

ЗАТВЕРДЖЕНО

Вченою радою ЗУІ

Протокол №2 від „28”лютого 2024 р.

Ф-КДМ-3

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра філології

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
РЕАЛІЗАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

ТОВТ АННА-КРІСТІНА ОЛЕКСАНДРІВНА
Студент(ка) 2-го курсу

Освітня програма: «Українська мова та література»

Спеціальність: 035 «Філологія»

Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №107 / 14.10.2024

Науковий керівник:

Маргітич Катерина Євгенівна ,
кандидат педагогічних наук, доцент

Завідувач кафедри :

Берегсасі Аніко Ференцівна,
зав. кафедри, доктор габілітований, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 2025 року

Протокол № _____ / 2025

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра філології

Кваліфікаційна робота

**РЕАЛІЗАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студент(ка) II-го курсу

ТОВТ АННА-КРІСТІНА ОЛЕКСАНДРІВНА

Освітня програма: «Українська мова та література»

Спеціальність: 035 «Філологія»

Науковий керівник: Маргітич Катерина Євгенівна ,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент: Островський О.О ., доктор філософії з галузі знань
освіта, педагогіка, доцент

Берегове
2025

ЗАТВЕРДЖЕНО

Вченою радою ЗУІ

Протокол №2 від „28”лютого 2024 р.

Ф-КДМ-3

Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Filológia Tanszék

**A FILOLÓGIAI TUDOMÁNYOS KUTATÁSOK MEGVALÓSÍTÁSA AZ
UKRÁN NYELV OKTATÁSÁBAN**

Magiszteri dolgozat

Készítette: Tóth Anna-Krisztina

II. évfolyamos filológia (ukrán nyelv és irodalom)

szakos hallgató

Témavezető: Margitics Katalin,
a pedagógia tudományok kandidátusa, docens

Recenzens: Osztrovskij Olekszandr,
PhD, docens

Beregszász – 2025

Зміст

ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ 1. ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ШКІЛЬНОМУ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	14
1.1 Застосування досліджень фонетики й орфоєпії у формуванні мовленнєвої компетентності учнів.....	14
1.2. Інтеграція орфографічних досліджень у формування правописної грамотності учнів.....	17
1.3. Використання лексикологічних досліджень для збагачення словникового запасу учнів.....	21
1.4. Формування фразеологічної компетентності учнів у процесі навчання мови.....	23
1.5. Можливості діалектологічних знань для формування мовної культури учнів.....	24
1.6. Застосування історичної граматики для пояснення сучасних граматичних норм у школі.....	28
1.7. Морфологія як традиційний напрям філологічних досліджень у навчанні української мови.....	31
1.8. Дидактичний потенціал синтаксису як традиційного напрямку філологічних досліджень.....	35
1.9. Пунктуація як традиційний напрям мовознавства та її реалізація в навчанні української мови.....	38
1.10. Морфемна будова слова і словотвір як традиційний напрям філологічних досліджень та його реалізація в навчанні української мови.....	41
1.11. Набуття учнями стилістичної компетентності через вивчення стилістики як лінгвістичного напрямку.....	43
Висновки до першого розділу.....	45

РОЗДІЛ 2. ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОГРАМАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ТА СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ	47
2.1. Освітні реформи та зміна підходів у навчанні української мови.....	47
2.2. Компетентнісний і комунікативний підходи як основа змісту оновленої освіти.....	49
2.3. Принцип текстоцентризму і сучасна стилістика в навчанні.....	51
2.4. Оновлення мовної норми і правопису.....	52
2.5. Інноваційні форми і методи в нових підручниках.....	54
2.6. Впровадження сучасних методик викладання української мови.....	58
2.7. Перспективи впровадження стандартів НУШ в старшій профільній школі.....	61
2.8. Попередні результати впровадження компетентнісних і практичних підходів.....	61
2.9. Українська мова в школах з угорською мовою навчання: програми і підручники.....	63
2.10. Оновлення методики викладання української мови в школах з угорською мовою навчання.....	66
Висновки до другого розділу.....	67
РОЗДІЛ 3. ВИВЧЕННЯ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РЕЗУЛЬТАТІВ СУЧАСНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	70
3.1. Методика і організація дослідження практики використання вчителями сучасних філологічних досліджень.....	70
3.2. Результати анкетування вчителів щодо впровадження наукових здобутків у шкільний курс української мови.....	71

3.3. Аналіз труднощів і перспектив реалізації сучасних філологічних досліджень у практиці вчителя-словесника.....	80
Висновки до третього розділу.....	84
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	90

Tartalom

BEVEZETÉS	9
1. FEJEZET. A FILOLÓGIAI KUTATÁSOK NYELVDIDAKTIKAI POTENCIÁLJA AZ UKRÁN NYELV ISKOLAI OKTATÁSÁBAN	14
1.1 A fonetikai és ortoépiai kutatások alkalmazása a tanulók beszédkompetenciájának fejlesztésében.....	14
1.2. A helyesírási kutatások integrálása a tanulók helyesírási jártasságának fejlesztésébe	17
1.3. A lexikológiai kutatások felhasználása a tanulók szókincsének gazdagítására	21
1.4. A frazeológiai kompetencia kialakítása a nyelvtanítás folyamatában	23
1.5. A dialektológiai ismeretek lehetőségei a tanulók nyelvi kultúrájának fejlesztésében	24
1.6. A történeti nyelvtan alkalmazása a mai nyelvtani normák magyarázatában az iskolában	28
1.7. A morfológia mint a filológiai kutatások hagyományos iránya az ukrán nyelv tanításában	31
1.8. A szintaxis didaktikai potenciálja mint a filológiai kutatások hagyományos iránya	35
1.9. A központosítás mint a nyelvtudomány hagyományos iránya és megvalósítása az ukrán nyelv tanításában.....	38
1.10. A szó morfémiás szerkezete és a szóalkotás mint a filológiai kutatások hagyományos iránya és megvalósítása az ukrán nyelv oktatásában.....	41
1.11. A stilisztikai kompetencia elsajátítása a stilisztika mint nyelvészeti irány tanulmányozása révén	43
Következtetések az első fejezethez	45
2. FEJEZET. A KORTÁRS FILOLÓGIAI KUTATÁSOK TÜKRÖZŐDÉSE AZ ÚJ UKRÁN ISKOLA TANTERVEIBEN ÉS KORTÁRS TANKÖNYVEKBEN	47
2.1. Oktatási reformok és a megközelítések változása az ukrán nyelv tanításában	47
2.2. A kompetenciaalapú és kommunikatív megközelítések mint a megújított oktatás alapja	49

2.3. A szövegcentrikus elv és a kortárs stilisztika az oktatásban.....	51
2.4. A nyelvi norma és a helyesírás megújítása.....	52
2.5. Innovatív formák és módszerek az új tankönyvekben	54
2.6. Kortárs módszertanok bevezetése az ukrán nyelv tanításában	58
2.7. Az ÚISZ (NUŠ) szabványainak bevezetési kilátásai a felsőbb középiskolákban	61
2.8. A kompetenciaalapú és gyakorlati megközelítések alkalmazásának előzetes eredményei	61
2.9. Az ukrán nyelv tanítása magyar tannyelvű iskolákban: tantervek és tankönyvek	63
2.10. Az ukrán nyelv oktatásának módszertani megújítása a magyar tannyelvű iskolákban.....	66
Következtetések a második fejezethez.....	67
 3. FEJEZET. AZ UKRÁN NYELVTANÁROK ÁLTAL A KORTÁRS FILOLÓGIAI KUTATÁSOK GYAKORLATI ALKALMAZÁSÁNAK VIZSGÁLATA	70
3.1. A kutatás módszertana és megszervezése az ukrán nyelvtanárok által alkalmazott kortárs filológiai eredmények felhasználásáról.....	70
3.2. Tanári kérdőíves felmérés eredményei a tudományos eredmények iskolai ukrán nyelvi tananyagba történő beépítéséről	71
3.3. A megvalósítás nehézségeinek és perspektíváinak elemzése a nyelvtanárok gyakorlatában	80
Következtetések a harmadik fejezethez	84
KÖVETKEZTETÉSEK.....	86
FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE	90

Вступ

Актуальність дослідження проблеми реалізації філологічних наукових досліджень у навчанні української мови зумовлена низкою чинників науково-теоретичного, соціально-культурного та навчально-методичного характеру. У сучасних умовах розвитку української освіти особливої ваги набуває питання інтеграції наукових досягнень у практику навчання, зокрема в галузі мовної освіти. Результати філологічних досліджень становлять теоретичне підґрунтя для вдосконалення змісту, методів і засобів навчання української мови, однак існує проблема неповної відповідності між інтенсивним розвитком мовознавчої науки та рівнем її відображення в шкільній практиці. Це створює потребу в систематизації та осмисленні шляхів трансформації наукових знань у навчальний зміст.

З іншого боку, сучасна освітня парадигма характеризується переходом від накопичення знань до формування ключових компетентностей, що актуалізує проблему пошуку ефективних методів і прийомів, які забезпечують не лише засвоєння мовознавчих знань, а й формування здатності використовувати їх у різних сферах життя. Філологічні дослідження пропонують нові перспективи для компетентісно орієнтованого навчання мови, проте їхній дидактичний потенціал потребує ґрунтовного вивчення.

Актуальність обраної теми також посилюється тим, що вона перебуває на перетині кількох наукових галузей – мовознавства, лінгводидактики та педагогіки, що відповідає сучасним тенденціям до міждисциплінарності наукових досліджень. Це дозволяє розглянути проблему реалізації філологічних досліджень у навчанні української мови з різних перспектив, забезпечуючи комплексний і всебічний аналіз.

Особливої актуальності набуває дослідження шляхів реалізації новітніх напрямів філологічних досліджень у шкільній практиці. Сучасна лінгвістика активно розвиває такі напрями, як когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, комунікативна лінгвістика, корпусна лінгвістика, медіа- й соціолінгвістика та інші, які пропонують нові підходи до розуміння мови та її функціонування в суспільстві. Впровадження здобутків цих наукових напрямів у шкільну практику сприятиме оновленню змісту мовної освіти, підвищенню її практичної спрямованості та формуванню в учнів цілісного уявлення про мову як динамічну систему, що розвивається відповідно до потреб суспільства.

У контексті реформування української освіти, зокрема впровадження Концепції Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти, актуалізується

потреба в оновленні змісту і методів навчання української мови з урахуванням найновіших досягнень філологічної науки. Це сприятиме формуванню в учнів не лише предметної, а й ключових компетентностей, зокрема вільного володіння державною мовою, що є основою для успішної самореалізації особистості в сучасному суспільстві.

Актуальність дослідження зумовлена також недостатньою розробленістю методичних засад упровадження результатів філологічних досліджень у практику навчання української мови. Хоча окремі аспекти цієї проблеми висвітлено в працях українських науковців (М. Пентилюк, О. Горошкіна, С. Караман, С. Омельчук, Н. Голуб, Л. Мамчур, І. Кучеренко, Н. Бондаренко, І. Хом'як та ін.), комплексного дослідження, яке б систематизувало шляхи реалізації філологічних досліджень у навчанні української мови, досі немає.

Соціокультурний аспект актуальності дослідження пов'язаний із роллю української мови в сучасному суспільстві. В умовах державної політики, спрямованої на утвердження статусу української мови як державної, підвищення її престижу та розширення сфер функціонування, особливої ваги набуває якісна мовна освіта, яка забезпечує формування мовної особистості, здатної творчо використовувати засоби мови відповідно до мети, умов і змісту комунікації. Впровадження результатів філологічних досліджень у навчання української мови сприятиме розвитку в учнів мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетентностей, які є основою успішної соціалізації особистості.

Практичний аспект актуальності дослідження пов'язаний із необхідністю розробки методичних рекомендацій щодо ефективної реалізації філологічних досліджень у навчанні української мови. Це допоможе учителям-словесникам осучаснити зміст і методи навчання, підвищити його ефективність та практичну спрямованість.

Таким чином, актуальність обраної теми зумовлена об'єктивною потребою в систематизації та науковому осмисленні шляхів реалізації філологічних досліджень у навчанні української мови. Такий підхід сприятиме підвищенню якості мовної освіти, формуванню мовної особистості, здатної успішно функціонувати в сучасному інформаційному суспільстві, а також утвердженню статусу української мови як державної.

Проблема реалізації філологічних наукових досліджень у навчанні української мови потребує аналізу широкого спектру наукових праць, що представляють різні напрями наукового пошуку. Під час роботи над магістерським дослідженням було опрацьовано джерела, які умовно можна поділити на кілька груп.

До першої групи належать власне філологічні (мовознавчі) дослідження, присвячені вивченню системи української мови, її структури, функціонування й розвитку.

Це передусім фундаментальні праці з фонетики, лексикології, морфології, синтаксису, діалектології, історичної граматики та орфографії, що розкривають теоретичні засади традиційних напрямів мовознавства і слугують науковим підґрунтям для шкільного курсу української мови.

Другу групу становлять лінгводидактичні дослідження, які виступають своєрідним «містком» між теоретичним мовознавством і практикою навчання мови. Саме в них розглядається трансформація мовознавчих знань у дидактичний матеріал, придатний для засвоєння учнями різних вікових категорій. До цієї групи належать праці М. Пентилюк, О. Горошкіної, С. Омельчука, Л. Мамчур, Н. Бондаренко, І. Хом'яка, С. Караман, Л. Рускуліс, С. Пенькової та інших науковців, які досліджують методи й прийоми навчання різних розділів мови, формування мовних і мовленнєвих компетентностей, а також підходи до організації навчального процесу. Особливу увагу приділено працям, що висвітлюють питання компетентнісного підходу до навчання української мови, оскільки саме цей підхід наразі є ключовим у сучасній освіті. Компетентнісно орієнтоване навчання передбачає формування не лише фактичних знань з мови, а й здатності застосовувати їх у різноманітних комунікативних ситуаціях. Цінними в цьому контексті є дослідження, які розкривають механізми формування предметних компетентностей на основі інтеграції різних напрямів філологічних досліджень.

До третьої групи належать нормативні документи, що регламентують зміст мовної освіти в Україні (Державний стандарт базової середньої освіти, навчальні програми з української мови), а також сучасні підручники й посібники, які реалізують зміст навчання. Аналіз цих джерел дозволив простежити, як наукові дослідження впроваджуються у практику шкільного навчання мови.

Важливо наголосити, що лінгводидактичні дослідження, які становлять значну частину аналізованих праць, виконують особливу функцію в системі реалізації філологічних знань у навчальному процесі. Вони трансформують теоретичні мовознавчі знання в методичний інструментарій, адаптований для потреб шкільної освіти, визначають оптимальні шляхи засвоєння мовного матеріалу, розробляють ефективні форми, методи й прийоми навчання мови. Без таких досліджень неможливо ефективно впроваджувати досягнення теоретичної лінгвістики у шкільну практику.

Комплексний підхід до відбору й аналізу наукових праць дозволив забезпечити всебічне висвітлення проблеми реалізації філологічних досліджень у навчанні української мови та сформулювати обґрунтовані висновки й методичні рекомендації щодо вдосконалення цього процесу.

Метою цього дослідження є системний аналіз шляхів упровадження результатів філологічних наукових досліджень у процес навчання української мови та обґрунтування на цій основі ефективних методичних підходів до вдосконалення змісту мовної освіти.

Для досягнення цієї мети було поставлено такі основні **завдання**:

1. **Проаналізувати** стан наукової розробленості проблеми та теоретичні засади реалізації результатів філологічних досліджень у шкільному навчанні української мови, охарактеризувати лінгводидактичний потенціал різних традиційних і новітніх напрямів мовознавства.
2. **Дослідити** відображення сучасних мовознавчих ідей у чинних освітніх документах та навчальних матеріалах Нової української школи – проаналізувати зміст оновлених навчальних програм і підручників з української мови (в тому числі для шкіл з навчанням мовами національних меншин) з метою визначення ступеня впровадження наукових здобутків у зміст шкільної мовної освіти.
3. **Вивчити** практику використання вчителями-словесниками результатів сучасних філологічних досліджень у навчальному процесі шляхом проведення анкетного опитування; виявити основні труднощі, з якими стикаються педагоги при впровадженні новітніх мовознавчих знань, та з'ясувати їхні потреби щодо оновлення змісту навчання.
4. **На основі отриманих даних сформулювати** науково обґрунтовані висновки і розробити практичні рекомендації щодо підвищення ефективності інтеграції досягнень сучасної лінгвістики в процес навчання української мови в школі.

Об'єктом дослідження є процес навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. **Предметом** дослідження є методичні засади та педагогічні способи впровадження здобутків сучасних філологічних досліджень у шкільний курс української мови.

Для реалізації мети було використано комплекс **методів** дослідження. Застосовано теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з мовознавства і лінгводидактики, порівняльний аналіз чинних навчальних програм і підручників. Емпіричним методом дослідження стало анкетування вчителів української мови, результати якого піддано кількісному та якісному аналізу. Статистична обробка даних опитування дозволила об'єктивувати висновки щодо стану педагогічної практики.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у такому:

- **Уперше здійснено** комплексний аналіз проблеми впровадження результатів філологічних досліджень у навчання української мови, що охоплює різні

мовознавчі напрями (фонетика, лексикологія, граматика, стилістика тощо) та визначає їхній лінгводидактичний потенціал для формування мовних компетентностей учнів.

