

Актуальні
питання
слов'янського
мовознавства



Випуск XIX

Одеса-2024

Міністерство освіти і науки України

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Кафедра слов'янського мовознавства

*Актуальні питання
слов'янського мовознавства*

Випуск XIX

Одеса
2024

ББК 81.41я43
УДК 808.1 (082)

У збірнику вміщені статті зі широкого кола лінгвістичних та методичних проблем славістики: з питань історії та теорії слов'янських мов, методики викладання дисциплін славістичного та лінгвістичного циклу.

Для викладачів вищих та середніх навчальних закладів, аспірантів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами сучасного слов'янознавства.

Відповідальний редактор –

О.О. Ілясов

Редакційна колегія збірника:

доктор філологічних наук, професор *В.Б. Мусій*
кандидат філологічних наук, доцент *О.М. Новак*
кандидат філологічних наук, доцент *М.А. Сокаль*
кандидат філологічних наук, доцент *О.О. Кон*
кандидат педагогічних наук, доцент *А.О. Буднік*
кандидат філологічних наук, доцент *Н.І. Кердівар*
кандидат філологічних наук, викладач *В.В. Дашкова*
викладач *Н.К. Турбарова*
викладач *О.О. Ілясов*

Рецензенти:

Н.Г. Ареф'єва – доктор філологічних наук, професор, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Ю.А. Шпаляренко – кандидат педагогічних наук, старший викладач, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Друкується за ухвалою Вченої ради ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», протокол № 7 від 26 грудня 2024 року

© Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», 2024

© Кафедра слов'янського мовознавства, 2024

© О.О. Ілясов, упорядник, 2024

ЗМІСТ

НАЦІОНАЛЬНА СВОЄРІДНІСТЬ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ ТА ВИВЧЕННЯ ЇХ ІСТОРІЇ

Ілясов О. О.

Сербська академічна тлумачна лексикографія другої половини XX століття. «Речник српскохрватског књижевног и народног језика» (Речник САНУ).....	6
---	---

СЛОВ'ЯНСЬКІ МОВИ У СПЕКТРИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Воробець С.В., Цзібінь Х.

Білінгвальна компетенція мовної особистості і професійно орієнтований переклад.....	17
--	----

Воробець С.В.

Система навчальних завдань з професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу.....	26
---	----

СЛОВ'ЯНСЬКІ МОВИ ТА МЕТОДИКА ЇХ ВИКЛАДАННЯ

Турбарова Н.К., Деде Ю.Ф.

Лінгводидактична робота з розвитку фонематичного слуху в першокласників у класі з інклюзією.....	37
---	----

*Буряченко В., Балтажи Д., Тома В. (науковий керівник – к. філол. н.,
доцент Сокаль М. А.)*

Проблема дислексії та дисграфії у молодших школярів та можливості її вирішення.....	54
--	----

Макарова К. (науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

Про роботу над помилкам в мовленні молодших школярів.....	61
---	----

Турбарова Н.К., Моїсєєва С.

Використання LEGO-технологій на уроках української мови та читання.....	67
--	----

Беліна А.О. (Науковий керівник – к. філол. н., доцент Кон О.О.)

Використання додатків Google у сучасних підходах до вивчення української мови в початкових класах.....	80
---	----

Балабан Д.Д. (науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

Орієнтири педагогічної діяльності на засадах НУШ.....	90
---	----

<i>Топал Д.Ю. (науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)</i>	
Про засвоєння навички правильного письма здобувачами початкової освіти.....	91
<i>Мирзахмедова К.М. (науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)</i>	
Організація роботи над елементами лексики у початковій школі.....	95
<i>Атаман М.С., Кон О.О.</i>	
Особливості збагачення мовлення учнів початкових класів фразеологічними одиницями на основі міжпредметних зв'язків.....	98
<i>Гур'янова Д.С., Кон О.О.</i>	
Етимологічна робота на уроках української мови у початкових класах.....	106
<i>Салій Ю. (науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)</i>	
Особливості монологічного мовлення та завдання для його розвитку у здобувачів початкової освіти.....	113
<i>Саєнко О.Р., Кон О.О.</i>	
Формування мовленнєвої компетенції учнів початкових класів засобами лінгвістичної казки.....	119
<i>Закаляпіна С.С., Кон О.О.</i>	
Активізація словникового запасу молодших школярів під час роботи з текстами художніх творів.....	127
<i>Кон О.О.</i>	
Практичні аспекти вивчення латинської мови у закладах вищої освіти.....	135
<i>Сокаль М.А., Ілясов О.О.</i>	
Зайомство майбутніх перекладачів з невербальною складовою етикету.....	142
<i>Ілясов А.А., Кон О.О.</i>	
Ігри з лінгвістичним компонентом як засіб розвитку мовленнєвої компетенції здобувачів вищої освіти на практичних заняттях з риторики.....	149
<i>Дашкова В.В.</i>	
Зоосемічні фразеологічні одиниці як аспект вивчення лексики української мови іноземними студентами.....	157
НАШІ АВТОРИ.....	166

*Національна своєрідність
слов'янських мов
та вивчення
їх історії*



**СЕРБСЬКА АКАДЕМІЧНА ТЛУМАЧНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ.
«РЕЧНИК СРПСКОХРВАТСКОГ КЊИЖЕВНОГ
И НАРОДНОГ ЈЕЗИКА» (РЕЧНИК САНУ)**

У статті описано, макро- та мікроструктурні особливості тлумачного словника, проаналізовано специфіку їх практичного втілення на матеріалі сербської лексикографічної традиції, зокрема на матеріалі академічної тлумачної лексикографії другої половини XX століття.

Ключові слова: славістика, слов'янська лексикографія, академічна лексикографія, тлумачний словник.

Словник САНУ у сербській лінгвістиці справедливо вважається вершиною сербської тлумачної лексикографії. Разом з тим, Словник САНУ - єдиний з усіх тлумачних словників сербської мови, який є незавершеною працею, підготовка і видання якої триває вже понад 100 років; пов'язуючи минуле і сучасне сербської лексикографії, цей словник звернений у майбутнє цієї галузі сербістики.

Перші передумови для початку праці над словником САНУ виникли у 1888 році, а перший том словника побачив світ у 1956 році; таким чином, з початкового замислу до початку видання словника пройшло понад 70 років. На історії словника позначилися всі основні події історії Сербії кінця XIX - XX століття. Саме історичні, екстралінгвістичні чинники значною мірою вплинули на процес укладання і видання словника САНУ. Тому, на наш погляд, у цьому процесі слід виділити кілька періодів, межі яких визначаються певними історичними подіями:

1. 1888-1894. З першим періодом досить тісно пов'язане ім'я ініціатора створення словника - академіка Стояна Новаковича. У посланні Академії наук філософських «Српска Краљевска Академија и неговање језика српског», прочитаному 10 вересня 1888 року на урочистому засіданні Академії, присвяченому 100-річчю Вука Стеф. Караджича [4], Новакович уперше пропонує створити «словник народної книжної мови сербської». Кілька років по тому, 5 квітня 1893 року, він звертається до Академії з посланням «Предлог Српској Краљевској Академији» [5], де говорить про необхідність створення академічного нормативного словника, - для чого пропонує відкрити при Академії Лексикографічний відділ [5, с. 7].

Пропозиція Новаковича була прийнята членами Академії і 12 квітня того ж 1893 року увінчалась відкриттям Лексикографічного відділу при Сербській Королівській Академії. Крім самого Новаковича як голови відділу, до його складу увійшли такі відомі сербські вчені як Л. Стоянович і П. Джорджевич. Пізніше, у листопаді 1893 року, до них приєдналися Дж. Джорджевич і М. Іванич. У цей же час починається збирання лексичного матеріалу, деякі організаційні заходи.

2. 1894-1916. На цей період припадає початковий етап збирання лексичного матеріалу для майбутнього словника. Головною фігурою періоду є керівник проекту Момчило Іванич.

Важливою подією в історії створення словника є публікація його першого оглядового випуску, підготовленого Момчилом Іваничем і опублікованого в Белграді у 1913 році. Ця публікація включала текст 23 словникових статей (фрагменти розділів на *А* та *Б*) та вступну статтю з коротко викладеними Іваничем принципами праці над словником, які в цілому збігалися з первісним задумом С. Новаковича. Після публікації оглядового випуску збирання матеріалу продовжувалося ще три роки.

У 1915 році помирає натхненник проекту і головний радник Іванича Ст. Новакович, а в 1916 – і сам М. Іванич. З його смертю робота по укладанню словника припиняється.

Роки війни, а потім австро-німецька окупація Сербії (1915-1918), коли переважна частина інтелігенції брала участь у військових діях, або емігрувала, не давали надії на відновлення робіт. Повністю робота по укладанню словника відновилася тільки у 1925 році, під керівництвом відомого сербського філолога О. Белича.

3. 1925-1941. Період характеризується критичною оцінкою вже зібраного матеріалу. Співробітники відділу ретельно перевіряють зібрану під керівництвом М. Іванича величезну (близько 1 000.000 карток) картотеку. Паралельно йде подальша робота по добору лексичного матеріалу (на початок 40-х років картотека словника досягла обсягу 3 000.000 карток).

На 1940 рік опрацювання зібраного матеріалу було практично завершено (з 3 076.575 карток було опрацьовано 3 038.453). Але Друга Світова війна та фашистська окупація Сербії у 1941 році знову поклали край систематичній праці над словником.

4. 1944-1956. Після звільнення Сербії в 1944 році повноцінна праця над словником відновлюється. Видається другий оглядовий випуск словника (1944). Але у колишнє русло робота входить тільки наприкінці 1947 року, після створення Інституту сербської мови та відкриття при ньому Лексикографічного відділу, куди було переміщено всю картотеку, зібрану попереднім Лексикографічним відділом Академії наук.

На початок 50-х років практично завершено опрацювання всього лексичного корпусу словника, що дозволило визначити його передбачуваний обсяг. За оцінкою О. Белича [1, с. XXI], майбутній словник повинен був містити близько 400.000 лексем.

У 1953 році з'являється третій оглядовий випуск словника, укладений головним редактором проекту О. Беличем.

5. 1956-1989. П'ятий період характеризується переходом від підготовчої роботи до безпосереднього видання основного корпусу словника. Період завершується публікацією XIV тому словника (1989 рік).

Наступний XV том було завершено і передано до друку у 1992 році, але воєнні дії, що розгорнулися на території Югославії у першій половині 90-х років та кризова ситуація, що склалася на той час в економіці країни, призвели до того, що фінансування видання було практично припинено, а подальша підготовка словника до друку призупинена.

6. 1996 – *до теперішнього часу*. Робота над словником була відновлена тільки через чотири роки, і у 1996 році нарешті побачив світ XV том словника. Дуже важливо, що починаючи з XV тому, роботу з видництва словника було комп'ютеризовано. У цьому заслуга Давора Пальчича, який розробив комп'ютерні версії шрифтів, символів, знаків акцентології для видання словника.

Концепція словника. Ст. Новакович передбачав, що майбутній словник буде словником «народної літературної мови» [5, с. 9], тобто літературної мови на народній основі, у дусі принципів Вука Караджича. Результатом лексикографічної праці, яка була задумана як словник «сербської літературної народної мови», мав стати нормативний словник, лексичний фонд якого формувався б із дотриманням принципів, установлених Вуком. На думку Ст. Новаковича, ця умова була необхідною для остаточного оформлення сербської літературної мови на народній основі.

Ця концепція цілком відповідала тодішнім уявленням про мову, як про таку, що вже відбулась, як про явище dokonane. У сербській лінгвістиці того часу панувала думка, що на кінець XIX століття норми сербської літературної мови вже «стабілізувались», «консолідувались» і т.д. [3, с. 29-30]. З часом з'явилося розуміння того, що розвиток мови - безперер-

вний процес, а тому неможливо стверджувати, наприклад, що певне слово «одержало *виключне* право громадянства» [1, с. XXIII] у літературній мові. Це розуміння призвело до зміни концепції словника з самого початку роботи над ним. Тому замість словника "сербської літературної народної мови" починається створення словника "сербської літературної *і* народної мови".

Це означало, що замість укладання нормативного словника розпочалась робота над словником-скарбницею, у який, поряд з літературними, вводилися також місцеві, діалектні слова, архаїзми та інші нелітературні елементи лексичної системи сербської мови.

З цієї причини Словник САНУ – це праця досить своєрідна з точки зору макроструктури у порівнянні з іншими лексикографічними роботами такого масштабу у слов'янській лексикографічній традиції. Так, наприклад, якщо Великий Академічний Словник російської мови (БАС) можна назвати історико-тлумачним і нормативним, то Словник САНУ може бути кваліфікований як літературно-діалектний і нормативний словник. Характерною, концептуально зумовленою особливістю, яка робить цей словник унікальним, є збереження статусу нормативної лексикографічної праці, хоча її реєстр складають не лише літературні лексеми, але й позалітературні елементи, які чітко відмежовуються від властивих літературній мові за допомогою продуманої системи позначок. Завдяки цьому Словник САНУ виконує і функції великого тлумачного словника. Але значну проблему становить та обставина, що словник досі не закінчено і, очевидно, у найближчі 15-20 років робота над його виданням навряд чи буде завершена.

Обсяг і склад словника. Концепція словника визначає його обсяг і принципи добору лексичного матеріалу.

Словник САНУ є виданням, що продовжується, тому ми можемо говорити тільки про передбачуваний загальний обсяг цієї лексикографічної

праці. Спочатку передбачалося, що словник буде виданий не більше ніж у 10-ти томах; але коли з'ясувалося, що прогнозована загальна кількість лексем, які мають ввійти до словника складає близько 400.000 одиниць, обсяг видання було розширено до 20-ти томів. Сучасні дослідники, зокрема Д. Гортан-Премк [2, с. 289] висловлюють припущення, що словник може містити у закінченому вигляді близько 40 томів, а його загальний обсяг вже зараз складає понад 400.000 лексем.

До цього часу вже видано 16 томів словника.

Окремо слід зупинитися на джерелах лексичного матеріалу словника і актуальних проблемах, пов'язаних з його добором.

Спочатку добір лексичних одиниць здійснювався лише із сербських джерел (художніх, публіцистичних, наукових творів сербських авторів, а також із збірок діалектної лексики сербських народних говірок). Так продовжувалось до територіального об'єднання Сербії і Хорватії (1918 р.) та закріплення лінгвістичного об'єднання сербської і хорватської мов у єдину літературну мову – стандартну новоштокавську (Новосадський договір 1950 р.)

Видання словника розпочалося у 50-х роках XX століття, коли у чотирьох республіках Югославії офіційною мовою була сербсько-хорватська. І, хоч виданням словника займався Інститут сербсько-хорватської мови (зараз Інститут сербської мови в Белграді), до складу лексики словника стали інтенсивно залучати хорватський, а також чорногорський і мусліманський (боснійський) лексичний мовний матеріал.

Сербські лексикографи кінця XX – початку XXI століття працюють у нових геополітичних умовах поділу колишньої Югославії і створення нових держав зі своїми державними мовами, коли у літературній мові нових держав намітилися етноідентифікуючі та етнорозподільчі тенденції, які активізують у мові дивергентні процеси лексичного розмежування,

властиві новим державним мовам, перш за все хорватській. За цих умов на перший план виходить питання про характер подальшого видання словника САНУ, про його статус. Тому після розпаду сербськохорватського політичного, територіального та лінгвістичного союзу багато сербських учених стали сумніватися у доцільності збереження у реєстрі словника хорватського лексичного матеріалу.

Не менш важливим виявилось питання про внесення до складу Словника САНУ діалектного матеріалу [6]. Даринка Гортан-Премк пише з цього приводу: «Словник і літературної, і народної мови був доцільним, коли остаточне формування стандартної мови ще не завершилося. Сьогодні створення такого словника навряд чи доцільне... Думаємо, що словник слід звільнити від діалектних слів у діалектній, морфологічній або фонологічній формі, особливо тих, які мають точні літературні відповідники; далі, від багатьох обласних слів іноземного походження; тих, що (репрезентують\ ілюструють) вплив сусідніх культур і цивілізацій; потім від лексики, яка може бути відображена у діалектних словниках; взагалі спеціальна діалектна лексикографія, над якою сьогодні досить багато працюють, повинна була б розвантажити Словник САНУ, щоб він був завершений найближчим часом» [2, с. 291].

Вище згадані питання дискутуються, але поки що не знайшли свого розв'язання у сербській лінгвістиці. До цього часу принципи відбору лексичного матеріалу обговорювались, переглядались, але не зазнали суттєвих змін, і їх можна сформулювати так: «словник сербсько-хорватської літературної і народної мови охоплює сучасне мовне багатство сербів і хорватів... Він дійсно заснований на народній мові, але охоплює і традиційну мову їх інтелектуального і матеріального розвитку, зафіксований в їхніх друкованих працях починаючи з XIX ст. до наших днів» [1, с. VII].

Отже, джерелами словника САНУ є книги, журнали і газети XIX-XX століть, в основному видані до 1953 року. Матеріал більш пізніх джерел

включався до словника тільки у тому випадку, якщо книга, на думку укладачів словника, становила особливу цінність для розвитку мови (Наприклад, матеріал словника А. Шкаліча «Турцизми у себсько-хорватській мові», 1965 чи роману Іво Андрича «Проклята авлія», 1954). Що стосується літератури XIX століття, то цілком логічно, що найбільша увага приділена працям засновника нової сербської літератури Вука Караджича і його помічників, зокрема, Джуро Даничича. Проте, використовуються і більш ранні джерела, наприклад, твори Доситея Обрадовича.

Особливістю Словника САНУ є й те, що до його реєстру вперше в історії сербської лексикографії потрапили значні масиви народної лексики, якої немає у словнику Вука Караджича. Усього до словника увійшло близько 500 збірок слів від різних збирачів.

Варто розрізняти збірки лексики, безпосередньо записаної у народі (наприклад, «Збирка речи из Лесковаца и околине» Р. Треб'яшаніна), і збірки слів, дібраних з друкованих джерел (наприклад, велика «Збирка речи» В. Арсенієвичева). У словнику передбачений механізм ідентифікації джерела зареєстрованої лексеми. Так, наприклад, якщо у зібраному матеріалі відсутні якісь слова, значення чи звороти, звичайні для розмовного мовлення освічених верств населення, редактор наводить таке слово чи вислів з позначкою «Ред.» (редакція), а при незвичних словах та мало відомих виразах на підтвердження джерела ставиться ім'я збирача, який їх зафіксував.

Обмеження при відборі лексики накладені за принципом доцільності і актуальності внесених елементів для розвитку сучасної літературної мови:

1. Скорочення й аббревіатури включаються до тексту словника, тільки тоді, якщо вони широко використовуються у літературних джерелах (*ABHOJ*, *CKOJ*, *CΦP* та ін.).

2. Внесено також найбільш відомі скорочення технічних і наукових термінів (напр. *a* = ар, *A* = ампер і т.д.).

3. Слова індивідуальної характеристики: дименутиви, аугментативи, пейоративи та ін. вводяться тільки у випадку, якщо їх присутність виправдана з точки зору їх особливого значення для літературної мови.

4. Присвійні прикметники від особових та географічних імен вносяться тільки у випадку, якщо вони незвичні за побудовою.

5. Так само – присвійні прикметники на *-ов (-ев)* та ін. Вони включаються, якщо у них відбуваються чергування голосних або акцентологічні зміни.

6. З географічних назв до словника вносяться тільки ті, які мають надзвичайне історичне або культурне значення (напр. *Косово*, *Мишар*, *Чегар*, *Дрвар* і т.ін.)

7. Включено до словника прізвища найвідоміших історичних осіб (напр., *Абердар*, *Змај* і т.д.), а також, лексично цікаві, імена і прізвища літературних персонажів (напр. *Полагушић* (Сремац, Глишић), *Сармашевић* (Глишић) і т.ін.

Список використаних джерел

1. *Белић А.* Увод. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. Београд : Ин-т за српски језик САНУ, 1959. Књ. I. С. VII-XXVI.
2. *Гортан-Премк Д.* О наредним задацима српске лексикографије стандардног језика. *Јужнословенски филолог*. 2000. Књ. LVI. С. 289-294.
3. *Грицкат-Радуловић И.* Речник Српске академије наука и уметности - почеци, лик, перспективе. *Глас САНУ*. Књ. CCCLII. Одељ. јез. и књиж. Књ. 13. Београд, 1988. С. 25-35.

4. *Новаковић С.* Српска Краљевска Академија и неговање језика српског. Посланица академији наука философских од Стојана Новаковића. Прочитана на свечаном скупу академије, држаном 10 Септембра 1888. у славу стогодишњице Вука Стеф. Караџића. *Глас.* Београд (Српска Краљевска Академија). 1888. Књ. X. С. 21-87.
5. *Новаковић С.* Стојана Новаковића Предлог Српској Краљевској Академији учињен 5 априла 1893 да се отпочне купљење грађе за академијски Српски Речник, и да се за тај посао установи у Академији Лексикографски Одсек. *Јавор.* Бр. 7. Земун, 1893. С. 7.
6. *Стијовић Р.* Речник српскохрватског књижевног и народног језика САНУ и диалекатска лексика. *Јужнословенски филолог.* 2000. Књ. LVI. С. 1121-1130.



*Слов'янські мови
у спектрі міжкультурної
комунікації*



БІЛІНГВАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ І ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД

У статті розглянуто компоненти комунікативної професійної перекладацької здатності білінгва. Запропоновано тлумачення терміна «професійно орієнтований близькоспоріднений переклад» у контексті фахової підготовки студентів факультету української філології.

Ключові слова: професійно орієнтований переклад, професійна перекладацька здатність, білінгвальна компетенція.

На сьогодні процес повернення багатьох етнічних українців до рідномовних джерел пов'язаний із чисельними труднощами. Особливо гострим є це питання для тих мовців, які переживають свою зросійщеність, бо усвідомлюють усю неприродність й абсурдність цієї ситуації.

Особливої значущості означена проблема набуває в процесі підготовки студентів факультету української словесності, адже від цього певним чином залежить і перспектива розвитку мовної ситуації державі (Л. Мовчан, Л. Масенко, Л. Ставицька). Безперечно, оптимізувати цей процес стає можливим за умови цілеспрямованого навчання майбутніх словесників умінь перекладацької діяльності в професійних сферах комунікації, що безпосередньо сприятиме формуванню у свідомості україномовної картини світу й національних стереотипів мовленнєвої поведінки, адже «під час перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних, граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних,

лінгвоетнічних, психологічних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців» [6, с.61].

Ретроспективний огляд проблематики наукових праць у царині порівняльного мовознавства (Г.П. Їжакевич, В. І. Кононенко, М.П. Кочерган, А.В. Майборода, В.М. Манакін, Т.К. Чорторизька), загальної теорії і практики перекладу, зокрема близькоспорідненого (Ю.О. Жлуктенко, Р.П. Зарівчак,), прикладних аспектів формування перекладацької діяльності (Н.І. Волошанівська, О.І. Кретьова, Н.К. Місяць, В. Радчук, Ю.М. Тельпуховська, В.В. Шляхова) виявив, що у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи означена проблема фактично не розроблена ні в теоретичному, ні в практичному плані. Питання методичної доцільності застосування навчального перекладу у вищих філологічних профілю скеровані переважно на носіїв української мови, які опановують іноземні мови, тоді як реальні освітні можливості використання близькоспорідненого перекладу у фаховій підготовці студентів факультету української філології надалі залишаються нереалізованими. Означене послугувало обґрунтуванням для вибору теми дослідження і визначило її актуальність.

Метою запропонованої наукової розвідки є уточнення сутності поняття «професійно орієнтований близькоспоріднений переклад» у контексті фахової підготовки майбутніх словесників-україністів, а *завданням*—розробка методологічних засад формування білінгвальної компетенції у визначеного контингенту студентів.

Термін «професійно орієнтований переклад» з'явився наприкінці 60-их років минулого століття і стосувався переважно методики навчання іноземних мов. Науковці уточнюють, що переклад професійно значущих текстів — фахова діяльність певної категорії спеціалістів. Водночас слід зауважити, що мовна спроможність перекладача, безумовно, відрізняється від мовної здатності звичайного білінгва. Білінгвізм як

здатність людини наперемінно використовувати в мовленнєвій практиці дві мови, само собою зрозуміло, є передумовою успішної перекладацької діяльності . Однак, на думку Ж.Д. Горіної, «сам по собі близькоспоріднений білінгвізм аж ніяк не є запорукою здібності до перекладу. Можливий різний рівень володіння спорідненою мовою. Можливо навіть непогано розмовляти й досить легко викладати думки в письмовій формі і водночас зазнавати значних труднощів при переході на близькоспоріднені мови чи навпаки... у таких випадках ідеться передовсім про недостатню або абсолютну несформованість таких складників білінгвізму, як навичка перемикування і навичка де вербалізації [1, с.102]. Як бачимо, ця відмінність полягає в тому, що професійний перекладач повинен володіти мовною здатністю в галузі не однієї, а щонайменше двох мов. Крім того, слід урахувати що для перекладача вибір мовних засобів задається оригіналом, а отже, важливою особливістю мовної перекладацької здібності є гнучкість і пластичність, спроможність швидко перемикатися.

Водночас у контексті підготовки майбутніх українців-словесників таке розуміння перекладу дещо ускладнюється тим, що філологи за характером своєї діяльності повинні опрацьовувати тексти різного жанрово-стильового призначення – від офіційно-ділових, газетно-публіцистичних до наукових чи текстів художньої літератури, маючи змогу працювати не лише в освітніх закладах, а й, скажімо, кореспондентами, коректорами, фахівцями зі зв'язків з громадськістю. З огляду на це долучаємося до такого визначення сутності поняття «професійно орієнтований близькоспоріднений переклад» - особливий вид мовленнєвої діяльності білінгва скерований на перетворення автентичних текстів вихідної мови на рівноцінні за змістом та експресивно-стилістичним забарвленням тексти мови цільової, що

пов'язані з різними сферами фахової діяльності майбутнього словесника» [1, с.105].

Специфічними компонентами комунікативної професійної перекладацької здатності, безпосередньо пов'язаними з перекладацькою діяльністю, як відомо, виступають технічна, текстоутворювальна, зіставно-динамічна здібності й особистісні характеристики перекладача.

У контексті теми започаткованого дослідження під технічною перекладацькою здатністю, розумітимемо специфічні знання, навички й уміння, необхідні для здійснення перекладацької діяльності студентів-філологів. Так, перекладацькі знання забезпечують розуміння сутності і завдань перекладацької діяльності, головних положень теорії перекладу, технічних прийомів і варіантів перекладацької стратегії. З-поміж перекладацьких умінь найбільш важливими є: вміння виконувати паралельні дії двома мовами, вміння правильно обирати технічні прийоми перекладу й долати труднощі, вміння аналізувати текст оригіналу, виявляючи стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми й способи їх розв'язання. Технічна й мовна перекладацькі здібності, вочевидь, пов'язані відношеннями певної субординації, адже в основі перекладацьких навичок і вмінь полягає володіння системно-структурними мовними особливостями, а також усною і письмовою формами мови.

Обов'язковими компонентами комунікативної професійної перекладацької здатності, пов'язаними зі сприйняттям і створенням текстів оригіналу і перекладу, є текстоутворювальна і зіставно-динамічна. Так, текстоутворювальна перекладацька здатність репрезентована вмінням створювати тексти різного типу відповідно до мовної і літературної норми. Зіставно-динамічна здатність пов'язана з формуванням правильних висновків з текстів оригіналу й перекладу щодо повноти змісту на основі фонових знань задля подальших змін у

перекладі у випадку їх не збігання. На нашу думку, зіставно-динамічна здатність певним чином пов'язана з соціокультурною, зокрема інтерактивною спроможністю, оскільки під час сприймання тексту оригіналу передовсім слід урахувувати ситуацію спілкування, застосовуючи наявні фонові знання. Утім, зважаючи на те, що текстоутворювальна й зіставно-динамічна здатності пов'язані зі сприйняттям і породженням текстів, між ними існують відношення абсолютної взаємодії.

Зрештою, до складу комунікативної професійної перекладацької здатності вчені відносять ще й особистісні характеристики майбутнього фахівця-перекладача. Це здатність швидко перемикає увагу, переходити з однієї мови на іншу, від однієї культури до іншої, від однієї ситуації до іншої; вміння зосередитися на головному, мобілізувати ресурси своєї пам'яті, а також відзначимо такі особистісні характеристики – висока загальнофілологічна ерудованість, відповідальність за зміст перекладеного тексту, дотримання перекладацької етики. На нашу думку, особистісні характеристики перекладача зумовлені всіма іншими компонентами комунікативної професійної перекладацької здатності, оскільки виформовуються внаслідок перекладацької діяльності білінгва.

Як бачимо, розглянута комунікативна професійна перекладацька здатність білінгва повинна становити синтез суто специфічних здатностей (текстоутворювальної, зіставно-динамічної спроможності й особистісних характеристик перекладача), які відображають професійну спрямованість навчання, а також більш загальних здатностей (мовної, інтерактивної здібності), що відповідають комунікативно зорієнтованій природі курсу навчання. Отже, уточнимо навички й уміння, які формують означені здатності.

Мовна перекладацька здатність білінгва:

- фонетичні навички (вимовні, інтонаційні);

- лексичні навички (вибір лексичних одиниць адекватно задуму і ситуації, навички семантизації й диференціації синонімів);
- граматичні навички (диференціація форм і функцій граматичних явищ та адекватне їх передавання мовою перекладу);
- знання стилістичних відмінностей близьспоріднених мов.

Технічна перекладацька здатність:

- володіння прийомами транслітерації;
- володіння лексичними перекладацькими трансформаціями (калькування, лексичні заміни або додавання лексичних одиниць у процесі перекладу, - генералізація або конкретизація);
- володіння граматичними трансформаціями (дослівний переклад, об'єднання або розширення речень, граматичні заміни).

Текстоутворювальна перекладацька здатність:

- володіння прийомами компресії тексту;
- вміння скласти реферативний переклад письмового або усного тексту.

Зіставно-динамічна перекладацька здатність:

- вміння коректно оцінити зміст перекладеного тексту з точки зору сприйняття його реципієнтом.

