За спеціально дібраними текстами школярі знаходять негативно-оцінну лексику й обґрунтовують її доцільність або недоцільність; визначають, як українська мова реагує на зміни в сучасному суспільстві, наводять приклади неологізмів та іншомовізмів, характеризують ситуацію з погляду лінгвоеккології; знаходять приклади мовної гри й аналізують

ці мовні комплекси щодо лінгвоекологічності; обґрунтовують доцільність використання іншомовізмів у поданому тексті й пропонують питомо українські слова-замінники.

У шкільну програму з української мови для учнів старшої ланки введено вивчення особливостей і культури дистанційного спілкування (лист електронною поштою і по мобільному телефону (sms), інтернетне спілкування). Актуальним і цікавим є аналіз особливостей цих сучасних видів комунікації, зокрема характеристика лінгвоекологічних аспектів інтернетного спілкування (електронні листи, смс-листування тощо), аналіз лінгвоекологічних особливостей листування у вибраній соціальній мережі та виявлення випадків порушення мовленнєвого етикету.

Наскрізна лінія програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів «Екологічна безпека і сталий розвиток» спрямовує діяльність учителя й учнів на формування соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, усвідомлення ідеї сталого розвитку як нового типу екологічно-економічного зростання, що задовольняє потреби всіх членів суспільства за умови збереження й поетапного відновлення природного середовища, готовності брати участь у розв'язанні питань довкілля й розвитку суспільства; конкретизує роботу зі збереження й захисту довкілля. Школярі мають розуміти проблеми довкілля і причетність до розв'язання екологічних питань. Відтак компонент раціонального використання довкілля має бути складником навчання української мови.

Одним із аспектів роботи є екологічний дискурс – сукупність вербальних і невербальних актів, якими послуговуються для вербалізації знань про довкілля для впливу на суспільну думку. Тексти екологічної тематики, що використовують як дидактичний матеріал, сприятимуть вихованню екограмотності. Водночас варто уникати штучного введення матеріалу природоохоронного змісту й «упровадження в зміст шкільних предметів фактів негативного впливу людини на навколишнє середовище» [1, с. 20].

Проаналізовані площини загалом сприятимуть формуванню лінгвоекологічного мислення здобувачів загальної середньої освіти. Треба надавати увагу вихованню толерантності, зокрема комунікативним якостям мовлення, категоріальним ситуаціям

емоційного діалогу, принципам толерантності в конфронтаційному дискурсі, способам створення семантики співпраці в дитячих і дорослих колективах, тактикам і стратегіям толерантності в науковій комунікації. Реалізація лінгвоекологічних аспектів на уроках української мови потребує систематизованої педагогічної діяльності.

Використана література

1. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія / Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 154 с.
2. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. Українська мова. 5-6 класи: модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2021. 53 с. URL: <https://cutt.ly/eQ7kmxv.t>
3. Українська мова. 5–9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів / укладачі: Г.Т.Шелехова, М.І.Пентилюк, В.І.Новосьолова, Т.Д.Гнаткович, Н.Б.Коржова, К.В.Таранік-Ткачук): наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 р. № 804. URL: <https://cutt.ly/XQ7kYcx>.

ПРО ТЕРМІНИ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «КОМПЕТЕНЦІЯ»

Ірина Процик,

*доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри олімпійської освіти*

*Львівський державний університет фізичної культури
імені Івана Боберського*

Знання мов набуває щораз більшого значення в сучасному глобалізованому мультикультурному й багатомовному світі. Міжнародні контакти в найрізноманітніших сферах життя вимагають від сучасної людини знати чужі мови на достатньому для комунікації рівні.

Дедалі частіше науковці порушують питання змісту мовної освіти, присвячують йому нові розвідки. Впродовж двох останніх десятиліть дослідження у сфері мовної освіти ґрунтуються на

активному залученні «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [7] – документі Ради Європи, який з'явився в українському перекладі на початку 2000-х рр.

Одним із основних критеріїв, що визначає рівень того, наскільки вправно мовець використовує мову, є оцінка його **компетенції** – сукупності знань, умінь і навичок, здобутих у процесі навчання, здатності виконувати ту чи ту діяльність, безпосередньо застосовуючи на практиці здобуті знання й набуті вміння, навички і досвід. У лінгводидактиці звертають увагу на те, що в сучасному світі замало досягнути лише *мовну* (інший термін – *лінгвістичну*) *компетенцію*, а її необхідно доповнити *мовленнєвою, комунікативною, соціальною, прагматичною, соціолінгвістичною, когнітивною, дискурсивною, концептуальною, стратегічною, інтерактивною, соціокультурною, функційною компетенціями* [4, с. 3-4]. Як видно з поданого переліку, деякі терміни по-різному називають те саме поняття, як, наприклад, *дискурсивна* і *мовленнєва компетенція* або *прагматична* і *функційна компетенція*. Аби не блукати в нетрях термінів, які охоплюють той самий обсяг поняття, варто обміркувати перелік потрібних для засвоєння компетенцій та внормувати терміни на їх позначення. До проблеми нормативності термінів у цій царині сягали українські мовознавці й лінгводидактики української мови як іноземної – Оріся Демська [6, с. 224-227], Ірина Кожушко [8, с. 3-11], Оксана Туркевич [9, с. 130-135].

Унормування термінів мовної освіти в Україні необхідно здійснювати, керуючись настановами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та синхронізуючи українські назви спеціальних понять із термінами, запропонованими в Рекомендаціях. У них наголошено на необхідності досягти *лінгвістичної* та *культурної компетенції*, що в подальшому повинна сприяти формуванню міжкультурної свідомості людини, її умінь і навичок, допомагати розвинути здібності до подальшого вивчення мов і більшої відкритості до збагачення новим культурним досвідом [7, с. 43].

У документі Ради Європи послідовно вживано термін **компетенція**, проте нерідко в українському освітньому дискурсі використовують і термін **компетентність**. Чому виник такий термінологічний різнобій, чи таке слововживання є лише відхиленням

від вимог культури мовлення, чи воно є наслідком «труднощів перекладу», адже англійський термін *competence*, що походить від латинського дієслова *competere*, українською перекладають і як *компетентність*, і як *компетенція* [1, с. 119], чи справді є підстави вважати, що обсяг понять у цих спеціальних назвах не збігається, у чому полягають труднощі з адаптацією іншомовного терміна в українській лінгводидактиці – на ці питання варто якнайшвидше знайти відповідь, бо від того, наскільки точно назви відповідатимуть суті понять, закладених у них, залежить успіх справи, а саме успіхи мовної освіти в Україні, яка активно інтегрується в світовий освітній простір. Як уважав Конфуцій, якщо назва неправильна, не відповідає суті, то слово суперечитиме справі, яку називає, а коли слово суперечитиме справі, то її неможливо виконати, тобто справу не буде зроблено. Тому термінологічний аспект в освітній діяльності слід неодмінно брати до уваги.

Для вироблення термінологічних рекомендацій щодо внормування цих спеціальних назв необхідно сягнути до лексикографічних джерел. У Словнику української мови в одинадцяти томах подано такі значення лексеми *компетенція* – «1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [5, т. 4, с. 250], ідентичне визначення пропонує й Великий тлумачний словник сучасної української мови [2, с. 445], у Словнику іншомовних слів за редакцією Олександра Мельничука запропоновано таку дефініцію: «*компетенція* (лат. *competentia* – належність за правом) – 1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами, 2) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід [3, с. 431], а в Словнику іншомовних слів за редакцією Лілії Пустовіт уміщено таке визначення: «*компетенція* (лат. *competentia*, від *competere* – досягати, відповідати, прагнути) – 1) коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [4, с. 541].

Лексему *компетентність* Словник української мови тлумачить через відсилання до значення прикметника – «властивість за значенням *компетентний*» – «1) який має достатні знання в якій-

небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [5, т. 4, с. 250], Словник іншомовних слів за редакцією Олександра Мельничука подає такі значення лексеми *компетентність* – «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [3, с. 431], Словник іншомовних слів за редакцією Лілії Пустовіт пропонує таку дефініцію: «1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією» [4, с. 541]. Останнє з наведених визначень допомагає розв'язати дилему: лексема *компетентність* має ширше значення, бо передбачає володіння *компетенцією*, тобто означає бути досвідченим у певній галузі, в якомусь питанні чи бути повноважним у розв'язанні якоїсь справи, володіти необхідною інформацією, мати авторитет у чомусь. Отже, щоб бути компетентним – мати *компетентність* – треба опанувати низку *компетенцій*.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти в окремому розділі, присвяченому компетенціям тих, хто послуговується мовою, й тих, хто вивчає мову, подано диференціацію на *загальні компетенції* та *комунікативні мовленнєві компетенції* [7, с. 101; 108].

Слушну ідею запропонувала спеціалістка з лінгводидактики Ірина Кожушко, яка з позицій комунікативно-когнітивного підходу до навчання іншої мови виокремлює *концептуальну компетенцію*, під якою розуміє «здатність мовної особистості структурувати у свідомості інформацію про явища дійсності, здійснювати різноманітні операції з концептами-складниками національної картини світу, а також співвідносити концептуальну картину світу з мовою» [8, с. 4]. Оскільки науковці вважають концепт когнітивною одиницею сфери культури, ментальності, національної ідентичності [8, с. 5], термін *концептуальна компетенція* за обсягом поняття найбільш близький до запропонованого в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти терміна *культурна компетенція*, адже обидві забезпечують «опанування концептосфер культур» [8, с. 5] – рідної та іноземної, їх взаємодії й інтерференції під час вивчення іншої мови. Ірина Кожушко наголошує й на тому, що аби «швидше засвоїти особливості усіх рівнів нової мовної системи, треба зрозуміти основні принципи організації елементів концептуальної картини світу, що проєктується на мовну» [8, с. 6], а тому концептуальна компетенція є важливим

елементом компетентнісного підходу під час навчання іноземних мов.

Використана література

1. Балла М. І. Новий англо-український словник. Київ: Чумацький Шлях, 2004. 668 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
3. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. 968 с.
4. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
5. Словник української мови: в 11-ти тт. / ред. кол. І. К. Білодід та ін. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. I–XI.
6. Демська-Кульчицька О. Мовна «competence» як об'єкт дослідження (проблема українського терміна). *Мовознавство: доп. та повідомл. IV Міжнар. конгр. українців*. Відп. ред. В. Німчук. Київ: Пульсари, 2002. С. 224–227.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Кожушко І. Концептуальна компетенція як складник комунікативної компетенції мовної особистості. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2014. Вип. 9. С. 3–11.
9. Туркевич О. Терміни компетенція і компетентність в українській лінгводидактиці. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2014. Вип. 8. С. 130–135.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ТА ДЕСКРИПТОРНИЙ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Галина Кузнецова,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент ктафедри української мови, літератури
та методики навчання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені О. Довженка*

Проблема вдосконалення методів навчання на компетентнісних засадах не нова, проте її актуальність набуває обертів і у XXI ст. Це зумовлено структурно-парадигмальним реформуванням вищої освіти в Європі, запровадженням в Європейському освітньому просторі компетентнісного підходу як важливого інструментарію щодо загального опису очікуваних досягнень, здатностей, результатів навчання, кваліфікацій за циклами / рівнями освіти, професійною діяльністю.

Компетентнісний підхід став підґрунтям розроблення та укладання національних рамок кваліфікацій (Рамка кваліфікації Європейського простору вищої освіти (Qualifications Framework for the European Higher Education Area / QF EHEA, затверджена Бергенською конференцією, 2005 р.); Європейська рамка кваліфікацій для навчання упродовж життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning / EQF LLL, схвалена Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу, 2008 р., оновлена у 2017 р.)) як цільових та описових метасистем, спрямованих на визначення, упорядкування, формування життєво необхідних для людини освітніх, професійних, соціальних компетентностей, пріоритетів, потреб; накреслення механізмів взаємодії системи освіти та ринку праці.

Основою функціонування означених рамок кваліфікацій стали розроблені неформальною мережею «Спільна ініціатива з якості» (*Joint Quality Initiative, JQI*, березень-жовтень 2004 р.) Дублінські *deskriptori* (від лат. *describo* – опис, описую) – описи кожного з циклів / рівнів вищої освіти (короткого, першого, другого, третього) у

термінах результатів навчання, що узагальнено демонструють визначення таких компетентностей:

1. Знання і розуміння (Knowledge and understanding).
2. Застосування знань і розумінь (Applying knowledge and understanding).
3. Формування суджень (Making judgements).
4. Комунікація (Communication).
5. Уміння навчатися (Learning skills).

В Україні також розроблено та затверджено Національну рамку кваліфікацій (схвалена постановою КМУ 2011р.; оновлена у 2019, 2020 рр.) як системний і структурований опис за компетентностями восьми кваліфікаційних рівнів. Отже, зміст освітніх рівнів базується на компетентнісному підході, результатах навчання, сутність яких за принципом висхідної градації реалізується через чотири дескриптори. Із-поміж дескрипторів, що описують Рамки кваліфікацій інших країн Європи, у Національній рамці кваліфікацій України виокремлено такі:

1. Знання – осмислена та засвоєна суб'єктом інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (знання фактів та уявлення) і теоретичні (концептуальні, методологічні).
2. Уміння / навички – здатність застосовувати знання для виконання завдань і розв'язання проблем. Уміння / навички поділяються на когнітивні та практичні.
3. Комунікація – взаємодія осіб з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності.
4. Відповідальність і автономія – здатність особи застосовувати знання й навички самостійно і відповідально [1].

Нині Національну рамку кваліфікацій України узгоджено з Європейськими рамками кваліфікацій (QF EHEA, EQF LLL). З огляду на це під час здійснення процедури акредитації освітньо-професійних програм за освітніми ступенями «Бакалавр», «Магістр», освітньо-наукової програми за освітнім ступенем «Доктор філософії» і за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) зокрема, заклади вищої освіти простежують означену узгодженість, визначають матрицю компетентностей (загальних і фахових),

програмних результатів навчання, окреслюючи їх опис чотирма дескрипторами.

У Національній рамці кваліфікацій України з опертям на Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» поняття «результати навчання» потрактовано як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що набуваються у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти» [1].

Термін «компетентність» (англ. – *competency*) визначається як *«динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»* [1]. Це тлумачення збіжно перегукується із визначенням, поданим у Законі України «Про освіту» [2], та демонструє, що підрядна частина визначення терміна «компетентність» зводиться до *здатності* особи працювати за здобутим фахом, і, за потреби – навчатися в системі формальної, інформальної, індивідуальної освіти, здобувати нові результати навчання й підвищувати професійну кваліфікацію. У цьому розумінні «компетентність» і «здатність» як терміни ототожнюються.