- **Уперше проаналізовано** сучасні нормативні документи і навчальні програми, а також зміст підручників з української мови (включно з підручниками для шкіл з угорською мовою навчання) *з позиції* відображення в них новітніх мовознавчих ідей; **визначено** ступінь і основні форми інтеграції наукових здобутків у зміст мовної освіти Нової української школи.
- **Уперше отримано емпіричні дані** про реальний стан використання вчителями-словесниками результатів сучасних філологічних досліджень у шкільній практиці; **виявлено** основні фактори та труднощі, що перешкоджають впровадженню інновацій у процес навчання мови, та окреслено актуальні потреби педагогів у методичному забезпеченні цього процесу.
- **Запропоновано** і науково обґрунтовано комплекс методичних рекомендацій щодо вдосконалення практики навчання української мови на основі новітніх досягнень мовознавчої науки (оновлення змісту програм і підручників, упровадження компетентісно орієнтованих технологій, розробка навчально-методичних матеріалів, спрямованих на інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь тощо).

Теоретичне значення дослідження полягає в розширенні та поглибленні наукових уявлень про механізми інтеграції лінгвістичних знань у зміст шкільної мовної освіти. Отримані результати доповнюють теорію лінгводидактики новими положеннями щодо реалізації міждисциплінарних зв'язків між мовознавством і методикою навчання, узагальнюють різнопланові підходи до модернізації мовної освіти на компетентісних засадах. **Практичне значення** роботи визначається тим, що розроблені на основі проведеного дослідження рекомендації можуть бути використані в діяльності вчителів-словесників, методистів і розробників навчально-методичного забезпечення. Зокрема, результати дослідження та запропоновані матеріали сприятимуть удосконаленню практики викладання української мови (в тому числі в школах з навчанням мовами національних меншин) шляхом оновлення змісту уроків, введення елементів наукового пошуку в освітній процес, підготовки програм підвищення кваліфікації педагогів з акцентом на новітні лінгвістичні досягнення.

Структура роботи. Магістерська кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків та списку використаних джерел.

Розділ 1. Лінгводидактичний потенціал філологічних досліджень у шкільному викладанні української мови

1.1 Застосування досліджень фонетики й орфоєпії у формуванні мовленнєвої компетентності учнів

Фонетика – один із фундаментальних розділів мовознавства, що вивчає звукову систему мови, акустичні та артикуляційні властивості звуків. У взаємозв'язку з орфоєпією, яка описує норми вимови, вона утворює потужну лінгвістичну базу для формування культури усного мовлення. Як справедливо зауважує Л. Рускуліс, фонетика є «першим рівнем загальної системи мови, основою для опанування лексикології та граматики, оскільки саме букви є тим матеріалом, що вибудовує слова й словформи» [Рускуліс 2020, с. 227]. У контексті мовної освіти ці розділи мовознавства набувають особливого значення, адже формують основу для опанування всіх інших розділів лінгвістики та закладають підґрунтя для осмисленого оволодіння грамотою.

Дослідження фонетичної та орфоєпічної систем української мови, які започатковані працями І. Бодуена де Куртене, Л. Щерби, А. Багмута, В. Винницького, М. Жовтобрюха, Н. Тоцької, набули розвитку у лінгводидактичних дослідженнях З. Бакум, Т. Донченко, С. Єрмоленко, О. Карамана, С. Карамана, І. Хом'яка, Н. Шкурятної та інших науковців [Там само, с. 227]. Саме завдяки їхнім науковим розвідкам здійснено теоретико-практичне обґрунтування вивчення фонетичних та орфоєпічних явищ у шкільному курсі української мови.

Формування фонетичної та орфоєпічної субкомпетентностей є важливим складником лінгвістичної компетентності учня. Фонетична субкомпетентність передбачає «оволодіння фонетичною системою української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань у власному мовленні» [Рускуліс 2020, с. 227–228], а орфоєпічна – засвоєння норм літературної вимови та практичне їх використання у мовленнєвій діяльності. Формування цих взаємопов'язаних субкомпетентностей відбувається поетапно: від засвоєння базових фонетико-орфоєпічних понять до складних явищ фоностилістики.

Дидактичний потенціал фонетико-орфоєпічних досліджень у шкільній мовній освіті полягає в тому, що вони:

- 1) забезпечують оволодіння орфоєпічними нормами українського мовлення, формуючи культуру звуковимови;

- 2) сприяють формуванню культури усного й писемного мовлення;
- 3) розвивають мовленнєвий слух та фонематичне сприйняття;
- 4) закладають підґрунтя для опанування орфографії на фонетичній основі;
- 5) формують навички виразного читання, декламування та інтонуювання;
- 6) запобігають інтерферентним впливам діалектного середовища та інших мов.

Особливо вагомим є вплив фонетичних та орфоепічних знань на формування правописних навичок. І. Хом'як слушно підкреслює, що знання з фонетики активно стимулюють розвиток вимовної та слухової культури, слухової уваги й пам'яті учнів, створюючи таким чином надійну основу для успішного засвоєння як орфоепічних, так і орфографічних норм [Хом'як 2011, с. 216].

У структурі формування фонетико-орфоепічної компетентності важливе місце посідають відповідні знання. Л. Наконечна розглядає фонетико-орфоепічну компетенцію як складну ієрархічно структуровану систему, де основними компонентами виступають фонетичні знання, фонетичні навички (поділяються на слухо-вимовні й акцентно-інтонаційні) та фонетичні вміння. Під фонетичними знаннями розуміється засвоєння передбачених навчальною програмою лінгвістичних понять з фонетики, вивчення основних фонетичних одиниць і звукових явищ різних рівнів. Слухо-вимовні навички передбачають правильну вимову звуків у мовленнєвому потоці та їх розпізнавання під час аудіювання, а акцентно-інтонаційні – правильне наголошування слів та інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення [Наконечна 2016, с. 69–70].

Реалізація фонетико-орфоепічних досліджень у навчанні української мови здійснюється з дотриманням специфічних принципів, які визначила З. Бакум:

- 1) навчання фонетики у взаємозв'язку з орфоепією, графікою, орфографією, морфологією, синтаксисом, пунктуацією;
- 2) аналіз звука в морфемі;
- 3) співвідношення між звуковим та писемним мовленням;
- 4) урахування особливостей місцевої говірки;
- 5) фізичний розвиток органів мовлення;
- 6) опанування фонетики на текстовій основі [Бакум 2008, с. 9].

В. Лобода, А. Кващук та Н. Тоцька підкреслюють необхідність розглядати вимову невіддільно від норм наголошування та інтонуювання висловлювання. [Кузнецова 2021, с. 147]. Цей підхід демонструє органічний взаємозв'язок фонетичної та орфоепічної субкомпетентностей у навчальному процесі.

О. Ткачук у своїх дослідженнях визначає ключову мету орфоепічної роботи на уроках української мови: забезпечити як свідоме засвоєння учнями основних орфоепічних норм, так і формування практичних навичок їх застосування в повсякденній мовній практиці [Ткачук 2017, с. 15]. Особливої актуальності набуває врахування впливу діалектної мови у формуванні орфоепічних норм українського мовлення [Кузнецова 2021, с. 147].

Л. Наконечна цілком слушно підкреслює, що «фонетико-орфоепічну компетенцію вчителя слід розглядати як суспільно необхідну, таку, що не тільки зумовлює підвищення якості мовної освіти в Україні, але й сприяє зростанню загальної культури мовлення і спілкування українців» [Наконечна 2016, с. 71]. Ця думка актуальна не лише для підготовки майбутніх учителів, а й для формування мовної особистості кожного учня.

У методичній системі формування фонетико-орфоепічної компетентності важливе місце посідають спеціальні вправи. Як зазначає Л. Рускуліс, такі вправи спрямовані на розвиток слухових репродуктивних навичок: поділу мовного потоку на слова і склади, здійснення звукового аналізу мовних одиниць, утворення слів зі звуків та інші важливі фонетичні операції [Рускуліс 2020, с. 229]. З. Бакум класифікує ці вправи на: фонетико-лінгвістичні, що формують лінгвістичну компетентність учня; фонетико-мовленнєві, які відповідають за мовленнєву компетентність; фонетико-комунікативні, що формують комунікативну компетентність [Бакум 2008, с. 231].

Для формування орфоепічної компетентності, як зазначає Л. Рускуліс, особливу роль відіграють "вправи на імітацію та відтворення звуків вимови; прослуховування й аналіз власного мовлення та мовлення дикторів, митців слова; читання вголос та декламування віршів, інтонування тощо, які забезпечують опанування низки практичних умінь учнів і формують їхню культуру мовлення" [Рускуліс 2020, с. 230]. О. Ткачук доповнює, що для розвитку фонетичного слуху та формування орфоепічно правильного мовлення доцільно застосовувати спеціальні вправи, спрямовані на виявлення нелітературної вимови [Ткачук 2017, с. 16].

Окремої уваги заслуговує питання подолання фонетичних і фонологічних помилок у мовленні учнів. Г. Кузнецова розмежовує ці типи помилок: фонологічні виникають через незнання звукового складу літературної мови і проявляються в заміні фонем (як-от: казка-каска, вести-везти, полити-палити), що призводить до семантичного дисонансу під час комунікації. Натомість фонетичні помилки представлені вимовними огріхами, які спричиняються діалектними варіантами вимови або інтерферентними впливами. Дослідниця зазначає, що такі помилки складніше усувати, оскільки вони часто не

усвідомлюються мовцями і потребують систематичної цілеспрямованої роботи [Кузнецова 2021, с. 147].

Ефективна реалізація фонетико-орфоепічних досліджень у навчальному процесі відбувається через систему часткових методів і прийомів: фонетичний (фонематичний, орфоепічний) розбір; вправи, спостереження й аналіз звукового складу мови; диференціювання звуків мови; спостереження за артикуляцією звуків, її аналіз; виявлення структури складу, ритміки слова; спостереження над інтонаційним оформленням тексту [Рускуліс 2020, с. 229].

В умовах сучасної освіти формування фонетико-орфоепічної компетентності відбувається поетапно: від засвоєння основ звукової системи мови та норм літературної вимови в початковій школі до розкриття функціонального потенціалу звукової системи української мови на рівні основної та старшої школи. Перевага надається практичній спрямованості навчання, що передбачає активне впровадження в навчальний процес вправ, орієнтованих на розвиток слухо-вимовних і інтонаційних навичок. За визначенням Н. Бориско, слухо-вимовні навички забезпечують коректну вимову всіх фонем та їх розпізнавання в процесі сприйняття, а інтонаційні – правильне інтонаційне оформлення власного мовлення [Рускуліс 2020, с. 228]. Відповідно до досліджень Н. Босак, орфоепічні навички виробляються у три етапи: 1) формування орфоепічних умінь – сприймання звуку на слух, вимовляння його; 2) процес переростання орфоепічних умінь в орфоепічні навички – дотримання норм вимови; 3) автоматизація орфоепічних навичок, що відбувається переважно в середній школі [Босак, с. 230].

1.2. Інтеграція орфографічних досліджень у формування правописної грамотності учнів

Орфографія як лінгвістична дисципліна і розділ мовознавчої науки вивчає систему загальноприйнятих правил відтворення звукової мови на письмі. Особливість цього напрямку полягає у його прикладному характері – фіксації мовних норм, що забезпечують правильність писемного мовлення та сприяють стандартизації мови. У шкільній мовній освіті орфографія посідає важливе місце, оскільки орфографічна грамотність є показником загальної мовної культури людини, її освіченості.

Низка дослідників розглядає орфографію не лише як самостійний розділ мовознавства, а і як складову більш широкого поняття – правопису, до якого також належить пунктуація [Рускуліс 2022, с. 49]. Відповідно у методичній системі формується поняття «правописна компетентність», що включає орфографічну та пунктуаційну субкомпетентності. Л. Рускуліс визначає правописну компетентність як «рівень володіння

правописними нормами, реалізація їх у практичній площині» [Рускуліс 2022, с. 50]. Дослідниця наголошує, що формування правописної компетентності відбувається за концентричним принципом і передбачає оволодіння орфографічними нормами й правилами, застосування їх у писемному спілкуванні.

Орфографія як наука має власну систему базових понять, розуміння яких є основою формування орфографічної грамотності учнів. Центральним поняттям орфографії є «орфограма» – написання слова, що вибирається із кількох можливих і ґрунтується на системі орфографічних правил [Омельчук, с. 1]. До основних орфографічних понять, які засвоюють учні під час вивчення української мови, також належать: «написання», «орфографічне правило», «орфографічна навичка», «орфографічна пильність», «орфографічний словник» [Омельчук, с. 3].

Орфографічні норми мови ґрунтуються на певних принципах, що лежать в основі правописних правил. Традиційно в українській орфографії виділяють фонематичний, морфологічний і традиційний (історичний) принципи [Рускуліс 2022, с. 50]. Кількісний аналіз орфограм у шкільному курсі морфології української мови, проведений С. Омельчуком, показав, що більшу частину з них становлять літерні орфограми (60,7%), меншу – нелітерні (39,3%), а за принципами орфографії переважають орфограми морфологічного принципу (50%), решту становлять орфограми семантико-диференційного (42,9%) та фонетичного (7,1%) принципів [Омельчук, с. 2].

Дидактичний потенціал цього напрямку мовознавства для шкільної мовної освіти надзвичайно важливий. Нелля Бондаренко зазначає, що становлення правописної компетентності учнів, на відміну від традиційного формування орфографічних і пунктуаційних навичок як стереотипних дій за правилами, передбачає врахування особистісних факторів: культурного, загального, інтелектуального й мовленнєвого розвитку, начитаності, багатства словника [Бондаренко 2012, с. 159]. Це зумовлює необхідність переосмислення підходів до вивчення правопису в школі. Авторка підкреслює: «актуалізації питань взаємодії мови й акумульованої в ній культури (матеріальної та духовної), що закодована в текстах; співвідношення спеціальних мовних та фонових екстралінгвістичних знань, які забезпечують зміст мовленнєвої діяльності, її предметність; взаємозв'язаного опанування всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності» [Бондаренко 2012, с. 159].

Реалізація філологічних досліджень з орфографії в шкільній практиці відбувається шляхом інтеграції теоретичних знань про орфографічні норми в практику формування орфографічних умінь і навичок. Орфографічну грамотність О. Горошкіна розглядає як

«складник загальної мовної культури людини, результат усвідомленого засвоєння орфографічного правила й здатності швидко виявляти орфограми в тексті» [Горошкіна 2020, с. 82]. Дослідниця доводить, що досягти високого рівня орфографічної грамотності можливо за умови розвитку орфографічних навичок у процесі виконання вправ.

Науковці виділяють ключові методичні принципи навчання орфографії, до яких належать: опора на звуко-буквений склад слова; опора на морфемний склад слова; зв'язок занять орфографії з розвитком мовлення; опора на граматику [Рускуліс 2022, с. 52]. Ефективність роботи з орфографії значною мірою залежить від методично правильного добору методів і прийомів, засобів навчання, урахування вікових, психологічних особливостей учнів; систематичного обліку орфографічних помилок та роботи над їх запобіганням та усуненням [Горошкіна 2020, с. 85-86].

Важливим аспектом є забезпечення взаємозв'язку орфографії з іншими розділами мови. На думку І. Хом'яка, запорукою міцності правописних навичок є вивчення орфографії не лише на граматичній основі, але й у зв'язку із засвоєнням фонетики, орфоєпії, лексики, морфеміки і словотвору [Хом'як 2010, с. 9]. Ця ідея реалізується в сучасній програмі з української мови для 5-9 класів, де розділ «Орфографія» інтегровано з іншими розділами. Зокрема, у програмі 6-7 класів орфографічний матеріал органічно пов'язаний із вивченням морфології, що відображено і в назві розділу програми: «Морфологія. Орфографія» [Омельчук, с. 108].

Науковці акцентують увагу на соціокультурному та культуромовному аспектах формування правописної компетентності. Н. Бондаренко стверджує, що «основні аспекти компетентнісного підходу у формуванні правописної грамотності учнів реалізуються в змісті мовної освіти через соціокультурну змістову лінію» [Бондаренко 2013, с. 453]. Вона ґрунтується на суспільній, пізнавальній та культуроносній функціях мови і передбачає вивчення мови в контексті приватного й суспільного життя, акумульованих у ній знань, створеної нею й відображеної в ній культури, взаємозв'язків із культурними надбаннями народів світу.

Оптимальною системою, яка узгоджує мовний і мовленнєвий розвиток і забезпечує належний рівень комунікативної компетентності, дослідниця вважає модель вивчення мови на основі текстів широкого спектру проблематики, що належать до різних типів, стилів і жанрів [Бондаренко 2013, с. 455]. Практика впровадження текстоцентричної системи показала, що така модель дає можливість особистісно зорієнтувати мовну освіту, посилити світоглядний, пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал курсу, здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії, комплексно розвивати вміння

і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема й тих, які істотно впливають на формування правописної компетентності учнів.