Отже, відповідно до сучасних освітніх реалій України, що насамперед пов'язано зі збільшенням потоку інформації з різномовних друкованих джерел та Інтернету, багатьом студента-філологам, магістрантам, аспірантам, які не здобувають спеціалізації «Перекладач», доводиться так чи інакше долучатися до перекладацької діяльності, так би мовити, зі щоденних потреб. Це у свою чергу, зумовлює специфіку такого перекладу, що полягає у вузькій сфері застосування, оскільки такою перекладацькою діяльністю студенти «передовсім задовольнятимуть особисту, а не суспільну потребу (як скажімо, у

випадку з професійним перекладачем), керуючись особистісними мотивами, а не суспільним замовленням» [1,с.105]. Таким чином, білінгвальну компетенцію майбутніх словесників можливо тлумачити як частину лінгводидактичної компетентності, що надає реальні можливості майбутнім викладачам рідної і/або іноземної мови брати повновагу участь у професійній перекладацькій діяльності.

Говорячи про формування білінгвальної компетенції як важливого компонента загальнофілологічної підготовки словесників до майбутньої професійної діяльності, варто зауважити, що означена компетенція студента-білінгва має виявлятися у щоденній мовленнєвій діяльності й зокрема у вмінні змінювати не лише мовний код, але й уносити корекцію в національно-мовну картину світу тих, хто навчається.

Викладене вище дозволяє дійти висновків, що навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу майбутніх учителів української філології формуватиме цілий спектр перекладацьких умінь та навичок, які безпосередньо знаходяться у площині білінгвальної компетенції, а саме:

1. Виокремлювати одиниці перекладу в тексті оригіналу, з'ясовувати їх денотативне і конотативне значення та відшуковувати рівноцінні перекладами в цільовій мові перекладу або ж застосовувати адекватні засоби компенсації.

2. Усвідомлювати особливості функціонування конкретних лексем, норм їх сполучуваності, системних відношень у кожній з мов.

3. Розуміти культурний контекст, національне маркування фонових лексем у тексті оригіналу та вміти відшуковувати найбільш доцільну перекладему.

4. Націлити на критичне сприймання власної мовленнєвої продукції, розвивати здатність виявляти та виправляти помилки,

спричинені невмінням відшукати необхідний еквівалент до певного слова чи граматичної конструкції.

Перспективи подальших пошуків у визначеному напрямку дослідження вбачаємо у вияві типів перекладацьких стратегій і чинників, які гармонізують перекладацьку компетентність студента-білінгва.

Список використаних джерел

1. Горіна Ж.Д. Перекладацька діяльність як вид міжмовного та крос-культурного посередництва. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2010. №2. С. 102-108.
2. Мойсеїв І. Рідна хата – категорія української духовності. *Сучасність*. 1993. №7. С.152-155.
3. Погрібний А. Хочеться сподіватися, але... *Урок української*. 2004. №3. С.7-9.
4. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). Київ : Фітосоціоцентр, 1999. 148с.

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті обґрунтовано роль перекладацького тренінгу і запропоновано конструювання системи навчальних завдань з професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу для бакалаврів і магістрантів філологічного фаху. Визначено головні засади методики проведення тренінгових занять. Уточнено змістові компоненти концептуальних, власне мовних, текстових, соціокультурних знань і комунікативних умінь, що складають перекладацьку здібність означеного контингенту студентів.

Ключові слова: перекладацький тренінг, перекладацькі стратегії, міжкультурна комунікація, професійно орієнтований близькоспоріднений переклад, бакалаври і магістранти філологічного фаху.

Сучасні освітні реалії України, дуже тісно пов'язані зі збільшенням потоку навчальної інформації з різномовних друкованих джерел і мережі Інтернет, багатьом студентам-філологам, магістрантам, аспірантам, які не здобувають спеціалізації «Перекладач», доводиться так чи інакше долучатися до перекладацької діяльності, так би мовити, зі щоденних потреб. Це, у свою чергу, зумовлює самотність виокремлення відповідного навчального різновиду перекладу, що полягатиме у вузькій сфері застосування, адже такою перекладацькою діяльністю студенти задовольнятимуть насамперед особисту, а не суспільну потребу, як, скажімо, у випадках університетської підготовки майбутніх професійних перекладачів.

У наш час проблеми дослідження мови з позиції міжкультурної і міжетнічної комунікації, міжгрупової і міжособистісної взаємодії перебува-

ють у центрі уваги широкого кола гуманітарних наук: культурологія і соціологія культури, етнолінгвістика й етнопсихологія, лінгвокультурологія і когнітивна лінгвістика, теорія мовленнєвої комунікації і лінгвопрагматика тощо. З-поміж різноманітних наукових підходів добре зарекомендували себе філософсько-методологічний, етнолінгвістичний, лінгвокультурологічний, крос-культурний, історико-етимологічний ракурси розгляду проблеми взаємодії мов і культур (Ф. С. Бацевич, В. В. Жайворонок, В. Ф. Загороднова, В. І. Кононенко). Водночас аналіз проблематики крос-культурної інтеракції, зокрема проблемних аспектів міжкультурного перекладу, засвідчив, що більшість науково-прикладних напрацювань, які стосуються питань комунікативних ускладнень між представниками різних етнічних культур належать американським і західноєвропейським ученим (А. Вежбицька, В. Волкан, С. Кітаяма, М. Коул, Е. Холл), тоді як стан наукової дослідженості механізмів взаємодії близькоспоріднених мов є, на нашу думку, недостатнім, навіть попри значне збільшення кількості публікацій, присвячених різним аспектам міжкультурної комунікації (Ф. С. Бацевич, К. Бабов, П. М. Донець).

Незважаючи на те, що практика сьогодення засвідчує неабиякий розвиток перекладознавства, а теоретична думка в цій галузі плідно й активно підживлює перекладацьку практику, дискусії навколо можливостей навчання адекватного перекладу не вщухають і посьогодні. У цих умовах зростає роль професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу як посередника в білінгвальному спілкуванні й навчанні студентів і магістрантів філологічного факультету.

Метою пропонованої розвідки є опис технології проведення тренінгових занять і практикуму з методики навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу студентів-бакалаврів і магістрантів філологічних факультетів.

Ретроспективний огляд проблематики наукових праць у царині порівняльного мовознавства (Л.В. Бублейник, Г.П. Їжакевич, М. П. Кочерган, В. М. Манакін), загальної теорії і практики перекладу, зокрема близькоспорідненого (Ю. О. Жлуктенко, Р. П. Зорівчак), методичних аспектів формування перекладацьких умінь і навичок (Н. І. Волошанівська, Ж. Д. Горіна, О. М. Горошкіна, В. Ф. Загороднова, О. І. Кретьова, О. В. Попова, В. Радчук, Ю. М. Тельпуховська, В. В. Шляхова) виявив, що у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи означена проблема фактично не розроблена ні в теоретичному, ні в методичному плані. Питання щодо методичної доцільності застосування навчального перекладу у вищих філологічних профілю скеровані переважно на носіїв української мови, які опановують іноземні мови, тоді як реальні освітні можливості використання близькоспорідненого перекладу у фаховій підготовці студентів і магістрантів факультету української філології надалі лишаються не реалізованими. Означене послугувало обґрунтуванням для вибору теми дослідження і визначило її актуальність.

Освіченість студентів філологічного фаху визначається не лише широтою знань, рівнем ерудованості в різних галузях філологічної науки, але й ступенем їх упорядкованості, систематизованості, взаємопов'язаності, адже „розрізнені, непов'язані між собою знання не можуть уважатися свідомими в повному розумінні цього слова <...>, власне, системність розуміють як внутрішньо взаємопов'язані знання не лише в межах одного навчального предмета, а в межах певного циклу дисциплін, таким чином, глибоке осягнення знань неможливе без встановлення послідовних міжпредметних зв'язків” [3, с. 139]. В аспекті теми нашого дослідження реалізацію міжпредметних зв'язків розглядаємо і як дидактичну умову, що забезпечує узгодженість навчальних програм, підручної літератури із суміжних дисциплін з метою систематизації знань студентів і як дидактичний засіб керованої інтеграції диференційованих знань, що впорядковує навча-

льну діяльність студентів і магістрантів, створюючи відчуття компетентності, посилюючи активність, інтерес до навчальної дисципліни, розвиваючи творчі й пізнавальні здібності, стимулюючи розумову діяльність, зрештою, дає змогу всебічно розглянути виучувані мовні явища, виокремити суттєві ознаки.

Динамічна структура міжпредметних зв'язків залежала безпосередньо від програмового матеріалу конкретних навчальних дисциплін, передбачуваних навчальним планом того чи того філологічного факультету, задіяного в педагогічному експерименті. Задля реалізації методологічного принципу інтегративної локалізації фундаментальних та спеціальних дисциплін навчальні предмети були згруповані у комплексні блоки для забезпечення спадкоємності, послідовності та систематизації під час їх вивчення. Реалізація цього принципу також супроводжувалась усвідомленням студентами і магістрантами, які брали участь у формувальному етапі експерименту, цілісності мовних знань, нерозривного зв'язку мовленнєво-мислительних механізмів у володінні як українською, так і іноземною мовами.

З метою розгляду потенційних можливостей установами міжпредметних зв'язків, закладених у зміст дисциплін мовного циклу, що читають на часі бакалаврату й магістратури („Етнолінгвістика”, „Основи наукових досліджень”, „Вступ до спеціальності”, „Основи мовленнєвої комунікації”, „Історія української мови”, „Порівняльна лексикологія і граматики східнослов'янських мов”, „Актуальні напрями сучасної лінгвістики”, „Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі”), був проведений розгляд рекомендованої літератури зі структурним аналізом пропонованих для вивчення тем, який зокрема засвідчив, що залучення до навчального процесу фактичного матеріалу з означених дисциплін не порушуватиме логіки та стрункості викладу тренінгового матеріалу до „Практикуму з професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу”.

Конструювання навчальних завдань зі змістовими компонентами концептуальних, власне лінгвістичних, текстових, соціокультурних знань і комунікативних умінь узгоджувалося з виокремленими раніше специфічними елементами майбутньої професійної перекладацької здатності. Власне лінгвістичні знання сприяли встановленню психолінгвістичної природи різних мовних явищ. Соціокультурні знання створювали уявлення про те, що будь-яка мова об'єктивно відображає світ, тому має поряд із національними атрибутами, пронизаними особливостями національного менталітету й етнічної свідомості, також універсальні поняттєво-логічні структури, у яких відображено основні способи пізнання дійсності людиною. Текстові знання спонукали тлумачити текст-перекладу як вираження особистості самого автора, виділяти специфіку жанрової належності тексту через установлення мовних засобів вираження когнітивної або емоційної інформації, що справляє сугестивний вплив на читача чи естетичної інформації, яка виконує здебільшого конотативну функцію. Комунікативні вміння надавали змогу спостерігати взаємодію перекладача з автором, перекладача з читачем, автора з читачем через текст як процес спілкування з реалізацією усіх його функцій: інтерактивної, перцептивної і комунікативної. До того ж на підставі аналізу означених знань і умінь було визначено основні критерії рівнів сформованості перекладацької здатності студентів і магістрантів філологічного фаху, з-поміж яких: наявність знань про мовні універсалії та їх національно-культурну специфіку; наявність знань про типи інформації та засоби її вираження в тексті-перекладу; розвиток умінь перцептивної, комунікативної й інтерактивної функцій міжкультурного спілкування; дотримання адекватних параметрів щодо цілісності, інформативності і зв'язності вихідного автентичного й перекладеного тексту тощо.

Експериментальна технологія навчання, апробовувана у вигляді перекладацького тренінгу, охоплювала 20 блоків завдань. Попередній теорети-

чний аналіз літератури з проблем технологій проведення групового тренінгу посприяв виділенню основних вимог щодо розробки авторського тренінгу з професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу для майбутніх філологів:

- дотримання усіх принципів групової роботи, яка передбачала активну участь кожного студента чи магістранта у професійному зростанні;
- спрямованість на психолого-методичну допомогу у професійному та особистісному зростанні, при цьому до уваги бралася “суб’єкт-суб’єктна взаємодія”, в контексті якої допомога мала надаватись не тренером, а безпосередньо впливати з активності самих учасників тренінгу;
- акцент на щільній взаємодії всіх учасників тренінгу, яка розвивається та аналізується в ситуації “тут і зараз”. Це передбачало аналіз труднощів кожного етапу професійного тренінгу одразу, гнучку корекцію різних прийомів тренінгової програми з метою підсилення активності студентів;
- атмосфера свободи у спілкуванні, що створювала мікроклімат психологічної безпеки, вільної рефлексії, а також гармонійного спілкування між усіма членами експериментальної групи.

Під час розробки перекладацького тренінгу для майбутніх філологів ми виходили з того, що тренінг – це, по-перше, форма активного навчання майбутніх фахівців. Він передбачає передачу знань, умінь та навичок з перекладу як специфічного виду мовленнєво-мисленнєвої діяльності. По-друге, він є методом створення оптимальних умов не лише для професійного саморозкриття студентів, а й особистісного зростання. Це передбачало самостійний пошук способів розв’язання як професійних завдань, так і особистісних проблем, пов’язаних із майбутньою фаховою діяльністю.

Перед початком реалізації тренінгової програми зі студентами-бакалаврами та магістрантами обговорювались основні складові продуктивного білінгвізму двомовця, з’ясовувався зміст усіх визначених видів

знань та особливості становлення перекладацьких стратегій. Кожен блок перекладацького тренінгу розпочинався з тренінгової зарядки – вправ, які вдосконалювали потрібні вміння та автоматизовували навички з мнемотехніки, логічних операцій, що базуються на поняттєвому мисленні та самостійному моделюванні навчально-мовленнєвої ситуації. Наведемо приклади експериментальних вправ.

1. Вправа з мнемотехніки “*Слова*”: Студентам зачитується низка слів з постійним нарощуванням ряду з одного семантичного поля, яке є відповідним до тематики заняття-практикуму.

2. Вправа з мнемотехніки “*Сніговий ком*”: Викладач-експериментатор читає перший рядок твору – поезії, а учасник тренінгу її відтворює близькоспорідненою мовою; потім викладач читає другий рядок, той самий студент повторює перший рядок і перекладає інший, в результаті відтворює два рядки; викладач читає третій рядок – мета іншого студента полягає у тому, щоб відтворити попередні два рядки та перекласти третій, таким чином, відтворивши три рядки. Для подальшої роботи залучаються й інші. Таким чином, інформація поступово нашаровується й останньому учаснику доводиться відтворити практично увесь вірш. Основна вимога до поезії рідною мовою – короткі рядки з чітко визначеною синтаксичною основою.

3. Вправа з мнемотехніки “*Запам’ятовування тексту*”: Магістрантам пропонується текст українською мовою, який вони сприймають зі слуху, а потім їх просять відтворити конкретну інформацію з цього тексту (розміром 3-4 речення) різними мовами.

Основна мета вправ з мнемотехніки – це розвиток обсягу оперативної пам’яті, засвоєння мнемічних прийомів запам’ятовування. Мнемотехніка дає змогу розвивати когнітивно-лінгвістичні перекладацькі стратегії, які ґрунтуються на психологічних механізмах мовленнєво-мисленнєвої діяльності мовної особистості. Інший вид вправ – моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій – був спрямований на розвиток перекладацьких

стратегій. Наприклад, вправа з моделювання ситуацій “*Контекст*”: Студентам-бакалаврам пропонується рідною мовою словосполучення, в яких вони повинні швидко знайти синонім до ключового слова, напр., до слова *ставити*: *Ставити градусник – вимірювати градусником; Ставити діагноз – визначати діагноз; Ставити компрес – застосовувати компрес; Ставити питання – задавати питання; Ставити в безвихідь – спантеличувати; Ставити на вид – засуджувати; Ставити на карту – ризикувати.*

Ще один елемент тренінгового заняття (розрахований на 15 – 20 хвилин) спрямовувався на формування комунікативних умінь майбутніх філологів. Цей компонент проводився у формі ділової гри, інтерв'ю, конференції, переговорів, дискусії. Магістрантам заздалегідь пропонувалося підготувати фрагмент доповіді українською мовою (8 хв.) на визначену тему. Перелік тем задавався тематичним блоком з актуальних напрямів сучасної лінгвістики і методики її викладання у вищій школі. На занятті викладач обирав учасника, який синхронно перекладав фрагмент доповіді іншого близькоспорідненою мовою. Протягом цього заняття інші магістранти не лише намагалися підлаштуватись до темпу доповідача, особливостей його темпоральних характеристик, а й відпрацьовували індивідуальний стиль оратора, що є невід'ємною складовою індивідуального стилю філолога.

В останніх навчальних блоках замість синхронного перекладу магістрантам пропонувались автентичні художні тексти та їх перекладацькі версії. Протягом роботи над цими текстами магістранти аналізували всі можливі перекладацькі трансформації як у лексичному, так і граматичному планах (компенсація, конкретизація, генералізація, диференціація, смисловий розвиток, цілісне перетворення, додавання, опущення). Робота над текстами проводилась відповідно до такого алгоритму:

1. Визначте типи інформації (когнітивна, емоційна, естетична) в тексті оригіналу та їх приблизний розподіл у мові - перекладу.

2. З'ясуйте методичну основу проведеної лексичної чи граматичної трансформації (збереження підмета, відтворення соціокультурної реалії, здійснення більшого комунікативного впливу на читача, враховуючи його національно-культурну специфіку, дотримання позиції автора оригіналу та адекватної передачі його внутрішнього світу, відсутність схожої мовної конструкції в мові перекладу).

3. Встановіть, з яким типом інформації, пов'язана найбільша кількість лексичних та граматичних трансформацій.

4. За методикою семантичного диференціалу Ч.Осгуда оцініть конотативне значення тексту оригіналу та всіх текстів перекладу. Який текст перекладу є, на вашу думку, найближчим за рівнем конотативного значення до тексту оригіналу?

5. Проаналізуйте причини збігу чи, навпаки, відмінності конотативного значення досліджуваних текстів ваших одногрупників?

Як бачимо, наведені приклади розробленого тренінгу і практикуму з методики навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу майбутніх філологів залучають увесь спектр необхідних знань – власне лінгвістичних, соціокультурних, текстових, а також комунікативних умінь – та формування на цій підставі відповідних перекладацьких стратегій.

Сумуючи викладене відзначимо, що формування професійної перекладацької здатності в майбутніх філологів пов'язане з такими компонентами, як мотиви діяльності, особисті установки та інтенції ; концептуальні знання, що охоплюють власне лінгвістичні, текстові, соціокультурні та комунікативні блоки. Виділені види знань визначають різноманітні перекладацькі операції, що характеризуються евристичною природою й характеризують стиль майбутньої фахової діяльності. Комунікативні вміння визначають особливості перекладацьких стратегій, що спрямовані на адресата взаємодії з урахуванням змісту та функцій міжкультурного спілкування.

Особистісні перекладацькі стратегії зумовлені рисами характеру мовної особистості студента чи магістранта, його індивідуальними схильностями. Ці стратегії безпосередньо пов'язані із соціокультурними знаннями, адже умови соціального досвіду особистості значним чином детермінують особливості її перекладацької діяльності.

Список використаних джерел

1. Горіна Ж.Д. Перекладацька діяльність як вид міжмовного та крос-культурного посередництва. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2010. №2. С.102-108.
2. Воробець С. Професійно орієнтований переклад і білінгвальна компетенція мовної особистості. *Вісник Прикарпатського університету (Педагогіка)*. 2013. Вип 48. С. 110-114.
3. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). Київ : Фітосоціоцентр, 1999. 148с.



*Слов'янські мови
та методика
їх викладання*



ЛІНГВОДИДАКТИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ В ПЕРШОКЛАСНИКІВ У КЛАСІ З ІНКЛЮЗІЄЮ

У статті описано систему роботи над формуванням і розвитком у першокласників фонематичного слуху. Автори підкреслюють, що для успішного оволодіння навичками читання та письма, у першокласників необхідно сформувати базові практичні знання, що лежать в основі засвоєння фонетико-фонематичної системи мовлення і насамперед фонетичного принципу письма.

Ключові слова: початкова школа, інклюзивна освіта, розвиток фонематичного слуху.

Вступ. Проблема формування та розвитку фонематичних процесів у дітей набуває актуальності через те, що вона є фундаментальною. У дослідженнях психологів, педагогів, лінгвістів вказується, що елементарне усвідомлення фонетичних особливостей слова, що звучить, впливає на засвоєння граматичного ладу, активного та пасивного словника, артикуляції. Діти із недоліками розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення при нормальному фізичному слуху та інтелекті мають порушення вимови та фонематичного слуху. І це призводить до багатьох труднощів. Адже сформовані фонематичні процеси лежать в основі сприйняття, диференціації і відтворення мовленнєвих звуків, а також самоконтролю за власним мовленням. Особливо важливою є сформованість фонематичних процесів при навчанні дітей шкільного віку грамоті.

Успіх у формуванні навичок читання і письма залежать від рівня сформованості фонематичного слуху. Він позитивно впливає на станов-

лення всієї мовленнєвої системи учнів, дозволяє їм успішно оволодівати навчальним матеріалом в школі. Якісна робота з підготовки дитини до фонематичного аналізу дозволяє збудувати міцну основу для навчання грамоти.

Аналіз останніх публікацій. Темі фонематичного сприймання, а також його впливу на опанування навичками читання та письма присвячено багато наукових праць. Теоретичний аналіз наукової літератури із проблематики дослідження свідчить про її актуальність і у наш час.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання (Є. Ф. Соботович); нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини шкільного віку (Є. Ф. Соботович, А.М. Богуш); концепції про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (К.Д. Ушинський, О. Р. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. М. Шахнарович та ін.); психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (О. О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Є. Ф. Соботович, Ф. А. Сохін, В. В. Тищенко, А. Г. Тамбовцева, О. М. Шахнарович, Н. С. Жукова, та ін.); вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку та когнітивних процесів – з іншого (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. М. Корнєв, Р. Є. Левіна, Р. І. Лалаєва, О. Р. Лурія, О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.). А також результати досліджень, проведених у лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України [7, с.6-7].

Мета нашої статті: описати систему роботи над формуванням і розвитком у першокласників фонематичного слуху.

Основний виклад матеріалу. У дослідженні ми виходимо із психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, яка включає в себе по-

няття про фонологічну компетентність дітей. Згідно із нею, можемо встановити, що для успішного оволодіння навичками читання та письма, у першокласників необхідно сформулювати базові практичні знання, що лежать в основі засвоєння фонетико-фонематичної системи мовлення і насамперед фонетичного принципу письма [9].

Багаторічні спостереження та наукові дослідження доводять, що послідовна, правильно організована робота із розвитку фонематичного слуху позитивно впливає на вдосконалення загального мовленнєвого розвитку, і це допоможе дитині запобігти помилок під час письма й читання. За даними досліджень в області психології та фізіології, для молодших школярів однією із основних форм учбової діяльності є гра. Тому будь-яка робота із засвоєння різного виду навичок повинна бути побудована на грі або із використанням ігрових прийомів. Учні початкової школи активно грають, але характер гри змінюється відповідно до мети і завдань навчання. Діти пізнають навколишній світ у процесі навчальної діяльності й, зокрема в дидактичній грі. У процесі занять із мовно-літературної освітньої галузі дитина повинна, перш за все, опанувати вміння контролювати свою вимову і виправляти її, порівнюючи мовлення оточуючих із власним.

Дослідження особливостей формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку, проведені Є. Ф. Соботович, О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте та багатьох інших, показують, що найчастіше загальними механізмами фонематичних порушень у цих дітей є системне порушення слухових операцій і слухових функцій.

Елементи логопедичної роботи із розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення на уроках навчання грамоти слід спрямовувати саме на розвиток слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю. Таку роботу можна умовно поділити на такі блоки:

- 1) розпізнавання немовних звуків в мовному потоці;
- 2) розрізнення слів, близьких за звуковим складом;
- 3) розрізнення однакових слів, фраз, складів, звуків за висотою, силою та тембром голосу;
- 4) диференціація складів;
- 5) диференціація фонем;
- 6) розвиток навичок елементарного звукового аналізу.

Існує багато дидактичних ігор, які відповідають поставленим завданням. Ми пропонуємо поділити їх умовно на чотири групи в залежності від завдань, які ці ігри виконують і на що вони спрямовані: ігри для розпізнавання немовленнєвих звуків (група № 1), ігри та вправи на впізнавання, виділення, диференціювання звуків, тобто звукового аналізу та синтезу (група № 2), ігри на розвиток навичок складового аналізу та синтезу (група № 3), формування навичок самоконтролю (група № 4).

Для розвитку слухового сприймання велике значення має слухання музики, різноманітних дитячих передач, звертання уваги на звуки навколишнього світу на прогулянці або екскурсії. Для таких завдань використовуємо ігри групи №1:

Гра «Відгадай, де ти?» Діти розділяються на дві команди. Перша змальовує звуками відповідну картинку (вулиця, ліс, парк, аеропорт, автовокзал, залізничний вокзал, пташиний ринок і таке інше), а друга відгадує, називаючи слово або намалювавши відгадку (олівцями, фарбами).

Гра «Відгадай звук». За поданим схематичним зображенням або зроблених вчителем або самими дітьми малюнками предметів, що звучать, діти відгадують, які звуки ці речі можуть виробляти.

Гра «Розчаклуй». Дітей можна розподілити на дві команди. Кожна з них отримує в конверті «зачарований» малюнок. Дається час, діти визначають, хто ким буде, розподіляють ролі та інсценують те, що зображено, вимовляючи при цьому звуки. Інша група повинна відгадати, що це було,

зіставити виступ з малюнком і зробити висновок, чи відповідає інсценування зображенню.

Методичний коментар до дидактичних ігор групи № 1: у всіх іграх діти намагаються розпізнати різні немовні звуки (звуки природи навкруги, голос свого однокласника тощо), а також визначають місцезнаходження об'єктів по відношенню до себе: праворуч, ліворуч, перед собою, за собою, далеко, близько, високо, низько. Такі ігри розвивають кінестетично-просторові уявлення, соматогнозис, впливають на формування навички розпізнавання немовних звуків та виділення їх із мовного потоку і навпаки.

Наступна група ігор — ігри та вправи на впізнавання, виділення, диференціювання звуків, придумування слів. Уміння почути звук і виділити його зі слова свідчить про те, що діти оволоділи початковими принципами звукового аналізу, однак, щоб опанувати грамоту, треба не тільки чути і вміти вимовляти окремі слова і звуки, із яких вони складаються, але й мати чітке уявлення про звуковий склад слова.

Дидактичні ігри як пропедевтична робота проводяться поетапно: спочатку діти вчаться впізнавати звук серед інших звуків, у словах; далі — виділяють голосні із ряду інших звуків (і голосних, і приголосних); вчаться впізнавати голосний в складі; потім — голосні звуки у багатоскладових словах. Наступним етапом виступає робота із приголосними звуками: формування навички виділення приголосних із ряду інших звуків; впізнавання приголосних у багатоскладових словах. Далі — робота над складом слова із фонетичної позиції: виділення першого та останнього звука у слові, визначення місця звука (на початку, в середині, в кінці). Після цього — робота із наголосом: визначення першого наголошеного голосного із двоскладових слів; виділення останнього наголошеного голосного із слова [6].

Для полегшення сприймання можна використовувати схеми: це дієвий наочний спосіб показати розташування і взаємодію звуків у слові. Наприклад, визначаючи послідовність звуків у слові, дитина виставляє відповідну до кожного звуку фішку, а ще краще — малює позначку звуку сама. Ігри групи №2 можуть бути такими:

Гра «Чарівний телевізор». На екрані телевізора з'являється буква, що позначає звук, або картинка-підказка, назва якої починається цим звуком. Якщо звук відгаданий правильно, діти придумують свої слова із цим звуком. Ускладнення: одночасно з'являється дві чи три картинки. Треба визначити, яка з них підходить до звуку, що чергується.

Гра «Відгадай, звук віддай». Діти промовляють: «Відгадай, звук віддай, слово швидко пригадай». Вчитель дає загадку. Учні відгадують, визначаючи у слові-відгадці перший (останній) звук. За командою «Звук віддай!» дитина помахами рук ніби кидає щось сусіду, промовляючи водночас звук, а той, повторивши його, ніби щось хапає руками (мовляв, піймав звук) і пригадує слово на цей звук, «кидаючи» далі той самий звук. У ланцюжку слова не повинні повторюватися.

Гра «Закінчи слово». До гри потрібні картки-назви предметів, які мають останній приголосний звук, і сюжетні малюнки відповідної тематики. «Жук-звукоїд з'їв у слова останній звук, і слова-назви предметів не можуть потрапити до своїх друзів». Діти допомагають визначити останній звук і розкладають малюнки за тематикою, даючи узагальнююче слово або називаючи зону проживання (грибо...[(к)] — ліс, лимо...[(н)] — фрукти, чайни...[(к)] — посуд, бузо...(к)] — рослина, бізо...[(н)]—дика тварина тощо).

Гра «Розвідники». Діти розділяються на дві команди. Одна одній передає листи із зашифрованими у вигляді малюнків словами (кожний малюнок відповідає одному звуку). Діти повинні відгадати слово, визначаючи звуки, перешифрувати його фішками. Команди обмінюються циф-

рами, а потім пригадують слово або декілька слів, що відповідають даній схемі.

ГРА «Плутанина». Вчитель попереджає, що буде заплутувати учнів, вимовляючи трішки подібні слова. Але задача учнів — не помилитись і вказати на відповідні малюнки. В цій грі можна «переплутати» *городину* і *горобину*, *шайбу* та *шапку*, *козу* та *косу*, *кішку* та *кістку* тощо.

ГРА «Живе слово». Вчитель дає час дітям запам'ятати звук із потрібного слова. Діти виходять, по черзі називаючи кожен свій звук. Всі останні називають слово, що почули. Під час повторного називання з'являється учень з новим звуком, стає у кінець слова. Всі діти називають слово, що утворилося, й обов'язково розкривають його значення. Наприклад: *лис-лист*, *буря-буряк*, *пар* – *парк* і т.ін.