Закон України «Про вищу освіту» «компетентність» унаочнює як *«здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей»*. Визначення також є складнопідрядним реченням, де залежна частина його презентує компетентність через результати навчання як сукупність їх, «динамічну комбінацію». Простежуємо ототожнення компетентності із результатами навчання.

Проведений дефініційний аналіз базових освітніх термінів законодавчого гатунку («компетентність», «результати навчання») засвідчує амбівалентність компетентнісного підходу до організації навчання, а відтак – і до класифікації методів, прийомів навчання, що є небажаним для категорій, які класично потрактовані як методологічно світоглядні, а функційно спрямовані на ефективну організацію освітнього процесу, на формування професійної вправності здобувачів вищої освіти, на устійнення їх національної свідомості.

Можливо, термінний семантичний недогляд у законодавчій освітній сфері є результатом лексичних паралелей, адже багато визначень термінів – це переклад іншомовних освітніх законодавчих джерел. Проте такий «семантичний недогляд-зсув», на нашу думку, може спричинювати постійну селекцію методів навчання, і української мови зокрема (нині їх простежується більше 250), спонукати до розроблення різних класифікацій їх. Окрім цього, поглиблювати «хаос, плутанину» в змісті таких базових понять лінгводидактики та дидактики як «підхід до навчання», «навчальна стратегія», «метод навчання», «прийом навчання», «навчальна тактика», «спосіб навчання», «технологія», на чому неодноразово наголошували Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, С. Омельчук та інші. Із-поміж означених понять правильно описані й класифіковані методи навчання реалізують стратегію підходів.

Поділяємо думку Н. Голуб про паспортизацію методів навчання української мови та з'ясування ефективності показників їх щодо здобуття результатів навчання, формування компетентностей.

Гадаємо, що в ключі сучасних реформувань саме Національна рамка кваліфікацій України дає змогу класифікувати методи навчання, паспортизувати їх на засадах дескрипторного підходу, сутність якого ґрунтується на: 1) описовій функції дескриптора: дескриптор – «лексична одиниця (слово, словосполучення) в інформаційно-пошуковій мові, що служить для опису основного змісту документа» [4, с. 216]; «загальний опис кваліфікацій за рівнями (підрівнями, етапами, циклами) у термінах компетентностей [1]; «твердження-описи спостережуваної зовнішньої поведінки, що вказують на досягнення відповідною особою певного рівня володіння компетентністю» [5, с. 11]; 2) призначенні дескрипторів – «інструмент для укладання навчальних програм, навчальних планів, добору системи вправ, способів навчання, для розроблення системи оцінювання; <...> дають змогу педагогам створювати навчальні ситуації, у яких можна спостерігати поведінку учня або студента <...>. Щоб дескриптори компетентностей безпосередньо відповідали педагогічній практиці, вони мають бути сформульовані мовою навчальних результатів. Набори відповідних дескрипторів можна використовувати для окреслення результатів навчання під час освітньої діяльності [5, с. 11–13].

Отже, дескрипторний підхід – це сукупність педагогічно обґрунтованих способів, прийомів аналізу, синтезу, оцінки, спостереження, окреслення, систематизації, опису освітнього процесу, спрямованого на якісне формування результатів навчання, що мають об’єктивно вимірюватися в колі «освітня програма-освітній компонент-викладач-студент», на набуття компетентностей здобувачем вищої освіти. На відміну від компетентнісного, дескрипторний підхід до навчання, і української мови зокрема, не отожднює результати навчання з компетентностями, навпаки – засвідчує, що результати навчання формуються кимось, чимось (учителями, викладачами, консультантами; через інформальну, дуальну, неформальну освіту тощо), а компетентності набуваються тими, хто опановує знання, уміння, набуває умінь, здатності ефективно комунікувати, відповідально й автономно послуговуватися результатами навчання у професійній діяльності, у різних життєвих ситуаціях.

Отже, дескрипторний підхід може спростити процес класифікації методів навчання української мови за дескрипторами «знання», «уміння / навички», «комунікація», «відповідальність і автономія», спрямувати моделювання методів навчання української мови на якість освіти, на формування спеціальних і фахових компетентностей.

Використана література

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.09.2023).

2. Закон України «Про освіту». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=11> (дата звернення: 10.09.2023).

3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.09.2023).

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

5. Рамка компетентностей для культури демократії. *Дескриптори компетентностей для культури демократії*. Том 2. Рада Європи, 2018. 65 с. URL: <https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-2-/168097ec96> (дата звернення: 12.09.2023).

ТОПОНІМНА ЛЕКСИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ

Наталія Сокіл-Клепар,
*кандидат філологічних наук,
доцент катедри української мови імені професора І. Ковалика
Львівського національного університету імені І. Франка*

Сучасність щоразу спричиняє цілий спектр різноманітних емоцій у людей. Донедавна в освіті ставили пріоритет здебільшого на інтелектуальних аспектах, відкидаючи на периферію емоційну сферу. Та відомо, що когнітивні функції тісно пов'язані з емоціями реципієнта. Якщо доносити певну інформацію учням, які будуть, скажімо, у складному емоційному стані, то, звісно, жодних інтелектуальних основ вони не засвоять. Тому останнім часом усе більше акцентують увагу саме на емоційному осягненні різноманітних подій, явищ, фактів дійсності. Втішає, що на цьому наголошують і в шкільній діяльності, адже учні – це чи не найбільш емоційно мінлива категорія населення. «Розвиток компонентів емоційного інтелекту особливо значущим є для учнівства 5–6 класів, яке навчається у базовій школі, оскільки це період, коли вони досить часто відчують зміну власних емоційних станів, перебувають у стані невизначеності, що пов'язано, насамперед, із перехідним віком» [4, с. 15]. Тому саме в такому віці слід навчитися опановувати низку позитивних чи негативних емоцій.

Під емоційним інтелектом розуміють «здатність сприймати і розуміти емоційні прояви особистості, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів» [3, с. 62]. Своєю чергою, людина, яка володіє емоційним інтелектом, розвиває такі здібності: 1) усвідомлення власних емоцій; 2) регулювання емоцій; 3)

спроможність до самомотивації; 4) розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають у інших людей; 5) вміння підтримувати доброзичливі взаємини з оточенням [2, с. 26 – 27].

Емоції та пам'ять тісно зв'язані, а топоніми, назви територіальних географічних об'єктів, є безпосередніми носіями насамперед національно-культурної пам'яті. У школі учні часто стикаються з цим видом власних назв на різних уроках. Проте систематично такі власні назви, на жаль, не вивчають, зокрема, під час занять з української мови. Побіжно про них учні дізнаються тоді, коли мовиться про певні морфологічні, орфографічні чи словотвірні особливості лексики. Та, мабуть, топоніми потребують набагато більшої уваги, оскільки розвивають пізнавальну, творчу, комунікативну діяльність учнів, а також впливають на емоційну сферу сприйняття довкілля. Знання наукових основ топонімів дадуть змогу розвинути в учнів також і критичне мислення, адже часто в безперервному потоці інформації можна натрапити на псевдотлумачення тієї чи тієї назви.

Хочеться зауважити, що топонім – це насамперед слово, що твориться й функціонує за законами мови. Він тісно переплетений з соціальними, географічними, історичними чинниками. Саме сьогодні стало зрозумілим те, що топонім – не просто мітка на карті, а певний символ національної безпеки, маркер «своєї» території. Деякі топоніми можуть бути тригерними, скажімо, *Буча*, *Бахмут*, *Маріуполь*, інші. Особливо важко сприймати такі назви насамперед вихідцям із тих територій. Проте вчителям слід доносити подібні топоніми як символи українського духу, незламності й сакральності. Доречними були б у цьому разі ще й етимологічні акценти. Скажімо, учні дізналися б, що назва міста *Буча* утворилася від однойменної річки. Первісно вона означала «глибока яма в річці», а основа цього слова зводилася до звуконаслідувального праслов'янського *buk- / *buč- «ричати, ревіти, гудіти, дзижчати» [1, с. 85–86]. Таким чином, через топонім варто прищеплювати любов і повагу до власної історії, до національних обширів. Доцільно також акцентувати, що є певні етичні норми і, скажімо, не варто задіювати з комерційною метою назву міста, у якому загинуло чимало українців. Адже, відомо, що команда виробників напоїв із чайного гриба випустила новий напій під назвою «Героїчна Буча Комбуча», що викликало обурення

суспільства. Тому необхідно апелювати до учнівської свідомості з метою уникнення подібних «мовних ігор» задля маркетингу.

Назва міста *Бахмут* також утворилася від річки. А загалом гідронім походить від основ тюркського апелятива *rehn* «широкий, великий» та індоєвропейського **ued-* / **uet-* > **ud-* / **ut-* «вода», тобто означає «широка вода» [1, с. 35]. *Маріуполь* первісно звучав як *Маріамполь*, що виник із поєднання основи біблійного жіночого імені *Маріам*, а от грецька основа *polis* – «місто» була притаманна багатьом топонімам надчорноморських міст. Це була так звана «грецька мода» другої половини XVIII ст. [1, с. 320]. Вочевидь доцільно наголошувати учням, що назви міст, які сьогодні набули певного сакрального статусу, використовують і в позитивному плані. Скажімо, «Антитіла» присвятили своєрідний гімн «*Фортеця Бахмут*» мужнім воїнам, які захищали Бахмут. Або ж про «Місто Марії», тобто Маріуполь, заспівав Святослав Вакарчук. Гадаю, для презентації ономастичних і етимологічних відомостей можна застосувати різноманітні цифрові ресурси, що задіявали б іще й зорове сприйняття учнів.

Топоніми тісно переплетені з пам'яттю, вони і є її елементами, зокрема елементами національної пам'яті. Так, на уроках української мови слід щоразу наголошувати на націєцентричності нашого топонімного простору. Актуальними будуть історико-лінгвістичні елементи щодо теперішніх перейменовувальних процесів географічних об'єктів. Потенційно мінливими є назви міських вулиць. Змінювати потрібно назви, які не відповідають ментально-історичним засадам українського топонімотворення та порушують правописні норми сучасної української мови (*Суворове, Южне, Першотравневе* (Одеська обл.)).

Для топонімного обширу характерні так звані меморіальні назви (назви-присвяти). І однією з тенденцій у період війни є поява назв вулиць, приурочених іменам військовослужбовців, які загинули під час воєнних дій. Так, наприклад, у Львові з'явилася вулиця *Юрія Руфа (Дадака)* замість абсолютно неорганічної українському просторові вулиці Некрасова. Юрій Руф – український поет, письменник, учений, громадський діяч, засновник літературного проєкту «Дух Нації», який загинув 1 квітня 2022 р. у боях на Луганщині.

Наведені приклади підтверджують, що потрібно виховувати в учнів здатність емоційно сприймати простір, події та явища, співчувати й бути чуйними до потреб інших, розуміти географічну назву не тільки як слово, фрагмент мапи, а як національно-культурний і сакральний знак власної території та ідентифікації.

Використана література

1. Лучик В. В. Етимологічний словник топонімів України / відп. ред. В. Г. Складенко. Київ: ВЦ «Академія», 2014.
2. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія [для викладачів, аспірантів, студентів вищ. навч. закл.]. Київ, 2003.
3. Приходько Ю., Юрченко В. Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела, 2012.
4. Упровадження компонентів розвитку емоційного інтелекту в учнівства: практичний порадник педагогам закладів загальної середньої освіти. Київ, 2023.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Тамара Маркотенко,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін
Інституту педагогіки і психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Полтава*

Проблема систематизації та використання методів навчання української мови розглядається в працях дидактів і методистів: Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, С. Карамана, О. Кучерук, В. Мельничайка, О. Потапенка, М. Пентилюк, та ін. Водночас не втратило актуальності питання щодо ролі різних методів у забезпеченні досліджень фразеології української мови науковцями та її вивчення здобувачами освіти.

У лінгводидактичній системі С. Караман звертає на увагу, що до основних методів навчання рідної мови належать: усний виклад учителем матеріалу, бесіда, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, метод вправ, а також програмоване навчання, комп'ютеризоване навчання. У полі зору С. Карамана й інтерактивні методи навчання, зокрема дискусія, рольова гра, моделювання, метод кейса, як способи інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу [1, 130-135]. Одним із способів інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу при поглибленому вивченні мови є дослідницька діяльність здобувачів освіти в галузі фразеології, тому важливо знати методи дослідження фразеології.

Вітчизняна фразеологічна школа пропонує низку методів фразеологічного опису мови, спираючись на мовознавчі традиції. У науково-теоретичній літературі питання виокремлюють близько десяти основних методів дослідження фразеології; в основному методи дослідження фразеології можна згрупувати щодо вузького підходу до розуміння обсягу фразеології (Л. Авксентьев, Н. Амосова та ін.) або широкого розуміння фразеології; Л. Булаховський, Л. Ройзензон, Л. Скрипник та ін.).

Фразеологія як розділ мовознавства взяла за основу основні мовознавчі методи, але при цьому розробила власні методи та прийоми дослідження фразеології. Методи, що передбачають *вузьке розуміння фразеології*, – це метод семантичної ідентифікації, контекстологічний метод, метод аплікації, метод оточення; *методи, що стосуються широкого розуміння фразеології*, – це варіаційний метод, метод фразеологічної ідентифікації, комплексний метод тощо. Прихильники вузького і широкого розуміння фразеології мають різний підхід до методів дослідження.

У сучасній теорії фразеології для впорядкування фразеологічного матеріалу виділяють такі основні методи дослідження: контекстологічний метод, метод фразеологічного опису, варіаційний метод вивчення фразеологізмів, комплексивний метод дослідження фразеології, метод фразеологічної ідентифікації, метод аплікації (як різновид методу ідентифікації), метод компонентного аналізу, метод кореляції мовних і позамовних чинників, метод етимологічного аналізу, або лінгвокраїнознавчий коментар фразеологічного значення, метод лексикографічного аналізу.

Метод фразеологічної ідентифікації був уперше запропонований у 1964р. Цей метод заснований на різних типах фразеологічних значень, співвідношенні елементів до всієї структури, а також дає змогу виділяти фразеологізми серед складних слів та словосполучень.

Н. Амосова розробила контекстологічний метод вивчення фразеологізмів Основні його принципи повинні лягти в основу будь-якого методу вивчення фразеології: вивчення фразеологічних одиниць в умовах їхнього вживання у реченні, вивчення контекстуальної взаємодії слів, а також врахування специфіки мови.

Розроблено метод оточення, за допомогою якого структуру фразеологізму розглядають як систему зв'язків між словосполученням і елементами контекстного оточення, адже контекст є важливою умовою реалізації значення фразеологізму і має безпосередній вплив на його функціонування.