У формуванні орфографічної субкомпетентності важливу роль відіграють спеціальні вправи. О. Горошкіна виділяє такі типи вправ: вправи на артикулювання звуків; вправи для сприймання тексту на слух/зорово; списування ускладнене чи неускладнене; диктанти різних видів; вправи з розвитку мовлення (перекази, твори); запис вивченого напам'ять тексту; робота з орфографічним словником; орфографічний розбір [Горошкіна 2020, с. 82]. Успішне засвоєння орфографії молодшими школярами потребує посилення уваги до орфоепічного аспекту, вміння знаходити в слові наголошений звук, вміння виконувати аналіз морфемної будови слова, активізації словникового запасу учнів [Пенькова 2021, с. 240].

С. Пенькова пропонує триетапну систему формування орфографічних умінь і навичок: 1) спеціальну роботу з вивчення правил орфографії; 2) орфографічну роботу під час вивчення граматичного матеріалу; 3) вправлення під час розвитку зв'язного мовлення учнів у побудові писемних висловлювань [Пенькова 2021, с. 240]. Ефективними для усвідомленого засвоєння орфографічних знань є завдання на самостійне формулювання правила на основі спостереження за мовним матеріалом, оскільки в такий спосіб школярі не механічно запам'ятовують певний спосіб написання слова, а усвідомлюють змістову сутність правила [Омельчук, с. 8].

Одним із актуальних напрямів реалізації орфографічних досліджень у шкільній практиці є формування орфографічної компетентності учнів на основі компетентнісного підходу. О. Горошкіна наголошує, що «переорієнтація на компетентнісний підхід сприяє розширенню можливостей освітнього простору; реалізації кожним учнем індивідуальної освітньої траєкторії; посиленню ролі самостійної пізнавальної діяльності учнів; розвитку в них індивідуальної й колективної рефлексії» [Горошкіна 2020, с. 84]. Такий підхід вимагає переосмислення методів і прийомів, добір яких має забезпечити «використання теоретичних знань як практичного засобу пояснення явищ і розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» [Горошкіна 2020, с. 86].

Отже, реалізація філологічних досліджень з орфографії в шкільній практиці характеризується інтеграцією орфографічних знань з іншими розділами мовознавства, текстоцентричним підходом і соціокультурною спрямованістю, застосуванням комплексу спеціально розроблених орфографічних вправ, реалізацією компетентнісного підходу до формування правописної грамотності учнів. Сучасні методичні підходи орієнтують на

формування не лише орфографічних умінь і навичок, а й правописної компетентності як невід'ємного складника загальної мовленнєвої культури особистості.

1.3. Використання лексикологічних досліджень для збагачення словникового запасу учнів

Лексикологія посідає важливе місце в системі шкільної мовної освіти, адже вивчення словникового складу мови пов'язане не лише із засвоєнням теоретичних знань, але й з розвитком комунікативних умінь учнів. Ключовим поняттям лексикологічних досліджень є лексичне значення слова, яке зумовлене як позамовними (предметно-понятійне співвіднесення слова з дійсністю), так і мовними чинниками.

У сучасній лінгводидактиці значної ваги набуває формування лексичної компетентності учнів. За визначенням О. Кучерук, лексична компетентність – це «інтегративне особистісне утворення (синтез релевантних знань, умінь, ставлень, досвіду та ін.), що дає змогу застосовувати лексичні знання в навчально-мовній практиці, у різних видах мовленнєвої діяльності й ситуативно виправдано користуватися лексичними засобами під час спілкування в умовах соціальної комунікації» [Кучерук 2018, с. 49].

Л. Рускуліс та В. Механцева визначають лексичну компетентність як «високий рівень засвоєння лексичного рівня української мови, уміння володіти лексичними засобами відповідно до ситуації мовлення, беззаперечне дотримання лексичних норм, оволодіння словниковим запасом української мови, повага до українського слова й вільне володіння власне українською лексикою» [Рускуліс, Механцева 2021, с. 37]. Така дефініція охоплює знаннєвий, діяльнісний та ціннісний аспекти, що відповідає компетентнісній парадигмі сучасної освіти.

В. Новосьолова розглядає лексичну компетентність як оволодіння «лексичними засобами мови й умінні користуватися ними», що «передбачає багатий словниковий запас; правильне вживання слова відповідно до поняття, що це слово виражає; урахує можливості лексичної сполучуваності слів» [Новосьолова 2014, 12]. Цей підхід відображає перехід від формального вивчення лексикології до функціонального.

Н. Сіранчук пропонує багатокомпонентну модель лексичної компетентності, яка включає мотиваційну, когнітивну, практичну, рефлексивну та поведінкову лексичну діяльність. Дослідниця наголошує, що «на розвиток в учнів мовно-естетичного чуття значною мірою впливає асоціативне мислення й увага до образного значення лексичних одиниць» [Сіранчук, 2020, с. 305–306].

О. Кучерук виділяє закономірності формування лексичної компетентності: збагачення словникового запасу учнів пов'язане з опорою на їхній чуттєвий досвід;

формування знань про лексичне значення слова залежить від поєднання аналітичної роботи над словом і розгляду його функціонування в контексті; вільне володіння словом залежить від взаємопов'язаного засвоєння лексичного і граматичного значень.

Важливим аспектом лексикологічних досліджень у шкільній практиці є робота з лексико-семантичними полями, які О. Селіванова визначає як «парадигматичне об'єднання лексичних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента значення (архісеми)» [Селіванова 2010, с. 327]. Такий підхід допомагає учням краще засвоїти взаємозв'язки між словами.

У сучасній методиці вивчення лексикології існує кілька способів пояснення значення слів: демонстрація предмета чи малюнка, використання контексту, словотворчий аналіз і тлумачення слів. С. Дубовик та К. Шкапенко, спираючись на праці М. Вашуленка, визначають чотири основні напрями роботи з формування лексикологічних умінь учнів: «лексичний аналіз мови художніх текстів; пояснення значення слів шляхом використання різних способів і прийомів; виконання учнем різних завдань, що спрямовані на добір слів із певним значенням; введення лексем у власне мовлення школяра» [Дубовик, Шкапенко, 2021, с. 204].

Впровадження результатів лексикологічних досліджень зазвичай відбувається через систему спеціально розроблених вправ. Добре відома класифікація лексичних вправ, запропонована М. Пентиліук:

- власне лексичні (закріплення лексичних понять і тлумачення значення слова);
- лексико-граматичні (встановлення зв'язків між лексикою й граматику);
- лексико-орфографічні (засвоєння особливостей написання слів);
- лексико-стилістичні (вироблення навичок правильного вживання слів відповідно до мети висловлювання) [Рускуліс, Механцева, 2021, с. 38].

Сучасний урок лексикології неможливо уявити без інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідники наголошують, що «ефективність вивчення лексикології полягає в поєднанні традиційних методів і прийомів навчання з інноваційними, які здатні забезпечити якісне засвоєння матеріалу, навчити правильно вживати слова в різних ситуаціях спілкування» [Богатько, Завальнюк, Сахацька, 2023, с. 12].

О. Кучерук розглядає перспективи використання навчально-комп'ютерних ігор, які можуть застосовуватися для актуалізації асоціативно-вербальної сітки учнів, збагачення словникового запасу, формування лінгвокогнітивного досвіду та комунікативних умінь. Дослідниця також наголошує на потенціалі методу проектів, який збагачує словниковий запас і розвиває творчі здібності учнів.

Серед інноваційних методів В. Богатько, І. Завальнюк та В. Сахацька виділяють технологію вебквесту, що вчить учнів знаходити, аналізувати та систематизувати інформацію. Особливої уваги заслуговують також інтерактивні вправи, які можна створювати за допомогою інтернет-сайтів LearningApps, Kahoot, Wordwall. Важливу роль відіграють електронні додатки до підручників, робота зі словниками та використання QR-кодів.

Л. Рускуліс та В. Механцева зауважують, що програма з української мови для учнів 10–11 класів (профільний рівень) визначає пріоритетним формування лінгвокультурологічної та соціолінгвістичної компетентностей, що сприяє розвитку лексичної компетентності шляхом усвідомлення мови як національного феномену.

Таким чином, результати лексикологічних досліджень практично втілюються у шкільне навчання української мови через формування лексичної компетентності учнів, поєднуючи традиційні й інноваційні методи навчання. Такий комплексний підхід забезпечує формування лексичної компетентності як складової загальної мовної компетентності особистості та передумови успішної комунікації.

1.4. Формування фразеологічної компетентності учнів у процесі навчання мови

Вивчення дидактичного потенціалу фразеології в шкільному курсі української мови є одним із важливих завдань лінгводидактики. Фразеологія як мовна підсистема становить найцінніше лінгвістичне надбання, в якому віддзеркалюються світобачення та національна культура суспільства. Відповідно, фразеологічні одиниці є високоінформативними елементами мови, а рівень оволодіння нею визначається через вміння вільно використовувати ці одиниці у власному мовленні [Турбарова 2014, с. 187].

Дослідники наголошують на потребі формування фразеологічної компетентності учнів. Як зазначає Т. Денищич, фразеологічну компетентність слід розглядати як «вільне володіння учнями фразеологічними одиницями мови, що передбачає знання теоретичних основ фразеології, розуміння фразеологічних одиниць, вміння користуватися фразеологічними словниками, а головне – вільно й доцільно правильно використовувати їх у своєму мовленні» [Денищич 2023, с. 302-303].

Важливість вивчення фразеології в школі зумовлена її виховним потенціалом. За Г. Демиденко, практичне значення вивчення фразеології полягає передовсім у підвищенні культури мовлення школярів. Крім того, з'являється можливість виховної роботи, оскільки значення більшості сталих висловів увиразнює ментальність народу, висвітлює народне сприймання вітчизняної історії, ставлення до різноманітних суспільних і побутових проблем, позитивних і негативних рис людської вдачі [Демиденко 2015, с. 243].

Н. Турбарова підкреслює, що у системі збагачення лексичного запасу школярів фразеологічними одиницями важливими є такі аспекти: усвідомлення учнями фразеологізмів, упізнавання їх у тексті; розуміння їх значення; вживання у власному мовленні [Турбарова 2014, с. 188]. Відповідно до цього має будуватися і методика навчання фразеології.

На сучасному етапі розвитку мовної освіти значний лінгводидактичний потенціал мають новітні підходи до вивчення фразеології. Т. Вільчинська виокремлює кілька таких підходів: комунікативно-функціональний, етнолінгвістичний, лінгвокультурологічний, когнітивно-ономасіологічний [Вільчинська 2023, с. 48-49]. Ці підходи розширюють традиційне розуміння фразеології та її дидактичних можливостей.

Особливістю сучасного викладання фразеології є використання інноваційних технологій навчання. Т. Денищич обґрунтовує ефективність застосування технології «перевернутого навчання» у процесі вивчення фразеології, що дозволяє не тільки по-новому подати навчальний матеріал, а й сприяє розвитку самостійності, відповідальності, створенню проблемної ситуації, розвитку креативності, пошукової діяльності, критичного мислення, аналізу і синтезу інформації [Денищич 2023, с. 302].

Для ефективного формування фразеологічної компетентності учнів необхідно враховувати принципи навчання. Г. Демиденко виділяє такі власне методичні принципи: позамовний (екстралінгвістичний), лексико-граматичний, семантичний та діяхронічний [Демиденко 2015, с. 245]. Застосування цих принципів допомагає учням краще усвідомити специфіку фразеологічних одиниць.

Таким чином, дидактичний потенціал фразеології як традиційного напрямку мовознавства в шкільному курсі української мови полягає не лише у збагаченні мовлення учнів, але й у формуванні національно-мовної картини світу, розвитку комунікативних умінь і навичок, культивуванні національної свідомості, збереженні культурної спадщини народу.

1.5. Можливості діалектологічних знань для формування мовної культури учнів

Діалектологія як лінгвістична дисципліна посідає специфічне місце в системі мовознавчих наук, виступаючи важливим компонентом філологічних досліджень. Це наука, що вивчає територіальні різновиди мови – діалекти, говори й говірки, їхні структурні особливості та закономірності функціонування й розвитку. Професор П. Гриценко підкреслює, що діалектологічні дослідження мають винятково важливе значення для розв'язання проблем глото- й етногенезу, етимологічних, історико-семасіологічних та

ономастичних досліджень, для з'ясування окремих проблем етнографії, фольклористики та літературознавства. [Гриценко 1990, с. 3].

В останні десятиліття українська діалектологія значно розширила об'єкт своїх наукових розвідок. Якщо традиційно вона зосереджувалася переважно на фонетичних та морфологічних особливостях говірок, то сучасні дослідження охоплюють також лексичні, фразеологічні, синтаксичні аспекти, інтонаційні особливості діалектного мовлення. Це дозволяє глибше зрозуміти специфіку української мови та її територіальних різновидів. Особливу роль відіграє лінгвогеографічний метод дослідження, який, за твердженням Н. Цимбал, унаочнює просторове поширення діалектних явищ і уможливорює їх комплексне вивчення [Цимбал 2014, с. 397].

Дидактичний потенціал діалектологічних досліджень у навчанні української мови розкривається через кілька важливих аспектів. По-перше, знання діалектних особливостей дозволяє вчителю-словеснику ефективно працювати з учнями в умовах діалектного середовища, передбачати типові відхилення від літературної норми в їхньому мовленні та систематично працювати над їх подоланням. Адже, як зазначає М. Ковальчук, діалектне мовне середовище часто стає передумовою виникнення комунікативних девіацій у спілкуванні учнів, що потребує спеціальної лінгводидактичної уваги [Ковальчук 2016, с. 159].

По-друге, діалектологічні дослідження мають значну культурологічну цінність, оскільки діалекти зберігають етнокультурну спадщину нації, відображають світогляд та ментальність її представників. Т. Громко наголошує, що на сучасному етапі діяльність учителя-філолога пов'язана з впровадженням нової методики вивчення української мови, яка сприяє формуванню в учнів високої загальномовної ерудиції та знайомить їх з особливостями розвитку матеріальної й духовної культури краю [Громко 2008, с. 271]. Отже, діалектологічні знання стають важливим компонентом соціокультурної компетентності учнів.

По-третє, знання з діалектології допомагають глибше зрозуміти історію розвитку української мови, оскільки говори зберігають архаїчні мовні явища, які відсутні в літературному стандарті. Т. Громко підкреслює, що вивчення лексики діалектів дає змогу зробити детальний аналіз сучасного стану живого діалектного мовлення, класифікувати його територіально, бачити інтерференцію між спорідненими діалектами, оцінити вплив літературного мовлення на діалектне, з'ясувати характер міждіалектних контактів, відмежувати загальномовне, інтердіалектне від вузьколокального [Там само, с. 279].

Важливо розуміти, що реалізація діалектологічних досліджень у навчанні української мови пройшла складний шлях трансформації підходів. Якщо раніше в українській лінгводидактиці превалювала тенденція до боротьби з діалектизмами, то сучасний підхід полягає у збалансованому поєднанні формування літературних норм і дбайливого ставлення до діалектів як культурного надбання. С. Цінько та Д. Марєєв наголошують, що вивчення норм літературної мови не повинно викликати в учнів уявлення про другорядність, неправильність рідного для них діалекту [Цінько 2015, с. 2]. У цьому контексті постає необхідність "захисту" говірок, їхньої "екології", що має стати справою не лише науковців [Німчук 2013; Німчук 2017а; Німчук 2017b;], а й школи.

Реалізація діалектологічних досліджень у шкільній практиці відбувається через кілька основних напрямів. Перший напрям пов'язаний з коригувальною роботою щодо діалектних відхилень у мовленні учнів. Для цього вчителі мають добре знати специфіку місцевого діалекту, щоб цілеспрямовано працювати над усуненням діалектизмів різного типу – фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних. Н. Цимбал (2014, с. 401) рекомендує вчителям розробляти систему тестових завдань, які дозволяють зіставляти діалектні й літературні форми та осмислено засвоювати нормативні мовні засоби.

Другий напрям реалізації діалектологічних досліджень пов'язаний з поглибленим вивченням діалектів як цінного мовно-культурного явища. Цей напрям ґрунтується на розумінні того, що літературна мова й діалекти перебувають у постійній взаємодії, і літературна мова збагачується за рахунок діалектів. І. Гуменюк та І. Бербеничук [2015, с. 3] зазначають, що з одного боку, літературна мова вбирає в себе все найкраще, найцінніше, життєво важливе й типове з діалектної лексики і завдяки цьому збагачується, вдосконалюється, а з іншого боку, елементи літературної мови проникають у діалектну лексику і наближають її до загальнонародної мови.

Третій напрям ґрунтується на використанні діалектологічних відомостей для розширення лінгвістичного кругозору учнів, поглиблення їхніх знань про структуру та функціонування української мови. С. Цінько та Д. Марєєв [2015, с. 5] пропонують розробку уроків, у яких діалектні явища розглядаються не лише на лексичному рівні, а й на фонетичному, граматичному, що дає учням повніше уявлення про діалектну систему української мови.

Четвертий напрям реалізації діалектологічних досліджень передбачає залучення учнів до збирання, систематизації й дослідження діалектного матеріалу, до створення «словника рідної говірки». Т. Громко зауважує, що така робота розширює емпіричну базу української діалектології загалом і може бути використана для укладання діалектних

словників, лексичного атласу української мови. Цей напрям особливо важливий, оскільки формує дослідницьку компетентність учнів, їхнє шанобливе ставлення до мовних багатств рідного краю [Громко 2014, с. 279].