Методичний коментар до дидактичних ігор групи №2: дидактичні ігри із розвитку звукового аналізу і синтезу націлені на вміння дитини виділяти потрібний звук у складі, слові, реченні, визначати його місце знаходження, розрізняти його від близьких за такими параметрами, як звучання та артикуляційний уклад.

Дітям треба пояснити і показати на прикладах, що заміна, пропуск чи перестановка звуків у слові ведуть до зміни його значення. Щоб уникнути таких недоліків, можна пропонувати дітям такі ігри:

Дидактична вправа «Скільки складів». Учитель називає ряд складів та пропонує дітям сказати, скільки складів вони почули, або підняти відповідну цифру.

Дидактична вправа «Що зайве?». Учитель називає ряд складів, наприклад: «НА-НА-НА-ПА». Діти визначають, який склад був зайвий – (па). Потім складові ряди ускладнюються, наприклад: «НА-НО-НА», «КА-КА-ГА-КА».

Дидактична вправа «Квадратики». Діти викладають під картинкою стільки квадратиків, скільки складів у слові.

Дидактична гра «Де чий будиночок?». Чотири будиночки з цифрами – 1, 2, 3, 4 або з відповідною кількістю квадратиків. Діти отримують картинки та визначають, у якому будиночку хто живе, поділяючи слова та склади.

Дидактична гра «Зберемо пелюстки». Чотири квітки без пелюсток. У середині квіток 1, 2, 3, 4 квадратики. Пелюстки з картинками. Діти добирають пелюстки до квітів у залежності від кількості складів у словах, що зображені на пелюстках.

Методичний коментар до дидактичних ігор №3: ігри націлені на розвиток уміння чітко і швидко визначити складову структуру слова. Тут разом із розвитком фонетико-фонематичної сторони мовлення здійснюється і збагачення словника, його систематизація; формування граматичної сторони мовлення.

Дуже важливими чинниками у розвитку фонематичної сторони мовлення є розвиток слухових процесів: уваги, пам'яті, контролю. Саме вони лежать в основі операції звукового аналізу і синтезу. Слухова пам'ять відіграє значну роль у процесі письма: завдяки їй дитина утримує в пам'яті звукову послідовність записуваних слів. Такі вправи допоможуть розвивати ці чинники:

Дидактична вправа «Слухай та виконуй!» Вчитель роздає дітям великі квадрати, розділенні на 9 маленьких, та набір парних картинок: «Марина – малина, рак – лак, коса – коза, мишка – миска, жабка – шапка»... дітям слід уважно слухати інструкцію та виконувати її.

- Візьміть картинку, на якій зображена «жабка», та покладіть її у правий верхній квадрат.

- Візьміть картинку, на якій зображена «шапка», та покладіть її у лівий середній квадрат.

Дидактична вправа «Відишукай свою картинку». Учитель називає кожній дитині склад, наприклад: ма, мо, ми, му, ме. Далі пояснює, що

дітям слід відшукати слово, що починається на цей склад, який вони запам'ятали. Потім учитель називає слова, наголошуючи на першому складі: машина, морозиво, мило, муха, метелик.

Методичний коментар до дидактичних ігор групи №4: завдання та ігри цієї групи спрямовані на запам'ятовування і наступне відтворення матеріалу (звукові ряди, ряди слів, вірші тощо), а також порівняння власного та чужого мовлення за правильністю звучання. Дитина вчиться таким чином визначати правильність вимови звуків, слів.

Отже, елементи логопедичної роботи на заняттях з навчання грамоти базуються на застосуванні ігрових прийомів, сприяють розвитку фонематичного слуху не тільки в дітей із інклюзією, а й у нормотипових учнів. Робота проводиться на матеріалі слів і звуків, які правильно вимовляються дитиною. Усі вправи, спрямовані на розвиток звукового та складового аналізу слова, повинні проводитися поступово, поетапно. Спочатку це опора на сприйняття мовлення вчителя, потім – власне промовляння, а також і сприймання свого мовлення. І тільки далі йде внутрішня робота, яка полягає у виконанні цих дій в розумовому плані, тобто набуває способу навички.

Музика і музично-дидактичні ігри також мають величезне значення для формування фонематичних процесів, розвитку слухової уваги та слухового контролю. Дуже дієвим засобом профілактики та корекції мовленнєвих порушень виступає музична діяльність у поєднанні із мовленням і рухами. У музики і мови існує чимало спільних рис. Одна із них (можливо, найважливіша) полягає у тому, що «і музичне мистецтво, і мова мають спільне – початок – звук» [4, с. 21]. Звуки музики та звуки мовлення сприймаються одним і тим же аналізатором – слухом. Буква – це знак вимовленого звука, нота – знак музичного звука. А також динамічний розвиток, ритм, темп, інтонація тощо.

Музичні засоби сприяють розвитку мовленнєвого дихання; нормалізації темпу й ритму мовлення; формуванню та вдосконаленню фонетико-фонематичних процесів; розвитку навичок комунікації й емоційного інтелекту.

Науковиця Ю. В. Рібцун у своїх наукових розвідках приділяє велику увагу музично-дидактичним іграм і зазначає, що вони сприяють розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті молодших школярів [9].

Дослідниця Х.Б. Богрова вважає, що розвитку і становленню орфоепічних і мовленнєво-комунікативних навичок сприяють засоби вокалотерапії [2]. Науковці Г. О. Гац та Л. Добринюк доводять, що наявність музики в навчально-виховному процесі відкриває можливості для гармонійного розвитку дітей, та окреслюють концепції музичного виховання у світовій педагогіці, зокрема у працях Марії Монтессорі, Карла Орфа, Еміля Жак-Далькроза та Сін'їті Судзукі [4]. О. Ф. Баскакова надає заняттям музикою, ритмікою, співами великого значення. Вона вважає такі заняття одним із засобів профілактики мовленнєвих порушень, зазначає, що такі заняття сприяють розвитку мовленнєвого дихання, а також попереджують нерозбірливість мовлення [1]. Також цікавою є думка В. І. Галущенко про вокалотерапію як одну із найбільш влучних методик для роботи із дітьми молодшого шкільного віку, що вирішує завдання з розвитку просодичного боку мовлення, артикуляційно-мімічної моторики тощо [3]. К. О. Зелінська-Любченко зазначає ефективність взаємозв'язку логопедії із музичним мистецтвом, що здається дуже цікавим і практично спрямованим [5, с. 233].

Музично-дидактичні ігри мають свою специфіку. У них обов'язково присутній ігровий елемент, утілений у розмаїтті ігрових педагогічних прийомів, які мають опору на музичний супровід.

На уроках можна використовувати такі ігри, прийоми й засоби:

- мелодії для прослуховування відтворюються на музичних інструментах або дітям пропонують слухати музичні записи;

- дзвоники, що мають різний за висотою звук, можна використовувати для розвитку слуху на диференціацію висоти звуку;

- барабани: допомагають у вмінні відтворювати заданий ритм (педагог задає ритм, дитина відтворює його);

- музичні інструменти, наприклад, піаніно: запам'ятовування ряду звуків і відтворення його за допомогою піаніно та символів голосних звуків (дитина прослуховує ряд звуків: *а, у, і; а, у, а, і* тощо, а потім відображує ряд, натискаючи клавіші піаніно із зображенням символів відповідних звуків).

Музичні прийоми можна використовувати на різних етапах періоду навчання грамоти. Наприклад, на етапі диференціації звуків дітям пропонують співати римовані речення зі словами, що містять опозиційні звуки.

1. *Саша любить шоколад (до ре мі фа соль соль соль («піднімаємось вгору»)),*

Шура любить мармелад.(соль фа мі ре до до до («спускаємось вниз»)).

2. *Жовтий кажан та зелена медуза – (до соль фа мі соль фа соль соль соль)*

Справжні і дуже поважні друзі (соль фа мі ре ре ре до до).

3. *Миша, сон, машина, сік (ре до ре до ре ми фа (пауза)),*

Сапка, кішка, тиша, шик (фа фа фа фа ми ре ре).

Скоромовки – один із дієвих способів покращення вимови звуків, що виражається в закріпленні правильної вимови. Їх проголошують спочатку в повільному темпі, а потім поступово пришвидшують темп співу.

Ігри із формування та вдосконалення навичок дітей проводити складовий аналіз слів, у яких можна використовувати музичні інструменти:

діти відбивають на барабані, бубні, маракасах кількість ударів, яка відповідає кількості складів у слові.

У процесі формування навичок синтезу звуків у склади використовується піаніно із зображенням символів звуків або літер: педагог промовляє звуки – *c, a*; дитина промовляє склад, натискаючи одночасно на дві клавіші із зображенням відповідних символів або літер [2]. Основним засобом закріплення правильної вимови поставлених звуків є повтор. Спів мотивує дітей повторювати слова і фрази в набагато більш приємній формі. Дійсно, діти не усвідомлюють того, що через повторення вони заучують слова, оскільки вимовляють їх знову і знову.

Як ми бачимо, використання на уроках навчання грамоти засобів музики дає можливість створити максимально сприятливі умови корекції та розвитку фонетико-фонематичного складника мовлення школярів. Дидактичні ігри та вправи із музичним супроводом сприяють розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті, фонематичного слуху, дихання, сили та висоти голосу, збільшують ефективність процесу корекції звуковимови на різних етапах логопедичної роботи.

Розробляючи і впроваджуючи методику використання музики в формуванні й розвитку фонематичного слуху, широко використовують логоритмічні заняття.

Логоритміка – це комплекс корекційно-розвиткових вправ для формування та розвитку мовлення. Необхідні умови і інструменти логоритмічного заняття – рухи та звуковий або музичний супровід. До основних понять музичної логоритміки належать рух, рухове вміння, рухова навичка, ритм, ритміка, музично-ритмічне почуття, музично-ритмічне виховання, рухливі ігри, логопедична ритміка, психомоторний розвиток. Логоритмічна вправа включає в себе: дихальну, артикуляційну, мімічну гімнастику; голосові вправи; вправи на розвиток загальної та дрібної моторики; вправи на регулювання тону м'язів; вправи, які формують чуття

музичного розміру, темпу; гру на музичних інструментах (необов'язково), прослуховування музичних композицій; вправи на активізацію слухової уваги; ходьбу в заданому темпі, марширування; вокальні вправи, співи.

Поєднання музики, руху та слова у логоритміці відбувається по-різному, але в будь-якому випадку, усі вони в комплексі формують та систематизують рухову сферу дитини й позитивно впливають на її мовлення та розвиток вищих психічних функцій.

Поєднання та методичне переплетіння слова, музики та руху в логоритміці заради подолання фонетико-фонематичних недоліків, а також інших вад мовлення, має на меті: 1) поєднати у свідомості дитини мовлення із рухом і музичним ритмом; 2) розвинути основні рухи дитини; 3) розвинути музично-ритмічне чуття учнів.

У дидактиці існує чимало логоритмічних ігор. Вони схожі за ознаками на музично-дидактичні ігри, але й відрізняються від них тим, що в останніх музика використовується як допоміжний елемент, а в логоритмічних іграх музика в поєднанні із рухами та звуками (словами) є фундаментальними, на них базується структура вправи [8].

Логоритмічні ігри також можна умовно поділити на декілька груп – у залежності від тих функцій, які вони виконують. У межах даного дослідження можна говорити про такі групи ігор.

Вправи на мовленнєве дихання, загальну моторику:

«Вітряк». Дитина дме на лопаті іграшки-вертушки або млини з пісочного набору.

«Снігопад». Зробити сніжинки з вати (пухкі грудочки). Пояснити дитині, що таке снігопад і запропонувати дитині здувати "сніжинки" з долоні.

«Листопад». Вирізати з кольорового паперу різні осінні листя і пояснити дитині, що таке листопад. Запропонувати дитині подути на листя, так, щоб вони полетіли.

«Метелик». Вирізати з паперу метеликів і підвісити їх на нитках. Запропонувати дитині подути на метелика так, щоб вона полетіла .

«Кораблик». Дути плавно і довгостроково на паперовий кораблик.

Методичний коментар: такі ігри та прийоми сприяють розвитку дихання, міміки, уяви, моторики, слуху. Обладнання до цих ігор – зазвичай музика контрастного характеру в аудіозаписі або акомпануванні на музичному інструменті. При виконанні таких вправ необхідно стежити, щоб дитина зробила тривалий плавний видих.

Ігри на розвиток слухового сприйняття та слухової пам'яті:

Гра «Прилетіла пісенька». Музичний керівник співає пісеньку на голосні звуки [а], [е], [и], [о], [у] на видиху, спрямовуючи мелодію згори вниз. Діти повторюють пісеньку, співаючи на видиху. Пісенька звучить спочатку весело — у мажорі, а потім сумно — у мінорі.

Вправи на музикомалювання. Дітям пропонують послухати музику різного характеру, спробувати вигадати свої рухи під цю музику, відчуті її настрій. Педагог пропонує потанцювати, а потім намалювати музику так, як діти її відчують. Якщо музика спокійна, плавна — і рухи у дитини плавні. Якщо музика швидка, відривчаста, танцювальна, бадьора, — змінюються і рухи, і «характер» малюнка. Малюнки дітей зазвичай насичені довгими і круговими лініями, або гострими, зубчастими, спіральними лініями, крапками. Заняття можна продовжити малюванням звуків природи або будь-яких почутих звуків. Довгі звуки — довгі лінії, короткі звуки — крапки.

«Розмова пошепки». Дитина, перебуваючи від педагога на відстані 2-3 метрів, почула і зрозуміла те, що він вимовляє пошепки. При цьому важливо стежити, щоб слова вимовлялися чітко.

«Чуємо дзвін і знаємо, де він». Попросити дитину закрити очі і подзвонити в дзвоник. Дитина повинна повернутися обличчям до того місця, звідки чути звук і, не відкриваючи очей, рукою показати напрям.

«Вірші». Педагог читає вірш. Коли діти почують слова із заданим звуком, вони дзвонять у дзвоники.

Методичний коментар: завдяки акценту на розвиток вищих психічних функцій та мнестичний характер вправ, вдається формувати слухову увагу, пам'ять, уяву, відчуття ладу, ритму, естетичні почуття. Обладнанням для цих ігор виступають дитячі музичні інструменти — металофон, дудочка, маракаси, трикутник, бубен.

Вправи на розвиток координації рухів із музикою і мовленням:

Вправа «Хто як ходить?». Дітям пропонують роздивитися картинки із зображеннями тварин. У цьому завданні музикант «малює» музичні портрети. Дітям треба їх впізнати за характером музики і спробувати рухами своїх пальчиків на площині столу передати характерні особливості ходи або танцю впізнаної тварини. Звучить перший фрагмент музики. Діти слухають і передають свої уявлення рухами пальчиків. До ритму музики можна дібрати віршики, які відповідають мовленнєвим можливостям дітей і завданням корекційно-логопедичного впливу.

Вправа «Умілі пальчики». У цій вправі на кожний склад вірша пальчики по черзі «зустрічаються» з великим пальчиком. Вірш можна промовляти в ритмі дібраної музики або пісеньки, мелодію якої вигадує сама дитина. Пальчики обох рук можуть «вітатися», «крокувати» столом, «бігати», «малювати», «барабанити», «танцювати», збігатися до купи й розбігатися, малювати різні фігури, «ловити й відпускати жучків» тощо.

Вправа «Чарівні ланцюжки». Дітям роздають набори кришечок із кільцями. Звучить музика. Діти мають за час звучання музики встигнути сплести свій ланцюжок. Ланцюжки вийдуть різні за довжиною. У кого пальчики працюватимуть, у того й «чарівний» ланцюжок довший. Після цього

кожна дитина може порахувати, скільки кришечок є в її ланцюжку. Для цього перебирають ланцюжок пальчиками. При цьому можна вимовляти звуки, склади або слова; рахувати кількість звуків, кількість складів у слові або кількість слів у реченні, а також порахувати кількість почутих звуків, «відкрокувати» кількість кришечок під музику.

Методичний коментар: вправи націлені на розвиток у дітей загальної і дрібної моторики, координації рухів із музикою і мовленням, слухової і зорової уваги, пам'яті, артистичності, навичок ритмодекламації.

Вправи на розвиток відчуття темпу і ритму:

- 1) Передача м'яча на кожную сильну частку такту.
- 2) Ходьба під музику: якщо темп прискорюється, діти йдуть швидше, і навпаки.
- 3) Педагог відстукує ритм, а діти повинні його повторити.
- 4) **«Будуємо дім».** Діти сидять на підлозі, схрестивши ноги; педагог каже, що сьогодні вони побудують будиночок: «Щоб довго будинок стояв, щоб міцним був він, треба обережно забити цвяхи в дошки. Праворуч - тук!» (Стукають праворуч від себе). «Зліва - тук!» (Стукають ліворуч від себе). «Вперед – тук, тук, тук!» (Обома кулаками стукають перед собою).
- 5) **«Повтори за мною».** Дитина сама відстукує будь-який ритм, а інші діти його повторюють.
- 6) **Гра «Пляшечковий оркестр».** Учитель роздає дітям пластикові пляшечки й каже, що вони чарівні. Якщо в них подути, вони зазвучать — вийде пляшковий оркестр. Якщо видих буде слабким, пляшечки не заграють. Музичний керівник задає ритм — грає на своїй пляшечці. Діти повторюють. Ритм змінюється. Діти вигадують свої ритми. Потім дітям пропонують пограти одночасно зі справжнім оркестром. Звучить музика в аудіо-записі, і музиканти «пляшечкового оркестру» грають у запропонованому ритмі.

Методичний коментар: такі ігри й вправи допомагають долати темпо-ритмічні порушення, вони тренують дитину відтворювати задані ритми через активізацію переключення.

Отже, музично-дидактичні, логоритмічні ігри та вправи націлені на розвиток у дітей уміння чути та розрізняти звуки, визначати джерело та напрямок звучання, диференціювати мелодії за висотою, силою, тембром, ритмом, динамікою сприяють розвитку фонематичних процесів, відіграють провідну роль у становленні й функціонуванні всіх видів мовленнєвої діяльності.

Елементи логопедичної роботи на уроках мовного циклу в 1 класі доцільно здійснювати за основними напрямками роботи в музичному вихованні для дітей молодшого шкільного віку: слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах. Ці заходи надають дієву допомогу у вирішенні корекційного завдання з розвитку слухового сприймання, уваги і пам'яті та слухового контролю, що має велике значення у формуванні фонематичних процесів дитини.

Для успішного формування у дітей із несформованістю фонематичного слуху необхідно, щоб корекційна робота мала не епізодичний, а системний, комплексний характер.

Список використаних джерел

1. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. С. 70.
2. Богрова Х. Б. Психологічні особливості розвитку просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку засобами вокалотерапії : автореф. дис... канд. псих. наук. Переяслав-Хмельницький, 2017. 25 с.

3. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). С. 62-70.
4. Гац Ю., Добринюк Л. Музичне виховання як невід'ємний чинник гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2(5). С. 21.
5. Зелінська-Любченко К. О. Можливості використання теорії пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8(62). С. 233.
6. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. Київ, 1995. 204 с.
7. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович. Київ : «Актуальна освіта», 2017. 120 с.
8. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор із правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 7–8 лютого 2012 р.* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47-53.
9. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.

Буряченко В., Балтажи Д., Тома В.
(науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

ПРОБЛЕМА ДИСЛЕКСІЇ ТА ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

Стаття присвячена аналізу можливостей вирішення проблеми дислексії та дисграфії в учнів початкових класів. Проаналізовано причини виникнення, описано різновиди, наведено приклади корегуючих вправ.

Ключові слова: початкова школа, інклюзивна освіта, корекція дислексії та дисграфії.

Нова освітня модель в Україні спрямована на переорієнтацію освітнього процесу на формування психічно здорової творчої особистості, здатної продуктивно мислити та вирішувати поточні та перспективні проблеми. Одним з аспектів реалізації даної задачі є створення сприятливих умов для дітей з дислексією та дисграфією.

Дислексія (від грец. *dys* – порушення, *lekso* – читати) – часткове специфічне порушення процесу читання, яке виявляється в помилках, що повторюються і мають стійкий характер [7, с.115].

Дислексія можлива внаслідок двох причин: спадковість та незначні мозкові порушення за несприятливого перебігу вагітності матері. Однак дослідження дають підстави стверджувати: опрацювання інформації в процесі читання порушується переважно через те, що зв'язки між правою та лівою півкулями мозку дозрівають пізніше, ніж мозкові структури. І такі діти довго не можуть запам'ятати, плутають поняття «праворуч-ліворуч», погано орієнтуються на сторінці зошита при письмі, легко гублять і важко знаходять місце на сторінці де зупинились, якщо їх на

мить відволікти. Їм складно зосередитися, запам'ятовувати, вони швидко стомлюються [1, с. 5].

До характерних симптомів дислексії можна віднести:

- небажання малюка малювати, труднощі з самим процесом малювання, навіть при проведенні простих ліній або розфарбовуванні картинок.

- явні проблеми з дрібною моторикою, коли дошкільник не може зав'язати шнурки або застібнути гудзики, упускає прибори столові або відчуває труднощі при їх використанні.

- затримку мовленнєвого розвитку у дітей або виражені проблеми з мовленням.

- труднощі із запам'ятовуванням інформації, віршів, концентрацією уваги [4].

Дане неврологічне порушення буває кількох видів:

- ✓ фонематична дислексія, яка характеризується наступними ознаками: неправильне читання через не сприйняття фонем, заміна звуків які схожі один з одним в акустичному і артикуляційному плані (д – т, ж – ш, б – п, с – ш і т.д.), читання по літерах, неправильне з'єднання звуків та складів [5];

- ✓ семантична дислексія, при проявах якої немає спотворення звуків та слів, але дитина абсолютно не розуміє те, про що вона читає [5];

- ✓ граматична дислексія характеризується такими порушеннями: неправильні закінчення відмінків і числа («з-під лавка», «в гостей», «собака» – «собаки»); помилкове узгодження в відмінку, роді і числі прикметників і іменників («цікавий казка», дощі сильний»); помилкове вживання займенників («наші капелюх», «музей ця»); порушення утворення дієслівних форм 3-ї особи в минулому часі («хороший була день», «життя промайнула»); помилкове формування дієслів в різних часах («говорив» – «говорить», «чує» – «чув») [5];

- ✓ мнестична дислексія при якій всі літери засвоюються важко;
- ✓ оптична дислексія, яка ускладнює дітям здатність перемальовувати з зразка. Такі діти дуже складно засвоюють букви, що схожі за написанням. Як приклад можна назвати букви С і О, Б і В, Н і П [5];

Вправи для корекції дислексії:

Вправа «Впіймай слово».

Мета: формування фонематичного сприймання.

Завдання: виокремлення на слух заданого слова з-поміж слів, схожих за лексичним значенням, а також слів, схожих за звучанням.

Інструкція: плесни в долоні, коли почуєш слово дощ.

Слова: хмара, ліс, весна, борщ, весна, дощ, зошит, кущ, річка, хвощ, чоботи, дощ, калюжа, дощ, вода [8, с. 16].

Вправа «Знайди закінчення».

Мета: формування операції аналізу слова, з яким узгоджується наступне; ймовірного прогнозування на основі зорового сприймання.

Завдання: добір закінчень слів.

Інструкція: прочитай подані слова, поміркуй, яких закінчень не вистачає, для цього уважно розглянь слово, що слідує за недописаним. Наприклад: Гарн... пісня, біл... гуска, яскрав... сонечко, дружн... учні [8, с. 30].

Вправа «Перестав букви, щоб вийшло нове слово».

Мета: формування уваги, пам'яті, операцій аналізу, синтезу, ймовірного прогнозування на основі зорового сприймання слів.

Завдання: зміна послідовності букв з метою утворення нового слова.

Інструкція: змінюй послідовність букв так, щоб утворилося нове слово. Наприклад: село – осел, лісок – сокіл, курча – ручка, старий – айстри, кіт – тік, марка – рамка, кури – руки, гори – роги, тіло – літо, банка – кабан, сосна – насос, нора – рано [8, с. 33].

Вправа «Заплутанки з літерами».

Інструкція: формування зорової уваги, аналізу.

Завдання: виокремлення букв, контурні обриси яких накладено один на одного.

Інструкція: уважно подивись на малюнок. Тут заплутались букви. Назви їх [8, с. 43].

Дисграфія (від грец. *dys* — розлад, *grapho* — писати) — це часткове специфічне порушення процесу письма [7, с.115].

На відміну від дислексії, дисграфія має більш ширше та точніше коло причин. Виникнення патології може бути обумовлено недорозвиненням, ураженням головного мозку, патологіями вагітності, травмами родовими, асфіксією, менінгітом, енцефалітом, а також інфекціями, соматичними захворюваннями, що викликають виснаження нервової системи пацієнта. Якщо проблеми кринуться в головному мозку, дисграфія часто супроводжується іншими захворюваннями, про які батькам, як правило, вже відомо [2].

Дисграфія може проявлятися помилками в написанні літер, пропусками чи заміна місць літер. Проте до ознак дисграфії також можна віднести:

- заміни і змішання букв, що позначають звуки близькі звучанням (*п-б* *с-з*, *к-г*, *т-д*, *ц-с*, *с-ш*, *ч-щ* і т.д.);
- порушення складової структури слова (пропуски букв, складів, перестановки букв, складів, додавання букв, складів, розрив слів);
- порушення граматичного узгодження слів у реченні;
- змішання букв подібних по зображенню (*п-л*, *л-м*, *д-б*, *т-п*, *к-н* і т.д.) [3, с. 27].

Ураховуючи всі особливості даного порушення, існує п'ять різновидів форм дисграфії:

- ✓ Артикулярно-акустична. З'являється на тлі неправильного звуковимови. Дитина слова пише так, як вимовляє (наприклад не «риба», а «либа»).

✓ Акустична. Характеризується заміною звуків схожих за звучанням (наприклад «д-т», «ж-ш»).

✓ Аграматична. Характеризується проблемами з узгодженням слів, але відбувається це в письмовій мові, тоді як каже дитина правильно. Може не враховуватися рід, відмінок (наприклад «добра тато»). Варто зазначити, що даний вид часто виявляється тоді, коли учні починають вивчати відмінки.

✓ Оптична. Виникає в результаті проблем зорового аналізу, коли дитина не сприймає відмінності між буквами (наприклад плутає «ц» і «щ», «р» і «ь»).

✓ Порухення мовного аналізу, синтезу. В такому випадку закінчення слів не дописують, прийменники пишуться разом, а приставки окремо (наприклад «при ходити» замість «приходити»). Дитина може пропускати букви, склади, міняти місцями, повторювати [2].

Вправи для корекції дисграфії (приклади подано за [5; 6]).

Гра «Я знаю п'ять слів»

Мета: розвивати координацію рухів, напрацьовувати навичку підбору слів, що починаються на певну літеру.

Хід гри: дитина називає по черзі п'ять слів на певну букву (чи з чергуванням) та одночасно з промовлянням слова, підбиваючи м'яч руками в установленій вчителем послідовності.

Приклад:

Правою рукою	Лівою рукою	Двома руками	Поперемінно обома руками
Я знаю п'ять слів на букву «Н»	Я знаю п'ять слів на букву «Р»	Я знаю п'ять слів на букву «Б»	Я знаю п'ять слів на букви «О» та «З»
Носоріг – один	Ромашка – один	Булка – один	Орел – один
Ножиці – два	Рука – два	Бабуся – два	Зуб – два
Нитка – три	Рукавичка – три	Блискавка – три	Око – три
Нутрія – чотири	Ромб – чотири	Бурулька – чотири	Защіпка – чотири
Ніс – п'ять	Риба – п'ять	Бобер – п'ять	Олень – п'ять

Гра «Знайти слово»

Мета: напрацювання навички пошуку та синтезу інформації у текстовому форматі.

Хід гри: роздайте школярам попередньо підготовані роздруківки, в яких із запропонованих складів вони мають зібрати «приховані» слова.

Гру доцільно проводити на швидкість, поступово ускладнюючи завдання.

Вправа «Пропущені літери»

Ця вправа розвиває уважність і навички письма у дитини. Для її виконання необхідно на основі готового фрагменту скласти новий текст, заповнивши пропуски відповідними літерами.

Вправа «Опиши картинку»

Запропонуйте учню описати зображення кількома фразами. Причому головна умова – кожне наступне речення має збільшуватись на одне слово у порівнянні з попереднім, повторюючи попередній фрагмент..

Вправа «Коректурна правка»

Це дуже просте та наочне завдання. Його сенс полягає в наступному: учень щодня по 5-6 хвилин працює над задачею – викреслює у запропонованому фрагменті тексту певні букви. Доцільно, щоб шрифт був великим, причому спочатку варто обирати по одній букві, а потім поступово ускладнюючи, обирати по дві та більше букв.

Для ефективності вправи перехід на наступний рівень складності має відбуватися не раніше, як за п'ять-шість днів.

Отже, зробивши аналіз даного матеріалу, можна зробити висновок, що в педагогічній практиці актуальною є робота з учнями, які мають дислексію та диграфію та існують методики для коригування даних неврологічних порушень.

Список використаних джерел

1. Грінченко О. В., Покотильська М. М., Філоненко Т. Я. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: навч. посіб. Городище, 2010. 32 с.
2. Дисграфія у дітей – причини, основні симптоми, методи лікування. URL: <https://perebus.com.ua/disgrafiya-u-ditej-prichini-osnovni-simptomi-metodi-likuvannya/>.
3. Дислексія та дисграфія у дітей з порушеннями мовлення: навч. посіб. / за ред. Грек В. В., Корона О. А. ; упоряд. І. В. Осипова, Я. С. Шажко. Сіверськ, 2018. 45 с.
4. Дислексія у дітей, форми порушень, ознаки та симптоми, методи корекції та лікування. URL: <https://zsz.pp.ua/disleksiya-u-ditej-formi-porushen-oznaki-ta-simptomi-metodi-korekci-ta-likuvannya/>.
5. Дислексія у молодших школярів: корекція, вправи, види і форми. URL: <http://33.zosh.zt.ua/dysleksiya-u-molodshyh-shkolyariv-korekciya-vpravy-vydy-i-formy/>.
6. Ігри та вправи для подолання дисграфії. URL: <https://naurok.com.ua/post/igri-ta-vpravi-dlya-podolannya-disgrafi>
7. Основи дефектології: навчально-методичний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» / Д. В. Ванюк [та ін]. Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. 133 с
8. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання: методичні рекомендації з виправлення недоліків читання / упоряд. Е.А. Данілавичюте та ін. Лисогірськ, 2016. 77 с.