Одним із поширених методів є метод фразеологічного опису (його ще його називають описовий метод), який застосовують для виділення не якогось одного, а різних типів фразеологізмів. Метод фразеологічного опису використовується при укладанні різного роду словників – фразеологічних, орфографічних, орфоепічних, тлумачних; суть методу фразеологічного опису – інвентаризація та систематизація фразеологізмів. Його практичне застосування полягає у відображенні суспільних проблем, які виявляються на різних етапах розвитку мови.

Значущим методом дослідження фразеології є варіаційний метод, в основу якого покладено насамперед широке розуміння обсягу фразеології, підхід до фразеології як до системи мовних знаків та вивчення можливих варіантних фразеологізмів, комплексний підхід до вивчення особливостей компонентів фразеологізмів, виокремлення фразеологічного рівня і фразеологічної семантики як особливих категорій мови. Варіаційний метод дослідження фразеологізмів має характерні особливості: комплексне вивчення фразеологізмів та їх компонентів як одиниць мовної структури; вивчення варіантних фразеологізмів, які вживаються у конкретних мовленнєвих ситуаціях в окремому хронологічному періоді; виокремлення значення фразеологізмів як особливої лінгвістичної категорії мовного знака.

Для підвищення рівня засвоєння фразеологізмів можна використовувати метод порівняльного аналізу, під час якого здобувачі

освіти можуть зіставляти фразеологізми української мови з фразеологізмами інших мов.

Забезпечення практичної роботи з фразеологією під час навчального процесу можуть бути дослідження «Фразеологізми в народній мові», «Відомі фразеологізми в українській літературі», «Фразеологізми в мові ЗМІ» тощо.

Одним з ефективних методів дослідження фразеології української мови є використання онлайн-ресурсів, зокрема електронних джерел, які дають змогу здобувачам освіти самостійно опрацьовувати матеріал. При цьому використовувати інтернет-ресурси можна як під час синхронного, так і асинхронного навчання.

Кожен окремо взятий метод має свої характеристики, переваги й деякі недоліки, тому найчастіше науковці застосовують комплексний метод дослідження фразеології.

Ознайомившись з методами вивчення фразеологічних одиниць та проаналізувавши їх, можна зробити висновок: методи дослідження фразеології співвідносяться з основними принципами сучасної філологічної науки, кожен із методів має власні характеристики, свою структуру й специфіку, кожен із методів є важливим і цікавим по-своєму, тому важливо ознайомитись з кожним із них, щоб уміти правильно застосовувати їх на практиці.

Використана література

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах/ Колектив авторів за редакцією М.І. Пентилюк: М.І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін. Київ, 2004.

ПРОЦЕДУРА ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ), ЗДОБУТИХ СТУДЕНТАМИ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Галина Козаченко,
*кандидат педагогічних наук,
викладач української мови Житомирського базового
фармацевтичного фахового коледжу*

Озвучене й досліджуване питання актуалізується відповідно до «Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти», затвердженого наказом МОН України від 08.02.2022 року №130.

Неформальна освіта розглядається нами як освіта, що здобувається, як правило, за освітніми програмами і не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [1]. Неформальна освіта може бути реалізована студентом у різних формах: тренінг, семінар, вебінар, конференція, майстер-клас тощо. Результатом неформальної освіти здобувача освіти є документ (свідоцтво, посвідчення, сертифікат тощо). Наприклад, курс «Українська за професійним спрямуванням» https://course.emova.language-ua.online/courses/course-v1:ukrsvit+EMOVA105+2021_05/about

У закладах фахової передвищої освіти процедура визнання результатів навчання, здобутих студентом у неформальній освіті, визначається відповідним положенням.

Визнання та оцінювання результатів неформального навчання особи – це комплекс процедур, що встановлюють їх відповідність результатам навчання, передбачених відповідною освітньою програмою (результатам навчання певних освітніх компонентів або програмних результатів навчання), або певному рівню освіти, за підсумками чого приймається рішення про можливість зарахування особі певних освітніх компонентів (складових освітніх компонентів)

відповідної освітньої програми (зокрема в межах її вибіркової складової).

Визнання й оцінювання результатів неформального навчання студента передбачає такі процедури:

- подання студентом заяви про визнання;
- ідентифікацію задекларованих у письмовій формі особою результатів неформального навчання, які підлягають оцінюванню;
- оцінювання закладом освіти задекларованих результатів навчання особи;
- прийняття рішення про визнання й зарахування особі відповідних освітніх компонентів (складових освітніх компонентів) освітньої програми або відмову у визнанні й зарахуванні.

Загальний обсяг освітніх компонентів освітньої програми, що можуть зараховуватися студенту за підсумками визнання результатів неформального навчання, не може перевищувати 25 % відповідної освітньої програми.

Під час процедури визнання й оцінювання результатів, здобутих у неформальній та/або інформальній освіті, усі учасники зобов'язані дотримуватися принципів академічної доброчесності.

Для визнання й оцінювання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті, студент подає на ім'я директора заяву з проханням щодо визнання результатів неформального навчання. Директор візує подану студентом заяву і скеровує її до виконання завідувачу відділення, на якому навчається студент. Завідувач відділення інформує студента щодо необхідності подання упродовж трьох робочих днів з моменту візування заяви-декларації про попереднє навчання та документів, які підтверджують інформацію, наведену у декларації про попереднє навчання. Завідувач відділення повідомляє педагогічного/науково-педагогічного працівника, який викладає освітній компонент, із якого може відбутися визнання результатів навчання відповідно до поданої студентом заяви на ім'я директора, про необхідність надання консультативної допомоги студентові щодо заповнення декларації.

Здобувач освіти готує декларацію про попереднє навчання й документи, які підтверджують наведену у декларації про попереднє

навчання інформацію (за наявності). Декларацію підписують студент, педагогічний/науково-педагогічний працівник, що забезпечує викладання відповідної освітньої компоненти, завідувач відділення.

Педагогічний/науково-педагогічний працівник відповідної циклової комісії, що забезпечує викладання відповідної освітньої компоненти (у межах якої здобувач освіти бажає, щоб визнали здобути ним результати неформального навчання), надає консультативну допомогу здобувачеві освіти щодо заповнення декларацій про попереднє навчання, зокрема щодо опису результатів неформального навчання для їх подальшого зіставлення з результатами навчання, передбаченими відповідною освітньою програмою або певним рівнем освіти.

Завідувач відділення інформує директора про наявність оформленої декларації, поданої студентом, на підставі чого директор наказом створює комісію з визнання й оцінювання результатів навчання у складі: заступника директора з навчальної роботи, завідувача відділення, голови циклової комісії та педагогічних, науково-педагогічних працівників циклової комісії, що забезпечують викладання відповідних освітніх компонентів. Кількість осіб у комісії – не менше п'ятох. Створена комісія здійснює аналіз інформації щодо здобутого студентом попереднього досвіду й результатів неформального навчання студента і перевірки наданої заявником інформації у декларації.

Завідувач відділення ініціює засідання комісії з визнання й оцінювання результатів навчання та подає комісії відповідні документи до розгляду (заява, декларація, інші підтверджувальні документи (за наявності)). Строк розгляду документів і прийняття рішення комісією з визнання й оцінювання результатів навчання про можливість/неможливість проводити подальші процедури визнання на основі наданої студентом інформації становить не більше десяти робочих днів з дня проведення засідання.

На підставі інформації, що міститься у декларації і в наданих документах, комісія з визнання й оцінювання результатів навчання здійснює зіставлення результатів неформального навчання студента з результатами навчання, передбаченими відповідною освітньою програмою. Зіставлення задекларованих студентом результатів неформального навчання з результатами навчання, передбаченими

відповідною освітньою програмою, включає їх аналіз і зіставлення за змістом та рівнем складності.

Якщо інформація, наведена у декларації про попереднє навчання, та додаткові документи, надані студентом та/або суб'єктом (суб'єктами) неформального навчання, не дають змоги визнати результати неформального та/або інформального навчання студента для їх подальшого зіставлення з результатами навчання, передбаченими відповідною освітньою програмою, або наведена у декларації про попереднє навчання інформація щодо неформального навчання або досвіду діяльності здобувача освіти не підтверджується, комісія з визнання результатів навчання повертає документи заявнику без подальшого розгляду із зазначенням підстав прийняття такого рішення у відповідному протоколі засідання комісії з визнання й оцінювання результатів навчання. Протоколи засідання комісії з визнання й оцінювання результатів навчання та інші документи (заява, декларація тощо (за наявності) зберігаються у завідувача відділення впродовж терміну навчання студента, який подав документи на розгляд комісії, а далі передаються в архів закладу освіти.

Якщо інформація, наведена у декларації про попереднє навчання та в додаткових документах, наданих студентом та/або суб'єктом (суб'єктами) неформального, дає підстави визнати результати неформального навчання здобувача освіти, то комісія розглядає питання щодо їх оцінювання.

Завідувач відділення зобов'язаний завчасно (за 5 робочих днів до засідання комісії з визнання й оцінювання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті) ознайомити студента з процедурою оцінювання й визнання/невизнання результатів навчання, правилами оскарження результатів, датою, часом і місцем проведення заходу з визнання й оцінювання.

Оцінювання результатів навчання здобувача освіти має забезпечувати оцінювання усіх змістових складових відповідного (відповідних) результату (результатів) навчання (змістову валідність).

Методи вимірювання результатів неформального навчання студента можуть відрізнятись від методів, які застосовуються для здобувачів освіти в межах відповідної освітньої програми, водночас вони мають забезпечувати валідність оцінювання результатів навчання. Засобами вимірювання результатів навчання, здобутих

шляхом неформальної освіти, можуть бути екзаменаційні завдання, контрольні й тестові завдання, індивідуальні завдання, лабораторні роботи, усне опитування, співбесіда й інші засоби відповідно до програми освітньої компоненти. Особи, які здійснюють оцінювання, мають бути обізнаними щодо предмета оцінювання, компетентними у питаннях оцінювання й визнання, неупередженими, здатними створювати належну психологічну атмосферу для заявника та не мати конфлікту інтересів.

Комісія з визнання й оцінювання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті, проводить заходи з оцінювання результатів неформального навчання зі студентом і на основі результатів проведених заходів із оцінювання визначає можливість зарахування окремих частин освітнього компонента, обсяг кредитів ЄКТС та оцінку. Підсумки оцінювання результатів неформального навчання здобувача освіти комісія фіксує у відповідному протоколі.

Комісія приймає рішення про зарахування студенту певного освітнього компонента освітньої програми загалом, якщо за підсумками визнання результатів неформального навчання визнаються усі результати навчання, передбачені цим освітнім компонентом. У цьому разі здобувачеві освіти зараховується відповідна освітньому компоненту кількість кредитів ЄКТС. Оцінка за таким освітнім компонентом за національною та стобальною шкалою визначається комісією за підсумками проведення заходу з оцінювання. На підставі відповідного протоколу засідання комісії під керівництвом завідувача відділення інспектор з кадрів вносить підсумкову оцінку до індивідуального навчального плану із зазначенням реквізитів протоколу засідання комісії. Здобувач освіти звільняється від вивчення цієї освітньої компоненти.

Якщо за рішенням комісії зарахуванню підлягає тільки частина результатів неформального навчання, здобувачеві освіти зараховуються окремі види навчальної роботи за таким освітнім компонентом, які обов'язково враховуються педагогічним/науково-педагогічним працівником під час підсумкового оцінювання освітнього компонента. Педагогічний/ науково-педагогічний працівник, який викладає відповідну освітню компоненту, на підставі рішення, зазначеного у протоколі комісії, фіксує визнані й оцінені комісією результати навчання студента, здобуті у неформальній

освіті, у журналі обліку роботи академічної групи й викладачів за шкалою, передбаченою програмою відповідної освітньої компоненти.

Використана література

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>)

ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Юрій Грицевич,

*кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови та лінгводидактики,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Знання норм орфографії й пунктуації — запорука ефективного фахового писемного спілкування. Важливою передумовою формування грамотності спеціалістів будь-якого фаху вважаємо вивчення орфографії у контексті активної мовленнєвої діяльності. Мовний дискурс професії вчителя передбачає оволодіння фаховою термінологією. Особливий шар номіналем, якими послуговується вчитель географії, становлять топоніми — найменування географічних об'єктів. Вивченням цього класу власних назв займаються науковці щонайменше трьох галузей: мовознавства, географії та історії.

Дидактичний потенціал спеціально дібраного мовного матеріалу в запропонованих далі вправах під час вивчення теми «Складні випадки написання географічних назв» полягає як у закріпленні правописних навичок, доведенні їх до рівня автоматизованих під час продукування письмових текстів, так і в збагаченні словникового запасу здобувачів спеціальності 014.07 «Середня освіта (Географія)» через стимулювання вживання слів-топонімів у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-географів.

1. Запишіть географічні назви, знявши ризик і вибравши потрібну літеру з дужок:

(м, М)ис (т, Т)арханкут, (г, Г)ераклійський (п, П)ів/острів, (р, Р)іо/(д, Д)е/(ж, Ж)анейро, (ш, Ш)убра-(е, Е)ль-(х, Х)ейма, (м, М)ис (ф, Ф)іолент, (л, Л)ос/(а, А)нджелес, (о, О)стрів (н, Н)ова (г, Г)вінея, (б, Б)аффінова (з, З)емля, (н, Н)айт/(с, С)іті, Біскайська (з, З)атока, (а, А)рхіпелаг Фіджі, (о, О)строви Кергелен, Південний (п, П)оліус, (п, П)івнічно/(л, Л)ьодовитий (о, О)кеан, (Є, є)лісейські (П, п)оля, (Б, б)улонський (Л, л)іс, Венесуе(л, лл)а.

2. Здогадайтесь, про яку країну йдеться. Установіть відповідність із правилом, яке регулює написання тієї чи тієї офіційної власної назви.

Неофіційна назва	Офіційна назва	Правило
1. Країна, відвойована в моря	А) Південна Корея	а) Назви держав пишемо з великої букви. Якщо назва держави чи автономної республіки складається з кількох слів, то всі слова пишемо з великої букви (Український правопис, § 50, п. 6).
2. Країна ранкової свіжості	Б) Тибет	б) Подвоєння букв на позначення приголосних переважно зберігаємо у власних назвах (Український правопис, § 128, п. 3).
3. Дах світу	В) Голландія (Нідерланди)	в) За традицією в ряді географічних назв після приголосних д, т перед наступним приголосним, крім [j] пишемо И (Український правопис, § 129, III, п. 5).