У сучасній методиці навчання української мови в аспекті реалізації діалектологічних досліджень особливо актуальним є використання інформаційно-комунікаційних технологій. С. Цінько та Д. Марєєв [2015, с. 9] пропонують використовувати аудіозаписи говірок про звичаї, традиції, культуру, побут із різних діалектних систем для усвідомлення колориту національної мови та формування лінгвокраїнознавчих знань.

Вивчення діалектології в школі представлене в навчальних програмах досить обмежено. Зокрема, у програмі з української мови для 6 класу розглядається тема «Групи слів за вживанням: загальноновживані та стилістично забарвлені слова, діалектні, професійні слова і терміни, просторічні слова, жаргонізми», а в 10 класі (профільний рівень) – тема «Українська мова як вища форма існування національної мови», у межах якої вивчаються форми існування української мови, зокрема й діалекти. Така обмеженість потребує додаткової уваги вчителів до цих питань, зокрема через інтеграцію діалектологічного матеріалу в інші теми курсу української мови та на уроках української літератури при аналізі художніх творів із діалектизмами.

Комплексна робота з діалектним матеріалом на уроках української мови передбачає використання різних типів вправ: аналітичних (знаходження діалектизмів у тексті, встановлення їх типу), конструктивних (добір літературних відповідників до діалектизмів, редагування речень), дослідницьких (збирання діалектної лексики за тематичними групами), творчих (складання міні-творів із використанням діалектизмів). Дослідниця Л. Стефінів говорить про тематичний принцип введення діалектної лексики та її поділ на дві групи: для включення до активного (загальноновживані слова, професіоналізми та специфічна побутова лексика) та пасивного словника (діалектизми, історизми). Така методика є особливо ефективною для вивчення лексики гуцульських ремесел, адже серед них знаходимо як професіоналізми, так і діалектизми, що сприяє не лише збагаченню словникового запасу учнів, а й збереженню знань про традиційні промисли [Стефінів 2014, с. 169].

Значний потенціал для реалізації діалектологічних досліджень мають інтегровані уроки української мови та літератури, краєзнавства, історії, географії. Т. Громко [2014, с. 275] підкреслює, що такі уроки дозволяють проаналізувати роль діалектних назв у художньому творі для віддзеркалення колориту певної місцевості, змалювання процесів праці, побуту людей, відтворення мови дійових осіб та ін.

Підсумовуючи, варто наголосити на унікальній ролі діалектологічних досліджень у лінгводидактиці, яка полягає в поєднанні нормативно-літературного та культурологічно-етнографічного компонентів навчання. Саме діалектологія дозволяє трансформувати традиційне протиставлення «правильне-неправильне» в навчанні мови на більш глибоке розуміння мовних явищ у їхньому територіальному, історичному та соціокультурному вимірах. Це сприяє не лише формуванню нормативного мовлення учнів, а й їхньої національно-мовної свідомості, розуміння регіональної специфіки мови як культурної цінності, здатності до науково-пошукової діяльності через збирання й дослідження місцевого мовного матеріалу. Особливо перспективним у цьому аспекті є інтеграція діалектологічних досліджень у різні предметні галузі й використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для збереження й вивчення живого народного мовлення.

1.6. Застосування історичної граматики для пояснення сучасних граматичних норм у школі

Історична граматика посідає особливе місце в системі філологічних дисциплін, поєднуючи лінгвістичний, історичний та культурологічний аспекти. Як зазначає Ж. Колоїз, це мовознавча дисципліна, що вивчає формування та розвиток української мови, ті зміни, що відбувалися в її системі в напрямку до вдосконалення [Колоїз 2010, с. 239]. При цьому варто зауважити, що назва "історична граматика" є дещо умовною, оскільки фактично ця галузь охоплює не тільки граматичну будову мови, а й її фонетичну систему, словотворчі особливості та лексичний склад у їхньому історичному розвитку.

Основна цінність історичної граматики як наукової дисципліни полягає в тому, що вона дає можливість простежити загальні закономірності та тенденції становлення всіх рівнів мовної системи, забезпечує розуміння причинно-наслідкових зв'язків між різними мовними явищами, пояснює їх внутрішню логіку і взаємопов'язаність. За словами З. Купчинської, підготувати висококваліфікованого вчителя філологічного профілю без курсу історичної граматики неможливо, адже студенти як майбутні вчителі повинні глибоко пізнати взаємозв'язок мовних явищ, закономірності їх походження і розвитку [Купчинська 2024, с. 94].

Дидактичний потенціал історичної граматики для шкільної мовної освіти розкривається у кількох аспектах. Найперше, знання з історичної граматики формують у вчителя системне бачення мови, розуміння її не як статичної сукупності правил, а як живого організму, що постійно розвивається. Як влучно зауважує Ж. Колоїз, ця дисципліна «забезпечує повне, усебічне розуміння мовних явищ, бо показує їх не тільки в розвитку, але

і в зв'язках із відповідними явищами в споріднених мовах; демонструє взаємозв'язок у розвитку структурних елементів мови; засвідчує стійкість граматичної будови мови та її основної лексики» [Там само, с. 240].

Крім того, історична граматика дає вчителю-словеснику потужний інструментарій для пояснення складних мовних явищ учням, особливо тих, які з погляду сучасного стану мови видаються нелогічними або винятковими. З. Купчинська [2024, с. 94] наголошує, що саме історичні знання допоможуть учителю-словеснику дати учням докладне розуміння мови, виробити навички і вміння застосовувати ці знання на практиці. Адже сучасна українська мова – це лише вершина айсберга глибоких діахронних процесів нашої мови впродовж багатьох століть, які приховані на синхронному зрізі.

Нарешті, історико-граматичні дослідження мають значний культурологічний потенціал, оскільки дозволяють через мову розкрити історію і ментальність українського народу, особливості його світосприйняття, міжкультурні зв'язки та впливи. Розуміння етимології слів, історичних чергувань, фонетичних процесів тощо наповнює викладання української мови культурно-історичним змістом, підвищує мотивацію учнів, формує в них ціннісне ставлення до мови як духовної скарбниці нації.

Реалізація історико-граматичних досліджень у навчанні української мови провадиться через кілька основних напрямів. Перший пов'язаний із використанням історичних коментарів при вивченні фонетики. Історичні фонетичні процеси дають можливість пояснити такі явища сучасної української мови, як чергування [o], [e] з [i] (стіл – стола, піч – печі), спрощення в групах приголосних (серце, чесний, тижневий), чергування [o], [e] з нулем звука (сон – сну, день – дня), подовження приголосних (життя, знання, збіжжя). За словами З. Купчинської (2024, с. 95), учителям варто акцентувати на історичних коментарях фонетичних процесів, щоб учні усвідомлювали глибину історії нашої мови, розуміли, що без присутніх причин нема змін, усе взаємозв'язано й взаємообумовлено.

Другий напрям реалізації історико-граматичних досліджень стосується пояснення морфологічних особливостей сучасної української мови. З. Купчинська [2024, с. 97] зауважує, що глибинне розуміння історичної фонетики дає пояснення вчителю не лише фонетичних процесів, але й морфологічних та дериваційних. Наприклад, форми минулого часу дієслів чоловічого роду без суфікса -в- (ніс, віз, міг) пояснюються втратою суфіксального -л- у формах однини дієприкметників чоловічого роду після занепаду кінцевого редукованого: носиль > носил > ніс.

Третій напрям охоплює історично-етимологічні аспекти лексикології, що допомагають пояснити походження лексем, їхню семантичну еволюцію, входження

запозичень та їх адаптацію до системи української мови. Зокрема, Ж. Колоїз [2010, с. 243–244] наводить приклади фонетичних відмінностей, що ілюструють різні шляхи звукових модифікацій у різних групах слов'янських мов: повноголосні форми (боронити, володіти, порох, ворог, хороми) демонструють закономірні фонетичні процеси, характерні для східнослов'янських мов; наявність на місці повноголосних форм звукосполучень ра, ла (влада, прах, вражий, храм) засвідчує особливості південнослов'янських мов. Таке знання допомагає вчителю формувати в учнів уявлення про системність мови та її історичні зв'язки з іншими слов'янськими мовами.

У шкільній програмі української мови знання з історичної граматики найбільш виразно реалізуються при вивченні таких тем, як: «Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків» (5 клас), «Правопис префіксів і суфіксів» (5 клас), «Спрощення в групах приголосних» (5 клас), «Правопис складних слів» (6 клас), «Фонетика. Графіка. Правопис» (10 клас), «Лексична система української мови» (10 клас), «Словотвір» (10 клас, профільний рівень). Проте, як слушно зауважує З. Купчинська [2024, с. 94], сучасні підходи до викладання часто характеризуються спрощеністю й швидкісним принципом, при якому вчитель перестає заглиблюватися в суть мовної проблеми, подає матеріал поверхово.

На противагу такому підходу, методично виправданим є використання історичних коментарів при вивченні відповідних тем. Зокрема, при розгляді правопису ненаголошених [e], [и] доцільно згадати, що зближення вимови цих голосних у ненаголошеній позиції засвідчене в наших пам'ятках з глибокої давнини. При вивченні подовження приголосних важливо пояснити, що це явище є результатом прогресивної асиміляції [й] попередніми м'якими приголосними після занепаду редукованих. Під час опрацювання чергування [o], [e] з [i] варто звернути увагу на те, що це чергування є наслідком історичного процесу – подовження голосних у новозакритих складах.

З. Купчинська [Купчинська 2024, с. 100] підсумовує, що вивчення історичної граматики української мови дає можливість майбутньому вчителю набути системності у знаннях, цілісно усвідомити ті праіндоєвропейські, загальнослов'янські і староукраїнські закони внутрішнього розвитку мови, що сформували фонетичну (і граматичну) систему сучасної української мови. Ж. Колоїз [2010, с. 249] підкреслює, що осмислення історичних фонетичних процесів сприятиме не механічному засвоєнню знань («зазубрюванню»), а усвідомленому їхньому закріпленню. І це особливо важливо для вчителя, адже щоб у доступній формі пояснити те чи те явище своїм вихованцям, слід, безумовно, самому знати його суть, природу, закономірності.

Для ефективної реалізації історико-граматичних досліджень у навчанні української мови доцільно використовувати різні типи вправ: 1) аналітичні (знаходження певних фонетичних явищ у тексті, пояснення їх історичної природи); 2) конструктивні (добір прикладів на певне історичне чергування, редагування речень); 3) дослідницькі (етимологічний аналіз слів, порівняння розвитку певних фонетичних явищ у різних слов'янських мовах); 4) творчі (складання речень або текстів з використанням слів, у яких відбулися певні історичні зміни). Особливо ефективним є поєднання історико-граматичного матеріалу з етимологічним аналізом, що розвиває лінгвістичне мислення учнів.

Отже, історико-граматичні дослідження мають значний дидактичний потенціал, який дозволяє якісно підвищити рівень мовної освіти. Вони сприяють формуванню в учнів системного погляду на мову, розумінню її історичного розвитку та внутрішньої логіки, а також збагачують культурологічний контекст вивчення української мови, що є важливою умовою формування національно-мовної свідомості молодого покоління.

1.7. Морфологія як традиційний напрям філологічних досліджень у навчанні української мови

Морфологія посідає вагоме місце серед традиційних напрямів мовознавства, що значною мірою визначає її істотний вплив на шкільну мовну освіту. Цей розділ граматики вивчає граматичні класи слів (частини мови), їхні граматичні категорії та систему словозміни, що в сукупності формує граматичну будову мови. Лінгвістична специфіка морфології визначається тим, що вона пов'язана як із семантичними, так і з сполучувальними властивостями словоформ [Рускуліс 2024, с. 303]. Саме це зумовлює її тісний зв'язок з іншими рівнями мовної системи, зокрема зі словотвором і синтаксисом, що важливо враховувати в процесі навчання.

Шкільний курс морфології відображає досягнення теоретичної морфології й традиційно будується на структурному та семантичному наукових підходах. Проте, як зазначає С. Омелячук, сучасна шкільна морфологія української мови також активно інтегрує новітні лінгвістичні концепції: функційну граматику, лінгвістичну прагматику та когнітивну лінгвістику, що дозволяє формувати в учнів не лише розуміння форми, а й функцій морфологічних одиниць [Омелячук 2013, с. 242–243].

Особливість морфології як об'єкта шкільного навчання полягає в тому, що вона є основою для усвідомлення цілісності мови, її системності, специфіки лексико-граматичних класів слів та їхніх розрізняювальних ознак. Як зазначає М. Сокаль, «лексико-граматичний підхід до слова, навіть на елементарному рівні початкової школи, вже впорядковує уявлення учнів про слово. Адже єдність узагальненого значення, спільність граматичних категорій і

синтаксичних функцій дозволяє систематизувати слова, поділивши їх на різні частини мови» [Сокаль 2022, с. 118]. Тобто вивчення морфології забезпечує системне сприйняття мови та формує здатність оперувати мовними категоріями.

Дидактичний потенціал морфологічних досліджень для шкільної мовної освіти виявляється в кількох аспектах. Передусім він полягає у формуванні граматичної компетентності, що, за визначенням Рускуліс, є рівнем оволодіння граматичною системою мови, який охоплює морфемну будову слів, способи словотвору, морфологічну й синтаксичну структуру української мови, термінологічний апарат, а також уміння використовувати граматичні знання в мовленнєвій діяльності [Рускуліс 2024, с. 302]. Таке розуміння граматичної компетентності акцентує увагу на практичному аспекті навчання морфології, що є особливо вагомим для шкільної мовної освіти.

С. Омельчук пропонує розглядати дослідницький підхід як системотвірний чинник навчання морфології, оскільки цей підхід орієнтований не на формальне засвоєння граматичних знань, а на формування в учнів 'уміння здійснювати пошук, відбір, аналіз, систематизацію й узагальнення морфологічних понять, правил та закономірностей', що сприяє розвитку пізнавальної самостійності школярів та їхньому інтелектуальному зростанню [Омельчук 2014а, с. 5–6].

С. Омельчук визначає основні види мовних умінь, що формуються в процесі вивчення морфології:

- класифікаційні мовні вміння визначати граматичні ознаки частин мови;
- розпізнавальні граматичні вміння розрізняти частини мови;
- морфолого-орфографічні вміння правильно відмінювати іменні частини мови;
- морфолого-словотвірні вміння утворювати слова різними способами;
- продуктивні морфологічні та граматико-стилістичні вміння [Омельчук 2014b, с. 75].

Формування цих умінь відбувається на кількох етапах шкільної освіти:

- 1) пропедевтичний (1–4 класи);
- 2) систематичне навчання морфології (6–7 класи);
- 3) перспективність і повторення на основі вивчення синтаксису (8–9 класи);
- 4) функційно-прагматичний (10–11 класи) [Рускуліс 2024, с. 306].

Ефективна реалізація морфологічних досліджень у шкільному курсі української мови ґрунтується на специфічних принципах навчання. Як зазначає Цоуфал, до таких принципів належать:

- вивчення частин мови у зв'язку з фонетикою, лексикою та іншими розділами;
- вивчення частин мови на синтаксичній основі;

- вивчення системи відмінювання частин мови і словотвору у зв'язку з орфографією;
- вивчення частин мови в поєднанні з розвитком мовлення [Цоуфал 2010, с. 160].

Систематичне й послідовне навчання морфології, відповідно до досліджень С. Омелячука, має також враховувати специфічні принципи дослідницького навчання: дослідницького спрямування, взаємозв'язку дослідницької діяльності з іншими видами діяльності, проблемності, креативності та дослідницької активності учня. Такий підхід забезпечує не лише мовний розвиток учнів, а й інтелектуальний, сприяє формуванню особистості, готової до активної творчої діяльності [Омельчук 2014а, с. 15–16].

Особливо важливим є принцип вивчення морфології на синтаксичній основі, адже опрацювання морфологічних одиниць на синтаксичній основі дозволяє диференціювати спільнокореневі слова різних частин мови, встановлювати граматичні ознаки незмінюваних слів, формувати уявлення про певні розряди слів, запобігати типовим помилкам, пропедевтично ознайомлювати учнів з певними синтаксичними конструкціями [Цоуфал 2010, с. 161].

Теоретичні засади морфології відображаються в шкільному курсі української мови через поняттєвий апарат, який, за С. Омелячуком, охоплює:

- морфологічні одиниці: слово, словоформа;
- лексико-граматичні класи слів (частини мови): самостійні та службові;
- лексико-граматичні розряди слів у межах кожної частини мови;
- граматичне значення (загальне і часткове);
- граматичну форму (синтетичну й аналітичну);
- граматичні (морфологічні) категорії (класифікаційні й словозмінні) [Омельчук 2014b, с. 307].

Реалізація морфологічних досліджень у шкільній практиці відбувається через систему специфічних прийомів навчання, які відображають лінгвістичну природу морфологічних одиниць. До таких прийомів належать:

- морфологічний розбір слова як частини мови;
- розмежування аналогічних слів, постановка слова в потрібній формі;
- зіставлення граматичних форм;
- заміна одних форм іншими;
- спостереження над функціонуванням паралельних морфологічних форм;
- складання словосполучень і речень із певними формами слів;
- алгоритмізація, програмування, складання таблиць тощо [Рускуліс 2024, с. 309].