Макарова К.

(науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

ПРО РОБОТУ НАД ПОМИЛКАМ В МОВЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглянуто особливості роботи з попередження помилок в мовленні учнів початкової школи; зазначено, що попередження та виправлення помилок невіддільні від усієї системи роботи вчителя з навчання мови. Така система розробляється на основі диференціації конкретних типів помилок та вивчення причин виникнення кожного з них.

Ключові слова: початкова школа, культура мовлення, мовленнєві помилки.

Провідні українські вчені (Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Каніщенко, К. Пономарьова та ін.) наголошують, що саме в період початкового навчання діти найінтенсивніше опановують норми усного й письмового літературного мовлення, вчаться використовувати мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до цілей і змісту мовлення.

Робота з попередження помилок містить такі елементи:

- 1) виправлення помилок у зошитах учнів;
- 2) постійна робота на уроці над помилками в усному та писемному мовленні учнів;
- 3) індивідуальна позаурочна робота над окремими помилками;
- 4) система вправ, у яких враховуються найімовірніші помилки, аналіз текстів на уроках читання та рідної мови;
- 5) мовні вправи перед написанням твору, переказу з метою підготовки до правильного використання мовних засобів (слів, сталих виразів, речень);

6) навчання прийомам самоперевірки та редагування написаного тексту [1, с. 399].

Спостереження за навчальним процесом у початкових класах показали, що попередження помилок, особливо студентами-практикантами, проводиться не завжди систематично, фрагментарно, адже молодий вчитель не завжди уміє визначити тип учнівської помилки і дібрати прийоми для її запобігання або усунення. Крім того, відсутність єдиної класифікації помилок в методичній літературі ускладнює роботу вчителя в означеному напрямі.

Однією з причин орфографічних помилок у письмових роботах учнів є розрив між теоретичними знаннями та вміннями й навичками. В молодших школярів недостатні орфографічна пильність, навички самоконтролю, та діти зазвичай пишуть, якчують. Серед орфографічних помилок спостерігаються, зокрема, фонетико-графічні (пропуск букв, заміна одних літер іншими, подібними за звучанням і накресленням, перестановка, графічне спотворення слів) та власне орфографічні (помилки у вживанні буквосполучень *ьо, йо*, апострофа, м'якого знака, подвоєнь приголосних, спрощень в групах приголосних тощо).

Молоді вчителі традиційно звертають увагу на орфографічні та пунктуаційні помилки, у той час як для підвищення рівня мовленнєвої культури учнівських робіт варто звертати й на інші їх види, наприклад, граматичні:

- порушення відмінювання (*дякую вас, у відміну від тебе*);
- порушення узгодження між підметом і присудком (*Мені сподобалось ялинка*),
- порушення узгодження між іменником та прикметником (*веселе день народження*) та ін.

Сучасні методисти досліджують найрізноманітніші аспекти проблеми словникової роботи в початкових класах: Л. Павленко – слова мов-

ного етикету і практичне їх використання молодшими школярами, А. Мовчун – роботу над літературними термінами в початковій школі, Крикун М. – роль слова в розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку, С. Дубовик – розвиток діалогічного мовлення учнів початкових класів та ін. Названі аспекти є об'єктом розгляду відповідних публікацій і становлять безперечний інтерес для вчителів-практиків [2, с. 22–25].

Типові помилки учнів, пов'язані з вживанням слів, зумовлені недостатньою увагою до словникової роботи вчителів.

По-перше, лексична робота в школах носить нерегулярний, епізодичний характер; постійного ускладнення завдань не спостерігається. Спеціальні словникові вправи проводяться, як правило, лише під час вивчення розділу «Слово».

По-друге, вчителі недостатньо працюють над уточненням відтінків значень синонімів, антонімів, багатозначних слів, паронімів. Якщо така робота ще проводиться на уроках читання, то на уроках мови вона, на жаль, досить епізодичне явище.

По-третє, спостерігається одноманітність методичних прийомів роботи над словом, лексична робота зводиться до з'ясування значення так званих "незрозумілих" слів. Майже зовсім не застосовуються, наприклад, прийоми зіставлення значень слів (*летіти* – *літати*, *бігати* – *бігти*), уточнення значень слів-синонімів (*жадібний* – *скупий*; *йти* – *сунути* – *дибати* – *лізти* – *ледве ногами перебирати*); підбір антонімів до багатозначних слів (*свіжий хліб* – *черствий хліб*, *свіжий вітер* – *теплий вітер*, *свіжа газета* – *стара газета*, *свіжі огірки* – *солоні огірки*), спостереження за вживанням синонімів, антонімів, багатозначних слів у тексті та ін.

По-четверте, вчителі не завжди правильно вибирають лексеми із тексту для пояснення їх значень учням, часто зосереджують увагу на словах,

які не несуть ідейного навантаження, а ключові слова, важливі для розкриття змісту твору, ігнорують.

Наведемо приклади лексичних помилок:

- повторення слів, що зумовлене бідністю словникового запасу;
- неточне вживання слова внаслідок неправильного розуміння його значення (*На **gori** сидів зайчик* (замість *на горбочку*);
- порушення правильної сполучуваності слів (*Потяг **робив швид-кість*** (замість *набирав швидкість*);
- уживання слів без урахування їх емоційно-експресивного та оцінного забарвлення (*ворони **щебетали*** (замість *каркали*);
- вживання діалектних слів і словосполучень (*хлوبيсь в калабаню* (замість *впав у калюжу*) [1, с. 327–328].

Добираючи опорні слова для складання речень чи тексту, вчителю необхідно потурбуватися, щоб ці слова були зрозумілими дітям. В іншому випадку школярі можуть вжити їх неправильно [2, с. 22–25]. Так, діти припустились помилок, складаючи речення за опорними словами на тему «Бібліотека»: *На абонентах стоять різні книги. У бібліотеці є словники, підручники, каталоги. Я люблю читати фантастику, книжки, казки, оповідання.*

Варто також звертати увагу на доцільність введення до активного словникового запасу деяких лексем, а також правильне використання прийому семантизації слів за допомогою добору синонімів. Адже цей прийом учителі не завжди доводять до логічного завершення, а обмежуються лише доббором синонімів до аналізованого слова, не розрізняючи відтінків їх значень. Це обмежує мовленнєвий розвиток дітей, бо вони не відчують смислових і емоційних відтінків у словах-синонімах, значення одного слова прирівнюється до значення іншого. Наприклад: *жадібний* у тлумачному словнику пояснюється як такий, що пристрасно прагне до збагачення, а *скутий* – як надмірно ощадливий по відношенню

до себе і щодо інших. У дитячому розумінні поняття *жадібний* і *скупий* зливаються і мають безумовно негативне значення. Але слово *жадібний* в українській мові багатозначне, і поряд із висловом *жадібний до грошей* вживається і *жадібний до праці, дивитися жадібними очима*. Багатозначним є і слово *скупий*, вживаючись в українській мові не завжди з негативним відтінком: *скупий відпочинок*, тобто надто малий, короткий, недостатній в якому-небудь відношенні.

Можна констатувати, що молодші школярі недостатньо орієнтуються в розрізненні значень слів-паронімів, оскільки такі слова можуть бути дуже близькими за вимовою. Як показує практика, робота з уточнення лексичних значень паронімів часто має стихійний характер. Щоб цього уникнути, готуючись до уроку, вчитель має скрупульозно аналізувати кожний запропонований учням текст, виписуючи в план-конспект слова, значення яких потребує уточнення. Наприклад, якщо в тексті зустрічається слово *адресат*, то варто написати на дошці й пояснити й *адресант*, навіть незважаючи на відсутність цього слова в тексті. На уроках української мови з метою збагачення словникового запасу учнів пояснюємо їм значення й таких слів-паронімів: *абонент* – *абонемент*; *мимохідь* – *мимохіть*, *особовий* – *особистий*, *заповіт* – *заповідь*, *тактовний* – *тактичний*, *рідкий* – *рідкісний*, *компанія* – *кампанія*, *вести* – *везти* та ін. З метою закріплення розуміння значень слів-паронімів необхідно пропонувати дітям ввести їх у речення. Адже знання загального значення слова не завжди служить показником того, що учні розуміють його в у звязному мовленні. Вони часто не усвідомлюють відтінків значень, яких слова набувають у контексті.

У цілому аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дав підстави зробити висновок, що попередження та виправлення помилок невіддільні від усієї системи роботи вчителя з навчання мови. Така си-

стема розробляється на основі диференціації конкретних типів помилок та вивчення причин виникнення кожного з них.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в початковій школі : [навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
2. Гордієнко О. А., Шевчук Т.О. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічна Житомищина*, 2008. № 1. С. 22–25.

ВИКОРИСТАННЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ

В статті розглянуто педагогічний потенціал LEGO у навчанні молодших школярів, подано методичні рекомендації щодо використання конструктора на уроках української мови у початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, методика викладання мови та читання, LEGO-технології.

Вступ. Реалізація принципів і підходів НУШ у шкільній практиці вимагає від педагога застосування інноваційних технологій і, відповідно, професіоналізму в цьому. Проте досі деякі вчителі працюють за традиційними методами, які добре зарекомендували себе протягом тривалого часу, але часто є застарілими і малоефективними в цифрову епоху. Для успішного навчання дітей потрібно використовувати методи, які враховують сучасні тенденції розвитку суспільства цифрових технологій. Одним із таких методів вважаємо «метод 6 цеглинок». Їх використання на уроці української мови полегшує засвоєння мовного матеріалу за допомогою асоціацій. [4]

LEGO Construction — це практичний інструмент, який допомагає учням початкової школи подолати різні труднощі, пов'язані із навчанням. Його освітня універсальність робить його ідеальним як наочний посібник, так і як метод навчання.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема використання ігрових технологій у початковій школі не нова. У різні часи її розглядали Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Я.-А. Коменський Я. Корчак, М. Монтессорі, В. О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський.

Конструктори Лего з'явилися у 1934 році як ігрові конструктори. Вони завоювали популярність у дітей, а згодом були адаптовані західними педагогами до навчання школярів. В українській лінгводидактиці метод «6 цеглинок» тільки набуває своєї популярності. Розробки планів-конспектів уроків та методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу із використанням цеглинок можемо знайти на сайтах «На урок» і «Всеосвіта» (Л. Г. Комарова, Л. А. Парамонова, Т.В. Лусс).

Набори Lego — це візуальні моделі дій багатьох інтелектуальних операцій, які учні виконують у рамках навчальної діяльності.

Ігровий набір LEGO відповідає високим вимогам щодо довговічності та міцності. Використання кубиків Lego сприяє розвитку вмінь сприймати і реалізовувати мету і завдання навчальної діяльності; забезпечує оволодіння способами розв'язування завдань дослідницького і творчого характеру.

Конструктор LEGO простий у використанні, він допомагає дітям розвивати уяву, творчі здібності та розвивати дрібну моторику, що сприяє розвитку спритності, мислення, логіки та мови. Учителі, які спробували використовувати Lego на своїх уроках, вже не відмовляться від цих цікавих занять. Цеглинки Лего тепер стали незамінним навчальним засобом в початкової школи. І не дивно, тому що уроки з використанням конструктора дозволяють розширити і збагатити досвід навчання, зробивши його більш стимулюючим. Практична потреба розробки навчально-методичного забезпечення роботи із конструктором LEGO підкреслюють актуальність теми, обраної для дослідження у нашій статті.

Мета статті: дослідження педагогічного потенціалу LEGO у навчанні молодших школярів та розробка методичних рекомендацій

щодо використання конструктора на уроках української мови у початковій школі.

Виклад змісту дослідження.

Сучасна освіта сьогодні вимагає від учителя більшої гнучкості та глибшої підготовки. Якщо увага дітей послаблюється, і вони відволікаються від уроку, це може бути сигналом того, що їм не цікаво, і настав час змінити активність. Отже, дуже важливо зробити процес навчання більш динамічним та захоплюючим. Один із ефективних методів – це використання ігрової форми навчання, яка створює атмосферу психологічного комфорту, дозволяючи дітям відчувати себе активними учасниками процесу.

Метод «Шість цеглинок» є практичним інструментом, який дозволяє ефективно впроваджувати ігрові та діяльнісні методи навчання в практику початкової школи. Він сприяє стимулюванню розумової активності через тактильний досвід, реалізуючи теорію про те, що інтелект знаходиться на кінчиках пальців.

Цей підхід унікальний тим, що він спрямований на покращення просторової обізнаності та мислення. Розвиток просторового мислення є вирішальним аспектом навчання дітей, оскільки він відіграє прогресивну роль у формуванні їхнього сприйняття навколишнього середовища.

Конструювання культивує спритність, інтелект, уяву та креативність. Прискорює розвиток таких якостей, як зосередженість, командна робота та, що найважливіше, самооцінка [2].

Педагог, за допомогою конструктора LEGO, може вирішувати різноманітні завдання, зокрема:

1. Розвивати творчість та уяву: створення різноманітних конструкцій за допомогою LEGO сприяє розвитку творчих здібностей учнів, стимулює їх уяву та фантазію.

2. Розвивати логічне мислення: складання конструктора LEGO вимагає певної послідовності дій та логіки. Це формує в учнів навички аналізу, синтезу та оцінки.

3. Розвивати просторове мислення: збирання тривимірних моделей із LEGO сприяє розвитку просторового уявлення учнів, допомагає їм уявляти об'єм та форму.

4. Розвивати комунікативні навички: робота у парах або групах над проектами із LEGO сприяє розвитку комунікативних навичок учнів, вчить їх взаємодіяти, обговорювати свої ідеї та вирішувати конфлікти.

5. Застосування технології при викладанні різних навчальних дисциплін: LEGO може бути використано для вивчення різних предметів, таких як мови (розповіді про створені конструкції), математика (розв'язання завдань на кількість, геометричні конструкції) та інших.

6. Стимулювання інтересу до навчання: використання LEGO в навчальному процесі може зробити освітній проце для дитини цікавішим та захопливішим, що сприяє підвищенню їхнього інтересу та мотивації.

Цей метод базується на використанні набору LEGO, який містить шість цеглинок різних кольорів (червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, блакитний та синій). Кожен учень, а також учитель повинні мати свій власний набір цеглинок.

Для ефективної організації роботи із LEGO на уроках, важливо встановити деякі правила:

1. Пояснення правил: учням слід пояснити, як користуватися цеглинками, де зберігати їх, та як виконувати завдання.

2. Ознайомлення із завданням: перед початком роботи слід уважно ознайомити учнів із завданням. Це допоможе їм краще зрозуміти, що потрібно робити.

3. Дотримання часу: на кожне завдання потрібно відвести певний час. Важливо дотримуватися цього часового проміжку, щоб учні могли успішно завершити роботу.

4. Поступове ускладнення завдань: рекомендується починати із найпростіших завдань і поступово переходити до складніших. Це дозволить учням почувати себе впевненіше у своїх здібностях.

5. Створення емоційно позитивної атмосфери: учні повинні отримувати задоволення від роботи із LEGO, тому важливо створити спокійну та дружню атмосферу на уроці.

6. Стимулювання самостійності: учні повинні мати можливість самостійно вирішувати завдання. Важливо підштовхувати їх до знаходження відповідей за допомогою питань, прикладів та навідних запитань [3].

Використання LEGO на уроках може стати цікавим та захоплюючим методом розвитку різноманітних навичок та вмінь учнів. Щоб забезпечити комфортну та ефективну роботу, важливо підготувати необхідне обладнання для кожного учня, таке як платформи та контейнери із цеглинками різних кольорів.

Текст, який використовується в іграх та вправах із LEGO, має бути цікавим та зрозумілим для молодших школярів.

Початковий етап роботи передбачає ознайомлення дітей із деталями конструктора, діти виконують прості та короткочасні завдання. Важливий аспект – навчання дітей розрізняти та називати цеглинки відповідно до кількості штирів, що допоможе учням швидше знаходити потрібні деталі.

Після того, як діти оволодіють базовими навичками роботи із цеглинками LEGO, можна розглядати перехід до складніших завдань, які можуть бути як індивідуальними, так і груповими.

Використання конструктора LEGO на уроках дозволяє учням активно виконувати завдання, вчасно розв'язувати проблеми та розвивати важливі навички, які будуть корисні в подальшому житті. Кожен урок має певну тему, за якою учні будуть конструювати, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку креативності.

Використання набору «Шість цеглинок» треба починати вже з першого класу з добуварного періоду. Цей набір допомагає яскраво та наочно пояснити учням звуки та букви. Діти можуть складати звукові схеми, використовуючи цеглинки різного кольору: червоні позначають голосні звуки, сині - тверді приголосні, а зелені - м'які приголосні. Такий метод навчання сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

Цей набір також дозволяє використовувати ігровий підхід під час роботи над текстом Букваря. Наприклад, діти можуть створювати своїх власних героїв казок і наділяти їх певними якостями, використовуючи цеглинки різних кольорів. Це заохочує дітей бути креативними та розвиває їх уяву.

Крім того, цеглинки можуть бути використані для роботи із загадками та прислів'ями. Це допомагає залучити учнів до активного навчання й розвиває їх мислення.

Ігри та завдання із використанням цього методу мають декілька важливих особливостей. По-перше, вони можуть бути інтегровані у будь-яку форму роботи та вид діяльності, оскільки мають міждисциплінарний характер. По-друге, завдання одночасно спрямовані на розвиток різних навичок – від математичних до мовленнєвих [1].

Педагог, використовуючи набір "Шість цеглинок", виступає як партнер дитини, який підтримує, надихає та допомагає у вирішенні завдань. Ця взаємодія створює довірливу атмосферу на уроці, сприяє розвитку мовлення та вмінню слухати і розуміти оточуючих.

Використання LEGO в навчанні – це ефективний метод для вивчення мови. Наприклад, використання різнокольорових деталей LEGO може допомогти учням уявити та розрізнити частини мови, такі як іменник, прикметник, дієслово тощо. Створюючи із цеглинок слова, словосполучення або навіть речення, діти можуть опанувати одиниці синтаксису.

Під час колективного заняття, об'єднавши цеглинки, учні можуть разом скласти невеличку розповідь або історію, що дозволяє їм застосовувати вивчені мовні засоби на практиці та розвивати мовленнєві навички. Такий підхід до навчання створює цікаву та захоплюючу атмосферу на уроці, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу [3]. Наведемо приклади вправ із цеглинками, які можемо застосовувати на уроках української мови та читання в другому класі.

Вправа 1. Визначити частину тексту за допомогою цеглинки

Мета вправи: допомагати візуалізувати структуру тексту та зрозуміти його будову.

Хід вправи: спочатку діти ланцюжком або індивідуально читають текст та викладають цеглинки у співвідношенні:

- зачин - жовтою цеглинкою;
- основну частину - зеленою цеглинкою;
- кінцівку - червоною цеглинкою.

Коли всі учні виклали свої варіанти можна провести обговорення тексту, разом визначити частини тексту, та провести рефлексію.

Вправа 2. Літературна скарбничка

Мета вправи: розуміти художні твори, визначати основну думку та тему твору, аналізувати запропоновані шляхи реалізації ідеї твору, коротко письмово висловлювати думки, ділити текст на важливі частини, розуміти значення мовного оформлення тексту для розуміння його теми

та основної думки, на практичному рівні виділяти мовні засоби виразності, використанні автором.

Хід вправи: на аркуші паперу діти обводять цеглинки відповідного кольору. Отримані кольорові прямокутники і будуть «скриньками зі скарбами». Дітям необхідно пригадати літературний твір, який вони нещодавно читали. Цю інформацію і знання треба розподілити по скринькам:

- в зелену скриньку - записати як звали головних героїв твору,
- в червону скриньку - які дива та незвичні речі було використано,
- в синій скриньці - позначити головну проблему твору,
- в блакитну скриньку - яке рішення пропонує автор,
- в жовту скриньку - написати власний розв'язок проблеми.

На першому етапі дітям дається вправа із двома цеглинками-«скриньками». Запитання, які можна поставити дітям: Що зберігається у ваших літературних скриньках? Діти висловлюють свої думки, не дивлячись на написане, а використовуючи цеглинки як підказку. Що дійсно може допомогти людині вирішити складні життєві ситуації?

Вправа 3. Побудуємо речення

Мета вправи: застосовувати набуті знання про речення та його компоненти; висловлювати власні думки усно та письмово; виконувати завдання індивідуально або у групі.

Хід вправи: діти можуть виконувати це завдання індивідуально або в невеликих групах.

Інструкція. Гра починається із однієї цеглинки, яка позначає одне слово.

Учитель поступово додає по одній цеглинці, а діти вигадують по одному слову до кожної цеглинки. У кінці гри із цеглинок вибудовується загальне речення.

Наприклад:

Хлопець.

Хлопець грає.

Хлопець грає з м'ячем.

Хлопець грає з м'ячем у футбол.

У кінці обговорення учням необхідно записати вигадані речення до зошита. Запитання, які можна поставити дітям: Скільки слів у вашому реченні? Назвіть частини мови до яких вони належать? Як можна відділити речення одне від одного в усній мові та на письмі?

Вправа 4. Вставте загублені літери

Мета вправи: розвивати увагу, зосередженість, пам'ять, повторити правопис вивчених словникових слів. Така вправа дозволить дітям активно використовувати свої знання алфавіту та візуально розвивати навички пошуку та порівняння.

Обладнання: набір цеглинок LEGO із літерами на них, картки зі словниковими словами.

Хід вправи: дітям пропонується уважно розглянути малюнок, прочитати слово і вставити потрібну букву. Для цього вчитель повинен підготувати предметні картки, де зображено різні предмети або об'єкти. До кожної картинки необхідно роздрукувати слово, пов'язане із цим предметом, але із пропущеною літерою. Наприклад, якщо на малюнку зображений кіт, слово може бути подано у такий спосіб – "кт". Пропишіть маркером по одній літері алфавіту на деталях LEGO. Впевніться, що розмір деталей і літер відповідає розміру відступу між літерами у слові.

Інструкція: Роздайте кожному учневі малюнок та деталі LEGO із літерами. Поясніть завдання: діти повинні знайти деталь LEGO із відповідною літерою і поставити її на місце пропущеної літери у слові.

Спостерігайте за дітьми, допомагайте їм, якщо вправа викликає утруднення, і підтримуйте їхню активність.

Обговорення результатів: Після того, як усі учні завершать завдання, обговоріть результати. Попросіть дітей назвати предмети на картинках та вимовити слова із правильно вставленими літерами.

Вправа 5. «Хто уважніший?»

Мета вправи: активізувати увагу та пам'ять учнів, розвивати їхню увагу.

Хід вправи: пояснити учням, що вчитель буде викладати цеглинки LEGO та називати слова, що асоціюються із кольорами цих цеглинок. Учні повинні уважно слухати та записувати ці слова. Продемонструйте кілька прикладів асоціацій між кольорами та предметами або явищами. Наприклад, жовта цеглинка – сонце, червона цеглинка – роза і т. д. Запропонуйте учням створити власні асоціації. Після завершення вправи обговоріть результати. Попросіть учнів поділитися своїми асоціаціями та перегляньте список слів, які вони записали. Для ускладнення вправи можна додати нові кольори цеглинок, називати по два слова до кожної цеглинки або додати складніші асоціації, що потребують більшого зусилля від учнів.

Вправа 6: Вчимо члени речення із цеглинками LEGO

Мета вправи: Навчити учнів розрізняти та складати речення із його частин за допомогою цеглинок LEGO. Навчити учнів візуалізувати та конкретизувати структуру речень..

Хід вправи: на початку необхідно пояснити або пригадати, що є членами речення: підмет, присудок, другорядні члени.

Попросіть учнів обрати цеглинки LEGO різних кольорів для представлення кожної частини речення. Наприклад:

- Червона цеглинка – підмет.
- Синя цеглинка – присудок.

- Жовта, помаранчева та зелена цеглинки – другорядний член речення

Попросіть учнів скласти речення за допомогою цеглинок LEGO. Наприклад, використовуючи цеглинки підмету, присудку, другорядних членів, учні можуть скласти речення про свої улюблені заняття, друзів або події. Після того, як учні виконають завдання, запросіть кількох учнів поділитися своїми реченнями із класом. Обговоріть структуру кожного речення та визначте його члени. Запропонуйте учням скласти речення із новими комбінаціями цеглинок, щоб поглибити їхнє розуміння структури речень та розвинути їх творчі здібності.

Вправа 7. Відповідаємо цеглинками

Мета вправи: застосовувати свої знання та розвивати навички швидкої реакції, удосконалювати мовну компетентність.

Хід вправи: використовувати цю вправу можна під час роботи над будь-якою темою із мови або на уроках різних типів. Кожному поняттю відповідає цеглинка певного кольору. Учні можуть відповідати на поставлене питання, показуючи відповідні цеглинки. Наприклад:

- Яка частина мови позначає дію або стан? (Дієслово)
- Яка частина мови вказує на ознаки предмета? (Прикметник)
- Яка частина мови вказує на ознаку дії або стану? (Прислівник)
- Яка частина мови позначає предмети? (Іменник)

Вправа 8. Склади модель слова

Мета вправи: вивчення та закріплення знань про голосні та приголосні звуки із використанням кольорових цеглинок LEGO.

Хід вправи: учням пропонуються слова, написані на дошці, для розбору. Кожній групі звуків відповідає цеглинка певного кольору.

- Голосний звук (червона цеглинка)
- Твердий приголосний (блакитна цеглинка)

- М'який приголосний (зелена цеглинка)

Під час виконання задання учні порівнюють моделі та з'ясовують, яким звуком відрізняються слова або якою буквою позначають відповідні звуки на письмі.

Вправа 9. Частка «не» з дієсловами

Мета: вивчити та закріпити правопис частки "не" із дієсловами, зорове сприйняття правильного поєднання частки "не" із дієсловами.

Хід вправи: на одній цеглинці пишеться частка «не», а на інших – дієслова. Коли дієслово пишеться разом, то цеглинки з'єднуються, а коли окремо, то розміщуються із різних боків парти.

Вправа 10. «Речення»

Мета вправи: розвивати асоціативне мислення, увагу, зорову пам'ять, закріпити поняття про речення, вчити складати речення зі слів за схемою, на певну тему (за змістом картини, за малюнком, із конкретним словом), визначати кількість слів у реченні.

Хід вправи: перед початком діти отримують лего-цеглинки та, орієнтуючись на схематичне зображення, розповідають про речення, визначають кількість слів у ньому. Придумують речення за зразком, за поданою схемою, із запропонованим словом (наприклад: «весна»):

- Тепла весна прийшла.
- Весною розквітають рослини.

За поданою схемою на певну тему («Транспорт»):

- Червоний автобус їде швидко.
- Велика вантажівка їде повільно.

За темою за змістом малюнку («Домашні тварини»):

- Мурчить кіт на колінах у бабусі.
- Наздоганяє пес рудого kota.

За темою та за предметним малюнком («Білочка»):

- Білочка стрибає з гілки на гілку.
- Спритна білочка збирає горішки.

Отже, завдяки своїй універсальності набір «шість цеглинок» має потужний навчальний потенціал. Особливістю використання цеглинок є те, що вони, як ігровий компонент, відповідають інтересам і потребам дітей початкової школи. Використовуючи набір «Шість цеглинок» у такий спосіб, можна сприяти розвитку навичок мислення, спритності рук, інтелекту, уяви та креативності. Потреба у розробці системи вправ, спрямованих на вивчення мовних явищ з опорою на цю наочність набуває особистого значення на сучасному етапі розвитку лінгводидактики. У цьому вбачаємо перспективи дослідження окресленої у статті проблеми.

Список використаних джерел

1. Ананко С., Запорожченко Т. Використання методики «Шість цеглинок» у новій українській школі. *Молодий вчений*. 2021. № 5 (93). С. 56-58.
2. Девлетов Р.Р., Асанова А.Е. Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі. Сімферополь : Оджакъ, 2014. 144 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
4. Площик Т.О. Використання лего на уроках української мови. URL : <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego-na-uroci-ukra-nsko-movi-255292.html> (Дата звернення: 17.04.2024)

ВИКОРИСТАННЯ ДОДАТКІВ GOOGLE У СУЧАСНИХ ПІДХОДАХ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглянуто які сучасні підходи використовуються для вивчення української мови учнями в початкових класах. Акцентована увага в цьому навчанні на доречності використання додатків Google. Наведено приклади такого використання. Розглянуто переваги додатків Google, проблеми, які можуть виникнути при їх використанні, перспективи їх розвитку.

Ключові слова: вивчення української мови, сучасні підходи навчання в початкових класах, використання додатків Google.

Вивчення української мови в початкових класах є важливою складовою загальної освіти, оскільки воно закладає основу мовної грамотності та комунікативних навичок у дітей. Українська мова це не тільки засіб спілкування, вона ще формує культурну ідентичність, сприяє розвитку мислення та творчих здібностей. В умовах глобалізації та інформаційного суспільства знання української мови стає все більш актуальним, так як воно відкриває доступ до багатой літератури, науки, культури.

Сучасні підходи до вивчення мов потребують інтеграції нових технологій, котрі зможуть значно покращити процес навчання. Технології відіграють ключову роль у створенні інтерактивного та захоплюючого освітнього середовища, що особливо важливо для молодших школярів, чия увага та інтерес до учбового процесу можуть бути легко втрачені. Використання цифрових інструментів дозволяє вчителям адаптувати

уроки під індивідуальні потреби учнів, робити їх більш динамічними та доступними. Згідно Закону України «Про освіту» «освіта повинна бути доступною і відповідати сучасним вимогам, включаючи використання інформаційних технологій» [2].