3. «Відремонтуйте слово». Запишіть слова у дві колонки: 1) з подвоєними літерами на місці крапок; 2) без подвоєних літер на місці крапок.

*Марок...о, Гол...андія, Андор...а, Міс...урі, Ніц...а, Буенос...-
Айрес..., Брюс...ель, Гват...емала, Аф...іні, Тбіліс...і, Коп...енгаген,
Тал...ін..., Хар...аре, От...ава, Вільнюс..., Мехік...о, Ул...ан-Батор,
Бух...ар...ест.*

Використана література

Український правопис. Київ : Наукова думка, 2019.
[Електронний ресурс]. URL:

<https://drive.google.com/file/d/1p0moU61Yrg4RskpJYTljxkiAa5vrD0mM/view> (Дата звернення: 08.09.2023).

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Алла Олійник,
*кандидат педагогічних наук,
заступник директора
з навчально-методичної роботи
Київської гімназії східних мов №1,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист*

Одним з ефективних шляхів навчання української мови в умовах дистанційної освіти є організація самостійної роботи учнів, яка дає змогу активізувати їх пізнавальну активність, поглибити раніше здобуті знання й оволодіти новими, сприяє саморозвиткові та креативності учасників освітнього процесу шляхом індивідуалізації навчання у процесі засвоєння навчального матеріалу.

Сутність самостійної роботи була предметом досліджень вчених-лінгвістів В. Буряка, О. Горошкіної, Н. Голуб, С. Карамана, О. Караман, І. Купновицької, О. Мороза, Ю. Романенка, О. Савченко, М. Солдатенкова, В. Тихоші та інших. Науковці розробили низку

завдань, спрямованих на самостійне здобування знань, враховуючи потреби дистанційної освіти.

Метою статті є визначення шляхів упровадження самостійної роботи в дистанційну освіту.

Самостійна робота учнів визначається змістом, метою й завданнями, які вчитель ставить перед учнем/учнями у процесі навчання, і спрямована на закріплення й поглиблення раніше здобутих знань, набутих умінь і навичок. Самостійна робота може виконуватись учнем індивідуально або в групі чи в парі, проте без безпосередньої участі вчителя. При цьому вчитель займає позицію консультанта й координатора, який допомагає учневі розібратись у великому інформаційному потоці та досягти потрібних результатів. Так, всі учасники освітнього процесу (учень – учень, учитель – учень) можуть обмінюватись між собою меседжами (листами-повідомленнями), відеоповідомленнями, відеодзвінками, розміщувати інформацію про результати самостійної роботи в особисті або групові акаунти тощо. Такий конструктивний діалог сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів та виводить їх з розряду пасивних слухачів, формує здатність займати активну особистісну позицію під час здобування нових знань, постійно аналізуючи й осмислюючи власний досвід самостійної пізнавальної діяльності.

На думку Купновицької І., організація самостійної роботи у процесі дистанційного навчання передбачає взаємодію вчителя й учнів на відстані, що відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) та реалізовується специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність [2; с.75].

На нашу думку, самостійна робота учнів буде більш ефективною, якщо в її основу покладено уміння створювати позитивний творчий діалог між учителем і учнем у процесі онлайн-спілкування (відеоповідомлення, онлайн-конференції тощо). Таке спілкування є важливим чинником створення сприятливої атмосфери для навчання здобувачів освіти, спонукає до роздумів і сприяє дослідницькій роботі учнів. Також ми вважаємо доречним використання ігрових завдань, як-от: «Так чи ні», «Ти – мені, я – тобі», «Точка зору», «Здивуй!», вікторин, кросвордів тощо як

рефлексію до уроку або для перевірки рівня засвоєння учнями знань, оскільки завдання, подані в ігровій формі, сприяють запобіганню страху та стресу учнів під час контролю знань із певного предмета.

Учень, якого зацікавила певна тема чи проблема, частіше досягає мети. Завданням вчителя при цьому залишається стимулювання й підживлення старань учнів похвалою, дієвою порадою, а недоліки в роботі потрібно виправляти коректно, щоб в учня не зникло бажання до самоосвіти, пізнання і творчості. Так, учитель може запропонувати учням зробити так званий «обернений урок», який передбачає самостійну підготовку ними матеріалів до теми, запропонованої вчителем. Проте перед початком роботи учні під керівництвом учителя складають план, за яким будуть готуватись до уроку, де вказують основні етапи роботи над темою. Учитель може акцентувати увагу учнів на джерелах здобування матеріалу для підготовки до уроку та на кінцевій меті, яку учні мають досягти. При цьому учні самі вирішують, яка форма роботи буде застосована у процесі роботи (групова, парна чи індивідуальна) й визначають засоби (презентації, постери, лепбуки, відеоролики тощо), які будуть використані для виконання завдання, даного вчителем.

Під час перевірки якості виконання цього завдання вчитель може оцінити творчі здібності учнів, глибину розуміння ними матеріалу, рівень уміння самостійно працювати над заданою темою, спонукати їх до дискусії, разом шукаючи шляхи вирішення проблеми («Займи позицію», «Точка зору»), а також робити певні корективи, якщо бачить помилки або неточності у викладенні матеріалу учнями. Проте аналізувати роботу учня потрібно коректно, щоб не порушити довіру між учителем і учнем, не травмувати психіку учня й не послабити його бажання працювати. Це можна зробити, наприклад, у формі «сандвіча». Такий аналіз передбачає кілька етапів: спочатку вчитель хвалить дитину за творчість, за індивідуальний підхід до вирішення проблеми тощо, потім делікатно вказує на недоліки в роботі, які потрібно виправити, а завершує оптимістично, наприклад, «я вірю, що коли ти все виправиш, то робота буде бездоганною». Таким чином, довірливі стосунки між учасниками освітнього процесу зберігаються і сприяють їх творчій співпраці й активній комунікації, як-от: і вчитель, і учні можуть висловитися з тієї чи тієї проблеми,

дати поради один одному і врешті дійти згоди або продовжити дослідження з обговорюваної проблеми.

На нашу думку, самостійна робота сприяє розвитку пошукової, дослідницької та творчої діяльності учнів, оскільки вони мають можливість працювати, застосовуючи різні технічні засоби, зокрема задля створення презентацій, відеороликів, проєктів тощо, вести пошук потрібної інформації на різних інтернет-сайтах, аналізувати її та використовувати лише ту, яка дає змогу виконати дане вчителем завдання. Так, використання інтернет-платформ ZOOM, Viber, Skype, Google Classroom, Instagram, Telegram, Whats App тощо дає можливість всім учасникам освітнього процесу швидко обмінюватись інформацією, відповідати на запитання, проводити консультації, бесіди, диспути тощо. Така пізнавальна діяльність поглиблює та вдосконалює набуті раніше знання, розвиває творчу активність учнів, формує образне мислення, сприяє практичній діяльності школярів.

Крім того, учитель проводить перевірку знань учнів, які вони здобули в процесі дистанційного навчання з певної теми. У процесі такої перевірки учні продовжують самостійну роботу, яка потребує концентрації уваги й пам'яті для виконання завдань, даних учителем. Одним із ефективних видів контролю знань учнів ми вважаємо онлайн-тестування, яке учні можуть проходити на різних інтернет-платформах, зокрема «На Урок», «Всеосвіта», mozaBook тощо. По його завершенні учні мають можливість оцінити свій результат, переглянувши правильні відповіді, та проаналізувати помилки, за потреби обговоривши їх з учителем індивідуально або з учнівською спільнотою на одній із платформ.

Отже, ефективність навчання учнів ми вбачаємо у таких способах викладання вчителем навчального матеріалу, довірливій співпраці між учасниками освітнього процесу, формуванні вчителем завдань та контролю за якістю їх виконання, що мотивують учнів до самостійної пізнавальної та творчої активності.

Використана література

1. Дистанційне навчання в навчальному закладі. Нормативно-правова база. URL: <https://krschool48.wixsite.com/webpage/distancijne-navchannya>

2. Купновицька І. Г. Дистанційна форма навчання як один із методів підвищення мотивації навчання студентами заочної форми підготовки. Прикарпатський вісник НТШ. Пульс. 2019. № 6. С. 73–79, с. 73.

3. Солдатенков М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 198 с.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТРАДИЦІЇ І СУЧАСНІСТЬ

Інна Павлова,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови імені проф. Л.А. Лисиченко,

ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Активний розвиток суспільства, новітні технології ставлять вищі вимоги до молодих фахівців — випускників закладів вищої освіти. Рівень підготовки філолога визначається не лише базовими теоретичними вміннями та навичками, а й уміннями творчо використовувати знання, критично сприймати інформацію й оцінювати набутий досвід, підвищувати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, розвивати й удосконалювати особистість, розв'язувати складні завдання, що потребує наявності сформованої фахової комунікативної компетенції. Навчити цього можна лише поєднанням традиційних методів навчання та інноваційних методик.

Вивченню методів навчання присвячені праці таких науковців як О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк, О. Потапенко, І. Хом'як та ін. Стрімкий розвиток інформаційних технологій привів до впровадження нових, інноваційних методів, дослідженню яких присвячені праці С. Гончарова, О. Горошкіної, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Січкарук, С. Товкайло, П. Щербань та ін. У розвідках подано ґрунтовний теоретичний матеріал сучасних методик, однак практичних розробок, посібників, методичних рекомендацій з інтерактивних методів навчання ще недостатньо.

Метою розвідки є огляд сучасних тенденцій розвитку методів навчання, визначення потенційних можливостей застосування різних інтерактивних методів для викладання здобувачам курсу української мови.

Підготовка кваліфікованого фахівця не може здійснюватися без використання методів навчання, як традиційних, так і інноваційних. Відомий український методист О. Біляєв у своїх працях виокремив п'ять основних методів навчання української мови за способом взаємодії учителя й учнів на уроці: це усний виклад учителя, бесіда, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою [1, с. 75]. Класифікації методів навчання здійснюється за джерелом знань, за характером пізнавальної діяльності, за логікою пізнання, за специфікою діяльності викладача і студента. Викладач має чітко усвідомлювати цілісний підхід до таких класифікацій, вибирати ті методи, які дадуть можливість підготувати компетентнісну особистість.

Стрімке впровадження нових методів пов'язане як з модернізацією традиційних і добре відомих, так із запозиченням та адаптацією європейських педагогічних надбань.

Дослідження науковців доводять, що пасивність здобувача під час засвоєння певного курсу призводить до низького рівня засвоєння знань, а активна взаємодія викладача і студента, участь останнього в навчальному процесі значно покращують результат. Сьогодні, коли багато закладів вищої освіти працюють дистанційно, маємо адаптувати методи до сучасних реалій, застосовувати інноваційні технології навчання у викладанні різних курсів, зокрема й курсу української мови.

Серед методів навчання найчастіше використовують пояснювальний (частково-репродуктивний) та репродуктивний, хоча заслуговують на увагу проблемний, частково-пошуковий і дослідницький, які дають можливість здобувачам прогнозувати наступні кроки, запам'ятовувати, відтворювати, обґрунтовувати результати свого дослідження.

У програмах курсів української мови закладів вищої освіти значна кількість годин відводиться на самостійну роботу, що призводить до того, що викладач змушений використовувати традиційні методи, більшою мірою репродуктивні, щоб подати

необхідний матеріал із дисципліни. Для реалізації активної моделі навчання ефективним методом буде самостійна робота, яка дає змогу реалізувати принцип індивідуального підходу і стає засобом активної пізнавальної діяльності лише за певних умов: чітко поставлені завдання, здобування нових знань, розвиток розумових і особистісних якостей студента.

Сьогодні актуальною є інтерактивна модель навчання, яка передбачає використання інтерактивних методів навчання. Класифікацію інтерактивних методів навчання у своїй праці пропонують О. Пометун та Л. Пироженко, серед яких вони виокремлюють методи кооперативного навчання, методи ситуативного навчання, методи опрацювання дискусійних питань, методи колективно-групового навчання [2, с. 33]. Інтерактивні методи зумовлені процесами демократизації, завданнями, що стоять перед сучасною освітою. Інтерактивне навчання дає низку позитивних результатів: інтенсифікує процес навчання, підвищує мотивованість, розвиває комунікабельність, співробітництво, дає змогу набути відповідних компетентностей.

На заняттях з української мови можна використовувати інтерактивні методи. Наприклад, метод «мозкового штурму» («мозкової атаки») – стимуляції творчої активності та продуктивності для розв'язання проблеми. Використовують цей метод тоді, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, нових походів до ситуації, що дає можливість збільшити ефективність генерування нових ідей.

Вибір методів навчання залежить від змісту навчального матеріалу. Під час вивчення складного теоретичного матеріалу краще використовувати репродуктивні методи, наприклад лекцію, що належить до традиційних словесних методів навчання, однак не втратила своєї актуальності, а лише модернізувалася. Є ціла низка нетрадиційних лекцій, які доречно використовувати при викладанні української мови: проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-диспут і под. Інтерактивні лекції дають змогу опрацювати великий масив інформації, налагодити зворотній зв'язок зі студентами, мобілізувати знання й уміння здобувачів, досягнути високих результатів навчальної діяльності.

Дискусійні методи – один із видів групових методів навчання, базованих на організаційній комунікації в процесі вирішення навчально-професійних завдань. Він уможлиблює пошук інформації і закріплення еталонів в комунікативній поведінці студента. Цей метод дає змогу опанувати теоретичні правила граматики, вимови й лексики на практиці, аналізувати конкретні ситуації, виявляти помилки.

На нашу думку, доцільно використовувати інтерактивні методи як елемент заняття, частинку лекції чи практичного. Так серед методів колективно-групового навчання на заняттях з української мови можна застосовувати метод «Незакінчене речення», пропонуючи завершити речення: Сьогодні я дізнався..., Було складно..., Я відчув, що ... і под., які можна писати в чат, на інтерактивних дошках. Це активізує знання студентів, розвиває пам'ять і творче мислення.

Отже, для викладача сьогодні головним завданням є розвиватися, вдосконалювати свої знання і вміння, впроваджувати у свою практику новітні концепції викладання мови.

Використана література

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ: АСК, 2004. 192 с.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЕФЕКТИВНОГО МЕДСЕСТРИНСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ

Тетяна Бабенко,

*кандидат педагогічних наук
Комунальний заклад «Криворізький
фаховий медичний коледж» ДОР*

Виклики сьогодення, потужні економічні й політичні зрушення, вимушена міграція населення зумовили реформувальні зміни й у медичній галузі. Пріоритету набуває переосмислення позиції медичної сестри в закладах охорони здоров'я. У сучасних умовах

фахівці середньої ланки постають не лише посередниками між лікарем і пацієнтом, не механічними виконавцями лікарських призначень, а повноцінними учасниками лікувального процесу, здатного ефективно реалізувати усі його ланки. Таким чином актуальності набирає питання якісної міжособистісної взаємодії через професійне спілкування.