Ефективне формування морфологічної субкомпетентності в шкільному курсі української мови передбачає застосування різнотипних завдань. О. Кульбабська і О. Кардашук виокремлюють дві групи морфологічних вправ:

- 1) аналітичні (розпізнавальні) – морфемний аналіз, морфологічний розбір, визначення граматичних категорій;
- 2) синтетичні (конструктивні) – утворення морфологічних форм, побудова таблиць відмінювання, вживання слів різних частин мови в словосполученнях, реченнях, текстах, у вільному мовленні [Кульбабська 2017, с. 68–69].

Системне використання таких вправ забезпечує глибоке засвоєння теоретичних положень морфології та формування практичних умінь і навичок використання морфологічних одиниць у мовленні.

Суттєвим аспектом реалізації морфологічних досліджень у шкільній практиці є подолання труднощів, що виникають під час формування морфологічних умінь і навичок. Серед таких труднощів – нерозрізнення понять "частина мови" і "член речення", відмінювання іменників II відміни, узгодження іменників із числівниками, вживання особових закінчень дієслів [Рускуліс 2024, с. 310]. Урахування цих труднощів дозволяє вчителю ефективніше планувати навчальний процес і досягати кращих результатів. С. Омельчук також виокремлює критерії вимірювання навчальних досягнень учнів з морфології – знаннєвий, когнітивний і операційно-діяльнісний, що відповідають критеріям оцінювання в системі загальної середньої освіти. До кожного з них розроблено показники оцінювання за чотирма рівнями (високий, достатній, середній та низький) [Омельчук 2014с, с. 97–99].

Сучасні підходи до реалізації морфологічних досліджень у шкільній практиці спрямовані на формування не лише мовної, а й мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів. Як зазначає М. Сокаль, «класифікацію навчального матеріалу, його опис, введення в освітній процес необхідно здійснювати з позиції його доцільності, придатності для спілкування» [Сокаль 2022, с. 123]. Такий комунікативно-діяльнісний підхід до навчання морфології забезпечує практичне спрямування навчального процесу й підвищує мотивацію учнів до вивчення української мови.

Отже, морфологія як традиційний напрям філологічних досліджень має значний дидактичний потенціал для шкільної мовної освіти. Реалізація морфологічних досліджень у навчанні української мови сприяє формуванню граматичної компетентності учнів, забезпечує системне сприйняття мови та розвиває вміння використовувати морфологічні одиниці в мовленнєвій діяльності. Особливості вивчення морфології в школі визначаються

її лінгвістичною природою та специфічними принципами навчання, що забезпечують ефективне засвоєння учнями морфологічної системи української мови.

1.8. Дидактичний потенціал синтаксису як традиційного напрямку філологічних досліджень

Серед традиційних напрямів філологічних досліджень важливу роль відіграє синтаксис як інтегративний мовний рівень, що функціонально об'єднує одиниці всіх ярусів мовної системи. Характерною рисою синтаксису є його безпосередня задіяність у процесах мислення й комунікації. На відміну від інших рівнів мови, синтаксичні одиниці, зокрема речення, уможливають формування, оформлення, вираження й передачу думки.

Провідна ідея сучасних філологічних досліджень у галузі синтаксису – утвердження речення як центрального компонента в граматичній системі мови, що відіграє виняткову роль у мислетворчості, оформленні й донесенні думки. Як зазначає Н. Бондаренко [2015, с. 2], речення виступає найменшою і водночас найзначущішою комунікативною одиницею, що забезпечує реалізацію основних функцій мови. Системна ієрархія синтаксичних одиниць (від словоформи до тексту) становить теоретичне підґрунтя їх вивчення в школі.

Реалізація філологічних досліджень із синтаксису в шкільній практиці передбачає застосування різноаспектного підходу до вивчення синтаксичних одиниць. Н. Бондаренко [2015, с. 9–10] виокремлює чотири ключові аспекти: логічний (здатність синтаксичних одиниць формувати й передавати думку); структурний (наявність структурної схеми, моделі речення); семантичний (мовна й мовленнєва семантика синтаксичних одиниць); комунікативний (речення як засіб спілкування). Синтез цих аспектів забезпечує об'ємне розуміння синтаксичних явищ учнями.

Сучасні філологічні дослідження синтаксису збагачуються предикатно-аргументною теорією, яка розглядає речення з позицій логіки, семантики та структури. О. Грипас розглядає предикат як організаційний та головний елемент речення, який своїм значенням утворює навколо себе валентне поле і втягує до нього певну кількість іменних компонентів. Розуміння валентності предикатів може значно поглибити практичне засвоєння учнями логіки побудови речень та взаємозв'язків між його компонентами. Наприклад, усвідомлення того, що дієслово "читати" як двовалентний предикат вимагає суб'єктний та об'єктний компоненти: *Студент читає книгу*, а дієслово «класти» як тривалентний предикат вимагає суб'єктний і два об'єктних компоненти: *Студент поклав*

книгу на стіл, допомагає учням краще розуміти структуру та семантику речення [Грипас 2012, с. 12].

Важливим аспектом реалізації синтаксичних досліджень у навчанні є системне розуміння внутрішньої структури синтаксичних одиниць та їх взаємозв'язків. Л. Рускуліс наголошує, що синтаксичні одиниці є взаємопов'язаними й взаємозумовленими, виступають компонентами частин мови та їхніх форм і повинні досліджуватися у формально-синтаксичному, семантико-синтаксичному й комунікативному аспектах [Рускуліс 2022, с. 306]. Для ефективного опанування синтаксису важливо розуміти специфіку синтаксичних зв'язків, зокрема предикативного зв'язку між підметом і присудком, що характеризується такими ознаками, як двобічність, передбачуваність, обов'язковість, закритість, координація.

Особливу увагу дослідники приділяють синтаксису складного речення, вивчення якого має опиратися на семантико-синтаксичний підхід. С. Щупко підкреслює зв'язок семантики і синтаксису, зазначаючи, що звернення до семантики зосереджує увагу на зв'язку мови з дійсністю [Щупко 2020, с. 72]. Авторка розглядає модель речення як предикативне поєднання взаємозумовлених компонентів, що утворює комунікативну одиницю з певним типовим значенням, і підкреслює важливість компетентнісного підходу у вивченні синтаксису складного речення.

Системне вивчення синтаксису в школі відбувається поетапно, охоплюючи різні ланки мовної освіти. В. Сидоренко виокремлює шість етапів: практичне ознайомлення із синтаксичними одиницями в початковій школі; пропедевтичне вивчення основних понять синтаксису й пунктуації в 5 класі; навчання синтаксису під час опанування морфології в 6–7 класах; систематичний курс навчання синтаксису в 8–9 класах; удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів старшої школи на основі узагальнення й систематизації відомостей про синтаксис української мови [Сидоренко 2015, с. 9]. Така поетапність забезпечує наступність і перспективність у формуванні синтаксичних знань і вмінь.

Вивчення синтаксичних одиниць має відбуватися з урахуванням їх семантико-стилістичних і комунікативних особливостей. Зокрема, Н. Бондаренко розглядає прості односкладні речення як синтаксичні конструкції з одним головним членом, які не потребують другого й не можуть бути доповнені без зміни суті й характеру висловленої думки [Бондаренко 2016, с. 25]. Такі речення дають змогу актуалізувати найважливіше в повідомленні, надають мовленню логічності, стислості. Вони мають здатність взаємозамінюватися з двоскладними реченнями, що засвідчує багатство синтаксичних засобів української мови.

Реалізація філологічних досліджень із синтаксису в навчальному процесі має ґрунтуватися на ключових методичних принципах, серед яких В. Сидоренко виділяє: принцип навчання синтаксису в кореляційному міжрівневому взаємозв'язку із морфологією, лексикою, фонетикою, стилістикою; принцип навчання синтаксису у внутрішньорівневому взаємозв'язку з пунктуацією та інтонацією; принцип навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення; принцип текстотворчості або текстоцентризму. Їх комплексне застосування забезпечує цілісність і ефективність навчання [Сидоренко 2015, с. 12].

Сучасні філологічні дослідження синтаксису реалізуються в школі через формування синтаксичної та пунктуаційної компетентностей. Синтаксична компетентність, як зазначає В. Сидоренко, передбачає «здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів» [Там само, с. 6]. Вона є невід'ємною складовою граматичної компетентності учнів.

У ґрунтовному дослідженні Т. Кушнір граматична компетентність учнів 8–9 класів розглядається як важливий складник комунікативної компетентності, що включає комплекс знань про граматичні одиниці, засоби вираження граматичних категорій і значень, а також уміння й навички будувати ефективну мовленнєву поведінку з урахуванням особливостей функціонування граматичних одиниць у текстах різної жанрово-стильової належності [Кушнір 2016, с. 7–8]. Дослідниця особливу увагу приділяє формуванню граматичної компетентності під час вивчення синтаксису, підкреслюючи, що саме синтаксичний рівень мови найбільш повно реалізує комунікативну функцію мовлення.

Т. Кушнір обґрунтовує ефективну методику формування граматичної компетентності учнів у процесі вивчення синтаксису, що реалізується поетапно: мотиваційно-пізнавальний етап (стимулювання пізнавального інтересу); оперативно-конструктивний етап (формування мовних і мовленнєвих умінь); продуктивно-творчий етап (розвиток комунікативних умінь); оцінювально-узагальнювальний етап (рефлексія навчальних досягнень). Такий підхід дозволяє ефективно реалізувати філологічні дослідження у практиці навчання синтаксису [Там само, с. 13–14].

Методологічною основою сучасного навчання синтаксису є компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи, які, за твердженням В. Сидоренко, забезпечують організацію диференційованого, гуманістично спрямованого навчально-виховного процесу, формування національно-мовної особистості за індивідуальною освітньою траєкторією [Сидоренко 2015, с. 10]. Важливе значення має також

функціонально-комунікативний підхід, який дозволяє показати, як різні синтаксичні одиниці реалізують комунікативні наміри мовця.

Перспективним напрямом реалізації філологічних досліджень у галузі синтаксису є розробка ефективної системи вправ. Л. Рускуліс, спираючись на дослідження Т. Гнаткович [Гнаткович 2011] та Н. Дикої, пропонує використовувати аналітичні, продуктивно-репродуктивні та творчо-конструктивні, а також мотиваційно-орієнтувальні, когнітивно-діяльнісні та оцінно-контрольні вправи [Рускуліс 2022, с. 316–317]. Цей підхід доповнює Т. Кушнір, яка розробила комплексну систему вправ для формування граматичної компетентності, що включає аналітичні вправи (для засвоєння теоретичного матеріалу), репродуктивні (активізація мислення при відтворенні синтаксичних конструкцій), конструктивні (перцептивна і продуктивна діяльність) та продуктивно-творчі (використання різних синтаксичних конструкцій у власному мовленні). Така система забезпечує поступовий розвиток синтаксичних умінь і навичок учнів [Кушнір 2016, с. 13].

Тож сучасні філологічні дослідження в галузі синтаксису мають значний дидактичний потенціал, реалізація якого в шкільній практиці сприяє формуванню мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів. Багатоаспектний підхід до вивчення синтаксичних одиниць, поєднання традиційних і новітніх теорій, застосування ефективних методичних принципів дозволяють повноцінно використовувати синтаксис як важливий компонент мовної освіти.

1.9. Пунктуація як традиційний напрям мовознавства та її реалізація в навчанні української мови

Важливим складником мовної освіти є пунктуація, оволодіння якою становить один із ключових елементів загальноосвітньої підготовки учнів, формування їхньої правописної грамотності. Як слушно зазначає І. Попович, правописні вміння й навички, зокрема пунктуаційні, відображають мовленнєву культуру особистості та забезпечують втілення навчально-розвивального аспекту української мови в усіх видах комунікативної діяльності [Попович 2010, с. 13].

У сучасній лінгвістиці пунктуацію розглядають у трьох аспектах: 1) як систему графічних позаалфавітних знаків, головним призначенням яких є графічна організація і членування писемного тексту; 2) як історично сформовану систему правил, кодифікованих норм пунктуаційного оформлення писемного тексту; 3) як розділ мовознавства, який вивчає закономірності використання розділових знаків, їхні функції та досліджує особливості пунктуації як цілісної системи [Загнітко 2001, с. 535; Гуйванюк 2002, с. 4].

Традиційно в українській лінгводидактиці пунктуацію відносять до правописних норм, залишаючи її вивчення поза граматику. Однак, як стверджує А. Загнітко, неспіввіднесення з граматичними нормами всієї сукупності розділових знаків зумовлює відсутність єдиної теорії, здатної пояснити суперечливі факти сучасної практики [Загнітко 2001, с. 534–535]. Ця думка підтверджує необхідність розгляду пунктуації у тісному зв'язку із синтаксисом, що має знаходити відображення в шкільній практиці навчання мови.

Узагальнюючи підходи до вивчення пунктуації у школі, Н. Бородіна та К. Курійчук наголошують, що пунктуація є основою для текстотворення, слугує засобом вираження думок, почуттів та емоцій, тому знання її основ – необхідний компонент шкільної мовної освіти [Бородіна, Курійчук 2015, с. 29]. Слід зауважити, що практика навчання пунктуації в загальноосвітній школі дає підстави говорити про недостатнє використання резервів підвищення грамотності, зокрема про неповну реалізацію зв'язку пунктуації і синтаксису.

Н. Ковальчук переконливо доводить, що пунктуаційна грамотність учнів перебуває в прямій залежності від рівня міцності знань із синтаксису, оскільки більшість пунктуаційних помилок пояснюється невмінням учнів розбиратися в закономірностях синтаксису, які розглядаються на різних етапах оволодіння мовою і є наскрізною темою шкільної програми [Ковальчук 2014, с. 89].

Оскільки розділові знаки є приналежністю синтаксичних категорій, необхідно пунктуаційні навички виробляти у процесі вивчення синтаксису. Як зауважує О. Межов, для належної пунктуаційної грамотності недостатньо лише завчити відносно невелику кількість правил уживання розділових знаків, головне – уміти їх практично застосовувати в писемному мовленні [Межов 2021, с. 193].

Н. Бондаренко розглядає пунктуаційну грамотність учнів як таку, що базується на засвоєнні понять пунктуація, розділові знаки, пунктограма, пунктуаційне правило. Науковиця зауважує, що становлення навичок правопису передбачає сформованість в учнів поняття про пунктуацію, умінь розрізняти розділові знаки, розпізнавати пунктограми, знання відповідних правил і способів їх застосування [Бондаренко 2017, с. 23].

Теоретичні основи пунктуації пов'язані з її принципами, щодо яких в українському мовознавстві й методиці навчання мови немає одностайності. Н. Гуйванюк зазначає, що одні мовознавці бачать в основі української пунктуації інтонаційний принцип, інші – синтаксичний, треті – смисловий [Гуйванюк 2002, с. 18].

У сучасній лінгвістиці панівним є підхід, за якого виділяють три принципи української пунктуації. О. Межов називає їх структурним (синтаксичним), змістовим і інтонаційним [Межов 2021, с. 193], а Л. Сегін – структурним, смисловим та

ритмомелодійним (інтонаційним) [Сегін 2018, с. 85]. І. Савченко пропонує альтернативний підхід до класифікації принципів пунктуації, виділяючи структурний, структурно-семантичний і функціонально-стилістичний принципи [Савченко 2008, с. 40–41].

Найпростішим для засвоєння учнями є структурний принцип, відповідно до якого зумовлені синтаксичною будовою речення розділові знаки є обов'язковими. Найскладніше сприймаються правила пунктуації, базовані на смисловому (логічному) принципі, за якого структурно-синтаксичне членування підпорядковане логічному [Межов 2021, с. 193].

У контексті пунктуаційної грамотності важливого значення набуває формування в учнів системи пунктуаційних умінь і навичок. Н. Ковальчук, спираючись на психолого-педагогічні дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, обґрунтовує необхідність реалізації діяльнісного підходу в навчанні пунктуації, який знаходить своє відображення в теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [Ковальчук 2014, с. 41].

Згідно з цим підходом, процес формування пунктуаційних умінь передбачає реалізацію кількох етапів: 1) загальний інструктаж в орієнтованій схемі основних дій; 2) формування дій у матеріальній формі; 3) формування дій у гучномовній (зовнішньомовній) формі; 4) відтворення дії в розумовій (внутрішній) формі. Такий поетапний підхід до формування пунктуаційних умінь забезпечує усвідомленість і міцність пунктуаційних навичок [Ковальчук 2014, с. 42].

Важливим аспектом навчання пунктуації є система пунктуаційних вправ, яка забезпечує формування і закріплення пунктуаційних умінь і навичок. Н. Ковальчук визначає систему вправ як оптимальний набір необхідних типів і видів вправ, розташованих у порядку нарощування мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності й поетапності формування визначених програмою пунктуаційних навичок [Ковальчук 2014, с. 42].

Класифікація пунктуаційних вправ охоплює широкий спектр типів, серед яких Н. Ковальчук виділяє: 1) підготовчі, 2) вступні, 3) пробні, 4) тренувальні, 5) творчі, 6) контрольні. За характером діяльності учнів виокремлюють репродуктивні і продуктивні вправи, за навчальною метою – розпізнавальні, конструктивні і творчі, за характером мислительних операцій – аналітичні й синтетичні [Ковальчук 2014, с. 42–43].