Додатки Google, такі як Google Classroom, Google Docs, Google Slides и Google Forms, надають унікальні можливості для організації учбового процесу. Вони дозволяють вчителям створювати інтерактивні завдання, здійснювати спільну роботу над проектами та організовувати дистанційне навчання. Додатки Google сприяють розвитку навичок співпраці, критичного мислення та самостійності в учнів. Їх використання допомагає не тільки в процесі вивчення української мови, але й в формуванні грамотності, що є важливим аспектом сучасної освіти.

Таким чином, використання додатків Google у сучасних підходах вивчення української мови полягає в необхідності пошуку ефективних методів навчання, котрі будуть відповідати вимогам часу та сприятимуть повноцінному розвитку учнів в умовах цифрової епохи. Дослідження цього питання може привести до нових підходів у викладенні української мови та покращенню якості освіти в цілому.

Процес вивчення української мови в початкових класах, який є важливим етапом у формуванні мовної компетенції в дітей, включає в себе різні психолого-педагогічні аспекти та сучасні підходи, котрі сприяють ефективному навчанню.

Психолого – педагогічні аспекти вивчення української мови:

1. Вікові обмеження дітей. В початкових класах учні знаходяться на етапі активного розвитку пізнавальних процесів, таких як увага, пам'ять, мислення. Важливо враховувати, що діти в цьому віці відрізняються високою сприйнятливістю до нового матеріалу, але й також дуже швидко можуть втрачати інтерес. Тому навчання має бути «ігровим» та інтерактивним.

2. Мотивація до навчання. Мотивація відіграє ключову роль в успішному освоєнні мови. Учні повинні бачити практичну цінність матеріалу, що вивчається. Це може бути досягнуто через використання ігрових технологій, проектної діяльності та інтеграцію мови з іншими предметами.

3. Індивідуальні відмінності. Кожна дитина унікальна, та її здібності до вивчення мови можуть змінюватися. Використання диференційованого підходу дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу.

В свою чергу сучасні підходи до вивчення української мови включають:

1. Комунікативний підхід. Цей підхід акцентує увагу на розвитку навичок спілкування. Учні вчаться не тільки граматиці та лексиці, але й тому, як використовувати мову в реальних ситуаціях. Це включає до себе рольові ігри, діалоги та обговорення.

2. Ігровий підхід. Ігрові технології створюють захоплюючу атмосферу для навчання. Використання ігор допомагає у розвитку мовних навичок, а також сприяє формуванню позитивного відношення до навчання.

3. Проектний метод. Проектна діяльність дозволяє учням працювати над реальними задачами, що сприяє більш глибокому розумінню мови та її використанню в різних контекстах. Проекти можуть включати в себе створення презентацій, дослідницькі роботи або колективні проекти.

4. Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ). Використання ІКТ у навчанні української мови відкриває нові обрії для взаємодії з учбовим матеріалом. Додатки Google, онлайн-курси та освітні платформи дозволяють створювати інтерактивні завдання, проводити тестування та організовувати дистанційне навчання. Загалом «впровадження ІКТ у навчальний процес є необхідною умовою для підвищення якості освіти» [6].

5. Інтеграція з іншими предметами. Інтеграція української мови з іншими учбовими предметами (наприклад, літературою, мистецтвом або

навколишнім світом) допомагає учням бачити взаємозв'язок між різними галузями знань та розвивати їх критичне мислення.

Тобто, враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що теоретичні основи вивчення української мови в початкових класах охоплює різнобічні психолого-педагогічні аспекти та сучасні підходи до навчання. Враховуючи вікові особливості дітей, їх мотивацію та індивідуальні відмінності, вчитель може використовувати різні методи та технології для створення ефективного освітнього середовища. Використання сучасних підходів, таких як комунікативний та ігровий, а також інтеграція ІКТ, сприяє більш глибокому засвоєнню української мови та формуванню позитивного відношення до навчання в учнів.

Використання додатків Google у навчальному процесі стає все більш популярним завдяки їх досяжності, функціональності та зручності. В початкових класах ці інструменти можуть значно полегшити навчання українській мові, роблячи його більш інтерактивним та захоплюючим.

Стисло роздивимось додатки Google, які використовуються в освіті.

Google Документи. Це текстовий редактор, котрий дозволяє створювати, редагувати та спільно працювати над документами у реальному часі. Вчителів можуть використовувати додаток Google документи для створення завдань, тестів та різних вправ. Учні можуть писати твори, виконувати групові проекти та отримувати зворотні зв'язок від вчителя.

Google Презентації. Цей додаток – інструмент для створення презентацій, аналогічний PowerPoint. Учні з його допомогою можуть готувати презентації з різних тем, пов'язаних із українською мовою та літературою, що сприятиме розвитку їх навичок публічних виступів і роботі з інформацією.

Google Таблиці. Цей додаток створений для роботи з електронними таблицями. Його можна використовувати для ведення обліку словниково-

го запасу, аналізу результатів тестування та створення графіків прогресу учнів.

Google Форми. Цей додаток – інструмент для створення опитувань та тестів. Вчитель із його допомогою може створювати вікторини та тести з української мови, а також збирати відгуки від учнів про проведені уроки.

Google Клас. Це платформа для керування учбовим процесом. Google Клас дозволяє організовувати завдання, відстежувати успішність учнів та спілкуватися з ними в зручному форматі. Вчитель може розміщувати учбові матеріали та завдання з української мови, а учні – виконувати їх і ставити питання.

Google Диск. Це хмарне сховище для файлів. Вчитель та учні можуть зберігати та ділитися учбовим матеріалом, щоб полегшити доступ до необхідних ресурсів з будь-якої точки.

Використання додатків Google у навчанні української мови має безліч переваг, наведемо найголовніші з них.

1. Доступність. Усі додатки Google доступні онлайн і можуть використовуватися на різних пристроях (комп'ютер, планшет, смартфон), що дозволяє учням працювати в зручний час і в будь-якому місці.

2. Спільна робота. Можливість спільного редагування документів та проектів сприяє розвитку командної роботи та співпраці між учнями.

3. Інтерактивність. Додатки Google дозволяють створювати інтерактивні завдання, що робить навчання більш цікавим та стимулює інтерес до вивчення мови.

4. Спрощення зворотного зв'язку. Вчитель може легко залишати коментарі та рекомендації до робіт учнів, що сприяє більш швидкому процесу навчання.

5. Різноманітність форматів. Використання різних форматів (текстів, презентацій, таблиць) допомагає урізноманітнити учбовий процес та задовольнити різні стилі навчання.

6. Безпека та конфіденційність. Google забезпечує високий рівень безпеки даних, що особливо важливе в освітньому середовищі.

7. Інтеграція з іншими інструментами. Додатки Google легко інтегрують із іншими освітніми платформами та ресурсами, що розширює можливості для навчання.

Іншими словами, додатки Google виступають потужним інструментом для навчання української мови в початкових класах. Їх функціональність, доступність та можливості для спільної роботи роблять процес навчання більш ефективним та цікавим. Використання цих додатків допомагає розвивати не тільки мовні навички, але й інші важливі компетенції в учнів, такі як критичне мислення, креативність та командна робота.

Ми вже зробили висновки, що використання додатків Google може значно підвищити інтерес учнів та покращити результати навчання. Роздивимось кілька конкретних прикладів застосування різних додатків й оцінимо їх ефективність.

1. Google Документи. Приклад використання – твір та творче завдання. Вчитель задає тему для твору, учні працюють над текстом у Google документах. Вони можуть писати, редагувати та коментувати роботу один одного. Плюси: учні вчаться формулювати думки, редагувати тексти та надавати зворотній конструктивний зв'язок. Спільна праця сприяє розвитку навичок комунікації. Мінуси: можливі труднощі з доступом для деяких учнів, якщо в них немає стабільного інтернету.

2. Google Презентації. Приклад використання – презентації з літературних оповідань. Учні готують презентації на основі прочитаних книжок або віршів, використовуючи текст, зображення та відео. Плюси: розвиток навичок публічного виступу, креативність та вміння працювати з інформацією. Учні вчаться структурувати матеріал. Мінуси: деякі діти можуть відчувати страх перед виступом, що потребує додаткової підтримки від вчителя.

3. Google Таблиці. Приклад використання – ведення словника. Учні створюють таблиці зі словами, котрі вони вивчають, включаючи їх значення, приклади використання та синоніми. Плюси: це допомагає систематизувати знання, покращую пам'ять і сприяє розширенню словникового запасу. Мінуси: можуть виникати труднощі з розумінням функціоналу таблиць у молодших школярів.

4. Google Форми. Приклад використання – вікторини та тести. Вчитель створює тести з граматики та лексики, котрі учні проходять онлайн. Плюси: це дозволяє швидко оцінити рівень засвоєння матеріалу та отримати миттєвий зворотний зв'язок. Учні можуть проходити тестування в зручний для них час. Мінуси: ні всі учні можуть бути мотивовані проходити тестування самостійно, що потребує контролю зі сторони вчителя.

5. Google Клас. Приклад використання – організація учбового процесу. Вчитель створює клас, розміщує завдання, матеріали для читання та відео-уроки з української мови. Плюси: спрощує керування учбовим процесом, дозволяє відстежувати успішність кожного учня. Створюється єдиний простір для спілкування. Мінуси: може бути потрібен час на навчання як вчителів, так й учнів роботі з платформою.

6. Google Диск. Приклад використання – зберігання та обмін інформацією. Вчитель створює папку на Google Диску, куди завантажує учбовий матеріал, книжки та додаткові ресурси. Плюси: спрощує доступ до ресурсів для всіх учасників учбового процесу. Учні можуть завантажувати свої роботи для перевірки. Мінуси: необхідність в організації структури папок для зручності пошуку інформації.

Загальна оцінка ефективності використання додатків Google:

- інтерактивність та залученість (учні стають більш залученими до учбового процесу завдяки інтерактивним завданням);
- розвиток цифрових навичок (робота з сучасними технологіями допомагає учням у розвитку важливих цифрових навичок);

- гнучкість навчання (можливість вчитися в будь-який час та в будь-якому місці робить процес більш досяжним).

Але все ж таки, враховуючи деякі недоліки (наприклад, можливі технічні проблеми, необхідність в навчанні користувачів та ін.), для досягнення максимальної ефективності важливо поєднувати традиційні методи навчання з сучасними технологіями, а також забезпечувати підтримку учням у процесі засвоєння нових інструментів.

При залученні додатків Google до освітнього процесу можна спостерігати певні проблеми та перспективи використання цих технологій. Роздивимось коротко основні з них.

Проблеми залучення технологій до освітнього процесу:

- нерівномірний доступ до технологій (в різних регіонах та школах може бути різний рівень доступу до сучасних технологій (комп'ютери, інтернет), це створює нерівні умови для учнів);

- недолік підготовки вчителів (багато вчителів можуть не мати достатньо знань та навичок для ефективного використання технологій у навчанні, це потребує додаткових курсів, тренінгів);

- опір змінам (деякі вчителі та батьки можуть бути скептично налаштовані до залучення технологій, вважаючи, що традиційні методи навчання більш ефективні);

- проблеми з мотивацією (ні всі учні можуть бути зацікавлені у використанні технологій, що може призвести до зниження мотивації до навчання);

- технічні проблеми (неполадки з обладнанням чи програмний забезпеченням можуть порушити учбовий процес і викликати розчарування у вчителів та учнів);

- надлишкова інформація (учні можуть стикатися з проблемою вибору серед великої кількості доступної інформації, що ускладнює процес навчання та засвоєння матеріалу).

Тепер роздивимось перспективи розвитку технологій у навчанні української мови:

- індивідуалізація навчання (технології дозволяють створювати персоналізовані освітні програми, враховуючи рівень знань та інтересів кожного учня);

- інтерактивні платформи (розвиток інтерактивних додатків і платформ (наприклад, для вивчення граматики та лексики) зробить навчання більш захоплюючим та доступним);

- використання штучного інтелекту (штучний інтелект може допомогти у створенні адаптивних учбових матеріалів, а також у автоматичній перевірці робіт та наданні зворотного зв'язку);

- дистанційне навчання (технології дозволяють організувати навчання у віддаленій формі, що особливо актуально для учнів із віддалених регіонів);

- гейміфікація (залучення ігрових елементів в учбовий процес може підвищити мотивацію учнів та зробити навчання більш цікавим);

- мультимедійні ресурси (використання відео, аудіо та візуальних матеріалів допоможе урізноманітнити учбовий процес і покращити сприйняття інформації);

- співпраця та обмін досвідом (технології дозволяють організувати співпрацю між учнями із різних регіонів, країн, що сприяє обміну культурним досвідом та мовними навичками);

- аналіз даних про успішність (система управління навчанням може збирати дані про прогрес учнів, що допоможе вчителям краще розуміти їх потреби й адаптувати методи навчання).

Тобто, використання технологій в освітньому процесі відкриває багато можливостей для покращення навчання українській мові, але й ставить перед нами ряд викликів. Для успішної інтеграції технологій необхідно подолати існуючі проблеми, забезпечити підготовку вчителів і створити

рівні умови для всіх учнів. З правильним підходом технології можуть значно збагатити освітній процес і зробити його більш ефективним та цікавим.

Список використаних джерел

1. Гнатюк О. Сучасні технології в навчанні української мови. Львів : «Світ», 2019.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Коваленко А. Ефективність використання Google Classroom у навчанні української мови. *Освіта і суспільство*. 2023. №2(10). С. 112-119.
4. Кузьменко Н. Методика навчання української мови в умовах цифровізації. Київ : Освіта, 2020.
5. Литвиненко Т. Інформаційні технології в освіті: практичний посібник. Харків: ХНУ, 2021.
6. Методичні рекомендації щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, Міністерство освіти і науки України, 2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/>
7. Петренко І. Використання Google-документів для розвитку навичок письма у школярів. *Науковий вісник*. 2022. №4(12). С.45-50.
8. Сидоренко М. Цифрові інструменти для вчителів української мови: можливості та виклики. *Педагогічні науки*. 2021. №3(15). С.78-85.

ОРІЄНТИРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ НУШ

Сучасний вчитель початкових класів має за орієнтири своєї професійної діяльності наступні характеристики Нової української школи:

1. Мета НУШ – створення такої системи освіти, яка буде відповідати потребам сучасного суспільства та забезпечить всебічний розвиток особистості дитини.

2. Принципи НУШ: орієнтація на людину як найважливіший капітал країни, на учня як активного суб'єкта навчання; на учителя як фасилітатора навчання, діяльність якого не стільки спрямована на передачу знань, скільки на співпрацю з учнями в їх опануванні з орієнтацією на активне пізнання і творчість, у підсумку – на компетентнісний розвиток особистості.

3. Одним із головних завдань НУШ, на яке мають бути спрямовані зусилля вчителя в освітньому процесі (йдеться про будь-яку освітню галузь) – це формувати у дітей ключові компетентності, необхідні для успішної життєдіяльності.

4. Компетентнісний підхід реалізовується шляхом впровадження інноваційних змін: інтерактивного та інтеграційного навчання, розвитку критичного мислення, індивідуалізації навчання залежно від особливих потреб учнів, цифровізації навчання та ін.

5. В початковому мовному курсі має вирішуватись насамперед завдання розвитку комунікативної компетентності учнів.

Топал Д.Ю.

(науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

ПРО ЗАСВОЄННЯ НАВИЧКИ ПРАВИЛЬНОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості процесу оволодіння молодшими школярами орфографією як важливий елемент комунікативно-мовленнєвої підготовки учнів, описано умови вироблення у школярів міцних орфографічних навичок.

Ключові слова: початкова освіта, орфографічна грамотність, комунікативно-мовленнєва підготовка.

Орфографія має особливе практичне значення в житті кожної людини, тому майбутній вчитель має бути підготовленим до вирішення завдань, пов'язаних із дотримання орфографічних норм учнями.

Завдання навчання орфографії		
довести необхідність практичного оволодіння орфографією	ознайомити здобувачів освіти із системою загальноприйнятих способів передачі звукової мови на письмі	сформувати в учнів сталі орфографічні вміння та навички

(за [2]).

Оволодіння орфографією – важливий елемент комунікативно-мовленнєвої підготовки учнів. Підвищення рівня мовленнєвого розвитку особистості повинно супроводжуватись удосконаленням її орфографічної грамотності, оскільки сформованість орфографічних навичок – складова позитивного комунікативного іміджу людини.

Основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними бук-

вами без їх пропусків, заміन, вставлянь і переставлянь. Учні початкових класів мають оволодіти цими уміннями і безпомилково писати слова за фонетичним принципом. Крім того, вони мають засвоїти і самостійно користуватись у процесі письма тими правилами правопису, алгоритм застосування яких є простим (1-2 кроки у міркуванні, наприклад, уживання знака м'якшення в кінці слова, прописної літери у власних назвах, написання не з дієсловом тощо) Також важливою частиною роботи з орфографії в початкових класах є засвоєння списку слів, вимову і написання яких школярі мають запам'ятати (див. [2; 3]).

Визначальним умінням, яке має бути сформоване на початковому етапі навчання мови, є орфографічна і пунктуаційна зіркість: уміння бачити в тексті особливості графічної форми слова, помічати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлювати їх роль у реченні, а також уміння самостійно виправляти допущені помилки, зіставляючи написане зі зразком. Це уміння формується у процесі виконання школярами системи відповідних вправ на списування, різних видів навчальних диктантів, у роботі над помилками.

Орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок.

Розвиток орфографічної пильності		
необхідні дії		
вироблення в учнів загальнолінгвістичних умінь (визначати наголошені – ненаголошені склади, розрізняти глухі і дзвінкі приголосні, розбирати слова за будовою, розрізняти частини мови, члени речення тощо)	зіставлення фактів літературної мови і деформованої	ознайомлення школярів із характерними ознаками орфограм

Навчання орфографії сприятиме виробленню у школярів міцних орфографічних навичок, якщо при формуванні їх дотримуватися таких етапів навчальної роботи:

Етапи роботи процесу формування орфографічної навички				
Визначення орфограми	правило: відповідна мотивація орфограми	Послідовне виконання орфографічних операцій, зумовлених вибором нормативного написання	Комплексне використання різновидової навчальної діяльності, спрямованої на практичне застосування орфографічних знань	Корекція орфографічних умінь і навичок

(за [1]).

Для ознайомлення та закріплення будь-якої орфографії у початковій школі використовують різні методи, але один із найчастіших – це вправи. Зважаючи на етапність процесу вироблення орфографічної навички, подають таку класифікацію вправ:

Класифікація орфографічних вправ (залежно від етапу процесу вироблення орфографічної навички)		
вправи на розпізнавання орфограми	вправи на часткове застосування правила	вправи на повне застосування правила

Правописні вправи на уроці мають бути різноманітними, однак при цьому обов'язково враховується лінгвістичний характер виучуваного орфографічного матеріалу, тобто відповідність вправ природі орфограми. Наприклад, засвоєння фонетичних написань буде успішнішим, якщо переважатимуть слухові вправи.

Виробленню стійких орфографічних навичок сприяють такі умови:

Умови вироблення орфографічних навичок		
знання орфографічних правил і схеми застосування їх	уміння виконувати орфографічний розбір	запровадження різноманітних вправ, спрямованих на відпрацювання вміння використовувати правила на практиці

Вирішуючи питання про роботу над формуванням у школярів молодшого шкільного віку орфографічних навичок, учитель повинен передусім пам'ятати: «повноцінній реалізації комунікативної функції мови сприяє унормованість її правопису» [3, с. 276].

Список використаних джерел

1. Методи і прийоми навчання орфографії на уроках української мови: компетентнісний вимір URL: https://lib.iitta.gov.ua/725848/1/Монографія_Мовна%20особистість_Острог-79-86.pdf
2. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. Київ : Рад. школа, 1987. 364 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник / за ред. М.С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.

Мирзахмедова К.М.

(науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ НАД ЕЛЕМЕНТАМИ ЛЕКСИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена процесу вивчення молодшими школярами лексичного матеріалу, зокрема над значенням слова, підкреслено, що основою роботи над значенням слова є сучасні лінгвістичні дослідження.

Ключові слова: початкова освіта, лексика, значення слова, лексичне поняття.

Робота над вивченням лексичного матеріалу зі здобувачами початкової освіти відіграє важливу роль в упорядкуванні уявлень про мову як систему та удосконаленні практичних – мовленнєвих умінь учнів. Вивчення особливостей лексичної системи розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом. Робота зі значенням слова є основою роботи над збагаченням словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу учнів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Інтерес до лексики пробуджує інтерес до мови в цілому.

Один із авторів сучасної концепції вивчення рідної мови академік М. С. Вашуленко, говорячи про зміст та завдання роботи над значенням слова, зазначає: «Ми ставили завдання подолати однобічний підхід до вивчення слова в початковій школі, розширивши коло лексикограматичних та суто лексичних ознак, які б допомогли сприйняти слово в єдності його різних значень, у взаємозв'язках з іншими словами у словосполученні, реченні, мікротексті». Далі він підкреслює компетентнісну

спрямованість такої роботи, її орієнтацію на розвиток мовленнєвої практики учнів: «Знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створювання тексту» [1, с. 141].

У роботі над вивченням лексичних понять можна визначити такі основні напрями:

(1). Пояснення значення слів шляхом використання різних способів семантизації (тлумачення значення слова).

(2). Виконання завдань на добір слів із певним значенням, наприклад: дібрати з поданого синонімічного ряду потрібні за смислом речення іменники; дібрати прикметники з переносним значенням для опису предметів, характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до товариша тощо.

(3). Введення поданих або самостійно дібраних лексем у власне мовлення школярів: складання речень і текстів за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами, редагування поданих текстів тощо.

(4). Лексичний аналіз мови художніх текстів: виявлення незнайомих слів і висловів, слів, ужитих у переносному значенні; уточнення відтінків значень окремих слів і висловів; аналіз зображувальних засобів (див.[2]).

Основою роботи над значенням слова є сучасні лінгвістичні дослідження: уявлення про системність лексики, наявність різного роду асоціативно-смислових відношень між словами, що описуються як синонімічні, антонімічні, тематичні, лексико-семантичні (у групах різного

ступеня складності - лексико-семантичних, семантичного поля). Спільний смисловий компонент мають споріднені слова. А багатозначне слово саме виступає як система значень. За межами лексикології це наукові уявлення про граматичне значення слова, про уживання слова в різних сферах мовленнєвої діяльності, сполучуваність слів. Іншим джерелом роботи над елементами лексики є різноманітні дослідження в галузі словника дитячого мовлення.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
2. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. *Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті* : Зб. матеріалів II Міжнар. науково-практ. конф., м. Суми, 6 груд. 2018 р. / ред. О. М. Семеног. Суми, 2018. С. 47–52.

ОСОБЛИВОСТІ ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

У статті розглянуто питання вивчення фразеології на міжпредметній основі. Автори підкреслюють, що використання міжпредметних зв'язків під час вивчення української мови, зокрема фразеології, відкриває широкі можливості для інтеграції знань із різних сфер, розвитку мислення, ерудиції та мовної культури учнів.

Ключові слова: початкове навчання, фразеологія, міжпредметні зв'язки.

Одним із ключових завдань, яке постає перед вчителями початкової школи в умовах національного відродження, є активне збагачення словникового запасу та фразеологічної культури молодших школярів. Сучасна лінгводидактика стикається із завданням пошуку шляхів і засобів, що сприятимуть підвищенню якості вивчення фразеології у початковій школі. Одним із таких ефективних методів є використання міжпредметних зв'язків, адже складні освітні завдання неможливо успішно вирішувати у вузьких межах одного навчального предмета. Міжпредметна інтеграція не лише відповідає сучасним вимогам до засвоєння державної мови, а й враховує особливості розвитку мислення і мовлення школярів.

У навчальних програмах для початкової школи в умовах НУШ вже закріплено спеціальний розділ «Міжпредметні зв'язки», який спрямовує вчителів на інтеграцію навчальних тем із суміжними знаннями з інших дисциплін. Цей підхід має ґрунтовні історичні корені. Ще Я. А. Коменський у своїй дидактичній концепції закликав викладати взаємопов'язані

знання у відповідному контексті, що також підтримували видатні педагогі-методисти, такі як К. Д. Ушинський, О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко.

Попри існуючі здобутки педагогічної науки, питання вивчення фразеології на міжпредметній основі залишається малодослідженим. Аналіз сучасного стану навчання фразеології у початковій школі свідчить, що міжпредметні зв'язки або майже не використовуються, або застосовуються спорадично. Водночас зростає потреба в розвитку української мови в умовах недостатньої обізнаності учнів із фразеологією та її функціональними можливостями. Тому наша тема і є актуальною.

Фразеологічна одиниця (фразеологізм) у сучасній українській літературній мові визначається як лексико-граматична єдність двох або більше компонентів, які, будучи граматично організованими за моделлю словосполучення чи речення, мають цілісне значення та відтворюються у мові автоматично, згідно з традицією. Це визначення базується на концепціях, представлених у працях провідних мовознавців, таких як І. К. Білодід та інших [4].

Заслуговує на увагу також визначення, яке наведено у першому академічному фразеологічному словнику української мови, автори якого визначають фразеологізм як «мовну одиницю, що виражає специфічне фразеологічне значення, створюване здебільшого внаслідок метафоричного переосмислення вільного словосполучення, граматичні категорії і має постійний, відтворюваний за традицією склад компонентів, які втратили лексичну самостійність, а також є членом речення» [5, с.4].

Отже, фразеологізми вирізняються за кількома диференційними ознаками:

- семантична цілісність (нерозкладність);
- метафоричність;
- відтворюваність у мовленні;
- неперекладність на інші мови.

Збільшення фразеологічного запасу учнів є одним із важливих напрямків удосконалення усного та писемного мовлення школярів. Пізнання етнокультурознавчого змісту фразеологічних одиниць не лише сприяє збагаченню активного словника учнів, але й допомагає розширити їхній духовний світ, сприяючи формуванню високоосвічених громадян із глибоким розумінням національних цінностей.

Державна національна програма розвитку освіти підкреслює важливість етнізації процесу навчання мови, що передбачає усвідомлення учнями національної специфіки мовних явищ. Лексико-фразеологічна система української мови відображає унікальні аспекти світосприйняття українців, їх багатогранну історію, матеріальну і духовну культуру. Таким чином, етнокультурознавчий підхід сприяє вирішенню проблеми національної ідентичності та комунікативних навичок учнів.

Історичні дослідження фразеології свідчать, що ці мовні одиниці зберігають в собі «пам'ять» про культурні, соціальні та історичні явища. Фразеологізми накопичують досвід поколінь, відтворюють стереотипи, традиції, міфологеми, які стають носіями національного менталітету. Таким чином, без розгляду культурного компонента фразеологічних одиниць неможливо повноцінно досягнути «дух народу».

Етнокультурознавча семантика фразеологізмів охоплює різноманітні аспекти національного життя:

1. Історія та побут: відображення побуту давніх українців, їх ремесел, обрядів, фольклорних мотивів.
2. Природне середовище: специфічні риси рослинного і тваринного світу, географічні особливості.
3. Морально-етичні норми: традиції родинних стосунків, соціальних відносин.

Фразеологічна скарбниця української мови містить багатий пласт виразів, які пов'язані з ключовими історичними подіями:

- Період турецько-татарських навал породив вирази на зразок: «непрошений гість гірше татарина», «мов на турка йде».

- Козацька доба залишила величезну спадщину: «вільний козак», «до булави треба голови», «козацькому роду нема переводу».

- Визвольна боротьба XVII століття відобразилась у фразеологізмах: «пропав, як швед під Полтавою», «не пив полтавської води».

- Революційні часи XX століття збагатили мову виразами: «здобули волю – відшукали долю», «у вагоні Директорія – під вагоном територія».

Сумні сторінки історії також залишили свій слід у мові, зокрема фразеологізми, пов'язані з карним правом і покараннями: «забивати в кайдани», «класти голову на плаху».

Професійна діяльність стала джерелом формування багатьох фразеологізмів. Вони передають досвід, традиції та специфіку праці різних соціальних груп:

1. Сільське господарство: «орати перелог», «прокладати першу борозну».

2. Ковальське ремесло: «між молотом і ковадлом», «зімкнулися кліщі».

3. Ткацтво: «де тонко, там і рветься», «нам'яти ворсу».

4. Гончарство: «лудити очі», «не святі горшки ліплять».

5. Рибальство і мисливство: «на ловця і звір біжить», «стріляний птах».

Окрім історичних і професійних аспектів, фразеологізми формуються на основі:

- Фольклору: казки, народні пісні, анекдоти.

- Літератури: твори класиків української літератури.

- Релігії: біблійні вирази.

Фразеологізми є унікальним дидактичним матеріалом, який здатен не лише покращити мовлення учнів, але й виховувати їх культурно-

історичну свідомість. У сучасних умовах важливо використовувати фразеологізми етнокультурознавчого змісту для:

- Розвитку комунікативних навичок.
- Формування патріотизму та національної ідентичності.
- Поглиблення знань про історичні та соціальні аспекти української культури.

На жаль, багато фразеологізмів із соціально-історичним і професійно-виробничим змістом залишаються поза увагою шкільної програми. Вони рідко використовуються як навчальний матеріал, що звужує можливості збагачення мовлення учнів.

Для учнів початкових класів важливо не лише засвоювати фразеологічні одиниці, але й розуміти їх походження та культурно-історичний контекст. Залучення історико-культурного коментаря до навчального процесу сприяє:

1. Формуванню національної ідентичності.
2. Поглибленню знань про історію та культуру.
3. Розвитку мовленнєвих компетентностей.

Міжпредметні зв'язки у навчанні є важливим дидактичним засобом, який дозволяє формувати в учнів цілісне сприйняття світу, розвивати їх мислення та покращувати якість засвоєння знань. Цей підхід активно досліджувався багатьма педагогами і методистами, які підкреслювали його значення для сучасної освіти.

Міжпредметні зв'язки забезпечують інтеграцію знань, що відповідає сучасним вимогам науки, яка все більше акцентує увагу на комплексному вивченні таких питань, як «людина і природа», «мова і мислення».

Використання міжпредметних зв'язків під час вивчення української мови, зокрема фразеології, відкриває широкі можливості для інтеграції знань із різних сфер, розвитку мислення, ерудиції та мовної культури учнів. Фразеологія, завдяки своїй стійкості, образності та культурній

насиченості, знаходить застосування не лише у мовознавстві, а й у гуманітарних і природничих дисциплінах.