Досвід роботи доводить, що сучасні здобувачі освіти є технічно обізнаними особистостями, які активно використовують інтернет-ресурси, мобільні засоби взаємодії та інформаційні технології задля опосередкування комунікативних процесів. Не менше негативного впливу чинить переважання тестових методів контролю знань, які нівелюють можливості вільно висловлювати власні думки й аргументовано їх обстоювати. Тому проблема формування позитивної мотивації до професійного спілкування є ключовим питанням педагогіки медичної школи.

Аналіз літературних джерел доводить, що дослідники по-різному витлумачують сутність мотиву. Так, О. Киричук розуміє мотивацію як певну сукупність чинників (мотивів, емоційних переживань, очікувань, намагань тощо особистості), зумовлюють ту чи ту форму активності особистості, спрямовану на зовнішній світ, явища індивідуального «Я» або інші рівні існування суцього [2, с. 237-238]. Автор наголошує на тому, що незважаючи на певні універсальні складники мотивації власне зміст мотивування залишається суто індивідуальним, неповторним.

Суголосна позиція Л. Яворовської з однодумцями [3], наукові розвідки яких дали змогу виокремити поняття «навчальна мотивація», що визначається низкою специфічних чинників (освітня система закладу, особистісні особливості студента й викладача, ставлення до навчальної діяльності, специфіка навчальної дисципліни).

Розширюючи тлумачення шуканої дефініції Ю. Шадських, розуміючи мотив як усвідомлені спонукання людини до діяльності або поведінки, виокремлює два напрями мотивації: 1) система чинників, що зумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри); 2) характеристика процесу, що підтримує поведінкову активність [4, с. 85].

Варто зазначити, що спілкування в медицині передбачає й урахування психологічного стану пацієнта, з'ясування його

самопочуття, виявлення занепокоєння, прояви толерантності. І. Губенко акцентує увагу на зовнішніх обставинах: характер, настрої, стан співрозмовника, аудиторії, необхідність стежити за точністю висловлювання власної думки, ставлення до предмета обговорення [1, с. 221].

Тож позитивну навчальну мотивацію до спілкування визначатимемо низкою чинників: 1) специфіка закладу освіти (студенти під час навчання безпосередньо контактують із пацієнтами та їх оточенням, стикаються з важливими психологічними й фізіологічними проблемами, аналізують отриману інформацію та реагують на неї у різний спосіб); 2) особливості дисциплін, що викладаються (орієнтація змісту занять на формування комунікативних умінь, якісної міжособової взаємодії, отримання достовірної інформації, її аналіз, фіксація у документах, подальше використання у лікувальному процесі); 3) індивідуальні особливості здобувачів освіти (вік, стать, інтелектуальний розвиток, психо-емоційний стан); 4) суб'єктивні якості викладача (уміння зацікавити студентів у навчанні, створення позитивного клімату в аудиторії).

Відтак можемо стверджувати, що навчальна поведінка здобувачів освіти залежатиме від думки однолітків, власного оцінювання рівня компетентного спілкування та професійного розвитку, розуміння того, як набуті знання впливатимуть на їх кваліфікацію, соціальну позицію, суспільний статус. Задля підвищення рівня позитивної мотивації необхідно спрямувати освітній процес на співпрацю між викладачем і студентом, підвищувати інтерес до змісту навчальної дисципліни, пов'язуючи навчання із реаліями життя, заохочувати об'єктивним оцінюванням.

Використана література

1. Губенко І. Я., Карнацька О. С., Шевченко О. Г. Основи загальної і медичної психології, психологічного здоров'я та міжособового спілкування : підруч., Київ : ВСВ «Медицина», 2013. 296 с.

2. Киричук О., Роменець В. Основи психології : підруч., Київ : Либідь, 2006. 632 с.

3. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова,

О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

4. Шадських Ю. Г. Психологія і педагогіка : навч. посіб. – 2-ге вид., виправ. Львів : «Магнолія 2006», 2008. 320 с.

КЛЮЧОВІ ПРОБЛЕМИ ФРАЗЕОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Гарлицька,

кандидат філологічних наук, доцент

Кривий Ріг, Україна

У курсі ЗВО фразеологія англійської мови вивчається як складник лексикології, проте, незважаючи на це, у методиці викладання іноземної мови приділяємо велику увагу практичному оволодінню фразеологією, у якій знаходить відображення істотна частина національної ідіоматики і лінгвокраїнознавча специфіка досліджуваної мови.

В університетському курсі послуговуємося терміном «фразеологічна одиниця» (ФО). У розділі фразеології англійської мови здобувачі освіти мають опанувати основні критерії розпізнавання ФО: 1) мотивація (ФО можна поділити на невмотивовані та частково вмотивовані (або частково невмотивовані); 2) переносність значення – значення ФО метафоричне, його не можна зрозуміти зі значень його компонентів; 3) стійкість (стійкість фразеологізмів спостерігається, коли структура деяких ФО є стійкою лексично і граматично), тобто існують певні граматичні обмеження, які унеможливають заміну компонентів ФО; 4) відокремленість (деякі ФО є роздільними, тобто певні слова можуть бути розміщені між їх компонентами); 5) варіативність (деякі ФО можуть характеризуватися лексичною та граматичною варіативністю) [1, с. 69].

Ураховуючи напрацювання класиків і науковців сучасності, у курсі ЗВО вважаємо за потрібне розглядати різні підходи до проблеми класифікації ФО, зокрема семантичний, структурний, синтаксичний, контекстний та функціональний. Згідно з семантичним підходом ФО

поділяють на фразеологічні зрощення (*at sixes and sevens* – *голова обертом*), єдності (*to stick to one's guns* – *стояти на своєму*) та сполучення (*bosom friends* – *нерозлучні друзі*) [4].

Структурна класифікація фразеологізмів [3] ґрунтується на їх здатності виконувати ті самі синтаксичні функції, які виконують слова. Відповідно, за структурою ФО поділяють на одиниці з одним головним (*to be interested in* – *цікавитися чимось*) та з двома головними компонентами (*a month of Sundays* – *ціла вічність*).

Синтаксичний підхід фокусується на розрізненні ФО як частин мови [5]. Згідно з цим підходом ФО поділяються на іменникові (*ways and means* – *на війні всі способи хороші*); дієслівні (*to break the log-jam* – *зрушити з мертвої точки*); прикметникові (*loose as a goose* – *зухвалий хлопець*); прислівникові (*by degrees* – *поступово*); прийменникові (*in the course of* – *у ході*) та вигуківі (*Catch me!* – *спіймай, якщо зможеш*).

Відповідно до наступного контекстного підходу фразеологізми розглядають як одиниці фіксованого контексту [2]. Фіксований контекст визначається як той, що характеризується специфічною і незмінною послідовністю визначених лексичних компонентів і своєрідними семантичними відношеннями між ними. До одиниць фіксованого контексту відносять фраземи (*small talk* – *пусті розмови*) та ідіоми (*take the bull by the horns* – *брати бика за роги*).

Останнім підходом, який, на нашу думку, також необхідно розглядати зі студентами і студентками, є функціональний [5]. Він передбачає розподіл ФО на класи відповідно до їх функції в комунікації, залежно від їх структурно-семантичних характеристик: 1) номінативні ФО – групи слів з одним значущим словом і координаційними фразами (*well and good* – *правильно*); 2) номінативно-комунікативні ФО – представлені дієслівними словосполученнями, які трансформуються в речення під час уживання дієслова в пасивному стані (*to break the law* (*порушувати закон*) – *the law is broken* (*закон порушено*)); 3) ФО ані номінативного, ані комунікативного характеру, до яких належать вигуківі словосполучення, а їх визначальною рисою є повне експресивне переосмислення компонентів (*Alas, poor souls!* – *Нещасні!*); 4) комунікативні ФО – це прислів'я й приказки (*Absence makes the heart grow fonder* – *На відстані любов сильнішає*).

Оскільки фразеологія тісно пов'язана з фонетикою, лексикологією і граматиною, фразеологізми потрібно залучати в мовний обіг здобувачів освіти починаючи з першого курсу під час вивчення різних англійських дисциплін. Постійне повторення та поступове додавання синонімічних і антонімічних зворотів сприятиме кращому засвоєнню цього матеріалу. Однак зауважимо, що структуровані системні знання з фразеології студенти здобувають саме під час вивчення лексикології англійської мови.

Використана література

1. Pienko O. L., Kamienieva I. A., Moshtagh Ye. S. English Lexicology : tutorial. Kharkiv : Publishing House I. Ivanchenka, 2020. 218 p.
2. Lontas J. Context and Idiom understanding in second languages. *EUROSLA Yearbook*. 2002. Vol. 3. P. 155–185.
3. McGinnis M. On the systematic aspect of Idioms. *Linguistic Inquiry*. 2002. Vol. 33. No. 4. P. 665–672.
4. Mel'čuk I. Phraseology in the language, in the dictionary and in the computer. *De Gruyter Mouton*. 2015. Vol. 3. P. 31–56.
5. Strassler J. Idioms in English: a pragmatic analysis. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1982. 160 p.

ТРАДИЦІЙНА ТА ВІРТУАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ: РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ

Світлана Костюк,

*доцент кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету*

Події у світі вносять свої корективи у процес навчання й міжнародну академічну мобільність. Необхідність долати наслідки пандемії, ефективно співпрацювати та обмінюватися досвідом, перехід від традиційних форм навчання до змішаних та онлайн форм, упровадження у процес навчання великої кількості цифрових освітніх платформ, – усе це посилює інтерес до віртуальної мобільності.

Одним з пріоритетних завдань Болонського процесу є створення і розвиток єдиного глобального освітнього простору, обмін досвідом, культурними цінностями. Мобільність значно впливає на інтернаціоналізацію вищих навчальних закладів, пропонуючи студентам міжнародний академічний досвід, а також покращує можливості їх працевлаштування, розвиває м'які та професійні навички.

Сучасні інформаційні технології розширюють можливості міжнародної співпраці, створюють спільне робоче середовище, що дає змогу працювати разом незалежно від географічного розташування і можливостей учасників. Окрім фізичної можливості долучитися до процесу навчання, учасники процесу можуть отримати передовий досвід та спільно працювати з іншими студентами над навчальними проектами.

Під віртуальною академічною мобільністю розуміють форму навчання, освітнє середовище якої повністю підтримується за допомогою інформаційно комунікаційних технологій та охоплює транскордонне співробітництво з людьми різного походження й культурного бекграунду, основна мета якого – розвиток міжкультурної взаємодії [1].

Основними рисами віртуальної мобільності є використання ІКТ для покращення навчання й усунення часових і просторових бар'єрів, розбудови дружніх стосунків в освітньому середовищі; співпраця між освітніми установами; розбудова віртуального освітнього середовища; формальне визнання навчання; підготовка до майбутньої фізичної мобільності; долучення до процесу учасників, які не мають змоги виїхати; створення відчуття міжнародного навчання із набуттям відповідного досвіду.

Ураховуючи постійну трансформацію віртуальної мобільності та розвиток технологій, які використовуються у її процесі, науковці із European Civic University пропонують класифікувати віртуальну мобільність за такими важливими параметрами: тривалість (короткострокова – семінари, воркшопи, або довгострокова – повноцінні курси/освітні програми); рівень упровадження (онлайн або змішана мобільність); сертифікація (формальна, напівформальна й неформальна) [2].

Віртуальна мобільність має як переваги, так і недоліки. З-поміж переваг для навчальних установ можна виокремити підвищення інтернаціоналізації закладу, міжнародне визнання, а відтак збільшення кількості студентів; покращення якості освітнього процесу, науково-педагогічних працівників, а отже, збільшення якості академічної пропозиції; залучення нових технологій і методів навчання, розбудова спільного середовища для навчання й дослідження.

Процес залучення студентів до віртуальної мобільності дає змогу знизити витрати на подорож і проживання; отримати більш широкий вибір предметів або курсів; розвинути навички мовлення, ознайомитися з різними стилями навчання, дізнатися більше про нові культури й перспективи; покращити впевненість у собі.

Щодо недоліків, то серед ризиків відзначають низький рівень фізичної взаємодії, обмеження кількості учасників через брак або низьку якість необхідного обладнання, проблеми з'єднання з мережею Інтернет, недостатній рівень підготовки координаторів віртуального проєкту.

Тому перехід до віртуальної мобільності передбачає удосконалення таких процесів як технічна підтримка освітніх платформ, розвиток навичок викладацького складу у використанні технічних ресурсів, впровадження інноваційних підходів до використання онлайн-технологій.

Наведені дані дають змогу зробити висновок, що віртуальна мобільність є ефективним шляхом вирішення таких питань як культурна обізнаність, міжкультурне співробітництво, розвиток м'яких навичок і критичного мислення.

Використана література

1. Bijnens, H. et al (2006). European cooperation in education through virtual mobility: a best-practice manual. Heverlee: EUROPACE IVZW
2. Romita Iucu et al. Digital enhanced mobility: CIVIS handbook on virtual mobility. Available at <https://civis.eu/storage/files/civis-virtual-mobility-handbook.pdf>

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ

А. Негуляєва,

*Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна*

Пріоритетним напрямом сучасної освіти України є розроблення й утілення на практиці механізмів, що забезпечують високий рівень якості освіти, формування визначених чинним законодавством України ключових компетентностей учнів (Про освіту, 2017; Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, 2020). На особливу увагу заслуговує організація дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти та формування математичної компетентності на уроках англійської мови, оскільки означена компетентність є дієвим чинником розвитку розумових здібностей, логічного, критичного мислення, становлення гармонійної особистості, завдяки своїй універсальності сприяє ефективності навчання мови як засобу міжнародного комунікування в іншомовному електронному освітньому середовищі та поза його межами.

Дистанційна форма навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти здійснюється відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 1115 (Деякі питання організації дистанційного навчання, 2020). Доступ до електронного освітнього середовища відбувається за допомогою інформаційно-комунікаційних систем дистанційного навчання: платформа Moodle, HUMAN, [Google Classroom](#), Нові знання тощо. Своєю чергою, задля забезпечення єдиних умов для всіх учнів і учениць педагогічною радою ухвалюється рішення про використання однієї із означених систем на період дистанційного формату.