Н. Бородіна та К. Курійчук підкреслюють важливість застосування інноваційних технологій навчання пунктуації, які підвищують ефективність засвоєння пунктуаційних правил та формування пунктуаційних умінь і навичок. До таких технологій вони відносять

проектну технологію, інтерактивне, інтегроване навчання, мультимедійні презентації, метод «кейс», різні види дидактичних ігор [Бородіна, Курійчук 2015, с. 32].

Для ефективного формування пунктуаційних компетентностей особливу роль відіграє метод алгоритмізації. Н. Ковальчук описує способи опису алгоритмів: словесний і графічний, які допомагають учням опанувати послідовність дій при застосуванні пунктуаційних правил [Ковальчук 2014, с. 43].

Н. Бондаренко, аналізуючи основні пунктограми, виділяє п'ять їх груп, що вивчаються в 5–7 класах: 1) розділові знаки в кінці речення; 2) розділові знаки в реченнях з однорідними членами; 3) кома і знак оклику при звертанні; 4) розділові знаки між частинами складного речення; 5) пунктограми для оформлення прямої мови [Бондаренко 2017, с. 24–25]. Така систематизація допомагає вчителям-словесникам планувати й організовувати роботу над пунктуацією.

Узагальнюючи проблеми навчання пунктуації в школі, І. Попович наголошує на необхідності системного підходу до формування пунктуаційної грамотності учнів, що передбачає врахування взаємозв'язку між різними напрямками лінгвістичних досліджень – синтаксисом, стилістикою, текстологією, та забезпечує комплексне формування мовленнєвої компетентності учнів [Попович 2010, с. 15].

Таким чином, результати наукових досліджень з пунктуації мають важливе значення для формування пунктуаційної грамотності учнів. Їх реалізація в навчанні української мови забезпечує не лише засвоєння учнями системи правил уживання розділових знаків, а й розвиток їхніх умінь логічно мислити, аналізувати синтаксичні конструкції, виділяти смислові відрізки тексту, правильно інтонувати речення різних типів, що сприяє формуванню ключових компетентностей і розвитку мовної особистості школярів.

1.10. Морфемна будова слова і словотвір як традиційний напрям філологічних досліджень та його реалізація в навчанні української мови

Морфемна будова слова і словотвір належать до традиційних і водночас фундаментальних напрямів мовознавчих досліджень, що відіграють істотну роль у формуванні мовної системи та її подальшому розвитку. Системне вивчення словотвору передбачає розгляд способів творення слів, їх будови з урахуванням належності до частини мови, характеру твірної основи та тих звукових змін, які властиві сучасній мові [Бісовецька, с. 28].

За визначенням О. Кулик, словотвірна система української мови являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів, організованих певними типами відношень. До її

складу входять елементарні одиниці, що становлять словотвірну структуру слова (твірна основа, похідне слово, словотвірний формант), та більш складні (словотвірні пари, типи, категорії, ряди, синтагми, гнізда, парадигми) [Кулик 2019, с. 11–12]. Таке розуміння підкреслює багаторівневність цієї системи, що потребує відповідного висвітлення в шкільному курсі мови.

Дидактичний потенціал морфеміки і словотвору виявляється в кількох аспектах. По-перше, опрацювання морфемної будови слова закладає підґрунтя для усвідомленого засвоєння багатьох орфографічних правил. По-друге, знання словотвірної системи сприяє збагаченню лексикону учнів, оскільки допомагає семантизувати незнайомі слова через значення їхніх складових частин. По-третє, як зазначає В. Грещук, засвоєння теоретичного матеріалу з цих розділів дає змогу проникнути в структуру та зміст слова, усвідомити функції та роль кожної морфеми, зрозуміти шляхи поповнення словникового складу української мови [Грещук 2024, с. 20].

Значущість цього напрямку для мовної освіти підкреслюють і інші дослідники. Л. Бісовецька звертає увагу на те, що «вивчення морфеміки і словотвору відкриває перед учителем великі можливості для організації словникової роботи (підбір однокорених слів, вправи на зіставлення похідних слів тощо), занять орфографією» [Бісовецька, с. 28].

Згідно з чинною програмою навчання української мови матеріал з морфеміки і словотвору має ступеневий характер засвоєння. Розділ «Будова слова» вивчається у 5 класі, а «Словотвір» опрацьовується в 6 класі у поєднанні з орфографією [Кулик 2019, с. 7]. Така послідовність зумовлена необхідністю спочатку сформулювати в учнів уявлення про морфемну структуру слова, а потім на цій основі опрацьовувати способи словотворення.

Основними принципами навчання морфеміки і словотвору є: встановлення зв'язку з вивченням інших розділів мови (лексикологією, фонетикою, граматиною, орфографією); функціонально-стилістична спрямованість; урахування структури та семантики значущих частин слова; свідоме виділення морфем [Грещук 2024, с. 9–10]. Вивчення словотвору важливо організовувати з опорою на поєднання морфемного розбору слова з елементами словотвірного аналізу, структурного аналізу зі смисловим.

Не менш важливим є принцип комплексного підходу до вивчення слова. На думку Л. Бісовецької, на кожному уроці української мови потрібно розглядати слово з різних боків – фонетичного, лексичного, морфемного, граматичного, орфографічного [Бісовецька, с. 28]. Такий підхід допомагає учням усвідомити слово як багатоаспектну одиницю мови та простежити взаємозв'язки між різними мовними рівнями.

Для ефективного навчання морфеміки і словотвору важливо застосовувати різноманітні методи та прийоми: спостереження над структурою слова; добір спільнокореневих слів; виділення морфем; з'ясування семантики слова; утворення слів за допомогою різних афіксів; морфемний та словотвірний розбори [Кулик 2019, с. 11]. Ці методи й прийоми сприяють різнобічному вивченню словотвору й стимулюють пізнавальну діяльність учнів.

Важливо розмежовувати морфемний і словотвірний аналіз. За визначенням В. Грещук, при морфемному аналізі виділяються всі значущі частини, наявні в аналізованому слові, тоді як при словотвірному аналізі з'ясовується спосіб утворення слова і послідовність приєднання морфем у процесі словотворення [Грещук 2024, с. 13]. Таке розмежування допомагає учням усвідомити відмінність між морфемною структурою слова та його словотвірною будовою.

У процесі вивчення цього розділу учні стикаються з певними труднощами. Це може бути пов'язано з тим, що вони: враховують лише зовнішнє оформлення слів і не зважають на їх значення; не враховують можливого чергування звуків у коренях; не розрізняють спільнокореневих слів і форм одного слова; «склеюють» корінь із префіксом або суфіксом [Грещук 2024, с. 17–18]. Передбачення цих труднощів та планування спеціальної роботи з їх подолання є важливою складовою методики навчання морфеміки і словотвору.

О. Кулик пропонує трикомпонентну систему словотвірних вправ для опанування учнями словотвірного матеріалу «у взаємозв'язку з активною мовленнєвою практикою під час вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови» [Кулик 2019, с. 20]. Ця система включає рецептивно-аналітичні, конструктивно-ситуативні та продуктивно-творчі вправи, що забезпечують поетапне формування словотвірних умінь і навичок.

Отже, морфемна будова слова і словотвір як традиційний напрям філологічних досліджень має значний дидактичний потенціал для реалізації в шкільній мовній освіті. Вивчення цих розділів сприяє формуванню системних знань про мову, розвитку орфографічних умінь, збагаченню словникового запасу учнів, удосконаленню їхнього мовлення.

1.11. Набуття учнями стилістичної компетентності через вивчення стилістики як лінгвістичного напрямку

Стилiстика як лiнгвiстичний напрям посiдає особливе мiсце в системi шкiльної мовної освiти, оскiльки спрямована на формування стилiстичної компетентностi учнiв, що передбачає здатнiсть доцiльно використовувати мовнi засоби в рiзних сферах спiлкування.

I. Кучеренко визначає стилiстичну компетентнiсть учнiв як «сукупнiсть знань, уминь i

навичок про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективно застосовувати у конкретному спілкуванні в ролі адресата і адресанта» [Кучеренко, с. 2].

Дидактичний потенціал стилістики полягає у формуванні в учнів багатьох стилістичних умінь, серед яких: виявлення стилістичних засобів у тексті, характеристика стилів мовлення, добір доречних синонімів, стилістичний аналіз текстів, створення текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення [Кучеренко, с. 2–3]. Л. Рускуліс підкреслює, що «формування стилістичної компетентності сучасного учня охоплює роботу над фонетичними, лексичними, граматичними особливостями кожного стилю сучасної української мови» [Рускуліс 2022, с. 169].

Важливими умовами реалізації стилістичних досліджень у шкільній практиці є створення ефективної лінгводидактичної системи. За Л. Рускуліс, вона повинна охоплювати: функційно-стилістичний підхід, закономірності навчання мови та мовлення, загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, групи вправ та специфічні прийоми навчання [Рускуліс 2022, с. 163].

Стилістичне навчання характеризується системністю і послідовністю, що підтверджує І. Кучеренко: «Методика формування стилістичної компетентності старшокласників – невід'ємна частина системи роботи по засвоєнню всього шкільного курсу рідної мови. Основою розвитку стилістичної компетентності учнів є процес пропедевтичного вироблення стилістичних умінь і навичок (початкова школа), формування основних знань, умінь та навичок із стилістики (основна школа) і їх поглиблення та систематизації (старша школа)» [Кучеренко, с. 3].

Важливе значення для формування стилістичної компетентності мають різні види стилістичних вправ. М. Пентилюк, як зазначає Л. Рускуліс, класифікує їх за змістом основного матеріалу (фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні) та за методикою виконання (супровідні, спеціальні, тренувальні) [Рускуліс 2022, с. 167]. Ефективними прийомами стилістичної роботи є спостереження над стилістичними функціями мовних одиниць, стилістичний експеримент, стилістичне редагування та стилістичне конструювання [Рускуліс 2022, с. 167–168].

Актуальним аспектом стилістичної роботи є формування у вчителя-філолога стилістичної компетентності як важливого складника професійної підготовки. Н. Павлик наголошує на тому, що «стилістична компетентність – це окрема компонента комунікативної чи лінгвістичної, котра передбачає здатність мовця вибудовувати успішну комунікацію в

різних сферах життєдіяльності людини в усній і писемній формах через цілеспрямований відбір мовностилістичних ресурсів» [Павлик 2023, с. 155].

Таким чином, стилістичний напрям мовознавства має значний дидактичний потенціал у шкільному курсі української мови, спрямований на формування мовної особистості, здатної ефективно використовувати мовні ресурси відповідно до комунікативної ситуації

Висновки до першого розділу

У першому розділі узагальнено лінгводидактичний потенціал філологічних досліджень для шкільного навчання української мови. Проведений аналіз різних напрямів мовознавства показав, що кожна традиційна лінгвістична дисципліна має важливі дидактичні можливості. Зокрема, фонетика й орфоепія забезпечують формування правильної вимови та слухових навичок, культуру усного мовлення учнів і створюють базу для успішного засвоєння орфографії. Орфографічні та пунктуаційні дослідження закладають основу правописної грамотності: опанування правил написання й уживання розділових знаків не тільки підвищує мовну правильність, а й розвиває логічне мислення та аналітичні вміння школярів. Лексикологія та словотвір збагачують словниковий запас учнів, навчають розуміти значення й будову слів, що на пряму впливає на підвищення точності й виразності їхнього мовлення. Фразеологія має на меті не лише урізноманітнити мовлення стійкими виразами, але й формувати національно-мовну картину світу: через засвоєння фразеологізмів учні долучаються до образного багатства мови, розвивають комунікативні вміння, культивують національну свідомість і повагу до культурної спадщини. Діалектологічні відомості сприяють формуванню мовної культури – ознайомлення з говорами й діалектами розширює уявлення школярів про багатоманітність української мови, виховує толерантність до мовних варіантів і водночас підкреслює цінність літературної мови як засобу загальнонаціонального спілкування.

Граматичні науки – морфологія, синтаксис, історична граматика – теж продемонстрували свій дидактичний потенціал. Їх використання в навчанні поглиблює розуміння структурно-семантичної системи української мови. Опора на результати історико-граматичних досліджень дозволяє пояснити сучасні правописні та граматичні норми через призму історичного розвитку мови, що робить засвоєння правил більш усвідомленим для учнів. Морфологічні й синтаксичні дослідження, у свою чергу, допомагають вдосконалити методику вивчення будови слова і речення: учні краще розуміють ролі частин мови, будову словоформ і типи синтаксичних конструкцій, що сприяє ґрунтовному оволодінню нормами та розвитку зв'язного мовлення. Стилїстика, як новітній

і водночас практично орієнтований напрям, навчає школярів доцільно використовувати різноманітні мовні засоби залежно від ситуації – тобто формувати їхню стилістичну компетентність. Реалізація здобутків стилістичних досліджень у навчальному процесі спрямована на виховання мовної особистості, здатної свідомо добирати виражальні засоби для ефективного спілкування в різних сферах.

Таким чином, результати сучасних філологічних досліджень є вагомим ресурсом для вдосконалення шкільної мовної освіти. Інтеграція напрацювань фонетики, лексикології, фразеології, граматики, стилістики та інших дисциплін у навчальний процес забезпечує комплексний підхід до формування мовної компетентності учнів. Вона дозволяє поєднати засвоєння мовної теорії з розвитком практичних умінь і навичок – від правильної вимови й написання до багатства словника та вмілого володіння стилями. У підсумку такий підхід сприяє вихованню всебічно розвиненої мовної особистості, здатної не лише знати мовні факти, а й успішно застосовувати їх у мовленнєвій діяльності. Важливо, що в першому розділі окреслено потенційні шляхи трансформації лінгвістичних знань у зміст освіти. Разом із тим виявлено й проблему: необхідність подолання розриву між швидким розвитком мовознавчої науки та її відображенням у шкільних програмах. Отже, отримані теоретичні висновки підкреслюють доцільність і актуальність тіснішої інтеграції новітніх наукових здобутків у навчання української мови, що стане передумовою підвищення якості мовної освіти та реалізації сучасних освітніх підходів.

Розділ 2. Відображення сучасних філологічних досліджень у програмах Нової української школи та сучасних підручниках

Упродовж останніх 10 років в Україні відбулися суттєві зміни в підходах до навчання української мови у загальноосвітній школі. Новітні філологічні дослідження в галузі лінгводидактики активно впроваджуються на практиці – від початкової до старшої школи. Освітні реформи, зокрема концепція «Нова українська школа» (НУШ) [НУШ], зумовили оновлення державних стандартів, навчальних програм і методик. Тож у цьому розділі структуровано розглянемо зміну освітніх підходів і змісту програм на всіх рівнях; появу нових програм, підручників та навчальних ресурсів; впровадження сучасних методик викладання української мови; результати досліджень щодо ефективності впроваджених інновацій. Основна увага – практичним аспектам: як наукові напрацювання були реалізовані в класі, наскільки вони популярні й результативні.

2.1. Освітні реформи та зміна підходів у навчанні української мови

За останнє десятиліття українська шкільна освіта перейшла від традиційно знаннєвої парадигми до компетентнісного, практикоорієнтованого підходу. В основі реформ – Концепція «Нова українська школа» (2016), що передбачає виховання особистості, здатної застосовувати знання в житті [НУШ]. Відповідно, державні стандарти та навчальні програми з української мови були оновлені із акцентом на ключові компетентності. Зокрема, у програмі для 5–9 класів (оновлення 2017 року) було чітко задекларовано перехід від накопичення теорії до формування вмінь: «визнання компетентнісного підходу провідним... передбачає зміщення акцентів зі знаннєвого на діяльнісний освітній результат» [Українська мова програма 2017].

Знання розглядаються як інструмент для розв'язання життєвих проблем і розвитку учнів, тому зміст навчального матеріалу відбирають з огляду на його корисність за межами школи.

Оновлення програми передбачало нові цілі й наскрізні лінії. Так, метою предмета «Українська мова» визначено формування компетентного мовця – особистості з національною свідомістю, здатної вільно і грамотно спілкуватися державною мовою. Завдання конкретизовано у контексті сучасних освітніх стратегій [Українська мова програма 2017]. Наприклад, у програмах 5–9 класів системно впроваджено компетентнісний підхід: навчальні результати сформульовано через знаннєвий, діяльнісний

і ціннісний компоненти. Це означає, що учні не лише знають правило, а й уміють його застосувати та оцінюють мовні явища з погляду доцільності.

Також задекларовано практикоорієнтованість навчального змісту. Теми і види робіт набули прикладного спрямування. Замість перевантаження теорією програми стали передбачати більше практичних завдань. Приміром, творчі роботи (есе, проєкти тощо) чітко зорієнтовано на реальні комунікативні ситуації. Запроваджено сучасний обов'язковий вид роботи – есе, що розвиває критичне мислення учнів [Там само].

Ще одна визначальна характеристика нових підходів – децентралізація і гнучкість. Учителю надано більше академічної свободи: педагоги можуть обирати теми висловлювань відповідно до інтересів класу, змінювати послідовність і час вивчення розділів програми. Це підкреслює зростання ролі вчителя як творчого фахівця і дає змогу адаптувати навчання під потреби учнів.