Міжпредметні зв'язки дають можливість:

- використовувати фразеологізми як приклади термінологічних понять в інших науках;
- забезпечувати глибше розуміння мовних явищ через їх зв'язок із культурою, історією, наукою;
- розширювати кругозір учнів, формувати їхнє критичне мислення та культурну обізнаність.

Фразеологічні одиниці можуть слугувати не лише зразками стилістично багатих виразів, а й основою для пояснення термінів, наукових понять у таких дисциплінах, як географія, математика:

- Математика: «для круглого числа», «зводити до нуля», «ставити знак рівності».

- Географія: «на різних полюсах», «на паралелях і меридіанах».

Такі зв'язки дозволяють інтегрувати знання з різних дисциплін, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Для реалізації міжпредметних зв'язків учитель початкових класів може використовувати різні підходи:

1. Словнички ідіоматичних термінів: учні укладають невеликі словники фразеологізмів, пов'язаних із певною наукою.

2. Вправи на основі текстів: робота з текстами, які містять термінологічні або культурно значущі фразеологізми.

3. Коментарі до походження фразеологізмів: розкриття історичного, культурного чи наукового контексту.

4. Інтегровані уроки: спільне використання матеріалів із різних предметів, що сприяє формуванню цілісного світогляду.

Також можна констатувати, що учитель відіграє ключову роль у формуванні міжпредметних зв'язків. Він має:

- добирати матеріал із суміжних дисциплін;
- пояснювати учням походження фразеологізмів, пов'язаних із термінами;
- створювати цікаві вправи для активізації пізнавальної діяльності;
- використовувати міжпредметні зв'язки для підвищення мотивації до навчання.

Таким чином, фразеологізми є важливим інструментом збагачення мовлення, культурного і духовного виховання молодого покоління. Їх аналіз і використання в навчальному процесі мають стати важливою складовою шкільної програми.

Ще можна казати, підводячи підсумки нашої теоретичної частини, що міжпредметні зв'язки є органічною частиною навчального процесу, що сприяє систематичному засвоєнню знань і формуванню мовленнєвої культури школярів. Їх ефективне використання в процесі навчання української мови є важливим кроком до підвищення рівня освіти.

Міжпредметні зв'язки є невичерпним джерелом інтеграції знань, розвитку пізнавальних здібностей і мовленнєвої культури учнів. Вони дозволяють не лише поглиблювати знання з української мови, а й роблять навчання цікавим, різноманітним і ефективним. Використання фразеологізмів у контексті інших предметів розкриває багатство мови, демонструє її зв'язок із культурою, наукою та суспільством.

Список використаних джерел

1. Бишляга О. Словникова робота - важлива складова розвитку мовлення молоді. *Українська мова і література в школах України* : щомісяч. наук.-метод. та літ.-мистец. журнал. 2017. № 1. С. 32-37.
2. Ляхова Т., Білошапка І. Фразеологічний матеріал у початковій школі. *Початкова школа*. № 4. 1997. С. 28-31.

3. Роєнко Л.М. Вивчення фразеологізмів у початкових класах. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/5/visnuk_19.pdf
4. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР; за заг. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1973. 438, [1] с.
5. Фразеологічний словник української мови / уклад.: В.М. Білоноженко та ін. Київ : Наук. думка, 1993. Кн. 1 . 528 с.

ЕТИМОЛОГІЧНА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті описано особливості етимологічної роботи на уроках української мови у початковій школі, формування у школярів інтересу до етимології. Автори зазначають, що розуміння етимології слова дозволяє вчителю захопити увагу учнів багатством мовних скарбів, розвинути у них дбайливе ставлення до кожного слова, а також стимулювати роздуми про його походження і значення.

Ключві слова: початкова освіта, методика викладання мови, етимологія.

У сучасний період, коли українська мова активно утверджується в усіх сферах життя, питання ставлення до неї набуває особливої актуальності. Зацікавлення учнів уроками української мови зростає, коли процес навчання будується на яскравих прикладах, які викликають емоційний відгук, наукових дослідів, що сприяють заглибленню в тему, а також захопленні дітей до самостійного дослідження предмета, який викликає інтерес.

Лексичний склад української мови є динамічною системою, що постійно розвивається, реагуючи на потреби суспільства у нових словах для позначення явищ, предметів чи процесів. Відкритість цієї системи забезпечує її здатність адаптуватися до змін у житті суспільства, що підтверджується дослідженнями вчених (А.П. Грищенко [7], Л.І. Мацько [5] та ін.).

Впровадженню етимологічного аналізу в практику початкової школи присвячено дослідження О. Дубіни [2], С.М. Дубяги, Ю.М. Шевченко [3],

Л.В. Лук'яник [4], О. Титової [8], Т. Торчинської [9] та ін. Однак аналіз програм для початкових шкіл свідчить про недостатню увагу до історичного розвитку лексики в розділі «Лексикологія», який включено в навчальні програми.

Розуміння етимології слова дозволяє вчителю захопити увагу учнів багатством мовних скарбів, розвинути у них дбайливе ставлення до кожного слова, а також стимулювати роздуми про його походження і значення. Етимологічна робота зі словом, яку ще називають етимологізацією (О. Пономарів), має не лише навчальну, а й загальнокультурну цінність. Вона сприяє розумінню мови як явища, що є важливим для суспільства.

Використання етимології в навчанні української мови додає урокам емоційного забарвлення і стимулює активну позицію дитини у процесі здобуття знань. Цей підхід демонструє, як взаємодія внутрішніх і зовнішніх чинників формує мотивацію учнів до навчання. Зокрема, під час уроку в експериментальному класі на тему «Правила переносу слів» учителька інтегрувала етимологічний матеріал, що значно пожвавило інтерес школярів до теми.

Практичний приклад етимологічної роботи

На уроці з теми «Правила переносу слів» учителька, закріплюючи вивчені правила, використала історичний контекст їх виникнення:

Учителька пояснила, що давні переписувачі писемних пам'яток не знали сучасних правил переносу слів, оскільки писали уставним письмом. У 1566 році Мануцій Молодший у своїх друкованих книгах вперше дав докладні вказівки щодо переносу слів. Це викликало зацікавлення учнів, які за допомогою інтерактивних завдань порівнювали сучасний підхід до переносу слів із історичними практиками.

Аналіз уроків показав, що творчі педагоги, виходячи за рамки навчальної програми, застосовують етимологічний підхід для активізації пізнавальної діяльності учнів. Учні переживали інтелектуальне задово-

лення, досліджуючи етимологію слів, що сприяло підвищенню їхньої цікавленості у вивченні мови. Це підтверджує операційно-діяльнісний компонент навчальної діяльності, який активізується через такі методи.

Прикладом інноваційного підходу є урок із теми «Алфавіт». Учитель використав історію походження слова «буква», що дозволило учням заглибитися в тему:

Учитель розповів, що слово «буква» прийшло до нас зі старослов'янської мови через запозичення з германських мов. Історія слова пов'язана з деревом буком, на дощечках якого вирізьблювали письмена. Учні виявили великий інтерес до несподіваного етимологічного ланцюжка: *буква – бук – дуб – бузина*.

Використовується практична вправа: учні записували слова в алфавітному порядку, що сприяло закріпленню знань про структуру алфавіту та розвиток навичок грамотного письма.

Таким чином, етимологічний підхід у навчанні демонструє високу ефективність, оскільки:

- Сприяє формуванню пізнавального інтересу.
- Збагачує навчальний процес емоційними й інтелектуальними компонентами.
- Дає можливість поєднувати історичний і сучасний контексти мови, роблячи навчання захоплюючим і корисним.

Практичний досвід свідчить, що використання етимології стимулює учнів до активного дослідження мовних явищ, що є основою для розвитку їхнього інтелектуального потенціалу.

На одному з уроків вчителька використала етимологічний ланцюжок слів-родичів, що несподівано для дітей створив проблемну ситуацію під час розгляду теоретичного матеріалу. Подібний підхід, що включає елементи історизму, є ефективним засобом збудження інтересу учнів до вивчення мови.

Однак дані констатувального експерименту свідчать, що більшість педагогів віддають перевагу завданням репродуктивного характеру і лише зрідка використовують етимологію як інструмент формування інтересу до української мови. Творчі вчителі, які акцентують увагу на етимологізації слів і термінолексем, створюють сприятливі педагогічні умови для розвитку пізнавального інтересу до мови як навчального предмета. Вони враховують:

Дослідження пізнавальної активності учнів зосереджувалося на таких аспектах:

Широта інтересу – діапазон проявів інтересу до етимології, зокрема дослідження походження слів, їхніх етимонів та первісних значень.

Глибина інтересу – прагнення учнів визначати мови-джерела, мови-посередники і шляхи запозичення слова.

Стійкість і дієвість інтересу – готовність учнів активно долучатися до вивчення етимологічного матеріалу.

Використання етимології слова як засобу навчання дозволяє:

1. Розширювати кругозір учнів.
2. Формувати навички мислення і аналізу.
3. Запобігати формалізму у засвоєнні знань.
4. Стимулювати пізнавальний пошук і дослідницьку діяльність.

Н. М. Бібік [1] зазначає, що більшість учнів цікавляться розпізнаванням понять («Що це?», «Чому так називається?»), що свідчить про «голод фактів» у дітей. Подібні питання виникають імпульсивно, без зовнішнього стимулювання, що підкреслює природну допитливість школярів.

Аналіз пізнавальної активності учнів початкових класів виявив характерні риси їхньої допитливості. Учні 3-го класу приваблює здебільшого праслов'янська лексика, пов'язана з темами: «Людина», «Сім'я», «Господарська діяльність». Натомість запозичені слова викликають мен-

ший інтерес, хоча антропоніми грецького і латинського походження, такі як власні імена, зацікавлюють школярів.

У 4-му класі інтерес до етимології стає більш усвідомленим, витісняючи стихійну цікавість. У цьому віці запитання учнів часто стосуються сутності явищ, моральних понять і людської поведінки. Наприклад, слова «чемний», «гречний», «хам» мають здебільшого запозичене походження, що привертає увагу учнів. Також значний інтерес викликає мовна термінологія, обов'язкова для вивчення.

Проведений аналіз свідчить, що рівень інтересу до етимології слова залежить від загального рівня допитливості учнів. Для школярів із високою пізнавальною активністю характерне глибоке прагнення розкрити суть слова, його семантику й походження. Натомість учні з епізодичною цікавістю зосереджуються лише на новизні матеріалу, що обмежує їхній інтерес до поверхового рівня.

Ранжування тем за інтересом школярів виглядає так:

Перше місце: «Я і моє ім'я», «Моя сім'я», «Тваринний і рослинний світ».

Друге місце: «Батьківщина», «Моє місто», «Місяці і дні тижня», «Школа», «Час».

Третє місце: «Транспорт», «Одяг», «Їжа».

Результати проведеного аналізу свідчать про те, що уміння школярів початкових класів працювати з етимологією слова зростають із віком, однак цей прогрес є незначним. Більшість учнів не опанували навіть базових мовних одиниць історичного мовознавства. Особливо це стосується використання словників: учні не володіють навичками швидкого пошуку потрібної інформації, що ускладнює практичну роботу з етимологічним матеріалом.

Отже, інтерес до етимології у школярів формується на основі їхньої природної допитливості, яка залежить від віку, пізнавального рівня та змісту матеріалу.

Етимологія слів формує в учнів стійкий інтерес до рідної мови, розвиває дослідницькі навички та поглиблює знання.

Впровадження етимологічної методики сприяє усвідомленню багатоговікового розвитку української мови.

Необхідно вдосконалити методичні підходи до роботи з етимологічними завданнями, зокрема збільшити кількість практичних вправ і навчити учнів користуватися словниками.

Важливо зробити акцент на творчих завданнях, які допоможуть школярам усвідомити зв'язок між звучанням слова, його походженням і значенням.

Ці заходи сприятимуть більш ефективному формуванню інтересу до мови як до пізнавальної дисципліни.

Використання історичних довідок і лексичних завдань сприяє розвитку національної самосвідомості учнів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Засоби формування пізнавальних інтересів молодших школярів (досвід експериментального дослідження). URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_10.pdf.
2. Дубіна О. Етимологія у мовленнєвій діяльності як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. № 10. С. 12-15.

3. Дубяга С. М., Шевченко Ю. М. Етимологічна робота як важливий засіб формування інтересу до мови в початкових класах. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Харків, 2009. Вип. XLV. С. 198–203.
4. Лук'яник Л. В. Розробка методики застосування етимологічного аналізу на уроках української мови в початкових класах. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 12(8). С. 17–23.
5. Укр. мова. Суч. довідник. Орфографія, граматики, стилістика, пунктуація / Л. І. Мацько, О. М. Мацько, О. М. Сидоренко. Харків : Клуб сімейн. дозвілля, 2013. 656 с.
6. *Методика навчання української мови в початковій школі: Навчально-методичний посібник / за ред. М.С. Вашуленка. Київ, 2011. 364 с.*
7. Сучасна українська літературна мова / А.П. Грищенко, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ, Н.І. Тоцька, І.М. Уздиган; за ред. А.П. Грищенка. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Вища школа, 1997. 439 с.
8. Титова О. Система роботи над словом. *Початкова освіта*. 2013. № 16. С. 19-24.
9. Торчинська Т. Етимологічна робота зі словом як основа розвитку інтересу до вивчення української мови в початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. Вип. 1(7). С. 113-121.

Салій Ю.

(науковий керівник – к. філол. н., доцент Сокаль М. А.)

ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ЙОГО РОЗВИТКУ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено роботу над розвитком монологічного мовлення у початковій школі як важливий етап формування комунікативних здібностей учнів, наведено приклади завдань для розвитку монологічного мовлення.

Ключові слова: початкова освіта, молодший шкільний вік, розвиток мовлення учнів.

Мовлення є не тільки основним інструментом спілкування, але й ключовим аспектом розвитку особистості. У процесі вивчення мови в початковій школі формується ціла низка мовленнєвих навичок, серед яких особливе значення має монологічне мовлення. Цей вид висловлювання, що передбачає висловлення думок та інформації безпосередньо однією особою, стає важливим кроком у розвитку комунікативних здібностей учнів.

На початковому етапі навчання учні знаходяться в періоді активного формування своєї мовленнєвої компетенції, вивчаючи мовні структури та набуваючи нові слова. Розуміння особливостей монологічного мовлення в початковій школі важливо для створення ефективних методик навчання, спрямованих на розвиток цього типу висловлювання.

Монолог – це форма мови, утворена в результаті активної мовленнєвої діяльності, розрахована на пасивне й опосередковане сприйняття і

практично не пов'язана з відповідною промовою співрозмовника ні в змістовному, ні в структурному відношенні. У деяких випадках монолог визначають як інтраперсональний мовленнєвий акт. Монолог не пристосований до безпосереднього спілкування, він припускає, що хтось тільки слухає, але не відповідає [3, с. 71].

Монологічне мовлення у початковій школі має свої особливості, які визначаються психофізіологічними та психолінгвістичними характеристиками учнів цього віку. Дитина на цьому етапі розвитку вчиться виражати свої думки, використовуючи обмежений словниковий запас та враховуючи обмежену граматичну структуру мови. Крім того, монологічне мовлення пов'язане з розвитком когнітивних навичок, таких як аналіз, синтез та систематизація інформації.

Монологічне мовлення має наступні комунікативні функції:

1. Інформативна (повідомлення нової інформації у вигляді знань про предмети і явища навколишньої дійсності, опис подій, дій, станів);
2. Функція впливу (переконання кого-небудь у правильності тих чи інших думок, поглядів, переконань, дій; спонукання до дії або запобігання дії);
3. Емоційно-оцінна [5, с. 211].

Розглянемо основні характеристики монологічного мовлення на початковому етапі навчання:

1. Обмежений словниковий запас: учні ще не оволоділи багатозначністю багатьох слів та не володіють широким асортиментом слів та виразів для висловлення своїх думок.
2. Простота граматичної структури: учні використовують базові граматичні конструкції та прості речення для вираження своїх думок.
3. Зосередженість на конкретних подіях: учнівські монологи часто пов'язані з особистим досвідом та спостереженнями.

4. Відсутність абстракцій: учні не завжди можуть абстрагуватися від конкретних об'єктів та явищ, тому їхні монологи можуть бути менш абстрактними та більш конкретними.

5. Обмежена довжина висловлювань: у зв'язку з обмеженим словниковим запасом та нестабільністю у володінні граматикою, учні на початковому етапі можуть мати обмежену довжину своїх монологів.

6. Підвищена емоційність: здобувачі початкової освіти виявляють велику емоційність у своєму мовленні та можуть виражати свої почуття та емоції більш інтенсивно, ніж старші учні, але роблять це обмеженими мовленнєвими засобами.

7. Зв'язок із віковим етапом розвитку: мовленнєві навички поступово розвиваються та ускладнюються протягом періоду початкового навчання [8].

З урахуванням цих особливостей розробляються ефективні педагогічні стратегії для підтримки та розвитку монологічного мовлення учнів початкової школи як одного з ключових елементів формування їх комунікативних навичок.

Спеціалісти з лінгводидактики акцентують увагу на творчому характері засвоєння дітьми рідної мови. Побудова монологічного висловлювання вимагає від мовця вияву творчості, уміння продумати зміст тексту та його будову, правильності його словесного оформлення. У зв'язному мовленні наочно виявляється усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. Монологічне мовлення є складним процесом. Як зауважують науковці, мовленнєве висловлювання потребує внутрішнього програмування та зовнішньомовленнєвої діяльності, під час якої мовець спирається на певну внутрішню схему, синтаксичну модель, що дає йому змогу будувати висловлювання потрібної якості [1, с. 394]. Це пояснює важливість виокремлення завдань, спрямованих на формування таких якостей самостійного зв'язного висловлювання, як цільність, змістовність, логічна послідов-

ність, образність, креативність. Потрібно цілеспрямовано розвивати означені якості зв'язного висловлювання.

Таким чином, лінгвістичні положення, що розкривають особливості усного монологічного висловлювання, є важливою теоретичною основою в методиці розвитку в учнів навичок мовленнєвої діяльності, зокрема монологічного мовлення. Учитель початкових класів має докласти всіх зусиль, щоб виробити в учнів уміння дотримуватися текстологічних вимог у побудові власних висловлювань: забезпечувати тематичну єдність і зв'язність викладу думки; розкривати обрану чи запропоновану вчителем тему; виражати в тексті його головну думку (мету), добирати відповідний заголовок, який відображав би тему або мету висловлювання; правильно використовувати засоби міжфразового зв'язку; забезпечувати в тексті наявність усіх його структурних компонентів, а також дотримуватися найхарактерніших особливостей, властивих текстам різних типів мовлення [8, с. 14].

Розглянемо приклади завдань, які можуть бути використані для цього:

1. Розширення словникового запасу:

1.1. Лексичні ігри та вправи: застосування ігор, які спрямовані на вивчення нових слів та їх використання в контексті. Наприклад, словниковий диктант або асоціативні ігри.

1.2. Інтеграція нових слів у розповіді: Завдання на включення нових слів у розповіді чи монолог, що стимулює використання різноманітності лексичних одиниць.

2. Розвиток граматичних навичок:

2.1. Граматичні вправи та ігри: застосування ігор, які допомагають учням закріпити, наприклад, правила вживання відмінкових і часових форм, правильну граматичну структуру речень.

2.2. Створення міні-оповідей: діти можуть отримувати завдання конструювати короткі міні-оповіді, де вони будуть застосовувати різноманітні граматичні конструкції.

3. Вправи на розвиток когнітивних навичок:

3.1. Аналіз тексту, його характерних ознак: учні можуть вивчати текст і аналізувати структуру тексту, ідентифікувати тему й головну думку та ін.

3.2. Обґрунтування думок та дискусії: завдання, що вимагають висловлення власної точки зору, її аргументацію та обговорення.

4. Стимулювання творчості та фантазії:

4.1. Творчі завдання на добудову частин тексту, наприклад, гра "Що буде далі?": початок розповіді надає вчитель, учні мають придумати продовження.

4.2. Творчі завдання, наприклад, на самостійне створення власних історій, казок та под.

5. Експресія, емоцій та почуттів:

5.1. Рольові ігри: створюються ситуації, де діти можуть висловлювати свої почуття та емоції у формі коротких монологів.

5.2. Розповіді про власний день: учні описують свої враження, події та почуття (див. [2; 6]).

Ці завдання сприяють комплексному розвитку мовленнєвих, літературних та когнітивних навичок учнів. Вони створюють сприятливий клімат для формування високорозвинених мовленнєвих навичок, які будуть корисні на всіх етапах навчання.

Отже, робота над розвитком монологічного мовлення у початковій школі є важливим етапом формування комунікативних здібностей учнів.

Згідно зі здобутими знаннями й віковими особливостями учнів завдання для розвитку монологічного мовлення в початковій школі повинні бути цілеспрямованими та зорієнтованими на конкретні аспекти форму-

вання мовленнєвої компетенції: розширення словникового запасу, розвиток граматичних навичок, вправи на когнітивний розвиток, стимулювання творчості та вираження емоцій.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. Київ: Вища школа, 2007. 542 с
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. 2-ге вид., зі змінами. Київ: Освіта, 2011. 268 с.
3. Герета Н. М. Діалог як складник чужого мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць / [відп. ред. А. П. Грищенко]. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Серія 10 «Проблеми лексикології і граматики української мови»; вип. II. С. 71–77.
4. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2018. 364 с.
5. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М. Л. Пентилюк: С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, І. В. Гайдаєнко, Т. Г. Окуневич, З. П. Бакун, Н. М. Дика. К.: Ленвіт. 2003. 302 с.
6. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання / [Електронне видання]: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2020. 71 с.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАЗКИ

Статтю присвячено особливостям формування мовленнєвої компетенції молодших школярів, описано лінгвістичну казку як різновид кправ, що не лише сприяє засвоєнню мовного матеріалу, але й допомагає розвивати уяву й інтерес до навчання.

Ключові слова: початкове навчання, методика викладання української мови, лінгвістична казка.

Основна мета вчителя-словесника – сприяти становленню національно свідомої мовної особистості. Сучасні реалії вимагають підвищення ефективності навчального процесу на уроках рідної мови, активізації діяльності учнів, тому одним із дієвих способів досягнення цієї мети є впровадження різноманітних форм і методів роботи. Одноманітність на уроках нерідко породжує у дітей пасивність, байдужість і втрату інтересу до навчання. Натомість позитивні емоції сприяють активізації пізнавальних процесів в учнів початкової школи, глибшому розумінню мовної системи, засвоєнню правил та формуванню мовленнєвих навичок. Особливо ефективним у цьому сенсі є використання лінгвістичних казок. Практичний досвід свідчить, що традиційні методи навчання часто акцентують на абстрактному викладі мовного матеріалу, механічному запам'ятовуванні, що не забезпечує належного рівня комунікативних умінь. Емоційний аспект навчання, який міг би зробити процес цікавим і захоплюючим, залишається недооціненим. Багато мовних понять сприймаються учнями як "мертві" через недостатню увагу до слова, особливо якщо це граматичний термін. Проте навіть складний матеріал засвоюється-

ся легше, якщо виклад супроводжується ігровими моментами, які викликають інтерес до навчання. Використання опорних схем, таблиць, цікавих історій або казок сприяє розвитку у дітей спостережливості, фантазії та зорової пам'яті. Поєднання наукового підходу з емоційним поданням матеріалу дозволяє "оживити" навіть абстрактні правила. Зокрема, використання лінгвістичних казок допомагає донести складні мовні поняття через образи героїв і захоплюючі ситуації.

Аналіз методичної літератури свідчить про те, що проблема використання казок у навчанні досліджувалася як вітчизняними, так і зарубіжними лінгводидактами. У сучасних джерелах є рекомендації щодо застосування лінгвістичних казок у школі. Проте методика навчання створення таких казок, як засобу розвитку мовленнєвої компетенції, ще недостатньо розроблена. Найчастіше казки використовуються для оповідей, інсценувань чи ігор, спрямованих на розвиток мовлення, хоча вони мають і значний потенціал для творчого розвитку. Казки можуть сприяти не лише творчій діяльності, а й засвоєнню мовних правил через індивідуальну або групову роботу.

Таким чином, лінгвістична казка є одним із найбільш цікавих підходів до викладання української мови. Це визначає **актуальність** теми дослідження.

Мовлення вчителя є інструментом передачі знань і сприяє їх ефективному засвоєнню. Удосконалене мовлення допомагає учням легше опановувати новий матеріал. Щоб зробити навчальний процес динамічним і цікавим, учителі використовують спеціальні риторичні прийоми, які забезпечують доступність і привабливість навчального матеріалу.

Такі прийоми орієнтовані на комунікативну мету вчителя, зважаючи на вік учнів, особливості їх сприйняття та творчий підхід самого педагога. Вони не тільки роблять уроки яскравішими, а й забезпечують до-

тримання основних принципів риторики: гармонії, орієнтації на аудиторію, емоційності та задоволення від спілкування; прийоми популяризації включають використання словесної образності, таких як метафори, тропи й риторичні фігури. Наприклад, лінгвістичні мініатюри — це короткі тексти, що надають образного пояснення мовних явищ, перетворюючи абстрактні поняття на "живих персонажів". Вони можуть бути як прозовими, так і поетичними, але їх образність і доступність сприяють запам'ятовуванню.

Тексти-мініатюри, як і більш об'ємні тексти, класифікують за способом подання інформації. Серед них:

- Розповідь: передає динамічні події або дії у часовій послідовності. До цього типу належать казки, репортажі, анотації.

- Опис: розкриває ознаки предметів чи явищ у різній послідовності, залежно від мети тексту. Можливі форми описів: наукові, художні, ділові. До них належать нариси, етюди, лінгвістичні казки.

- Роздум: аналізує причини, наслідки, аргументи й висновки. Такий текст заохочує учнів до мислення.

- Повідомлення: інформує про факти чи події, акцентуючи на чіткій структурі.

Таким чином, лінгвістичні казки, як один із видів текстів-мініатюр, виступають засобом, що поєднує пізнавальний та творчий компоненти, роблячи навчальний процес живим і захоплюючим.

Розуміння причин явищ, встановлення зв'язків між фактами та пояснення суті подій — це ключові характеристики текстів, які належать до жанру роздуму. Різноманітні прийоми популяризації допомагають зробити мову зрозумілою, насиченою та цікавою для аудиторії.

Лінгвістичні казки — це особливий жанр, який поєднує елементи науки і художньої творчості. Вони демонструють терміни у формі персонажів, які живуть у казковій країні, взаємодіють, сперечаються та

вирішують конфлікти. Така форма дозволяє ефективно навчати, роблячи складний матеріал легким для розуміння.

Застосування художніх прийомів і жанрових особливостей, таких як казки чи уособлення, дозволяє зробити навчальний процес не лише зрозумілим, а й захоплюючим. Це сприяє кращому засвоєнню знань і зацікавленню аудиторії.

Розвиток мовленнєвих навичок учнів є одним із ключових завдань сучасної методики викладання. Ефективним інструментом для цього є робота з текстами певних жанрів, зокрема казками. Казка – це значущий жанр народної творчості, який належить до епічних, зазвичай прозових творів. Вона вирізняється вигаданим характером, охоплюючи чарівні, пригодницькі або побутові сюжети. На відміну від інших епічних жанрів, таких як легенди чи перекази, казка не залежить від міфологічних або історичних реалій. Їй властива певна структура із традиційними елементами (зачин, кінцівка тощо), чітке розділення персонажів на позитивних і негативних, а також відсутність докладних описів природи чи побуту. Сюжет зазвичай багатий на події, насичений драматичними моментами, зосереджений навколо героя, який зрештою досягає щасливого фіналу.

Основні риси лінгвістичної казки:

1. Вона розкриває мовні закономірності.
2. Включає елементи казковості, таких як магічні перетворення та умовні персонажі.
3. Виникла пізніше за фольклорну казку, однак запозичує її елементи.
4. Має характерну структуру: вступна частина, зачин, основна дія та кінцівка.

Відмінності лінгвістичної казки від фольклорної

1. Лінгвістична казка базується на мовних поняттях, а її героями стають букви чи слова.
2. Вона має навчальний характер і забороняє фактичні помилки.

3. Дія відбувається у "мовному царстві", де персонажі володіють особливими рисами.

4. У таких казках важливо дотримуватись правил мови, оскільки їхня мета – навчати.

Таким чином, лінгвістична казка є унікальним жанром, що поєднує у собі елементи художньої творчості та навчання, роблячи процес засвоєння мови цікавим і доступним.

Лінгвістична казка може бути представлена як монологічним, так і діалогічним текстом. У своїй структурі вона поєднує елементи розповіді, опису чи навіть аргументації.

Цей жанр виконує три ключові функції:

1. Навчання – пояснення нового матеріалу.
2. Контроль знань – перевірка розуміння певної теми.
3. Мотивація – зацікавлення учнів, розвиток їхнього інтересу до предмета.

Характер текстів лінгвістичної казки

Згідно з класифікаціями текстів [5, с.103], тексти поділяють на:

- Первинні – оригінальні твори.
- Вторинні – створені на основі первинних (наприклад, конспекти чи перекази).
- Первинно-вторинні – поєднують елементи первинних і вторинних текстів (наприклад, огляди літератури або шкільні твори).

Лінгвістична казка належить до первинно-вторинних текстів. Вона може бути створена на основі іншої казки або бути абсолютно оригінальною. Важливо, що казка є полікодовим текстом, який передає інформацію через різні рівні – текст, малюнки, ілюстрації, аудіо чи відеозаписи.

Форми лінгвістичної казки

- Звучаща казка – розповідається усно.
- Графічна казка – записана у підручниках чи зошитах.

- Візуальна казка – містить малюнки та ілюстрації.
- Мультимедійна казка – використовує аудіо- або відеозаписи.

Казки також можуть бути підготовленими (наприклад, створеними вдома) чи частково підготовленими (з продовженням, вигаданим під час уроку).