Одним із найпоширеніших сервісів в Україні є [Google Classroom](#). Він має низку переваг загалом і для формування математичної компетентності учнів і учениць під час дистанційного вивчення англійської мови, зокрема:

– не потребує створення корпоративного (чи додаткового) облікового запису (достатньо мати особистий обліковий запис в Google);

– має доступний інтерфейс для використання з мобільного пристрою, персонального комп'ютера, ноутбука, планшета тощо, забезпечує зручне створення, редагування, виконання завдань, ефективну організацію навчального процесу;

– налагоджує якісний зворотній зв'язок (оцінювання різного виду, приватні, публічні коментарі, оголошення, можливість завантажувати додаткові чи відредаговані документи, бачити й аналізувати успіхи своєї діяльності, забезпечує доступ учителя до даних щодо успішності учнів (учениць), контроль за виконанням завдань, можливість відстежувати динаміку засвоєння учнями навчального матеріалу тощо);

– уможлиблює розвиток і перевірку умінь і навичок учнів з усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках англійської мови завдяки підтримці різних форматів файлів (презентація, зображення, покликання, відео, файли з носіїв і хмарних платформ);

– уможлиблює продукування різних об'єктів: завдань, матеріалів, запитань (із варіантом відповіді, стислою відповіддю та відповіддю для організації дискусії);

– підтримує використання різних електронних ресурсів, сервісів, освітніх платформ, які створюють можливості для творчого застосування вчителем математичних форматів, методів, мови під час навчання англійської, задля розвитку мислення (математичного, логічного, критичного), умінь і навичок послуговуватись математикою для розв'язання навчальних, комунікативних і реальних життєвих ситуацій, проблем.

Дистанційна форма здобуття загальної середньої освіти загалом і формування математичної компетентні учнів і учениць у процесі навчання англійської мови зокрема здійснюється у двох режимах: синхронному й асинхронному. Під час синхронного режиму дистанційного навчання відбувається одночасна взаємодія учнів, учениць, вчителя засобами аудіо-, відеоконференцій. Так, для формування математичної компетентності під час означеної форми навчання англійської мови варто застосовувати сервіси відеозв'язку Zoom та Google Meet, за допомогою яких здійснюється

англійськомовне комунікування в режимі реального часу між здобувачами освіти, педагогічним працівником, уможливлено демонстрація матеріалів, файлів (презентації, картки, інтерактивна дошка, інтерактивні онлайн завдання тощо), які містять різноманітні математичні формати представлення інформації (таблиці, схеми, алгоритми, формули, часова вісь тощо), які знаходяться на робочому столі (екрані) комп'ютера (смартфона, планшета). На відміну від Google Meet, за допомогою програми Zoom учитель може створювати запис (без встановлення додаткових розширень) свого звернення чи колективної розмови, що надає доступ до перегляду матеріалів в асинхронному режимі (за необхідності або через відсутність на уроці). Такий режим навчання передбачає занурення в іншомовне освітнє середовище за допомогою потенціалу математичної компетентності (використовуючи математичну мову, формати, методи тощо) із затримкою у часі із застосуванням електронних освітніх ресурсів.

Окрім того, важливим аспектом ефективного формування досліджуваної компетентності під час дистанційного навчання англійської мови є залучення сучасних онлайн-сервісів для створення вправ і завдань.

1. Сервіс підтримки навчання LearningApps.org дає—змогу створювати інтерактивні вправи різного типу (як для вивчення нового матеріалу, так і для здійснення контролю знань), використовувати математичні формати, що забезпечують розвиток математичного, логічного мислення.

2. Сайт Liveworksheets уможливує виготовлення інтерактивних робочих аркушів (з різними видами вправ: перетягування, об'єднання за допомогою стрілок, множинний вибір тощо), які містять матеріали наочності (малюнки, звуки, відео тощо). Своєю чергою, застосування математичних методів, форматів представлення інформації (таблиці, схеми, формули, алгоритми, часова вісь тощо) сприяє розвитку умінь і навичок використовувати математику у щоденному житті, у спілкуванні, будувати логічні послідовності міркувань, розвиває мислення, уяву здобувачів і здобувачок освіти.

3. Google Форми використовують для створення логічних вправ, тестів, опитувальників (з різними варіантами відповіді) задля подальшого аналізу їх результатів.

4. Google Jamboard – інтерактивна віртуальна дошка, що уможлиблює оперування математичним апаратом (мовою, форматами, методами) у процесі вивчення англійської мови, забезпечує співпрацю в режимі реального часу й асинхронно.

Отже, вагомим чинником формування математичної компетентності учнів і учениць під час дистанційного формату навчання є використання учителем електронних ресурсів, сервісів, платформ, що передбачають оперування різноманітними математичними форматами (таблиці, схеми, формули, часова вісь, алгоритми тощо), методами (математичного моделювання, статистичними тощо), сприяють розвитку логічного, критичного та математичного мислення, умінь робити висновки, будувати правильні ланцюжки міркувань, розв'язувати логічні задачі під час навчання англійської мови, у процесі здійснення належної комунікації в електронному освітньому просторі та забезпечують високий рівень якості іншомовної освіти загалом.

Використана література

Деякі питання організації дистанційного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 08. 09. 2020 р. № 1115. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>.

Нові знання. URL : <https://nz.ua/>.

Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України. (2020). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.

Про освіту : Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Google Forms. URL : <https://docs.google.com/forms/u/0/>.

Google Jamboard. URL : <https://jamboard.google.com/>.

Google Classroom. URL : <https://classroom.google.com/>.

HUMAN. URL : <https://www.human.ua/>.

LearningApps.org. URL : <https://learningapps.org/>.

Liveworksheets. URL : <https://www.liveworksheets.com/>.

Moodle. URL : <https://moodle.com/>.

ФЕНОМЕН «ВІРТУАЛЬНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ» У ЛІНГВІСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

О. Пальчикова,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна*

Використання сучасних інформаційних технологій кардинально впливає на всі сфери життєдіяльності особистості, позаяк сприяє скороченню дистанції між комунікантами, економії часу, наданню доступу до великого обсягу інформації, оптимізації розподілу праці. Відповідно у процесі спілкування в соціальних мережах виникає потреба розгляду віртуальної мовної особистості, що вживає певний набір мовних, мовленнєвих засобів, комунікативних стратегій і тактик під час інтеракції в месенджерах, на інтернет-форумах, платформах, що відрізняються від тих, якими послуговуються в реальних комунікативних ситуаціях.

Проблему формування віртуальної мовної особистості порушено в працях І. Великої, О. Гаврилюк, Є. Нікіфорової, Л. Павліченко, Є. Сазонової, Т. Храбан та ін.

І. Велика витлумачує мовну особистість у межах інтернет-простору як фіктивну, відтворену індивідом чи групою людей, що створює семіотичні артефакти і має зовнішній опис [1]. Для неї обов'язковим є володіння розвиненими навичками комунікації, необхідними для обміну інформацією у соціальних мережах. Крім того, її існування в межах часового простору відрізняється від простору реального, в якому перебуває реальна мовна особистість, оскільки через брак візуального контакту комунікантів у віртуальній дійсності часові межі розмиті: «Момент реального часу “зараз” розширюється та охоплює момент початку й закінчення часового інтервалу. Момент “зараз” є тривалим, він не обмежується певним часовим проміжком. З тієї причини, що часові координати учасників комунікації можуть не збігатися, вони мають різне сприйняття майбутнього, минулого і дійсного часу. Такий процес зникнення часових лімітів має відображення і на мовному рівні. Привітання “Доброго ранку” або “Доброї ночі” стають неактуальними для

комунікантів віртуального простору, адже якщо вони знаходяться на різних континентах, або в різних країнах, часові відрізки, як правило, не збігаються» [1, с. 60].

З погляду Т. Храбан, для віртуальної мовної особистості характерним є квапливе, максимально спрощене спілкування, про що свідчить переважне використання рядкових літер, ігнорування розділових знаків, вживання скорочень: «У комунікативних стратегіях проявляється все більша наполегливість та прагматизм. Широке використання розмовно-повсякденної лексики також свідчить про спрощення характеру спілкування. Відбувається стирання меж між неформальним і формальним спілкуванням. З'являються нові форми вираження емоцій: використання заголовних літер для означення крику, “смайликів”, вербального описання емоційних станів» [4, с. 260–261].

Науковець висловлює думку, що завдяки глобальній мережі відбувається формування віртуальної картини світу, зокрема мовної, яка демонструє специфіку життя в Інтернет-просторі та породжує потребу мовної особистості адаптуватися до реалій кіберпростору [4].

В інтерпретуванні Є. Нікіфорової, віртуальна мовна особистість (ВМО) – «вигадана особистість, яка існує в мережевому просторі, має певні характеристики, відповідний рівень знань мови, використовує певні комунікативні стратегії і тактики для досягнення власної мети» [3, с. 7].

Науковець виокремлює віртуальні мовні особистості модератора, чії повідомлення на вербальному рівні насичені жаргонізмами та імперативними конструкціями; експертів – термінологічними одиницями, складносурядними й складнопідрядними реченнями, дискурсивними маркерами; тролів – інвективною лексикою, граматичними й орфографічними помилками, простими еліптичними, питальними, окличними і наказовими реченнями, що свідчить про домінування споживача контенту; консультантів – розмовною лексикою та молодіжним сленгом, з допущенням навмисних помилок; флудерів – фонетико-графічно спрощеним вокабулярієм, зловживанням заголовних літер у викладі даних, уживанням перерваних синтаксичних фраз, емотиконів і вигуків [3].

О. Гаврилюк, Є. Нікіфорова, Л. Павліченко розглядають мовну особистість авторитетного та ігноруючого типів модератора. Перший спрямовує бесіду і стежить за дотриманням правил на сайті. Його попередження враховують беззаперечно, а мовленню притаманні складні речення, вживання коннекторів і маркерів.

Для мовної особистості ігноруючого модератора типовими є: обмежений вплив на користувачів і залученість до перебігу бесіди, тоді як у мовленні переважають прості конструкції, наказовий спосіб дієслова, брак маркерів ввічливості [2].

Отже, віртуальна мовна особистість – це безтілесне уособлення індивіда, що функціонує у межах технічної системи, залучене до різних типів дискурсу у віртуальному світі й характеризується специфічними лексико-граматичними мовними засобами впливу на співрозмовника.

Використана література

1. Велика І. О. Особливості віртуальної мовної особистості в Інтернет-дискурсі. *Science and Education a New Dimension. Philology.* 2017. Vol. (28), Issue: 115. С. 58-61.
2. Гаврилюк О., Нікіфорова Є., Павліченко Л. Портрет віртуальної мовної особистості “модератор” (на основі англійської мови). *Молодий вчений.* 2020. № 12 (88). С. 58-63
3. Нікіфорова Є. Типи віртуальних мовних особистостей у форумному просторі (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук Спеціальність : 10.02.04. Київ, 2018. 18 с.
4. Храбан Т. Віртуальна мовна особистість як феномен Інтернету. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Філологічні науки.* 2015. Вип. 138. С. 258-262.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Ігор Горошкін,

*старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов*

Інституту педагогіки НАПН України

Сучасне життя складно уявити без спілкування з представниками різних держав, без міжнародної співпраці в різних галузях. Володіння іноземною мовою стало ключовою вимогою до громадян незалежно від віку, статі, професії. Це зумовлює пошук ефективних підходів до навчання іноземних мов у школі.

Як свідчить освітня практика, урок іноземної мови сьогодні – це демонстрування здобувачам освіти значних можливостей, які надає людині мова, це щоденна практика застосування іноземної мови як потужного засобу комунікації. Завдання кожного уроку полягає в підготовці учнів до ефективного іншомовного спілкування. Це й зумовлює пошук ефективних шляхів формування у здобувачів освіти механізмів іншомовного спілкування.

Вивчення наукових праць (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, О. Гальченко, Н. Майєр, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько та ін.), спостереження за освітнім процесом переконують, що провідним засобом формування механізмів іншомовного спілкування є побудова ефективної системи вправ і завдань, значення якої полягає насамперед у тому, що вона забезпечує збагачення словникового запасу, набуття комунікативного досвіду, формування предметної, ключових компетентностей учнів.

Науковці тлумачать поняття «система» як «об'єднання взаємозв'язаних і розташованих у певному порядку складників цілісного утворення, поєднаних певною функцією. Тобто система передбачає множинність узаємопов'язаних елементів, з'єднаних певним чином для досягнення певної мети. Ці елементи, перебуваючи в тісному взаємозв'язку, і формують структуру системи» [2]; поняття «вправа» як: «спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою

оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю або її компонентами» [1, с. 181]. Завдання відрізняються від вправи насамперед відсутністю багаторазового його виконання, тому вони можуть варіюватися. Вивчення літератури з проблеми дослідження уможливило висновок, що система вправ і завдань – це ієрархічно структурована, дидактично й методично збалансована послідовність вправ та завдань, розроблених з урахуванням вимог Державного стандарту базової середньої освіти, модельної програми з іноземної мови, умов навчання, психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу, спрямована на вмотивоване й усвідомлене оволодіння учнями іншомовним матеріалом, формування в них умінь застосовувати іноземну мову як ефективний інструмент комунікації, потужний засіб пізнання іншої культури та репрезентації власної.

На вибір змісту, створення системи вправ і завдань значною мірою впливає домінування тих чи тих педагогічних підходів. Останнім часом увагу українських і закордонних психологів, педагогів зосереджено на розробленні ефективних механізмів формування учня, здатного до ефективного міжкультурного спілкування, застосування іноземної мови як потужного інструменту засвоєння інших культур, саморозвитку, самореалізації особистості, тобто реалізації культурологічного підходу до навчання. У працях С. Ніколаєвої, Т. Полонської, В. Редька та ін. обґрунтовано, що іноземна мова – не тільки засіб спілкування, а й засіб прилучення учнів до культурних особливостей інших народів, засвоєння їхніх культурних цінностей, розуміння інших культур. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови «передбачає у процесі занять тісну взаємодію мови і культури його носіїв» [1, с. 85.]