Ключовим же чинником стало оновлення змісту та зменшення дублювання. З програм вилучено застарілі або повторювані елементи. Наприклад, скорочено перелік ділових паперів до актуальних (у 7 класі замість протоколу – звіт про виконану роботу); з 5 класу вилучено теми, що вже вивчалися в початковій школі (типи речень за метою висловлення, стилі мовлення). Такий «розвантажений» зміст усуває перевантаження і підвищує мотивацію учнів [Ключові зміни].

На рівні 1–4 класів реалізовано інтегрований підхід до мовно-літературної галузі. НУШ об'єднала навчання читання й письма: запроваджено інтегрований курс «Українська мова та читання» замість окремих уроків читання, що забезпечує цілісне формування мовних навичок. Новітні методики навчання грамоти (наприклад, технологія «Щоденні 5») допомагають молодшим школярам розвивати навички читання і мовлення. Методика «Щоденні п'ять» – це відносно новий для України підхід, адаптований у НУШ, який навчає дітей працювати самостійно через 5 видів щоденної діяльності: «Читання для себе», «Читання для когось», «Робота зі словами», «Письмо для себе» і «Аудіювання». Ця технологія вже використовується у багатьох початкових класах для навчання грамоти і вважається ефективною для розвитку читацької самостійності учнів [Посохова]. На уроках також впроваджуються ігрові методи, навчання через діяльність, інтегровані тематичні дні – усе це відповідає психологічним особливостям молодших школярів і рекомендаціям сучасних досліджень з розвитку мовлення дітей.

Реформа Нової української школи (НУШ) внесла істотні зміни в зміст і методику навчання української мови в 5–9 класах. Модельні навчальні програми, затверджені 2021 року, декларують перехід від знаннево-орієнтованої парадигми до компетентнісного,

комунікативного і діяльнісного підходів. Вони мають на меті сформувати компетентного мовця, здатного вільно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, а не лише знати мовні правила.

Основні новації: орієнтація на очікувані результати (в програмі спочатку визначено результати, а вже від них – зміст уроку), інтеграція наскрізних змістових ліній (екологічна, громадянська, медіаграмотність, підприємливість тощо) у курс української мови. Це означає, що, опановуючи мовні теми, учні водночас обговорюють суспільно важливі питання, вчать критично мислити й бути свідомими громадянами. Наприклад, при вивченні лексики можуть розглядатися питання здорового способу життя (наскрізна лінія «Здоров'я і безпека»), а при навчанні написання офіційних листів – елементи фінансової грамотності чи екологічної відповідальності. Така міжпредметна координація підкріплена науковими дослідженнями, які доводять користь контекстного навчання для кращого засвоєння матеріалу [Ключові].

Одним із показників впровадження новітніх ідей є оновлення підручників. За останні 10 років створено цілу низку сучасних підручників з української мови для всіх класів, у повній відповідності до нових програм. У їх розробці брали участь як досвідчені автори-методисти, так і науковці, що займаються лінгводидактичними дослідженнями.

У підручниках, створених за цими програмами (починаючи з 5 класу НУШ у 2022 р.), простежується прагнення реалізувати новітні напрацювання мовознавців і методистів: принцип текстоцентризму, комунікативну спрямованість, оновлені норми української мови (зокрема правопис 2019 р.), врахування питань мовної політики і мовної етики.

Надалі спробуємо проаналізувати й узагальнити, наскільки зміст цих програм і підручників відповідає сучасним тенденціям в україністиці, і якою мірою інноваційні філологічні підходи втілено в освітній практиці базової школи.

2.2. Компетентнісний і комунікативний підходи як основа змісту оновленої освіти

Сучасна лінгводидактика визначає формування комунікативної компетентності учнів як головну мету навчання мови. Ще у 2000-х роках науковці обґрунтовували потребу змістового переорієнтування: «розробка нової стратегії освіти передбачає компетентісно зорієнтоване навчання, спрямоване на формування в учнів якостей, необхідних людині в будь-якій сфері діяльності» [Цоуфал]. Відповідно, провідні методисти (М. Пентилюк, З. Бакум, О. Горошук та ін.) задекларували перехід до комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентісного підходів у навчанні мов. Комунікативна компетентність трактується як інтегральна характеристика, що об'єднує знання мови, уміння і навички використання її у різних ситуаціях, а також відповідні психологічні та

поведінкові якості [Голуб Шелехова, 2017, с. 7]. Вона є невід’ємним елементом змісту освіти, адже саме знання правил [мови] навряд чи гарантуватиме успіх – потрібна постійна мовленнєва практика [Пасько Зміст освіти].

Модельні програми з української мови 5–9 класів НУШ закріплюють ці підходи на нормативному рівні. У пояснювальних записках проголошено, що програми ґрунтуються на ціннісному, компетентнісному, діяльнісному та інтегрованому підходах (з урахуванням міжпредметних зв’язків) і мають забезпечити досягнення обов’язкових результатів Державного стандарту освіти [Заболотний Модельна 5 клас с. 2]. Зокрема, метою навчання української мови визначено виховання особистості, яка вільно і доречно спілкується українською, усвідомлює її значення для суспільства і власної ідентичності та здатна навчатися протягом життя. Для досягнення цих цілей у програмах чітко прописано мовленнєву змістову лінію – розвиток усного і писемного мовлення, що є новацією порівняно зі старими програмами. Як відзначають дослідники, «суттєвою відмінністю нових модельних програм... є те, що в них чіткіше прописана мовленнєва змістова лінія, тобто розвиток тих самих базових комунікативних навичок» [Пасько Зміст освіти]. Це відповідає сучасній концепції пріоритетності практичних мовних умінь над суто теоретичними знаннями.

Разом з тим аналіз змісту нових програм показує наступність із попередньою традицією викладання мовних розділів. Основні блоки (фонетика-орфоепія, лексикологія, словотвір, морфологія, синтаксис, стилістика) збережено, хоч і перерозподілено за класами згідно зі спіральним принципом: ті чи інші поняття вводяться на базовому рівні в 5–6 класах і заглиблюються в наступних роках. Наприклад, у 5 класі НУШ традиційно подається вступ (відомості про текст і спілкування, значення української мови як державної), далі лексичний і словотвірний матеріал, а вже потім фонетико-графічний курс. Синтаксис простого речення винесено на кінець 5 класу як елементарні основи [Гапон сайт], а докладно всі розділи синтаксису опановуються в 8–9 класах. Така концентрація теоретичного мовознавчого матеріалу викликає дискусії щодо доцільності обсягу теорії. Як слушно запитує І. Пасько, «чи дійсно... учням потрібно вивчати... такі мовні тонкощі, як... розряди часток чи різновиди регресивної асиміляції приголосних?» [Пасько Зміст освіти].

Подібні питання є відлунням сучасних філологічних досліджень, що наголошують: навчання мови має бути мотивованим практичною метою, а надлишок абстрактних знань без прямої комунікативної користі знижує мотивацію учнів. Моніторингові дослідження якості освіти теж засвідчили, що найбільші втрати знань стосуються якраз складних граматичних тем (фонетика у 6 кл., морфологія та синтаксис у 8 кл.), якщо учні не

розуміють їх прикладного значення. Тому нові програми намагаються збалансувати мовну теорію і мовленнєву практику: вони або інтегрують розвиток мовлення у кожну тему (як програма О. Заболотного), або виділяють окремі години на мовленнєві заняття (як програма Н. Голуб). Обидва підходи мають на меті не допустити нехтування уроками розвитку мовлення, які раніше часто «жертвувалися» наприкінці року через брак часу [Пасько Зміст освіти]. У такий спосіб зміст освіти поступово зміщується в бік реалізації рекомендацій лінгводидактики щодо пріоритету практичної комунікативної компетентності над енциклопедичною повнотою теоретичних відомостей.

2.3. Принцип текстоцентризму і сучасна стилістика в навчанні

Одним з новітніх методичних принципів, що проник у шкільну програму, є текстоцентризм – навчання мови на основі цілісного тексту як головної одиниці засвоєння. Сучасні українські дослідники підкреслюють, що текст у навчанні мови виконує ключову роль як носій змісту і засіб розвитку мовлення. Л. Цоуфал обґрунтовує необхідність реалізації принципу текстоцентризму під час вивчення української мови, розкриваючи «дидактичні можливості тексту для розвитку мовлення школярів» [Цоуфал]. Аналіз тексту розглядається як ефективний прийом формування умінь спілкування. У нових програмах це враховано: кожна тема передбачає роботу з зв'язним текстом – читання, аналіз, перетворення текстів, створення власних висловлювань різних жанрів file-lmqrwdwxg86omfvxfqxs. Програми прямо декларують надання знанням функційності та утилітарності: так, у програмі під кер. Н. Голуб зазначено про намір «надати знанням функційності, а процесу засвоєння – умотивованості, установити зв'язок між результатом навчання і тим, заради чого учіння має сенс» [Голуб Модельна, с. 2]. Такий підхід відповідає ідеям текстоцентризму, адже текст виступає для учня моделлю реального мовлення, поєднує мовні явища з їх значеннями і функціями. З.П. Бакум ще раніше наголошувала, що текстоцентризм має стати одним із засадничих дидактико-методичних принципів шкільного мовного курсу [Бакум, с. 142]. Нині цей принцип реалізовано в тому, що підручники побудовано навколо роботи з цілісними висловлюваннями різних стилів: від учнів очікується уміння читати з розумінням тексти художньої, публіцистичної, науково-популярної літератури, критично їх оцінювати та створювати власні тексти [Черничко Програма].

У зв'язку з цим змінилися і підходи до стилістики та культури мови в програмах. Якщо раніше шкільна стилістика мала переважно описовий характер (класифікація стилів мовлення, засобів виразності тощо), то тепер акцент зрушено на практичне стилістичне вправляння. У кожному розділі підручників НУШ є рубрики, присвячені культурі

мовлення, стилістично грамотному добору мовних ресурсів. Наприклад, у підручнику для 5 класу (авт. О. Заболотний та ін.) спеціальними позначками виділено поради з культури мовлення – «блакитними прапорцями» відмічено увагу на складних випадках наголошування, уживання слів, нормативності форм [Гапон сайт]. Учні навчають регулювати висловлення відповідно до мовленнєвої ситуації – добирати доречні слова і структури залежно від адресата, мети і стилю (приміром, розрізняти розмовний і офіційний стиль, доречно використовувати етикетні формули і професійну лексику). Таким чином, шкільний курс більше відповідає сучасному розумінню мовної норми як функціонально зумовленої категорії, що передбачає варіативність залежно від комунікативного контексту.

Важливо відзначити, що в програмах для 9 класу з'явилися теми, продиктовані новими мовними реаліями та дослідженнями в соціолінгвістиці і медіалінгвістиці. Наприклад, передбачено ознайомлення учнів з особливостями інтернет-спілкування, мережним етикетом, мовою мас-медіа, протидією мові ворожнечі та булінгу. На нашу думку, питання онлайн-комунікації, безпеки в інфопросторі, недискримінації стали невід'ємною частиною мовної освіти, адже це практичні знання, необхідні нинішнім дітям. Така інтеграція сучасної тематики відповідає тенденціям україністики, що вивчає динаміку української мови в новітніх сферах (соцмережі, реклама, воєнно-патріотичний дискурс тощо) і рекомендує формувати у молоді критичну медіаграмотність. Наявність подібних тем у програмі 5–9 класів свідчить про прагнення зробити зміст освіти актуальним і наближеним до реального мовного життя.

2.4. Оновлення мовної норми і правопису

Модельні програми НУШ з української мови враховують результати новітніх досліджень у галузі мовної норми та кодифікації. Зокрема, у зміст навчання внесено зміни, пов'язані з новою редакцією Українського правопису (2019). У підручниках, виданих у 2022–2023 рр., впроваджено оновлені правописні форми: наприклад, послідовно вживаються варіанти на зразок *прое́кт, кафед́ра* (замість *проект, катедра*), *пів яблука* (без апострофа – окремо), нові правила передачі іншомовних власних назв тощо. Це чітко узгоджується з офіційною вимогою МОН щодо застосування норм правопису 2019 року в освіті. Крім того, у програмах враховано деякі уточнення граматики, які обговорювалися філологами в останні роки. Так, у курсі морфології приділено увагу фемінітивам (назвам осіб жіночого роду на позначення професій), що відповідає сучасним тенденціям гендерної лінгвістики і закріплено в офіційних документах як варіант норми. Хоча спеціальної теми про фемінітиви в програмі немає, у вправах нових підручників вживаються слова на кшталт *лікарка, директорка*, що ненав'язливо демонструє учням їхню нормативність (раніше такі

форми вважалися розмовними). Так само, більше уваги приділено *варіантним граматичним формам*: учням пояснюють, що в українській мові можливі паралельні форми. Подання мовних явищ із урахуванням їх варіативності відображає сучасні наукові уявлення про динаміку мовної норми (дескриптивний підхід замість суто прескриптивного). Водночас, курс шкільної української мови не виходить за межі кодифікованої норми: усі нововведення базуються на офіційно схвалених змінах. Мовна норма трактується комплексно – як орфоепічна, орфографічна, лексична, граматична правильність мовлення, – і ця ідея червоною ниткою проходить через весь зміст предмета. У підручниках для кожного класу є розділ «Повтори і узагальни вивчене», де серед іншого перевіряється засвоєння нормативних вимовних і граматичних навичок, а також блок «Культура мови» з практичними завданнями на редагування помилок. Такий практикум підтримується результатами досліджень функціональної стилістики, що наголошують на важливості ситуаційного вживання нормативних засобів [Пасько].

Не можна оминати і аспекти мовної політики, відображені в освітніх програмах. Сучасна українська філологія підкреслює соціальну роль мови, її статус та функції у суспільстві, особливо зважаючи на історичні обставини та чинне законодавство (Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» 2019 р.). У модельній програмі 5–9 класів це відбилося в формулюванні виховних завдань і тематичного наповнення вступних розділів. Так, уже у 5 класі в темі «Вступ» учні засвоюють поняття про українську мову як державну мову України, її значущість для консолідації суспільства та національної культури. Мета мовної освіти формулюється не тільки в суто мовних термінах, а й у громадянських: школа покликана виховати «свідоме ставлення до вивчення української мови», повагу до неї як до державної, розуміння її важливості для національної ідентичності. Такі ідеї цілком відповідають сучасним науковим підходам до мовної політики і планування мовного розвитку: зокрема, концепції мовної стійкості, підтримання мовної культури в молодого покоління. Через зміст уроків рідної мови до учнів доноситься думка про необхідність володіння державною мовою кожним громадянином. Ця патріотично-соціальна лінія в нових програмах виражена виразніше, ніж у попередніх: очевидно, позначилися й суспільні процеси після 2014 року (утвердження державного статусу української в публічній сфері, протидія русифікації, нові виклики перед українською мовою у зв'язку з війною). Таким чином, зміст освіти з української мови тепер охоплює не лише власне лінгвістичні знання і мовленнєві вміння, а й формування мовної особистості, здатної реалізувати актуальну мовну норму і підтримувати статус української мови в суспільстві.

2.5. Інноваційні форми і методи в нових підручниках

Навчальні підручники з української мови для 5–9 класів, створені за модельними програмами НУШ (автори О. Заболотний, Н. Голуб, О. Авраменко, О. Семеног та інші, 2022–2023 рр.), вирізняються оновленим підходом до структури і подання матеріалу. Вони покликані реалізувати на практиці ті принципи, що закладені в програмах, зокрема компетентнісно-діяльнісний, комунікативний та текстоцентричний. Кожен параграф підручника тепер містить не лише теоретичні пояснення, а й різнопланові завдання для формування вмінь. Для зручності учнів і вчителів автори вводять умовні позначки і рубрики, які чітко сигналізують вид діяльності. Приміром, у підручнику для 5 класу О. Заболотного та ін., 2022 р. використано, за нашими спостереженнями, 6 піктограм: окремо позначено *теоретичні відомості, завдання підвищеної складності, вправи з розвитку мовлення, завдання з елементами дослідження, творчі (конкурсні) завдання та роботу з додатковими джерелами*. Така структура явно орієнтована на реалізацію всіх складників компетентності – не тільки знання правил, а й уміння застосувати їх на практиці, пошукову активність, творчість і критичне мислення. Для прикладу, рубрика «Спостерігай і міркуй» у підручнику О. Заболотного пропонує мовні дослідження – учні самі аналізують мовний матеріал, роблять висновки. Далі рубрика «Будь у темі» подає стислі теоретичні узагальнення, після чого рубрика «Берись виконувати» містить добірку різнорівневих вправ та компетентнісне завдання на основі тексту з урахуванням ціннісних орієнтирів уроку [Заболотний 2022]. Таким чином, у кожному параграфі наявне як засвоєння знань, так і їх застосування у мовленнєвій практиці, причому останнє обов'язково пов'язане з роботою над зв'язним текстом чи ситуацією спілкування. Це чітка реалізація методичних рекомендацій щодо поєднання навчання мови з розвитком мовлення на кожному уроці.