Використання лінгвістичних казок на уроках у початкових класах

Казки застосовуються різними способами:

1. Як дидактичний матеріал.
2. Як допоміжний засіб для пояснення нового матеріалу чи відтворення вивченого.
3. Як творчий інструмент для учнів, які самостійно пишуть казки в межах певної теми.

Лінгвістичні казки не лише сприяють засвоєнню матеріалу, але й допомагають розвивати уяву, мовні навички й інтерес до навчання.

Для ефективного використання лінгвістичних казок у навчальному процесі необхідно враховувати вікові особливості молодших школярів, які навчаються в початкових класах. Цей період, за визначенням А. Петровського, є фазою індивідуалізації, коли учні шукають способи виразити свою унікальність. У цьому віці діти активно використовують уяву для створення нових образів та ідей, спираючись на власний досвід і знання.

Лінгвістичні казки можуть стати "мостом" між абстрактними правилами й учнями. Вони дозволяють зробити навчальний матеріал яскравим і зрозумілим. Поєднання теоретичних понять із казковими героями підвищує інтерес до навчання, формує позитивне ставлення до уроків української мови й активізує розвиток абстрактного мислення.

Таким чином, використання лінгвістичних казок дозволяє врахувати вікові особливості учнів, полегшити засвоєння складного матеріалу та сприяти розвитку їхньої уяви, мислення й мовленнєвих навичок.

Восновок. Використання лінгвістичних казок дозволяє врахувати вікові особливості учнів, полегшити засвоєння складного матеріалу та сприяти розвитку їхньої уяви, мислення й мовленнєвих навичок.

Також можна відмітити, що лінгвістичні казки, як один із видів текстів-мініатюр, виступають засобом у початкових класах, що поєднує пізнавальний та творчий компоненти, роблячи навчальний процес живим і захоплюючим.

Розуміння причин явищ, встановлення зв'язків між фактами та пояснення суті подій — це ключові характеристики текстів, які належать до жанру роздуму. Різноманітні прийоми популяризації допомагають зробити мову молодших школярів зрозумілою, насиченою та цікавою, проте систематичні вправи на її розвиток сприяють кращому запам'ятовуванню текстів і допомагають дітям ставати цікавими оповідачами. Сучасні учні початкових класів швидко втомлюються від одноманітної діяльності, тому важливо використовувати методи, що активізують їхній інтерес, зокрема лінгвістичні казки.

Список використаних джерел

1. Боднар О.С. Лінгвістична казка на уроках укр.мови.4-6 кл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 48 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Джемула Г. Лінгвістична казка на уроці української мови. Заступник директора школи. 2019. №2. URL: <https://ezavuch.expertus.com.ua/706606>
4. Мордовцева Н. В. Дидактичний потенціал текстів лінгвістичної спрямованості на уроках української мови в початкових класах. URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13mnvvpk.pdf>

5. Нікітіна А.В. Українська лінгвометодика для магістрантів : навчально-методичний посібник. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2015. 375 с.
6. У світі лінгвістичних казок (українська мова) / упор. І.М. Здрилюк. URL: <https://naurok.com.ua/zbirka-u-sviti-lingvistichnih-kazok-32000.html>
7. Юркова О. Ф. Казочка-до уроку підказочка (збірник лінгвістичних казок). URL: <https://super.urok-ua.com/kazochka-do-uroku-pidkazochka-zbirnik-lingvistichnih-kazok/>

АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ТЕКСТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті розглянуто процес збагачення та активізації словникового запасу учнів початкової школи, підкреслено, що ефективність цього процесу залежить від урізноманітнення вправ, їхньої цікавості та відповідності віковим особливостям школярів.

Ключові слова: початкова освіта, методика викладання мови, збагачення словникового запасу.

На сучасному етапі відродження української системи освіти метою початкової освіти є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [8, с. 5]. Запропонована мета передбачає переосмислення ролі рідної мови як фундаменту самоідентифікації особистості. Саме школа є тим місцем, де учні починають глибше вивчати українську літературну мову, а однією з важливих складових цього процесу стає розширення словникового запасу через роботу з художніми творами.

Вивченню методів розширення лексичного запасу в мовленнєвій діяльності присвячені роботи багатьох дослідників-методистів, зокрема В.І. Бадер [1], Л.О. Варзацька [2], М.С. Вашуленко [3], М.М. Наумчук [6] та ін. Водночас, аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що більшість досліджень збагачення лексики молодших школярів мають загаль-

ний характер і не повною мірою висвітлюють роботу з художніми текстами для розширення словника учнів початкових класів.

Таким чином, поточний рівень методики викладання української мови потребує наукового обґрунтування системи роботи над засвоєнням нової лексики. Це обумовлює **актуальність** поставленої проблеми.

Словникова робота є одним із базових компонентів навчального процесу, який проводиться на кожному уроці. Її основна мета — не лише знайомство учнів із новими словами, але й засвоєння їх значення, а також практичне застосування в усному й письмовому мовленні. Словникова робота, відповідно до визначення, поданого в «Українському педагогічному словнику» С. М. Гончаренка, є «систематичною навчально-виховною роботою в галузі лексики мови, спрямованою на оволодіння учнями незнайомим або складним словником, розширення словникового запасу учнів і розвиток їхньої мови» [4, с. 310]. Ця робота передбачає глибоке продумування змісту уроків, добір методів і прийомів, які забезпечують найкращі результати у формуванні словникового запасу.

Збагачення словникового запасу учнів є важливим елементом навчання на уроках української мови. Особливе місце у цьому процесі займає робота з художніми творами, які не лише сприяють формуванню мовних навичок, але й активно впливають на розвиток мовної культури школярів. Робота з текстами літературних творів дозволяє учням глибше пізнати красу мови, розширити своє розуміння лексики та відчувати її багатогранність.

Робота з художніми текстами на уроках української мови є дієвим способом активізації словникового запасу школярів. Вона сприяє розвитку їхнього мовлення, збагаченню словникового запасу, вихованню культури мови та розширенню уявлень про багатство української мови.

Структурований підхід до роботи над новими словами дозволяє зробити цей процес ефективним і результативним.

Для вчителя важливо не лише пояснювати значення слів, але й формувати у дітей навички їхнього правильного використання. Це створює міцну основу для подальшого розвитку мовних компетенцій учнів і їхньої успішної комунікації.

Важливо, щоб учні самостійно виявляли незнайомі слова у тексті. Це навчає їх уважному читанню і вдумливому ставленню до мови. Однак часто діти ігнорують ті слова, значення яких не розуміють. Тому вчителю варто заохочувати учнів до роботи зі словниками та іншими довідковими матеріалами.

Пояснення значення нового слова

Після того як нове слово було знайдено у тексті, виникає необхідність пояснити його значення. Цей етап є ключовим, адже лише через розуміння поняття слово може стати частиною активного словника учня. Пояснення може відбуватися різними способами залежно від складності слова:

1. Синонімічне пояснення: використання близьких за значенням слів.
2. Переклад: пояснення через слова рідною мовою (актуально для іншомовної лексики).
3. Наочність: демонстрація предмета, який позначає слово.
4. Контекстуальне пояснення: визначення значення через його використання у тексті.

Основною метою пояснення є допомога учню побачити за словом не лише набір літер, але й конкретне поняття, яке воно означає. Це сприяє свідомому засвоєнню слова.

Усі методи пояснення можна поділити на дві групи:

1. Наочні методи: застосування ілюстрацій, предметів або інших засобів, які роблять значення слова зрозумілим.

2. Мовні методи: пояснення значення через інші слова, тлумачення або побудову прикладів.

Важливою умовою успішної роботи над новим словом є зацікавлення учнів.

Методи пояснення нового слова та їх застосування

Пояснення слова через наочність

Використання наочності для пояснення значення нового слова є одним із найефективніших методів. Цей підхід дозволяє швидко та зрозуміло донести значення, не витрачаючи багато часу. Метод базується на загальнодидактичному принципі поєднання конкретного й абстрактного у навчальному процесі. Вчитель може скористатися малюнками, макетами або іншими наочними матеріалами, щоб зробити зміст слова зрозумілим для учнів.

Однак М. Р. Львов застерігає, що цей метод доцільно застосовувати лише тоді, коли слово позначає конкретний предмет. Наприклад, слово "яблуко" можна пояснити через зображення чи предмет, але для абстрактних понять необхідно використовувати інші методи.

Пояснення засобами мови

Методи мовного пояснення є універсальними і часто використовуються у навчальному процесі. Серед них виділяють:

1. Контекстуальне пояснення

Завдяки тексту учень може зрозуміти, як саме автор використовує слово. Цей метод є особливо корисним для багатозначних слів, адже контекст допомагає розкрити саме те значення, яке актуальне у конкретному реченні.

2. Синонімічний метод

Підбір синонімів допомагає учням швидко зрозуміти значення нового слова. Цей метод активізує як нову лексику, так і вже наявні у словнику

учня слова. Синонімічне збагачення мовлення сприяє розвитку точності, виразності та емоційності у мовленні школярів.

3. Описове пояснення (перифраз)

Цей метод дозволяє детально розкрити значення абстрактних чи метафоричних понять. Наприклад, замість слова "хорообрість" можна сказати: "це здатність діяти сміливо, незважаючи на страх". Такий спосіб вимагає більше часу, але є незамінним для складних термінів.

4. Етимологічний розбір

Дослідження походження слова часто викликає у школярів інтерес і допомагає зрозуміти його значення. Наприклад, слово "книга" можна пояснити через його історичні корені.

5. Переклад

Переклад іншомовних слів на рідну мову є швидким і практичним способом. Однак цей метод слід використовувати у поєднанні з іншими підходами, щоб уникнути механічного запам'ятовування.

6. Наведення прикладів

Використання слова у різних реченнях дозволяє учню краще зрозуміти його значення. Наприклад, слово "співчуття" можна пояснити через фрази: "Вона висловила співчуття друзям у складний момент".

7. Запитання

Метод бесіди є ефективним для залучення учнів до активного мислення. Учитель ставить запитання, які спрямовують дитину на самостійне усвідомлення значення слова.

8. Використання словників

Робота зі словниками сприяє формуванню навичок самостійного навчання. Учні вчаться знаходити слова, визначати їхні значення та застосовувати їх у мовленні.

Після виділення та пояснення слова необхідно закріпити його у мовленні учнів. Цей процес є складним, але важливим етапом, що передба-

час використання слова у різних контекстах, вправи на його повторення, створення власних речень чи текстів. Лише через практичне використання слово закріплюється в активному словнику учня.

Ефективне пояснення нового слова залежить від правильного вибору методів, що враховують особливості поняття та рівень підготовки учнів. Найкращі результати дає комплексний підхід, який включає використання наочності, мовних пояснень, контексту та словників. Закріплення слова у мовленні є необхідним завершальним етапом роботи, що забезпечує його активне використання учнями у повсякденному спілкуванні.

Закріплення нового слова в мовленні учнів — один із ключових етапів роботи над лексикою. На жаль, у багатьох школах ця частина роботи часто виконується неефективно, що зумовлено одноманітністю підходів і нестачею цікавих вправ. Використання лише 1–2 видів вправ призводить до монотонності, що не стимулює розвиток пам'яті та мислення учнів. Як наслідок, школярі не засвоюють нові слова, їхній пасивний словниковий запас не збагачується, а культура мовлення залишається низькою.

Для вирішення цієї проблеми важливо урізноманітнювати види вправ на закріплення, кожен з яких має свої особливості та ефективність. Нижче розглянуто різні методи, що можуть стати в нагоді під час роботи з учнями.

Способи закріплення нових слів

1. Словниковий диктант

Цей спосіб полягає у написанні нових слів під диктовку, а потім у з'ясуванні їхніх значень. Такий підхід не лише сприяє запам'ятовуванню лексики, але й дозволяє одночасно закріплювати правопис. Для учнів 4 класу оптимальна кількість слів у диктанті — 30–40 слів []. Ця вправа активізує словник школярів, допомагає зміцнити зв'язок між значенням слова та його формою.

2. Стилiстичний експеримент

Цей метод розвиває у дiтей чуття мови, вмiння добирати найточнiше слово для вираження певного поняття. Iснує два варiанти стилiстичного експерименту:

У першому випадку учням пропонують текст iз пропущеними епiтетами чи синонiмами, де потрiбно пiдбрати найбільш вдале слово, а потiм порiвняти його з авторським.

У другому — школярам дають текст iз декiлькома синонiмами у дужках i просять вибрати те слово, яке найкраще передає думку автора. Цей метод вчить дiтей оцiнювати стилiстичну красу слова.

3. Письмовий та усний переказ

Переказ тексту допомагає школярам закрiпити новi слова в мовленнi. Проте успiшнiсть вправи залежить вiд того, наскiльки учнi зрозумiли текст i слова в ньому. Важливо, щоб перед переказом усi незрозумiлi слова були поясненi, а текст був осмислений. Розповiдь i переказ, якi часто використовуються разом, допомагають учням iнтегрувати нову лексику у власну мовленнєву дiяльнiсть.

Кожен метод закрiплення має свої переваги, але для досягнення найкращого результату важливо комбiнувати їх. Наприклад:

Словниковi диктанти доцiльно використовувати для закрiплення правопису та значення слова.

Стилiстичний експеримент розвиває уважнiсть до деталей мови, вмiння розрiзняти вiдтiнки значень.

Перекази сприяють активному використанню нових слiв у мовленнi.

Висновки. Закрiплення нових слiв є необхідною умовою для їхнього переходу з пасивного до активного словника учнiв. Ефективнiсть цього процесу залежить вiд урiзноманiтнення вправ, їхньої цiкавостi та вiдповiдностi вiковим особливостям школярiв. Використання рiзних ме-

тодів — від словникових диктантів до стилістичних експериментів — дозволяє зробити навчання різноманітним і результативним.

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4. С.15–19.
2. Варзацька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. *Початкова школа*. 1991. № 2. С. 28–31.
3. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. №1. С. 11–14.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 430 с.
5. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (методика і технологія навчання). Тернопіль : Астон, 2005. 291 с.
7. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01009fcv-1db3.docx.html>
8. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. № 1-2. 2018. С. 3–7.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті зосереджено увагу на особливостях процесу викладання латинської мови здобувачам вищої освіти, запропонована структура практичного вивчення латинської мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, методика викладання класичних мов, латинська мова.

Метою вивчення латинської мови на гуманітарних факультетах педагогічного вишу є здобуття загальнолінгвістичних відомостей на основі латинської мови, засвоєння міжнародної наукової термінології, підготовка до користування науковими довідниками (етимологічні словники, словники іноземних мов, енциклопедії тощо), з'ясування місця латинської мови в історії світової культури, читання в оригіналі художніх творів римської літератури, джерел з історії античного світу, середніх віків, західних і південних слов'ян, історії України періоду феодалізму, творів філософів і ораторів античності, середньовіччя і Відродження. Сформувати мотивацію щодо використання набутих знань у професійній діяльності майбутніх педагогів, здатності розв'язувати складні завдання у предметній галузі – викладання української та англійської мови і літератури на інноваційних засадах у закладах загальної середньої освіти, зокрема у профільній школі.

Досліджуючи процес підготовки майбутнього вчителя науковці торкаються широкого кола питань: філософії освіти, теоретико-методичних основ підготовки, методів та засобів професійної підготовки,

формування професійних якостей, творчої активності студентів, готовності до різних видів діяльності.

Готовність до діяльності педагога формується у процесі професійної підготовки. Підготовка майбутнього вчителя розглядається як процес, а готовність – це, з одного боку, мета, а з другого – результат цього процесу.

Нами запропонована структура практичного вивчення латинської мови у закладах вищої освіти. Отже, від дотримання педагогічних умов залежить ступінь засвоєння студентами професійно орієнтованих знань, усвідомленість доцільності професійних умінь, нестандартність застосування комплексних лінгвістичних умінь, творчий підхід до педагогічної діяльності.

Далі надаємо приклади такої роботи з урахуванням тематичного плану та програми вивчення дисципліни.

Семінар «Місце латинської мови серед інших індоєвропейських мов, її вплив на культуру Європи»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. Що таке латинська мова, її місце серед інших мов, що є предметом цієї науки?
2. Які функції латинської мови у античному, середньовічному та сучасному суспільстві?
3. Якою є структура латинської мови?
4. Як формувалася латинський алфавіт?
5. Як змінювалась уява про латинську мову у процесі історичного розвитку суспільства?

Завдання

1. Яка мета вивчення латинської мови? Латинські елементи у сучасній українській мові

2. Оберіть одне з відомих уявлень про вплив латинської мови на романські й германські мови. Поміркуйте, яке з цих уявлень є найбільш близьким для вас, чому?

Тренінг «Артикуляційна характеристика звуків»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

Найбільш важливі етапи історичного розвитку латинської мови:

1. Закони Цезаря та їх вплив на процес формування суспільства Давнього Риму.
2. Дифтонги у латинській мові.
3. Характеристика голосних.
4. Характеристика приголосних.
5. «Керівництво до оратор-ського мистецтва» Квінтіліана як підсумок античної методики викладання латинської мови.

Завдання

1. Робота в малих групах. Одна з груп має проаналізувати дифтонги в латинській мові, інша – голосні та приголосні.

Пісумком роботи обох груп має стати зіставний аналіз здобутків теоретиків латинської мови, що працювали у часи грецької рабовласницької демократії, римської республіки та у часи імператорського Риму.

2. Опишіть сполучення приголосних, особливості їх читання.
3. Поясніть феномен згасання латинської мови під час розвалу Риму, якими причинами цей феномен можна пояснити?

Тренінг «Тренування коротких і довгих складів, наголосу»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. Чи можливо використовувати досягнення античних авторів у наші дні?
2. Чи може античний та середньовічний досвід впливати на сучасну повсякденну комунікацію?

3. Чи доцільно використання знань з латинської мови у практичній діяльності вчителя української та іноземної мов?

Завдання

1. Дайте характеристику довготі та короткості голосних звуків.
2. Опишіть використання наголосу та його місце у латинських словах.
3. Особливості латинського наголосу.

Семінар-практикум «Морфологічні категорії іменника»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. В чому полягає своєрідність іменника у латинській мові?
2. Які особливості має іменник у латинській мові у порівнянні з українською та англійською?
3. Як слід розрізняти граматичні категорії іменника у латинській мові?

Завдання.

1. Категорії відміни: рід, число, відмінок.
2. Особливості визначення основи іменників.
3. I і II відміна.
4. Особливості іменників середнього роду.

Вирішення практичних завдань «Прикметник, його категорії, ступені порівняння»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. Як прикметник корелює з іменником в латинській мові?
2. Як реалізується місце прикметника у реченні?

Завдання

1. Розробіть рекомендації, спрямовані на інтенсифікацію вивчення прикметника.
2. Опишіть прикметники I-II відміни.
3. Ступені порівняння прикметників (конкретні приклади).

4. Опишіть суфіксальні, аналітичні і суплетивні форми ступенів порівняння прикметників.

Семінар-практикум «Числівник та його використання»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. Схарактеризуйте числівник як частину мови.
2. Опишіть використання числівника.
3. Опишіть, як саме використовується числівник у латинській мові (в історичної класифікації та у суспільному житті).

Завдання

1. Дотримуючись доцільних процедур використання числівника, складіть речення з його використанням.
2. Кількісні, порядкові, розділові числівники (до 10).
3. Узгодження числівників з іменниками.

Вирішення практичних завдань «Прислівник та числівник-прислівник, їхні розряди»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. У чому полягають принципи вивчення прислівника у латинській мові?
2. Які основні типи прислівників ви можете назвати?
3. Які існують можливості використання прислівників у латинському реченні?

Завдання

1. Опишіть можливості утворення прислівників від прикметників.
2. Розкажіть про прислівники, утворені від інших частин мови.
3. Опишіть ступені порівняння прислівників, у тому числі суплетивні.

Семінар-практикум «Дієслово та його морфологічні категорії»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком:

1. Опишіть основні категорії дієслова у латинській мові.
2. Дослідите питання категорії дієвідміни.
3. Опишіть вид і час дієслів.
4. Чи потрібно враховувати закінчення основи під час означення дієвідміни?
5. Розкрийте питання особових закінчень активних і пасивних форм дієслів.
6. Особові закінчення активного і пасивного стану.
7. Дієслово *esse*.
8. Особові закінчення перфекта.
9. Утворення інфінітивів.
10. Утворення дієприкметників та герундія.

Завдання

1. Робота в мікрогрупах.

Кожна група обирає 3-5 дієслів різних дієвідмін та працюють з ними, вказуючи закінчення основи.

2. На базі розроблених дієслів різних дієвідмін студенти складають речення з ними, вказуючи місце дієслова.
3. Характеристика фонетичних явищ при відмінюванні дієслів.
4. Опрацювати утворення часів дієслова.
5. Описати правила послідовності часів.
6. Дати ознаку непрямого питанню.
7. Теперішні часи у незалежному реченні.

Коментар: Під час виконання використовуються прийоми залучення уваги й інтересу аудиторії. Відповіді обговорюються, робиться висновок про ефективність застосування запропонованих засобів.

Вирішення практичних завдань «Займенник, його розряди, відмінкові закінчення»

Участь у колективному обговоренні з динамічним зворотнім зв'язком.

1. Як саме займенник представлений у латинській мові?
2. Займенники особові, зворотний, присвійні, вказівні, відносні, питальні, заперечні.
3. Опишіть відмінювання займенників.

Завдання.

1. Проаналізуйте різні типи займенників.
2. Проведіть атрибутизацію та гіпонімізацію займенників у словосполученні та реченні (за вибором студента).
3. Опрацюйте займенник-прикметники, їх місце у реченні.
4. Опрацюйте словотвір займенників.
5. Проведіть аналіз зведеної таблиці відмінювання займенників.

Усі наведені завдання та види практичної роботи з методики навчання латинської мови сприяють удосконаленню знань майбутнього вчителя, її компоненти мають різні рівні прояву, але вона є показником професійного розвитку вчителя, викладача.

Список використаних джерел

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Латинська мова: навч. посібник. Львів : Світ, 2021. 240 с.
2. Вандишев В.М. Латинська мова та риторика. Екскурс в історію вчень і понять. Київ : Кондор, 2023. 168 с.
3. Латинська мова: навч. посібн. / упор. Л. С. Прокопчук, І. Є. Процак. Київ : Всеукраїнське спецвидавництво, 2020. 224 с.
4. Світлина Є. І. Латинська мова: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 440 с.

5. Шаманова Н. Є. Латинська мова: підручник. Київ : НУК, 2021.144 с.
6. Шпинта Г. М. Лексичний мінімум з латинської мови. Київ : Книга-плюс, 2021.166 с.

ЗАЙОМСТВО МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З НЕВЕРБАЛЬНОЮ СКЛАДОВОЮ ЕТИКЕТУ

У статті описано особливості знайомства здобувачів вищої освіти із культурними відмінностями у невербальній поведінці представників різних культур, з їх впливом на міжкультурне спілкування. Розглянуто, як знання невербальної складової етикету може допомогти в успішній інтерпретації й перекладі.

Ключові слова: етикет, переклад, невербальне спілкування, міжкультурна комунікація

Вивчення елементів, що відносяться до невербальної складової комунікації, таких як жести, міміка й просторові відносини має виключне значення для майбутніх перекладачів, оскільки ці елементи будуть грати важливу роль у їх подальшій професійній діяльності.

Слід зазначити, що значна частина труднощів у спілкуванні із представниками різних культур пов'язана із незнанням первісних основ міжкультурної комунікації, а зокрема – невербальної поведінки. Відомий спеціаліст із невербальної складової спілкування Алан Піз вважає, що невербальні сигнали несуть у 5 разів більше інформації, ніж вербальні, і у випадку, коли сигнали є неконгруентними, тобто якщо виникає протиріччя між вербальною та невербальною складовою, люди покладаються на невербальну інформацію, віддаючи їй перевагу [2].

Вивчення досвіду викладання основ етикету свідчить про те, що навчання жестам повинне здійснюватися з рецептивною метою, щоб дати можливість майбутнім перекладачам адекватно розуміти інокультурні

жести. Навчання має проводитися шляхом демонстрації й порівняння, тому що ніякі ілюстрації не можуть адекватно передати динаміку виконання й специфіку національної жестикуляції.

Невербальні засоби спілкування допоможуть спеціалістам з перекладу орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях і регулювати власну поведінку при бесіді із представниками іншої культури, глибше розуміти один одного й на основі цього корегувати свою поведінку в процесі перекладацької діяльності. Тому, у першу чергу, у здобувачів вищої освіти, які вивчають основи етикету, необхідно сформувати наступний перелік знань, умінь і навичок:

1) ціннісно-значеннєві установки, розуміння сутності й ролі культури невербального спілкування у міжкультурній комунікації;

2) емоційну чуйність, здатність орієнтуватися на широкий спектр засобів, готовність до спілкування;

3) здатність до активного невербального спілкування в процесі міжкультурної комунікації;

4) володіння системою знань в області іншомовного невербального спілкування, а саме:

- знання значень номінативних і емоційних жестів, при цьому необхідно звернути особливу увагу на українські жести, на лакуни у міжкультурному невербальному спілкуванні й на безеквівалентні для представників інших культур українські жести;

- знання про особливості відносин, які стосуються оперативного й адекватного визначення особистого простору, відношення до якого відрізняється в кожній культурі, тому, якщо учасники комунікації належать до різних культур, можуть виникнути проблеми й непорозуміння.

Так, за словами української дослідниці невербальних засобів комунікації у контексті взаємодії культур І. Фецько: «Просторові зміни приз-

водять до зміни тональності спілкування, надають йому інших акцентів» [5, с. 193].

Наприклад, встановлено, що для представників європейських націй відстань між співрозмовниками збільшується із півдня на північ. Найменшою вона є в Італії, де для комфортного спілкування співрозмовникам достатньо 40 см. Найбільшою – в скандинавських країнах, де комфортна для спілкування відстань наближається до 2 м.

- знання про використання інтонаційних явищ, пов'язаних з голосом і потребуючих концентрації уваги на змісті сказаного. Це інтонація, мелодія мовлення, наявність і тривалість пауз, гучність, тембр голосу, ритм мовлення і т. ін. Крім того сюди можна віднести звуки несловесного змісту – потьохкування язиком, подихи і т. ін.

5) високу швидкість дізнавання й застосування невербальних еталонів, здатність виявляти проблеми в спілкуванні;

6) уміння вирішувати проблемні ситуації із застосуванням засобів невербального спілкування;

7) стійкість до маніпулятивних впливів, що здійснюються за допомогою невербальних засобів спілкування;

8) уміння використання невербальні засоби спілкування з метою виділення значимих фрагментів висловлення;

9) уміння моделювати адекватні ситуації спілкування, невербальної поведінки з метою:

- вступу в контакт, підтримки контакту й виходу з нього із урахуванням особливостей взаємодіючих культур;

- створення сприятливого враження;

- вибору відповідних до національного етикету й ситуації засобів невербального спілкування при реалізації комунікативних актів вітання, прощання, вибачення, поздоровлення;

10) уміння, спрямовані на збереження значеннєвої й емоційної інформації висловлення за допомогою використання відповідних до вихідного тексту й ситуації невербальних засобів;

11) уміння перемикавання з одного невербального коду на іншій, тобто облік культурних відмінностей у використанні й інтерпретації невербальних засобів.

Паралельно формованим умінням використання засобів невербального спілкування необхідно розбудовувати навички й уміння інтерпретації сприйнятої інформації, а саме: навички й уміння інтерпретації невербальної інформації вголос і подумки; за допомогою опори, без опори; мовні навички

і вміння оцінки використання засобів невербальної поведінки.

Як показав аналіз літературних джерел, формування вмінь невербального спілкування проходить у кілька етапів, через досягнення наступних рівнів:

1. Емпіричний рівень – на цьому рівні відбувається констатація того, що, що навчається не розуміє цінності володіння вміннями невербального спілкування, має недостатню мотивацію до формування даних умінь, його знання в цій області є поверхневими й неповними; що навчається проявляє низьку стійкість до маніпулятивних впливів, здійснюваних за допомогою невербальних засобів.

2. Репродуктивний рівень припускає:

- Більш усвідомлене відношення до невербального компонента міжкультурного спілкування;

- Перехід від ролі стороннього спостерігача до невербального взаємодії в спілкуванні;

- Досить великий обсяг знань в області невербального спілкування, не демонструє у діяльності через слабкий розвиток практичних умінь;

- Безсистемність у протидії маніпуляціям, що здійснюються через невербальне спілкування.

3. Продуктивно-творчий рівень:

- Виразне розуміння цінності й змісту використання невербальних засобів у спілкуванні;
- Зацікавленість в оволодінні вміннями невербального спілкування;
- Емоційна чуйність, готовність до спілкування;
- Розвинена здатність до активного невербального спілкування в процесі міжкультурного спілкування, використання широкого спектра невербальних засобів;
- Висока швидкість дізнавання й застосування еталонів невербального спілкування;
- Уміння швидко вирішувати проблемні ситуації із застосуванням елементів невербального спілкування;
- Стійкість до маніпулятивних впливів, здійснюваних за допомогою засобів невербальної комунікації.

Рівні сформованості вмінь невербального спілкування визначаються через систему критеріально-показових ознак:

1. Ціннісний – сформованість ціннісно-значеннєвих установок, розуміння сутності й ролі невербального спілкування в діяльності.
2. Особистісний – емоційна чуйність, готовність до зближуючого спілкування, орієнтація на широкий спектр невербальних засобів.
3. Ресурсний – здатність до активного невербального спілкування, володіння системою знань у даній області.
4. Поведінковий – розв'язок проблемних ситуацій за допомогою невербальних засобів.

Так, для орієнтування в різних соціальних ситуаціях і при бесіді із представниками тієї чи іншої культури необхідно сформувати певний перелік умінь і навичок: високу швидкість дізнавання й застосування не-

вербальних еталонів, стійкість до різного роду маніпуляцій, що здійснюються за допомогою невербальних засобів спілкування, вміння перемикання з одного невербального коду на іншій.

Для того щоб спілкування в іншомовному середовищі успішно відбулося, необхідно хоча б пасивно володіти головними невербальними виразними засобами.