У 7-9 класах значно збільшується обсяг навчального матеріалу (на відміну від 5-6 класів), зокрема міжкультурного. Навчання іноземної мови стає не процесом накопиченням знань, а процесом формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів, їх підготовки до подальшої співпраці з представниками інших культур для досягнення актуальних спільних цілей. Учні можуть працювати з автентичними текстами, реалізувати функцію іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Культурологічний підхід передбачає залучення культурознавчих складників у процесі навчання іноземної мови, що

сприяє досягненню одного із завдань, визначених державними документами, – формування в учнів здатності спілкуватися іноземною мовою. Означений підхід виконує низку функцій – пізнавальну, розвивальну, навчальну, виховну, адже учні в процесі навчання засвоюють досвід і норми, що визначають і регламентують життя людини в полікультурному світі. Здобувачі освіти шляхом вивчення історичних, етнографічних, географічних, соціокультурних відомостей про свою країну та інші країни поглиблюють свої знання, розширюють світогляд, формують толерантність, повагу до інших народів і культур. З цього випливає, що, крім знань, лінгвокраєзнавчих відомостей, вони засвоюють систему цінностей. Культурологічний складник навчання іноземної мови зумовлює пошук нових методичних рішень, спрямованих на формування в здобувачів освіти механізмів іншомовного спілкування, розширення меж освітнього процесу, передовсім шляхом занурення учнів у міжкультурний контекст спілкування. Наприклад, моделювання ситуації, коли учні приїхали до країни, мову якої вивчають, і відвідують тематичні парки, цікаві археологічні пам'ятки, події. Учні мають поділитися враженнями з однокласниками й однокласницями. Через виконання вправ і завдань здобувачі освіти мають опанувати комплекс позалінгвальних відомостей, комунікативних стратегій адекватної поведінки в іншомовному спілкуванні задля того, щоб здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію, яка ґрунтується на знаннях фонетичного, лексичного, граматичного аспектів мови та вміннях застосовувати фонові знання для забезпечення взаєморозуміння в різноманітних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Використана література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич.О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. /за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт. 2013. 590 с.
2. Черноватий Л.М. Система вправ і завдань як категорія методики навчання. Іноземні мови. 2018. № 2. С. 19-26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2018_2_4

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ГРИ

Світлана Байняшова,
*аспірантка Житомирського державного
університету імені Івана Френка*

Нині освітня сфера зазнає великої кількості реформувань: зміна підходів до навчання, зміна методів, цифровізація й удосконалення засобів навчання. Тому освітні документи НУШ, зокрема чинні шкільні програми з української мови, орієнтують на стратегії щодо формування інформаційної грамотності як одного з важливих складників інформаційно-комунікаційної компетентності мовної особистості. У сьогочасних умовах практики мовної освіти перед вчителем на уроці української мови постає завдання формувати у здобувачів освіти інформаційну грамотність: Відповідно виникає потреба в пошуку й використанні ефективних методів навчання української мови через призму формування юного компетентного мовця, здатного працювати з інформацією. Сучасним старшокласникам недостатньо просто певного обсягу знань, набагато важливіше навчити орієнтуватись у потоці інформації, систематизувати й вибирати лише необхідні відомості тощо. У цьому контексті одним із дієвих розглядаємо метод гри, що може забезпечити умови для розвитку, критичного сприймання інформації, її інтерпретації, аналізу, системного мислення, спілкування, рефлексії.

Аналіз наукових праць (Н. Голуб, О. Горошкіної, Л. Мелешко, О. Туркевич та ін.) свідчить, що дослідників цікавить застосування методу гри на уроках української мови для формування предметної компетентності. Водночас у роботах науковців (Л. Найдьонові, Г. Онкович, О. Семеног) простежується інтерес до проблеми способів і засобів формування інформаційної грамотності в здобувачів освіти. Однак у дослідженнях науковців недостатньо уваги приділено формуванню інформаційної грамотності в учнівської молоді на уроках української мови з використанням методу гри.

Ми ставимо за мету на базі наукових досліджень схарактеризувати метод гри та з'ясувати, як його можна застосовувати

під час навчання української мови в старших класах, аби формувати у юних мовців інформаційну грамотність.

Насамперед інформаційну грамотність розуміємо як здатність мовної особистості визначати й формулювати інформаційні потреби; шукати й отримувати інформацію; критично сприймати інформацію на основі розрізнення фактів і суджень, достовірних відомостей і фейків, маніпуляцій; оцінювати й систематизувати інформацію на основі роботи з медіатекстом, із соціальними мережами; виявляти мову ворожнечі й уникати її; обробляти інформацію з використанням засобів ІКТ; використовувати, передавати, створювати й поширювати інформацію з дотриманням етичних норм, принципів академічної доброчесності [2, с. 212]. Здобувач освіти, який володіє інформаційною грамотністю, має виявляти уміння ефективно шукати інформацію (зокрема, і в електронних медіаджерелах), працювати з джерелами та першоджерелами, ставлення до інформації, розуміння авторського права, уміння вирізнити плагіат, відрізнити факти від суджень, систематизувати інформацію, висувати гіпотези й оцінювати альтернативи.

Аналіз праць дослідників (Г. Корицької, Л. Мелешко, М. Ячменик та ін.) переконує, що метод гри може впливати на формування як предметної компетентності з української мови, так і життєво необхідних умінь, навичок, здатностей, зокрема й інформаційної грамотності.

Концепція НУШ орієнтує на ігрове навчання юних здобувачів освіти. Відповідно набуває актуальності питання гейміфікації в просторі мовної освіти, що передбачає використання гри на уроках української мови з метою мотивування до навчального процесу й формування ключових і предметної компетентностей. О. Остапченко акцентує на тому, що шкільна практика потребує такої форми роботи, за якої учні на уроці української мови можуть здобувати мовні знання і водночас розважатися. Це різні командні ігри, або ігри-шоу, турніри ерудитів, конкурси, вікторини, брейн-ринги, квести [3, с.120]. Гру розуміємо як систему, де кожен гравець є учасником ігрової проблемної ситуації з чітко визначеними правилами, що приводить до кількісного результату. З огляду на це гра позитивно впливає на розвиток розумових здібностей, критичного мислення та уваги, тобто розвиває складники інформаційної грамотності.

Навчально-ігрова діяльність, яка передбачає мовну гру для вербального самовираження, використання логічних, рольових ігор є однією з важливих умов розвитку в учнів інтересу до мови, формування комунікативних здібностей, зацікавлення навчальним предметом, сприяє емоційній та інтелектуальній активності, що позитивно впливає на засвоєння теоретичного матеріалу [1]. Варто зазначити, що учнівська молодь під час навчальної гри може виходити за межі реального, тоді інформаційний контент гри може ставати абстрактним, символічним чи соціальним. Відповідна робота на уроці уможливує проходження різних стадій когнітивного розвитку, що є умовою розвитку інформаційної грамотності. У процесі навчання гра виконує мотиваційну функцію, тобто стимулює виконувати різні дослідні, пошукові операції, що передбачають високий рівень захопленості. Для учасників ігрового процесу дуже важливо вміти взаємодіяти одне з одним, це сприяє розвитку комунікативних умінь, необхідних для обміну інформацією. Значний потенціал для формування інформаційної грамотності під час навчання української мови можуть мати навчальні ігри, розроблені на базі природовідповідних для старшокласників медіатекстів.

Інтерактивна ігрова взаємодія учнів із використанням медіатекстів потенційно сприяє розвитку навичок пошуку, читання, аналізу, оброблення, відтворення інформації, її поширення, що може стати ефективною практикою формування мовної особистості, яка володіє інформаційною грамотністю. Як приклад, розглядаємо гру «365° за шкалою медіаграмотності», розроблену командою Академії української преси в рамках проєкту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», запровадженого Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX в Україні) за підтримки Посольств США та Великої Британії, у партнерстві з МОН України та АУП. Електронні матеріали цієї гри можна переглянути на сайті АУП [4]. З погляду нашого дослідження цінність цієї гри вбачаємо в тому, що вона може допомогти розвивати в учнів критичне мислення на основі аналізу інформації з урахуванням конкретних ситуацій. Водночас відповідна робота сприяє вдосконаленню умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Отже, інформаційну грамотність юного мовця розуміємо як здатність мовної особистості визначати й формулювати інформаційні

потреби, здійснювати добір інформації, критично сприймати інформацію на базі різних фактів і суджень, оцінювати й систематизувати інформацію на основі роботи з медіатекстом, виявляти мову ворожнечі й уникати її; використовувати, передавати, створювати й поширювати інформацію з дотриманням етичних норм, принципів академічної доброчесності. Аналіз наукових робіт дає підстави стверджувати, що одним із дієвих методів сучасного навчання української мови є гра. Використання цього методу в процесі українськомовної освіти дає змогу забезпечити умови для розвитку мовлення здобувачів освіти, а також для формування інформаційної грамотності в учнівської молоді, зокрема навичок критичного сприйняття інформації, її інтерпретації, аналізу, спілкування, рефлексії.

Перспективним є дослідження типів і видів навчальних ігор для формування старшокласників як компетентних мовців, що володіють інформаційною грамотністю.

Використана література

1. Галаєвська Л. Методи активного навчання української мови в школі (на матеріалі синтаксису й пунктуації). Українська мова та література в школі. 2016. №6. С.16-21.

2. Кучерук О. А., Шурхно Н. Ф., Кратюк С. П. Формування інформаційної грамотності в процесі вдосконалення культури мовлення учнівської молоді. *Актуальні проблеми мовознавства та лінгвометодики в умовах війни в Україні: збірник тез та доповідей Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю) (м. Житомир 21 лютого 2023 року) / відповідь за випуск вчена рада Поліського національного університету Житомир*, с. 210-216.

3. Остапченко О. В. Українська мова в грі. Проблемні завдання, конкурси, змагання, цікаві факти, тести, квести. Київ. 2018. 224 с. 365° за шкалою медіаграмотності: електронні матеріали гри. *Сайт Академії української преси*. URL: <https://www.aup.com.ua/365-game/> (дата звернення: 25.09.2023).

**КРИЛАТІ ВИСЛОВИ, НЕОЛОГІЗМИ,
ЩО ВИНИКЛИ АБО НАБУЛИ НОВОГО ЗНАЧЕННЯ
ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ
(ІЗ ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ)**

Оксана Стаховська,
*вчителька української мови та літератури
Київської гімназії східних мов №1*

Російсько-українська війна впливає на наше щоденне життя – на емоційний стан, на поведінку, на лексику. Ще у 2014 році в ужиток українців почали входити нові слова – як відгук на реальні події російського вторгнення в Україну. Під час повномасштабної війни наша мова почала змінюватися ще швидше, стаючи зброєю, захистом і символом нескореності.

Тарас Кремінь, уповноважений із захисту державної мови, зазначає, що воєнні неологізми свідчать як про багатство української мови, так і про інтелектуальну дотепність нашого народу, вміння тримати стрій, настрої, дух і волю. А ще – про здатність гостро бачити деталі, вправно оцінювати ситуації, характеризувати вчинки людей. Водночас мовні реакції на нові воєнні обставини є дуже ціннісним етапом подальшого розвитку української мови і країни загалом [5]. Упродовж останніх дев'яти років Україна стикається з численними викликами й загрозами, пов'язаними з росією. За повномасштабної війни виникли й з'являються нові слова й вислови, що позначають як російську агресію проти України, так і боротьбу українського народу за свою незалежність, право на існування, право на європейський шлях співіснування й розвитку.

Мета статті: дослідити виникнення в українській мові неологізмів і крилатих висловів під час воєнної агресії росії проти України, проаналізувати новинні тексти соціальних медіа, ідентифікувати неологізми і крилаті вислови, а також вивчити їхсемантику й поширення.

Варто зазначити, що виникнення неологізмів і крилатих висловів під час війни обумовлене кількома чинниками. Передусім це потреба в нових словах і висловах для опису воєнних реалій, спричинених російськими окупантами. По-друге, це мовна реакція на

події та емоції, пов'язані з війною, з соціальними зрушеннями у українському суспільстві й у світі. Народження неологізмів і крилатих висловів – це спроба виразити складні почуття, породжені війною.

Неологізми, що виникають під час війни, можуть мати різні форми – від нових слів і фраз до переносних значень уже існуючих слів, як-от: «кіборги» – українські військові, які безстрашно захищали Донецький аеропорт; «азовці» – українські військові, хто героїчно тримає оборону Маріуполя та «Азовсталі»; «мультик», «цифра», «піксель», «термуха» – сучасний військовий одяг [2]; «затридні» – нереальні до здійснення плани [2]; «рашизм» – походить від поєднання англійського слова *russia* («раша») зі словом «фашизм» і віддзеркалює ідеологію путінської росії й небачені звірства, що принесла на нашу землю армія загарбників [3]; «орки» – первісно – фантастичні істоти, злі варвари зі звіриними рисами. Запозичене з книги Джона Толкієна «Володар перснів»; «русня», «ванька», «свинособака», «пушкініст», «путлер», «путлерюгенд», «няш-мяш», «консерва» [2], «чмоня» – окупанти [1]; «бандеромобілі» – бойові автомобілі ЗСУ [2]; «віднептунити» – про сучасні протикорабельні ракети, якими відправлено на дно крейсер «москва»; «чорнобаїти» – постійно робити те саме, не отримуючи іншого результату, та дуже страждати через це [3]; «забайрактарити» – спалити ворожу техніку з використанням відомих літальних апаратів [2]; «аналоговнет» – фраза, якою російські пропагандисти вихваляли воєнну промисловість рф, а українські військові характеризують російську застарілу чи саморобну техніку [1]. У побуті українців – синонім слова «недолугий»; «диванні війська» – домашні експерти з усіх на світі питань [5]; «наволонтерити» – знайти, дістати щось потрібне навіть із-під землі; «макронити» – робити дуже стурбований вигляд щодо певної ситуації, усім це показувати, але нічого не робити по суті; «арестовлення» – заспокійливе повідомлення. Щодо крилатих висловів, які виникли у цей період, варто назвати такі, як-от: «Доброго вечора, ми з України!» – фраза стала популярною завдяки однойменному музичному трекові електронного дуєту PROBASS & HARDI, реліз якого відбувся 2014 року [1]; «Все буде Україна!» – означає, що українці вірять у перемогу = «Наше майбутнє – у наших руках»; «Покладіть насіння собі в кишені, щоб хоч соняшники проросли» – уривок з бесіди мешканки Генічеська з російським

окупантом. Щоб від окупантів була хоч якась користь, вона порадила їм покласти насіння, щоб з тіл убитих пізніше проросли соняшники [1]; «Можете скористатися веслами» – екіпаж грузинського судна відмовився заправляти паливом російське судно [1]. Ця фраза стала один із символів міжнародного політичного й економічного тиску на росію як державу-агресора. «Мені потрібна зброя, а не евакуація» – слова Президента України Володимира Зеленського, сказані у відповідь на пропозицію сховатися від російського вторгнення за кордоном; «скажи “паляниця”» – в українських містах це стало своєрідним паролем, що дає можливість виявляти російські диверсійно-розвідувальні групи [1]; «Ти хотів землі цієї, тож тепер змішайся з нею» – фраза-застереження російським окупантам із пісні «Колискова для ворога» української співачки, авторки й учасниці війни на Сході України Анастасії Шевченко [1]. «На жаль, сьогодні путін не здох» – у телеграм-каналі «чи здох путін?» щодня о 15:00 сповіщають, чи не сталася ця довгоочікувана подія [1]; «Бандерівське смузі» – українізована версія саморобної запалювальної суміші «коктейль молотова» [1]; «Геть з України, москаль некрасивий!» – фраза з виступу 2004 року шоумена Андрія Данилка в образі балерини Белли Куценко набула нового звучання у 2022 році завдяки використанню в музичних треках [1]; «Боже, яке кончене» – 2020 року Ната Домінська виклала в тіток ролик зі своєю бабусею, яка коментувала танець хлопця за вікном. Згодом блогер Олексій Дурнев назвав так свій телеграм-канал, де висміює реакцію росіян на війну [1]. «Русня під Ізюмом – звучить як рецепт від Клопотенка» – блогер Петро Нек жартував у твіттері, що «русня під Ізюмом» звучить не тільки як оборона українського міста, а й рецепт відомого шеф-кухаря Євгена Клопотенка, який після цього таки створив його [1]; «Ласкаво просимо до пекла» – вислів став одним із символів шаленого опору українських захисників і кепського становища російських окупантів [1]; «Привид Києва» – збірний образ пілотів 40-ї бригади тактичної авіації [5]; «Ана утонула» – так у 2000 році путін відповів журналістам на питання, що сталося з російським підводним човном «Курск» (тоді загинуло 118 людей). Фраза актуалізувалася 2022 року, коли українські війська затопили їхній флагман «москва» [1]; «Бальзам Арестовича на душу» – «Заспокійливе швидкої дії» – так у соцмережах жартома називали радника голови Офісу Президента

Олексія Арестовича. Ці та інші неологізми і крилаті вислови можуть бути тимчасовими або стати стійкими залежно від їх уживання і прийняття громадянами України.

Неологізми, крилаті вислови, що виникають під час війни, відіграють важливу роль у зміні мовної культури. Вони можуть відобразити динаміку мови, а також відзеркалити соціальні й культурні зміни, які відбуваються в суспільстві під час війни. Крім того, вони можуть вплинути на спосіб сприйняття подій і настроїв серед населення.

Варто також звернути увагу на те, що, крім виникнення нових слів і висловів, породжених війною росії проти України (2014–2023), спостерігаються негативні явища у мовленні, зокрема, – збільшення вживання вульгаризмів і ненормативної лексики. І це є способом вираження українцями своїх емоцій, почуттів, негативного ставлення до війни і агресора. Українське суспільство відчуває велике обурення і засуджує російську агресію. Використання ненормативної лексики може слугувати також спробою висловити незгоду та гнів на адресу ворога.

Медіа і соціальні мережі поширюють контент, який містить вульгарні вислови, що може впливати на мовний стиль користувачів та позиціонувати ненормативну лексику як соціально прийнятну. Так, деякі вислови із застосуванням ненормативної лексики стали крилатими, як, наприклад, легендарна фраза-символ про стійкість і силу українського спротиву у війні проти рашистських нелюдей [1]. Або відповідь військовослужбовця Романа Грибова з острова Зміїний, яку під час російського вторгнення отримав російський військовий корабель на пропозицію українським захисникам скласти зброю і здатись. Це і приспівка про президента росії, яку вигадали й уперше виконали вболівальники футбольного клубу «Металіст» у Харкові 30 березня 2014 року на спільному марші з фанатами «Шахтаря» [1]. Це слова, якими військовий, волонтер і очільник фонду «Повернись живим» Тарас Чмут у подкасті «Право на поплаву» про поточну ситуацію на фронті традиційно і компетентно підсумовує долю російських окупантів [1]. Журналіст і блогер Тарас Білка також своєрідно завершує кожне відео на своєму ютуб-каналі, де аналізує психоемоційний стан українців ще з перших днів повномасштабної війни [1].

Збільшення вживань вульгаризмів і ненормативної лексики в мовленні українців під час воєнних дій і війни (2014–2023) є наслідком стресу, емоційного навантаження та негативного ставлення до країни-агресора. Це явище може мати негативний вплив на мовну культуру, і його розуміння важливе для подальшого вивчення впливу війни на українське суспільство й на мову. Також це явище може впливати на психоемоційний стан дітей в Україні.

Застосування у мовленні воєнних неологізмів і ненормативної лексики під час війни проти України може бути розглянуто та пояснено учням у закладах загальної середньої освіти на уроках української мови і під час годин спілкування через низку важливих педагогічних та мовних аспектів, зокрема учням потрібно пояснити, що в умовах війни мова може змінюватися, оскільки реальність і суспільство переживають серйозні й непередбачувані зміни. Це створює потребу у нових словах і висловах для характеристики й опису нових реалій. Слід пояснювати учням, що мова є важливим засобом спілкування й вираження думок і почуттів. Війна змінює спосіб сприймання світу, і це не може не відобразитися у їхньому мовленні. Учителям слід надати учням можливість аналізувати воєнні неологізми й ненормативну лексику з лінгвістичного погляду. Вони можуть вивчити, які нові слова й вирази з'явилися під час війни і як вони впливають на мовну систему. Слід обговорити з учнями, як мова впливає на суспільство і його культуру. Вказати на те, що використання вульгаризмів і ненормативної лексики може вплинути на загальний рівень культури спілкування. Необхідно підкреслювати, що під час війни люди можуть висловлювати свої почуття, обурення і гнів через мову, тому воєнні неологізми й ненормативна лексика можуть слугувати способом вираження своєї позиції та емоцій.

Важливо, щоб учні толерантно ставилися до змін у мовленні, спричинених війною. Дітей слід навчати відрізняти мовлення у воєнний період від загальних норм мовлення. Загальний підхід до цієї теми на уроках української мови та в позаурочній роботі з учнями дасть їм можливість краще розуміти важливість мови в суспільстві та її реакцію на надзвичайні обставини, такі як війна.

Отже, виникнення неологізмів і крилатих висловів в українській мові під час війни росії проти України (2014–2023) є важливим явищем, яке варто зрозуміти й досліджувати. Ці нові слова

й вислови мають значний потенціал для вивчення мовної культури й динаміки української мови.

Використана література

1. Топ-фрази війни. URL: <https://ukrainer.net/krylati-frazy/>
2. Новітні сленгізми-неологізми – мовне віддзеркалення війни. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3490258-novitni-slengizmineologizmi-movne-viddzerkalenna-vijni.html>
3. 10 неологізмів, які породила війна росії проти України. URL: <https://osvitoria.media/experience/10-neologizmiv-yaki-porodyla-vijna-rosiyi-protu-ukrayiny/>
4. Чи матюкаються солов'ї нецензурна лексика в часи війни. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-viyna-matyuky-netsenzurna-leksyka-ruskiy-korabl/31887525.html>
5. Мовний фронт: Тарас Кремень про неологізми – мовне віддзеркалення війни. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/5491-movnyi-front-taras-kremin-pro-neolohizmy-movne-viddzerkalennia-viiny>

АНАЛОГІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л. Артеменко,
*аспірантка кафедри педагогіки, КДПУ,
учитель української мови та літератури, КГ № 90 КМР*

Упровадження Концепції «Нова українська школа» передбачає застосування новітнього підходу до організації навчальної діяльності, спрямованої на формування компетентного здобувача. Компетентність як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів і цінностей [1] визначає здатність особистості до успішної соціалізації в суспільстві. Відповідно, сучасний урок має бути орієнтований на застосування здобутого досвіду.

Ключовим аспектом розумової діяльності є мислення, під час якого отримана інформація перетворюється в знання й уміння. Навчальні відомості опрацьовуються мозком, засвоюються й

зберігаються в пам'яті, практично використовуються, на основі чого формуються знання. Такий процес передбачає сприймання, аналіз, синтез, оцінку, розв'язання завдань і проблемних ситуацій, прийняття рішень і досягнення цілей. За допомогою мислення уміння можна вдосконалювати та в подальшому застосовувати практично.

Окреслені уміння виявляються в різних формах (когнітивна, логічна, математична, системна, асоціативна, творча, наукова, технічна, критична). З-поміж ключових компетентностей, зазначених у Державному стандарті [2], саме під час формування математичної відбувається постійний та ефективний мисленнєвий розвиток. На особливу увагу заслуговує виокремлення способів організації процесу математичного мислення здобувачів, що впливає на ефективне засвоєння й відтворення синтаксичного матеріалу.

Мета нашого дослідження полягає у з'ясуванні ефективного методу розвитку мислення як ключового складника математичної компетентності в процесі навчання синтаксису української мови.

Оновлена парадигма освітньої системи спонукає вчителів-словесників до переосмислення лінгводидактичного інструментарію. Удосконаленню мислення на уроках вивчення синтаксису української мови сприяють математичні методи: аналогія, порівняння, зіставлення, протиставлення тощо. Синтаксичні поняття краще запам'ятовуються і глибше засвоюються, якщо вивчаються у зв'язку один з одним, побудованому на подібності чи контрасті властивостей. Застосування аналогії як логічної форми мислення або формування відповідної розумової операції має охоплювати весь процес навчання. Тут можуть застосовуватися різні методичні прийоми: зіставлення понять і об'єктів, побудова таблиць, проведення узагальнення, складання аналогічних завдань, розв'язання завдань графічними методами тощо.

Для знаходження нових ідей і рішень у розв'язанні проблемних ситуацій варто використовувати аналогії з інших сфер знання, зокрема математики. Наприклад, послуговування математичними знаками (+; -; =) для опису синтаксичних явищ пришвидшить практичне засвоєння правил. Створення алгоритму дій уможливить визначення виду складного речення:

- 1) установить кількість граматичних основ у реченні;
- 2) з'ясуйте рівноправність або залежність частин складного речення;

3) визначте тип зв'язку між частинами: сполучникове чи безсполучникове;

4) визначте вид складного речення за наявності засобу зв'язку між його частинами: складносурядне, складнопірядне, безсполучникове.

Відтворення матеріалу на основі подібності дасть можливість здобувачам засвоїти типи складнопірядного речення: пірядні означальні частини у складнопірядному реченні відповідають на питання другорядного члена – означення, пірядні з'ясувальні – додатка, пірядні обставинні – обставини. Під час побудови складного речення за схемами в уяві учня постає аналогія, що квадратні дужки (головна частина структури складного речення, що передбачає змістову самостійність) – складносурядне речення (якщо є сполучник) або безсполучникове (якщо немає сполучника), круглі дужки (частина залежить від головної та пояснює її) – складнопірядне.

Діаграми спрямовують здобувачів на краще усвідомлення структури речення, осмислення зв'язку між складовими частинами. Прийом діаграми комутативної категорії може бути використаний для візуалізації відношення між головною та пірядними частинами у складному реченні. Взаємодія зображується за допомогою діаграми комутативної категорії, де об'єкти позначаються вершинами (головна частина є початком вершини, пірядна – кінцем), а морфізми – стрілками між вершинами. Діаграма комутативної категорії складного речення «*Я бачу, що ти виконуєш старанно завдання*» має такий вигляд:

Я бачу
↓

що ти виконуєш старанно завдання

Для встановлення смислових зв'язків (визначення правильного розділового знака) у складному безсполучниковому реченні добирається синонімічна конструкція зі сполучником. Якщо в першій частині речення вказується на час або умову того, про що говориться в другій, отже, між частинами безсполучникового речення ставиться тире. Наприклад: *На Дмитра день без снігу – це не буде зими.* (Народна творчість.) – *Якщо на Дмитра день без снігу, то це не буде зими.*

У процесі викладання вчитель може застосовувати пояснювальну аналогію (може ілюструватися прикладами), за допомогою якої досягається конкретизація понять або спрощення складного матеріалу. Вивчаючи складні речення, необхідно допомогти учням усвідомити загальну класифікацію таких речень за засобами зв'язку, тому доцільно використовувати схему або таблицю. Пошукова аналогія сприяє розв'язанню завдань через встановлення властивостей (схожість/відмінність) синтаксичних одиниць, і в такий спосіб здобуваються нові знання. Наприклад, встановлення відповідності між складними реченнями та їх типами: складнопідрядні означальні, складносурядні з'ясувальні, складнопідрядні обставинні. Розв'язуючи проблемне завдання, дітям потрібно виконати низку дій: встановити зв'язок між головною і підрядною частинами; правильно поставити питання від головної частини до залежної; визначити підрядну частину інформаційно неповною; з'ясувати конкретно зміст підрядної частини; розрізнити сполучники підрядності й сурядності тощо. Ітерація раніше вивченого й засвоєння нового матеріалу через застосування аналогії забезпечує системний підхід до навчання: вивчення складного речення через повторення побудови словосполучення або відношення між однорідними членами й сурядний зв'язок у складному реченні тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що аналогія слугує поглибленому розумінню здобувачами освіти синтаксичного матеріалу; формулюванню правил; логічному викладу тверджень; оволодінню необхідними вміннями доводити думку, пояснювати власні міркування за допомогою діаграм, схем, таблиць. Такі вміння й навички знадобляться в нестандартних ситуаціях і в щоденному житті. Отже, застосування методу аналогії в процесі навчання синтаксису української мови загалом забезпечує суб'єкт-суб'єктні відносини, спільну діяльність вчителя й учнів, їх взаємодію та сприяє розвитку способів математичного мислення зокрема.

Використана література

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.10.2023).

2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 19.10.2023).

ПІДСУМКИ
засідання круглого столу
«Методи навчання української мови: сучасний контекст»,
присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України,
доктора педагогічних наук, професора
Біляєва Олександра Михайловича

Круглий стіл *«Методи навчання української мови: сучасний контекст»*, проведений відділом навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України 28 вересня 2023 року.

У його роботі взяли участь науковці, викладачі закладів вищої педагогічної та післядипломної педагогічної освіти, учителі закладів загальної середньої освіти, здобувачі освіти.

Було виголошено доповіді, що стосувалися таких важливих аспектів проблеми:

1. Актуалізація ціннісного / емоційного потенціалу методів навчання мови у контексті українських викликів.

2. Модернізація традиційних методів навчання мови: діалогізаційний аспект.

3. Синергія методів навчання й виховання на уроках української мови як вимога часу.

У результаті обговорення доповідей учасники круглого столу дійшли висновку щодо необхідності концептуального визначення й обґрунтування системи сучасних методів компетентнісного навчання української мови; розгляду проблеми трансформації традиційних методів навчання, оскільки до їх складу залучають нові прийоми задля розширення потенційних можливостей методів, урахування психологічних особливостей здобувачів освіти й особливостей перебігу освітнього процесу.

Багатоаспектне дослідження проблеми застосування традиційних методів у сучасному контексті, обґрунтування типології методів і розроблення алгоритму їх дії на уроках української мови стане актуальним науковим підґрунтям для роботи викладачів методики у закладах вищої й післядипломної педагогічної освіти, учителів-практиків, здобувачів наукових ступенів.