Невербальне спілкування виконує наступні функції:

- 1) Репрезентація емоційного стану;
- 2) Доповнення або заміщення мовного висловлення;
- 3) Регуляція міжособистісних відносин;
- 4) Обмін ритуалами;
- 5) Регуляція самопрезентації.

У зв'язку із цим було відзначено, що при розмові людина не залишається нерухливою, її жести й вираження особи змінюються. При ігноруванні даних особливостей мовлення втрачає свою емоційність, порушується логіка, у певних випадках губиться зміст. Незнання характерних рис невербального спілкування може привести до утруднення взаєморозуміння й непорозумінням.

Слід звернути увагу, що правильне тлумачення значень, а також правильне використання в процесі комунікації тих або інших невербальних сигналів забезпечує успішність спілкування. Разом з тим слід підкреслити, що для досягнення взаєморозуміння з партнером по комунікації, необхідна погодженість сигналів тіла з мовною складовою.

Список використаних джерел

1. Махній М.М. Етнопсихологія і міжкультурна комунікація. Чернівці : Видавець Лозовий В.М., 2015. 256 с.

2. Піз А. Мова рухів тіла. Конспект книги. URL: <https://samoosvita.in.ua/allan-piz-mova-ruhiv-tila-konspekt-knygy>
3. Тимкова В. Проксемічні особливості невербального ділового спілкування менеджера. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. 2018. Вип. 37. С. 80–86.
4. Ущатовська І. В. Ідіоетнічні ознаки проксеміки та хронеміки як невербальних кодів крос-культурної комунікації. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2016. Вип. 10. Т. 3. С. 170-174.
5. Фецько І. Дистанція як невербальний засіб комунікації у контексті взаємодії культур: національний і психолінгвістичний виміри. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 35. Т. 5. С. 191-196.

ІГРИ З ЛІНГВІСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З РИТОРИКИ

У статті розглянуто ігрові методики, що використовуються на практичних заняттях з риторики як засіб сприяння розвитку мовленнєвої компетенції здобувачів вищої освіти. На думку авторів, робота із цим «несерйозним» матеріалом змушує здобувачів вищої освіти задуматися про значення й функціонування мовних одиниць різних рівнів, дозволяє розбудовувати їх мовленнєву компетенцію.

Ключові слова: вища освіта, мовленнєва компетенція, ігрові методики, розвиток мовлення здобувачів вищої освіти.

«Мовна гра» – термін Людвіга Вітгенштейна, який вперше був описаний ним у науковій праці «Філософських дослідженнях» (1945). За допомогою цього терміну вчений описував мову як систему конвенціональних правил, зафіксованих мовленнєвою системою [7]. Лінгвістичні явища, які позначає цей термін, мають досить тривалу історію вивчення. Це випадки, коли мовець «грає» з формою мовлення, коли вільне відношення до форми повідомлення отримує естетичне завдання.

Сучасні вчені розуміють під цим терміном «різновид комунікаційної практики, зафіксованої мовленнєвою системою, організованої за відповідними правилами, порушення яких загрожує їй втратою цілісності» [4, с. 62]. Дослідники вивчають факти мовної гри в розмовному мовленні й вважають, що мовну гру слід розглядати як реалізацію поетичної функції мови.

У нашій роботі ми говоримо про мовну гру (гру з лінгвістичним компонентом) як про вид лінгвістичного експерименту. На нашу думку,

робота із цим «несерйозним» матеріалом змушує студентів задуматися про значення й функціонування мовних одиниць різних рівнів, дозволяє розбудовувати мовленнєву компетенцію.

Одна з найбільш складних завдань, що стоять перед викладачем риторики, - активізація й розширення словникового запасу кожного здобувача вищої освіти.

Розв'язати це завдання допомагає ряд ігор, в основі яких лежить створення різного роду текстів. При цьому правилами гри встановлюються певні обмеження на використання лексичного матеріалу. Прикладом такої гри може служити гра «Телеграма».

Її правила прості: на аркуші паперу пишеться будь-яке слово. Кожний з учасників має скласти текст-телеграму, щоб кожне наступне слово починалося із чергової літери в заданому слові.

Наприклад, зі слова «молоток» треба скласти текст-телеграму:

перше слово на букву «м» - Михайло,

друге на «о» - отримала,

третє на «л» - ласощі,

четверте на «о» - облизні,

п'яте на «т» - торти,

шосте на «о» - оладки,

сьоме на «к» - Катя.

Потім усі по черзі читають складені телеграми. Необхідна умова гри – написаний текст повинен містити закінчену думку.

Починати гру слід з невеликих слів, що складаються з 4-7 літер. Потім, коли цей обсяг буде освоєний, можна переходити до складних слів, наприклад: *електрифікація* (14 літер), *синхрофазотрон* (14 літер), *гідро-електростанція* (19 літер) і т. ін. Наведемо приклади текстів, створених на базі таких складних слів:

Електрифікація:

Екскаваторник Льоня екстрено копав траншеї. Розкопав італійські фрески, ікони, канделябри, амфори. Цінитель історії Ярослав.

Гідроелектростанція:

Галя і дядько Роман очікують. Електричка – легкий, економний, комфортний транспорт: розкішне обслуговування, сучасні технології, актуальні нововведення. Цілюю, Іван Якович.

Ще одним досить продуктивним прийомом активізації словникового запасу здобувачів вищої освіти є написання текстів, у яких слова розташовуються за абеткою¹ – алфавітного оповідання.

Починаючи складання алфавітних оповідань, слід спочатку обмежитися послідовністю з 4-8 літер, наприклад:

А, Б, В, Г: Агата бувала в горах.

Х, Ц, Ч, Ш: Хитра цариця читала Шекспіра.

А, Б, В, Г, Д: Анна була високою, гордовитою дівчиною.

Поступово кількість літер, що використовуються у послідовності, слід збільшувати, доводячи до максимально можливого.

Щоб ускладнити цю ігрову методику, можна запропонувати здобувачам вищої освіти створити не прозаїчні, а поетичні тексти.

Близьким, але більш спрощеним варіантом цього завдання є створення Абеткового вірша (абecedарія) – текста, «перші літери рядків якого подано відповідно до порядку літер у абетці» [1].

Прикладом такого віршау новітній українській літературі може вважатись «Молитва абеткова» Д. Білоуса [2]:

Аз молюся словом цим до Тебе,

Боже мій, що сотворив на світі

Видимі й невидимі істоти,

¹ При цьому не використовуються літери, які в українській мові ніколи не стоять на початку слова: «Ь», «Й». Один з варіантів гри дозволяє також при складанні алфавітного оповідання не використовувати літеру «Й».

*Господи, пошли Свого на мене
Духа, щоб зродив у серці Слово,
Єже буде для добра всім суцям
Животворне мудрістю Твоєю.*

Більш складним, а тому не рекомендованим на початковій стадії роботи зі здобувачами вищої освіти, варіантом алфавітного тексту є панграма (с грецьк. «кожна літера») або різнобуквиця – текст, який складається зі слів, у складі яких використовуються всі або майже всі букви алфавіту, при цьому кожна з букв зустрічається тільки один раз:

«Факт тринджол: бій псюг вицух, з'їм шче яєць.» (34 знаки) (слово «шче» неграматичне);

«З'їв агрусу — та ягода цілюща б'є жах інфекцій шипучим „ь“.» (46 знаків).

«Фабрикуймо гідність, ляцім їжею, тав хапаймо, з'єднавці чаши!» (49 знаків)[6].

Не слід, на наш погляд, нехтувати й традиційними для риторичної підготовки видами вправ, одним з яких є монофон.

Термін «монофон» складається із двох слів – «моно» – один, «фон» – звук. Таким чином, монофон – це коротке оповідання, усі слова якого (крім службових) починаються на одну й ту саму літеру (на один звук) [5]. Наприклад, на «а», або на «к», або на «п». Головною умовою є, крім того, наявність певного сюжету, змісту.

Починати роботу з монофонами, на наш погляд, можна зі складання окремих речень, у кожному з яких не повинно бути менше п'яти слів, інакше завдання стане занадто легким, а, отже, нецікавим. Наведемо приклади таких монофонов-речень:

А: Акробатові Альбертові активно аплодувала агресивна аудиторія астрофізиків. (7 слів)

Г: Героїчно гримнувши, гаубиця гримнулася з гори; Гренадер Георгій Григорович, габаритний гібоноподібний горлопан, грізно гаркнув. (14 слів)

Наступним кроком може бути складання невеликих зв'язних текстів обсягом 50 і більше слів. Якщо група добре справляється зі складанням монофонів, можна запропонувати ускладнений варіант завдання: написати монофон не тільки на певну літеру, але й у певному жанрі, скажімо, у жанрі пригодницького або історичного роману, шпигунської повісті, жіночого роману, трилеру тощо.

У якості ілюстрації наведемо фрагмент монофону «Правда про Пілата», написаного у жанрі історичного роману.

Правда про Пілата

Прийшла п'ятниця. П'ятий прокуратор приморської провінції Понтій Пілат прокинувся пізно. Праве плече поболювало, передвіщаючи приступ подагри. Поморщившись, Пілат підкликав помічника: «Піди, принеси поїсти!».

Прокуратор поснідав печеною поросятиною (по поняттях провінції - провина).

Подали прохолодне помпейське пиво.

"Прокляті! - подумав Пілат, присмоктуючи плід помаранчі. - Поросятину пересолили, пересмажили, пиво перегріли... Плебеї!"

- Покликати прохачів? - поцікавився помічник.

- Проведіть.

Прийшов підстаркуватий прохач просити за пасинка. Пілат прекрасно пам'ятав проповідника, пійманого патріархами із помічником - підкупленим провокатором.

- Подивимося, - прокуратор передав прохання переписувачеві.

Площу перед прокуратурою Пілат побачив переповненою.

- Пропоную помилувати підсудних, - проголосив патрицій.

- Перший підсудний... Пілат поморщився, пригадував призвище.
Потім - політичний. Проповідник. Пропонуйте.

Поруч, погладжуючи пейси, перешіптувалися патріархи.

- Проклятий проповідник!

- Псує підлітків! Призиває піти проти Пророків!

- Провчимо проповідника!

- Приб'ємо, повисить, помучиться!

- Пощади першого! - прокричав пастух.

- Правильно! - прокричала площа.

- Проповідника? – перепитав Пілат. - Подумайте.

- Повісь, повісь проповідника! - пронеслося по площі.

Погода псувалася. Потемніло.

"Прокляте плем'я! - подумав Пілат, презирливо подивившись поверх присутніх, що переповняли площу. - Патріархи перемогли".

- Помию персти! - проголосив п'ятий прокуратор полуденної приморської провінції Понтій Пілат, підписавши папір.

Іншим варіантом ускладнення завдання є пропозиція скласти в якості монофону не прозаїчний, а поетичний текст. Прикладом для наслідування тут може служити вірш Світлани Вітер:

Відчула, війнуло весняно ваніллю від вишень,

Весільне вбрання величаво вдягнули вони.

Вже восьму відстукує вечір, відтінками вишив

Вогні веселкові вечірньої височини.

Виманює вулиця, важко вже всидіти вдома.

Виспіває вітер, верхів'ям в вікні ворухнув.

Вдивляюся вдаль, враз відходить виснажлива втома.

Всміхаюсь. Виходжу. Весняної вроди вдихну [3].

Створення монофонів сприяє розширенню словникового запасу студентів, формує стиль мовця, сприяє становленню мовлення.

Ще одна важлива якість оратора – уміння правильно побудувати своє повідомлення, зрозуміло пояснювати, описувати предмети або явища. Розвитку цього вміння сприяє гра «Тлумач».

Правила цієї гри такі: ведучий пропонує учасникам на вибір кілька слів, що називають ті або інші предмети (або, якщо є можливість, самі предмети), і просить пояснити їх значення. Наприклад, для тлумачення можна запропонувати слова: *олівець, молоток, хліб, ножиці* і т.ін. Головне, щоб слова позначали ті предмети, з якими кожний зі здобувачів вищої освіти зустрічається практично щодня. Це є важливою умовою, оскільки складніше за все для будь-якої людини пояснити саме значення слів, що називають найпоширеніші предмети. Багато з нас без особливих зусиль зможуть пояснити, що таке «гуманізм», але надовго замисляться, перш ніж відповісти на запитання: «Що таке чашка?» Адже цей предмет майже завжди є під рукою, його немає необхідності описувати, його можна просто продемонструвати.

Список використаних джерел

1. Абетковий вірш. URL: https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B1%D0%B5%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9_%D0%B2%D1%96%D1%80%D1%88
2. Білоус Д. Молитва абеткова. URL: <https://bogpoet.com.ua/ukrainskii-klasiki/bilous-dmytro/molytva-abetkova.html>
3. Вітер С. Монофон-вірш про весну. URL: <https://www.poetryclub.com.ua/getpoem.php?id=788744>

4. Мовні ігри. *Літературознавча енциклопедія* : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 : М – Я. С. 62.
5. Монофон. URL: <http://monofon.16mb.com/>
6. Панграма. URL: <https://www.wikidata.uk-ua.nina.az/%D0%9F%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0.html>
7. Biletzki A.; Matar A. Ludwig Wittgenstein. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/wittgenstein/>

ЗООСЕМІЧНІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

У статті здійснено спробу прокоментувати зоосемічні фразеологічні одиниці на матеріалі сучасної української жіночої прози як засіб підвищення комунікативної компетенції іноземних студентів. Розглянуто ключові зоолексеми українського простору, які важливі для розвитку і збагачення освітніх проєктів, спрямованих на знайомство іноземців з Україною та її довкіллям у процесі вивчення української мови як іноземної. Звернено увагу на окремі характеристики фразеологічних одиниць із зоосемічним компонентом, а також запропоновано та описано фразеологічно репрезентовану тематичну групу досліджуваних фразеологізмів для свідомого опанування й використання у комунікації студентів-іноземців. Підкреслено, що для усвідомлення значення фразеологічних одиниць і вдосконалення комунікативної компетенції іноземних студентів доцільно запропонувати виконання вправ із різноманітними завданнями: 1) визначити до якої тематичної групи належать досліджені фразеологічні одиниці; 2) скласти діалоги з інсценізацією; 3) знайти в поданих уривках художньої прози сучасних письменниць зоосемічні фразеологічні одиниці.

Ключові слова: зоосемізм, фразеологічна одиниця, українська мова як іноземна, комунікативна компетентність, іноземні студенти, сучасна українська жіноча проза.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення розвиток науки в суспільстві зростає і потреба у підвищенні комунікативної компетенції іноземних студентів не тільки під час вивчення української мови як інозем-

ної, але й для сприйняття та розуміння розмовного мовлення у повсякденному житті на території України. Вербально реалізувати міжособистісне спілкування студентів-іноземців під час розмов або вирішення проблеми через фразеологічні одиниці, що накопичуються з культурної спадщини української нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зараз наукова література переконує, що в мовознавстві та лінгводидактиці теоретичне та практичне вивчення фразеології досить актуальне. Зокрема, Л. Азарова, Г. Кузь, Т. Лагута, Н. Скиба, Т. Пустовіт, Т. Фролова та ін. вивчають особливості формування комунікативної компетенції та цінність фразеологічних одиниць під час вивчення української мови як іноземної.

Постановка завдання: На сьогодні в українській фразеології є безліч невирішених питань та дискусій, щодо ґрунтового удосконалення фразеологічних одиниць під час викладання української мови як іноземної, що й зумовило вибір теми та пояснює **актуальність** дослідження.

Мета статті – ознайомити іноземних студентів із багатогранністю зоосемічних фразеологічних одиниць на матеріалі сучасної української жіночої прози. Поставлена мета передбачає розв’язання таких **завдань**: 1) з’ясувати особливості тлумачення «зоосемізм» та «фразеологічна одиниця»; 2) виокремити знакову специфічність фразеологічних одиниць; 3) ознайомити іноземних студентів із зоологічною тематичною групою фразеологічних одиниць сучасної української жіночої прози; 4) розпочати створення ситуаційних завдань для визначення та використання зоосемічних фразеологічних одиниць в українській прозі сучасних письменниць, студентами – іноземцями.

Виклад основного матеріалу. Серед проблем, що належать до компетенції вивчення сучасної фразеології, фразеологічні одиниці із зоосемічним компонентом привертають особливу увагу науковців. Це обумовлено тією роллю, яку традиційно відіграють фразеологізми-зооніми у

свідомості мовної особистості. Вони є важливою складовою мовної практики, регулярно і плідно використовуються у художніх творах, афоризмах, прислів'ях і повсякденному розмовному спілкуванні.

Вважаємо за необхідне погодитися з думкою О. Селіванової, що фразеологізми називає лінгвoseміотичним феноменом, «який формує особливу «підмову», одне з концентричних кіл мови, у якому в усталеній формі зберігаються і транслуються уявлення етносу про світ, культурна й історико-міфологічна інтеоризація дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду народу». [10; 11].

Фразеологізми – душа кожної національної мови, у якій неповторним чином виражають дух і своєрідність нації [11, 325].

Як зазначають видатні філологи, розгалужена система способів номінації, функціонального призначення лексем, зв'язків між словом і об'єктом відбилася у наявності значної кількості відповідних термінологічних одиниць: зоолексема, зооморфізм, зооморфний фразеологізм, зооморфна метафора, зоометафора, зоосемізм [5; 5].

На основі вищезазначеного дослідження науковців у подальшій роботі будемо використовувати термін «фразеологічна одиниця» (далі ФО), а також «зоосемізм / зоолексема».

Зоосемізми фразеологічних одиниць можуть бути використані для підготовки до занять із української мови як іноземної для студентів-іноземців, насамперед при описі історії України, традицій, вірувань, пісень, казок, легенд та ін. Особливо значущою є роль таких назв як асоціативних, що сприяють збагаченню мовних образів, розширенню художнього мислення та словникового запасу.

На цій підставі запропонуємо знайомство іноземних студентів із зоосемічними ФО сучасної української жіночої прози за основними критеріями відбору фразеологічних одиниць для їх подальшого навчання: 1)

за будовою (проста); 2) за частотністю вживання; 3) семантична прозорість; 4) культурна значущість; 5) навчальна доцільність.

Фразеологічні одиниці із зоосемічними компонентами, такими як: «*Працювати як віл*» (дуже тяжко), є частотними, образними і культурно значущими саме в сучасній українській жіночій прозі.

На нашу думку, треба акцентувати увагу не лише на науковий стиль мовлення, а перш за все приділяти найбільше уваги під час викладання української мови як іноземної розмовному стилю, бо саме його основне призначення – бути засобом невимушеного спілкування, а живого обміну думками, з'ясування побутових стосунків та широке використання загальноновживаних слів у певній країні.

Іноземним студентам важко сприймати навчальний матеріал не розуміючи семантики різних слів, висловів та речень саме з ФО. Тому на основі невеликого професійного досвіду зроблено припущення, що дуже часто за програмовим матеріалом, під час вивчення лексичної теми «Довкілля / Навколишнє середовище» студентам цікаво дізнатися про українських тварин та їх символічне значення, представлені ФО.

На наш погляд, серед складних і багатогранних відносин людини з довкіллям особливе значення для розвитку людського суспільства є взаємовідношення «людина – природа», зокрема «людина – тваринний світ», оскільки освоєння світу полягає у пізнанні його закономірностей.

Так, в сучасній українській жіночій прозі відображено ФО як із позитивним, так і з негативним значенням. Лексеми-зооніми відіграють важливу роль у формуванні семантичної структури таких ФО, визначаючи їхню змістову специфіку. Завдяки своїй семантичній багатозначності лексеми-зооніми входять до складу стійких виразів, що відображають поведінку певних тварин. З теоретичної точки зору, для зооморфного позначення людини може бути використана будь-яка назва тварини. Однак

на практиці коло цих тварин обмежується тими, які легко розпізнаються і є знайомими студентам у повсякденному житті [1;128]

Спробуємо окреслити коло знакових зоолексем, визначити область потенційного використання цих назв та зображень відповідних тварин в українській символіці [5;124]

Фактичний матеріал української жіночої прози сучасних письменниць дає змогу виокремити зоолексеми, згрупованих у три групи: «Свійські тварини», «Синантропи», «Дикі тварини».

I. Свійські тварини. Ця група зоолексем представлена назвами найбільш знайомих тварин, які пов'язані з давнім побутом і поняттями господарського добробуту і сталості переважно тільки для сільських поселень: *баран, бик, ягня, віл, кінь, кіт, коза, корова, пес, свиня*. **Наприклад:** «*Ти можеш мені пообіцяти, що не викинеш, як завжди, якогось коника*» [12; 36] (пор.: *викинути коники*) – «1. Робити що-небудь незвичайне, несвідоме або легковажне, пусте» [13; 90]; «*Часи змінилися, й вона – на коні!*» [9; 79] (пор.: *на коні* з сл. *бути*) – «у виграшному становищі» [13, 388]; «*А тут ти починаєш гнати коней...*» [2; 151] (пор.: *гнати гоним*) – «1. Швидко пересуватися» [13; 174]. Для іноземних студентів доречно пояснити, що *кінь* – це символ волі та нескореності нашого народу, а також працьовитості та вірності. Така тварина, як *коза* – це символ добробуту і достатку. Це невелика і невибаглива тварина, яка дає м'ясо, молоко і тепле хутро. Коза один із найстаріших тотемів українського народу. **Наприклад:** «*Зайшли ще в одну кав'ярню. Водимо козу, - уточнила Луїза*» [2; 155]. А, також не залишилися без уваги сучасних письменниць такі зоолексеми, як: *ягня та бик*. **Наприклад:** «*А взагалі батько — тупе ягня*» [12; 157]; «*Дивися, протанцюєш зі своїми жевжиками на дискотеках цей час, коли треба брати бика за роги*» [3; 131].

Серед ФО є компаративні конструкції: *немов / як побитий пес* [4; 167; 7; 55]. Цей образний вислів часто використовується для опису людини в пригніченому чи змученому стані.

Кіт є найбільш багатогранною твариною у символічному значенні, адже він поєднує у собі як позитивний, так і негативний символ: *А з того малювання поки що заробітків як кіт наплакав* [3; 173]; *Сідаєш і чекаєш, поки набігається, немов весняний кіт* [4; 167]; *Я тебе відшмагаю, як шкідливого кота* [12; 101]. Тварина виступає символом доброго духа житла, незалежності, зла темряви і смерті, шкідливого ласуна.

II. Синантропи. Група зоолексем яка виокремлює види, які здавна відомі людині як супутня фауна, і представлена назвами тварин, що поселяються біля людини в людських (переважно господарських) оселях або формують стійкі поселення в суміжних з людськими оселями: *вовчок, їжак, кажан, ласка, миша, пацюк*. **Наприклад:** *«Вона то відчувала — гра в котика і мишку тішила дівоче самолюбство»* [8; 34]; *«І в холодильнику в мене миші не вішаються»* [12; 87]; *«...всі чоловіки навколо почали мені здаватися сіримми мишами порівняно з Дмитром»* [12; 219]. Для кращого сприйняття та запам'ятовування інформації щодо зоолексеми *миша* студентами-іноземцями, треба повідомити, що у культурі українського народу *миша* є багатозначним символом, що набув різних конотацій залежно від народних уявлень і традицій. *Миша* – це символ хитрості і спритності, бідності та скромності. Отже, поставлено завдання іноземним студентам створити діалог, де б вони вжили фразеологічну одиницю із зоолексемою *миша*: *«У холодильнику миша повішалася....»* - (пор.: *миша повішалася*) – нічого немає, відсутність чого-небудь [13; 232].

III. Дикі тварини. До цієї групи входять назви тварин, які добре знайомі оскільки такі види тварин є типовими для природних екосистем, їх можна спостерігати поза людськими оселями. Зокрема, такі тварини

були об'єктами промислу, джерелом фобій або й небезпеки. До найбільш поширених зоолексем цієї групи входять *вовк, заєць, лис, олень, ведмідь* завдяки тому, що ці види добре відомі в різних регіонах. **Наприклад:** У мовленні персонажів досліджуваної прози лексемою *заєць* називають і безбілетного пасажира, чия нервозність, викликана страхом перед можливою появою контролера, нагадує природну поведінку боягузливого звірятка: *«На світанку четвертого купив квиток у загальний вагон пасажирського потяга – до найближчої станції (треба було економити гроші), далі – зайцем, інколи під сидіннями в загальних вагонах»* [3; 23]. Ця зоосемічна ФО зустрічається у повсякденному житті українців, які пересуваються громадським транспортом без квитка або грошей. З одного боку, він символізує спритність, швидкість, а, з іншого боку хитрість, брехливість, боягузтво: *«Тому й спав відтоді, як заєць під кущем: одне око дрімає, друге – навколо позирає»* [3; 25]; *«Потрібний ти мені, як зайцю стоп-сигнал»* [3; 108].

Вовк є одним із багатозначних символів в українській культурі, уособлюючи як позитивні, так і негативні риси. Це символ сили та сміливості, самотності та свободи. Наприклад: *«Про вовка річ, а він навстріч»* [6; 60]; *«Про вовка помовка, — Соня кивнула головою в бік вулиці»* [12; 53]; *«Вреши-реши не такий страшний вовк, як його малюють»* [12; 121]. А, також одинично виокремлена лексема *ведмідь* – у значенні допомоги, яка не приносить ніякої користі, а тільки ускладнює ситуацію. **Наприклад:** *«Не думаю, що тобі подякують друзі за таку ведмежу послугу»* [8; 123].

Отже, треба пояснити іноземним студентам, що для зооморфного найменування людини може використовуватися будь-яка назва тварини, проте практично коло тварин звужується до доступного для огляду їхньої кількості, головним чином тих, із якими сучасний українець (стосовно середовища свого існування) знайомий досить добре. [1; 128].

Запропонувати студентам-іноземцям виконати завдання: *Знайти зоосемічні фразеологічні одиниці з уривків сучасної української жіночої прози. Підкреслити їх та спробувати пояснити:*

1. «Але спробуй довести цій системі, що ти **не верблюд**» [7; 25].
2. «То особливе почуття - **молодий бичок біля ялової корови**» [6; 26];
3. «Рік тому між нами **пробігла чорна дика кішка**, яка вирвалася з Лориківського кабінету» [3; 93].

Висновки: Отже, зоосемізми фразеологічних одиниць вибрані із сучасної української жіночої прози та поділені на три тематичні групи (свійські тварини, синантропи, дикі тварини), транслують те, що містять цінну інформацію про тваринний світ – через який репрезентується поведінка, характер та діяльність людини, а також впливає на світогляд українського народу і відіграють важливу роль у комунікативній компетенції іноземних студентів.

Перспективи досліджень убачаємо в подальшому опрацюванні проблеми комунікативної компетенції іноземних студентів, створюючи діалоги, розповіді, тексти, дискусії із фразеологічними одиницями сучасної української жіночої прози.

Список використаних джерел

1. Бадюл В. В. Функційно-семантичний потенціал фразеологічних одиниць в українській жіночій прозі початку ХХІ століття: лінгвокультурологічний аспект: дис...канд. філол. наук : 10.02.01 / Бадюл Вікторія Вікторівна. Одеса, 2020. 237 с.
2. Вдовиченко Г. «Пів'яблука» : роман. Київ : Нора-Друк, 2008. 240 с.

3. Гуменюк Н. Квіти на снігу: роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 208 с.
4. Деркачова О. Дім Терези : роман. Брустурів : Дискурсус, 2018. 192 с.
5. Загороднюк І. Зоолексеми в системі візитних карток України. *В кн.: Межжеріна Г. В., О. Ю. Корчук (ред.). Світові виміри освітніх тенденцій*. Національний авіаційний університет. Видавництво НАУ, Київ, 122–126.
6. Кононенко Євгенія. Книгарня «Шок». Новели, есеї. 2 вид. Львів: Кальварія, 2010. 128 с.
7. Кононенко Євгенія. Ностальгія : повість. Львів : Кальварія, 2016. 136 с.
8. Корній Дара. Тому, що ти є : роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. 240 с.
9. Роздобудько І. Гудзик; Все, що я хотіла сьогодні...; Оленіум : романи. Харків : Фоліо, 2008. 475 с.
10. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). Київ; Черкаси : Брама, 2004. 276 с.
11. Скаб М. В. Закономірності концептуалізації та мовної категоризації сакральної сфери. Чернівці : Рута, 2008. 560 с.
12. Талан С. Купеля : збірка. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 240 с.
13. Фразеологічний словник української мови [укл. В. М. Білоноженко та ін.]. Київ : Наукова думка, 1999. 984 с.



НАШІ АВТОРИ

Атаман М. С. – здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Балабан Д. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Балтажи Д. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Бєліна А.О. – здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Буднік А.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Буряченко В. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Воробець С. В. – провідний фахівець підготовчого відділення інституту післядипломної освіти і сертифікації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Гур'янова Д. С. – здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Дашкова В.В. – кандидат філологічних наук, викладач кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Закаляпіна С.С. – здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Ілясов О.О. – викладач кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Кон О.О. – кандидат філологічних наук, доцент, декан історико-філологічного факультету ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Макарова К. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Мирзахмедова К.М. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Саєнко О. Р. – здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Салій Ю. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Сокаль М.А. – кандидат філологічних наук, доцент, зав. кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Тома В. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Топал Д.Ю. – членкиня студентського наукового гуртка, здобувачка вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти факультету початкового навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Турбарова Н.К. – викладач кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»

Кафедра слов'янського мовознавства

Науково-методичне видання

**Актуальні питання
слов'янського мовознавства**

Випуск XIX

*Здано до набору 31.11.2024. Підписано до друку 15.12.2024
Папір офісний. Гарнітура «Таймс». Ум. друк. арк. 4,94.
Обл.-вид. арк. 4,56. Тираж 300 прим.*

Актуальні питання слов'янського мовознавства / відп. ред. О.О. Ілясов. Вип. XIX. Одеса : Homeless Publishing, 2024. 169 с.

У збірнику вміщені статті з широкого кола лінгвістичних та методичних проблем славістики: з питань історії та теорії слов'янських мов, методики викладання дисциплін славістичного та лінгвістичного циклу.

Для викладачів вищих та середніх навчальних закладів, аспірантів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами сучасного слов'янознавства.

ББК 81.41я43
УДК 808.1 (082)