Іншою помітною новацією підручників НУШ є створення цікавої і мотивуючої навчальної атмосфери. Автори намагаються відійти від сухого академізму – введено сюжетні лінії, героїв-«помічників», інтерактивні елементи. Наприклад, у згадуваному підручнику 5 класу О. Заболотного присутні персонажі-ровесники («Юрась і Квітка»), які звертаються до читачів, ставлять запитання, дають підказки або наводять цікаві факти [Гапон сайт]. Це психологічний прийом, що полегшує сприйняття матеріалу п'ятикласниками і створює ефект діалогу з учнем. Багато вправ мають ігровий чи життєвий характер: складання діалогів у типових побутових ситуаціях, мовні ігри, проекти. Практикується групова робота та навчальні дискусії – відповідні завдання позначаються окремо та пропонують обговорити в класі певну проблему або виконати проєктне завдання з української мови. Такий підхід відповідає сучасним педагогічним технологіям (метод

проектів, кооперативне навчання) і ґрунтується на дослідженнях, які доводять ефективність активного залучення учнів до навчального процесу.

Особливо варто відзначити використання мультимедійних ресурсів у нових підручниках. Більшість видань містять QR-коди або посилання на додаткові матеріали: аудіозаписи, відеофрагменти, онлайн-тести. Наприклад, підручник Н. Голуб для 5 класу (2022) має аудіододатки для тренування орфоепії і слухового сприйняття – учням пропонується прослухати тексти чи вірші українською (QR-коди на сторінках підручника) і виконати завдання на розуміння. У підручнику для угоромовних шкіл (Г. Шумицька та ін., 2022) прямо зазначено «з аудіосупроводом» у назві [Шумицька], що свідчить про наявність системи аудіоуроків до кожного розділу. Застосування таких технологій відображає результати сучасних досліджень у галузі мультимедійного навчання: поєднання тексту і аудіо/відео стимулює різні канали сприйняття і підвищує якість засвоєння. Окрім того, залучення гаджетів і QR-кодів відповідає інтересам покоління цифрових дітей, підвищує їх мотивацію до вивчення мови (нові методи і підходи дають змогу зробити опанування українською мовою цікавішим і головне – ефективнішим).

Методика вправ у нових підручниках також зазнала змін під впливом лінгвістичних досліджень. Значно збільшено питому вагу вільного творчого мовлення учнів: майже в кожному параграфі є завдання на складання власного висловлювання – від речень до розгорнутих текстів (описів, есе, виступів). Ці завдання покликані формувати не лише мовну, а й соціальну та громадянську компетентності – учні пишуть мінітвори на морально-етичні, історико-культурні теми, дискутують про прочитане. Така інтеграція змісту характерна для компетентнісного підходу, коли мовний урок одночасно виконує виховну і розвивальну місію (формує цінності, критичне мислення тощо). У методичних статтях наголошено, що сучасний підручник має виконувати не лише інформаційну, а й мотиваційну та виховну функції. Аналіз структури нових підручників підтверджує наявність цих функцій: мотиваційні слогани на початку параграфів, цікавинки, перехід від простіших до складніших вправ, підсумкові рубрики типу «За крок до перемоги» (тести для самоконтролю) тощо [Гапон сайт]. Усе це узгоджується з баченням сучасного підручника як багатоцільового інструменту, що транслює не тільки знання, а й цінності та стратегії навчання.

Нові підручники побудовані не за принципом «правило – вправа», а за циклом «спостереження – правило – застосування – рефлексія». Наприклад, у підручниках для НУШ спершу часто пропонуються мовні ситуації або тексти, на основі яких учні самі формулюють правила (під керівництвом учителя), а далі йде тренування навички. Кожен

розділ містить блоки для розвитку ключових компетентностей: роботи в групі, проєктні завдання, обговорення на актуальні теми. Як зазначає авторка підручників І. Літвінова, нові книги намагаються «закріплювати вивчене через обговорення актуальних тем... штучний інтелект, командна робота, прибирання, навчання впродовж життя та інші», щоб теорія плавно переходила у використання мови в житті [Літвінова]. Таким чином, навіть опановуючи граматику, учні одночасно вчать висловлювати думки на важливі їм теми – це і є компетентнісний підхід у дії.

З підручників зникли застарілі приклади та неактуальні тексти. Натомість включено багато матеріалів, близьких сучасним дітям: уривки з творів сучасних українських письменників, тексти про відомих блогерів, про ІТ-галузь, екологію, спорт, волонтерство тощо. У початковій школі МОН розповсюдило нові хрестоматії сучасної дитячої літератури (2016–2017) – збірки творів сучасних українських авторів для позакласного читання. У середніх класах у підручниках є рубрики на кшталт «Читаємо разом» або «На гостину до письменника», де учні знайомляться з уривками сучасної прози чи поезії. Це не лише піднімає інтерес, але й збагачує словниковий запас, формує культурну компетентність. Оновлення також торкнулося стилістики викладу: тексти завдань у нових книжках написані дружнім до учня тоном, часто звертаються до життєвого досвіду дітей, містять елементи гумору чи цікавинки.

Багато нових підручників мають електронні версії та додатки. Електронна версія – це не просто PDF, а інтерактивний ресурс: з аудіосупроводом (озвучені тексти, диктанти), відеоматеріалами (наприклад, про культуру мовлення або експрес-уроки), інтерактивними вправами. Видавництва («Ранок», «Генеза», «Освіта» та ін.) спільно з Інститутом модернізації змісту освіти (ІМЗО) створюють онлайн-платформи, де учитель може знайти презентації до тем, додаткові тести, і навіть здійснювати контроль знань в режимі онлайн. Наприклад, до серії підручників О. Заболотного (5–7 класи НУШ) розроблено електронний додаток на платформі MozaBook [MozaBook], а до підручників І.М. Літвінової – згаданий додаток «i33i» [i33i]. Така інтеграція полегшує перехід між очним і дистанційним навчанням та робить уроки більш насиченими. Важливо, що МОН затвердило політику вільного доступу до електронних версій підручників: кожен може безкоштовно завантажити шкільні книги на спеціальних сайтах (lib.imzo.gov.ua або znayshov.com). Це підвищило доступність сучасних матеріалів для всіх учнів, незалежно від місця проживання чи матеріальних можливостей.

Реалії сьогодення – різноманітність нових підручників. Якщо раніше школи часто були обмежені у виборі (існувало 1–2 основні лінійки підручників), то тепер на конкурсній

основі відбирають по 5–7 альтернативних підручників для кожного класу. Вчителі самі обирають, за яким навчати. Наприклад, для 5 класу НУШ у 2022 році було видано понад 10 різних підручників з української мови [Знайшов] – серед авторів Н. Голуб, О. Заболотний, О. Авраменко, І. Ющук, А. Семеног та інші. Кожен має свою особливість: десь більше вправ на правопис, десь акцент на розвиток мовлення або на медіаграмотності. Така варіативність – результат конкуренції творчих педагогів і науковців, які впроваджують свої напрацювання.

За даними вибору вчителів, серед підручників для базової школи дуже популярні ті, що містять багато практичних комунікативних завдань і мають цікаве оформлення. Наприклад, підручники авторства О.М. Авраменка відзначають за стислість теорії та зручні таблиці, а книги Н.Б. Голуб – за сучасний зміст і інтеграцію з літературою. НУШ стимулювала також появу підручників для різних освітніх потреб: для шкіл з мовами меншин (як згадано вище), для дітей з ООП (окремі адаптовані версії шрифтами для дислексиків, з аудіододатками), для профільних 10–11 класів (поглиблені курси, наприклад, підручник з стилістики української мови).

Поряд із підручниками, активно видаються методичні посібники для вчителів, які базуються на новітніх дослідженнях. За підтримки НАПН і МОН виходять збірники науково-практичних конференцій, де публікуються рекомендації, що потім стають частиною навчально-методичних комплектів [Лінгводидактика в контексті особистісної парадигми 2021; Сучасні тенденції, 2024]. Також популярні онлайн-курси для вчителів з нових методик (у межах підвищення кваліфікації). Все це допомагає педколективам оперативно впроваджувати результати досліджень у своїх класах.

Тож бачимо, що освітній зміст і методи подання в підручниках української мови для 5–9 класів зазнали істотного оновлення і значною мірою відповідають актуальним тенденціям україністики. Втілено рекомендації психолінгвістичних та методичних досліджень щодо розвитку комунікативної активності учнів, використано принципи текстоцентричного навчання, забезпечено опору на сучасну мовну норму. Звичайно, певні елементи традиційного навчання (наприклад, детальне вивчення всіх розділів граматики) все ще присутні, що продиктовано необхідністю забезпечити наступність із старшою школою та вимогами підсумкової атестації. Проте загальна спрямованість курсів помітно зрушила у бік компетентнісної моделі, прогнозованої філологічною наукою. Це підтверджує взаємозв'язок освітньої практики і сучасних наукових досліджень з мовознавства та методики: нові ідеї переходять з академічних праць до шкільних програм, а шкільна реформа НУШ стала каталізатором таких позитивних змін.

2.6. Впровадження сучасних методик викладання української мови

Сучасні лінгводидактичні дослідження пропонують численні інноваційні методики навчання, і значна їх частина вже випробувана у школах України. Нижче розглянуто найпоширеніші підходи, що набули популярності останнім часом, та коротко проаналізовано їх ефективність.

Комунікативно-діяльнісний підхід. В його основі – навчання через практичне спілкування. Якщо раніше урок української мови часто асоціювався з написанням вправ і правил, то сьогодні наголошується: *кожен урок має розвивати навички спілкування*. Дослідження і практика показують, що граматичні знання міцніше засвоюються, коли учні використовують їх у мовленні. Тому учителі дедалі більше включають в уроки мовленнєві ситуації, діалоги, дискусії. За словами науковців, «сучасний урок української мови має містити не лише виконання письмових вправ, а насамперед говоріння із вживанням вивчених мовних одиниць» [Літвінова]. Цей підхід успішно реалізовано на всіх рівнях: у початковій школі – через ігри та рольові діалоги, у середній – через парну і групову роботу над проєктами, у старшій – через дебати, обговорення актуальних тем, публічні виступи тощо. Комунікативний підхід вважається дуже результативним у підвищенні мовної впевненості учнів. Учителі відзначають, що він прибирає прірву між уроком мови та повсякденністю і вчить учнів висловлюватися грамотно в реальних ситуаціях. Цей метод чи не повсюдно підтримується освітянами як основа компетентнісного навчання.

Активні та інтерактивні методи навчання. Ідеться про методики, що активізують пізнавальну діяльність учнів: ділові ігри, «мозкові штурми», круглі столи, проєкти, ситуаційні задачі тощо. Наукові публікації середини 2010-х (наприклад [Галаєвська 2016]) акцентували на перевагах активних методів у навчанні української мови. Застосування таких технологій дає змогу учням навчитися застосовувати знання на практиці і працювати у команді. Наприклад, метод проєктів дозволяє школярам досліджувати мовні явища або створювати власні тексти, що розвиває дослідницькі вміння та стимулює інтерес [Галаєвська 2016, с. 19]. Багато учителів пройшли тренінги з інтерактивних методик (у тому числі за підтримки міжнародних проєктів). Нині майже у кожному класі час від часу проводяться уроки з елементами гри чи дискусії. Опитування 2021 року серед учителів показало, що 82 % педагогів комбінують традиційні методи з інноваційними, і лише 18 % дотримуються суто традиційних підходів [Голуб Методика 2021]. Це свідчить про високу популярність активного навчання. Активні методи помітно підвищують зацікавленість учнів предметом і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу. Водночас досвід педагогів показує, що їх потрібно дозовано поєднувати з іншими формами, аби зберігати баланс і

встигати опрацьовувати весь матеріал курсу. Загалом, вчителі відзначають позитивний вплив інтерактивних технологій на мотивацію учнів і розвиток їхніх комунікативних навичок.

Дослідницько-пошукові методики. Останніми роками методисти пропонують залучати учнів до «відкриття» мовних правил самотужки, тобто застосовувати елементи наукового дослідження на уроках. Такий індуктивний підхід (коли учні аналізують мовні приклади і роблять власні висновки) рекомендовано, зокрема, у навчанні граматики. Наприклад, описано експериментальні методики навчання морфології в початкових класах на основі дослідницького підходу, які довели свою результативність: учні краще розуміють граматичні категорії, якщо самі їх «відкривають» під керівництвом учителя [Галаєвська 2016]. У практиці це втілюється як «евристичні бесіди», лінгвістичні дослідження, виконання мініпроектів з мовознавства. Такі прийоми розвивають критичне мислення і підвищують інтерес до мовних тем, хоча потребують більше часу. У сучасних підручниках з'явилися рубрики на зразок «дослідимо разом» або «спостерігаємо за мовою», що є прямим результатом упровадження дослідницьких рекомендацій науковців.

ІКТ та цифрові інструменти у навчанні. Цифровізація освіти вплинула й на уроки української мови. Пандемія COVID-19 у 2020–2021 рр. змусила масово перейти до дистанційного та змішаного навчання, що різко підвищило роль електронних ресурсів. Учителі опанували платформи для відеоуроків, онлайн-тести, віртуальні дошки для спільної роботи над текстом тощо. Окрім того, самі підходи НУШ передбачають інтеграцію гаджетів та інтернет-ресурсів: сучасні підлітки – «диджитал-покоління», і використання технологій робить навчання ближчим їм. На уроках української мови нині активно застосовують різні онлайн-додатки: від навчальних ігор (наприклад, Kahoot для перевірки лексики) до інтерактивних граматичних тренажерів. Багато нових підручників мають QR-коди з посиланнями на відео, аудіо або інтерактивні вправи. Видавництва розробляють цілі електронні додатки до підручників – як, наприклад, платформа «ІЗЗі» [ІЗЗі] від видавництва «Ранок», що містить інтерактивні завдання і автоматично перевіряє відповіді учнів. Після кількох років пандемії та воєнних викликів цифрові інструменти стали невід'ємною частиною навчального процесу. У 2022–2023 н.р. вже 93% учителів української мови повідомили, що користуються винятково україномовними навчальними матеріалами (у т. ч. електронними), тоді як частка тих, хто звертався до російськомовних ресурсів, впала до 0% [Звіт 2023]. Це свідчить, що в учителів тепер є достатньо доступних українських цифрових ресурсів. Використання ІКТ дозволяє урізноманітнити уроки, підвищити залученість учнів та дати їм сучасні навички (цифрову компетентність). Учителі відзначають, що цифрові

платформи спрощують перевірку завдань і економлять час. Водночас, існує виклик підвищення ІКТ-компетентності самих педагогів – проте держава і освітні проєкти (наприклад, платформи підвищення кваліфікації) активно над цим працюють [Літвінова].

Інклюзивні та диференційовані методики. В останні роки шкільна освіта України стала більш інклюзивною – у звичайних класах навчаються діти з особливими освітніми потребами. Це стимулювало розвиток методик диференційованого навчання української мови. Науковці (О. Горошкіна, Н. Голуб та ін.) у своїх дослідженнях підкреслюють потребу адаптації завдань і підходів під різні категорії учнів [Голуб Методика]. У практиці це виражається у використанні різнорівневих завдань, індивідуальних карток, залученні асистента вчителя на уроках мови. Для учнів, яким складно опанувати матеріал традиційними засобами, створюються мультимедійні підказки, піктограми, простіші тексти тощо. Спеціальні дослідження в цій сфері (наприклад, опитування вчителів у 2020 р.) виявили нестачу дидактичних матеріалів з методики викладання мови в інклюзивних класах [Голуб Методика]. Нині ІМЗО та інші установи почали розробляти посібники для роботи з дітьми з дислексією, затримкою мовлення тощо. Хоча впровадження інклюзивних методик лише набирає обертів, можна відзначити їхнє зростаюче значення – цей напрям однозначно є пріоритетним у сучасній лінгводидактиці.

Багатомовність і українська як неординарна (друга) мова. У зв'язку зі змінами мовного законодавства (Закон «Про освіту» 2017, «Про забезпечення функціонування української мови як державної» 2019), школи з навчанням мовами національних меншин перейшли до поступового збільшення частки української мови в освітньому процесі. Це стосується передусім угорськомовних, румунськомовних, молдовських громад тощо. Лінгводидактичні дослідження запропонували спеціальні підходи для навчання української як не рідної: з урахуванням принципів як другої мови (методика близька до викладання іноземної). Розроблено нові програми і підручники для шкіл з навчанням мовами меншин, де українська викладається як окремий предмет із адаптованою методикою. Наприклад, у 2022 р. видано спеціальні підручники «Українська мова. 5 клас» для шкіл з молдовською мовою навчання (авт. Свінтковська та ін.), з румунською мовою (авт. Петрук) та кілька варіантів для угорських шкіл [Знайшов]. Ці посібники створено на основі досліджень двомовної освіти, і вони враховують початково нижчий рівень володіння українською у таких учнів. Уроки будуються більш інтерактивно, з опорою на аудіювання та говоріння, багато візуальної підтримки, поступове введення граматики. Перехід російськомовних та іншомовних шкіл на українську був викликом, але моніторинг 2022/23 року засвідчив позитивні зрушення – навіть у традиційно російськомовних регіонах 91–94% учнів і батьків

уже вважають українську рідною мовою [Звіт], а отже, навчання державною мовою стає більш природним. Спеціальні методики для україномовного середовища меншин ще потребують подальшого дослідження, але перші результати (зростання успішності таких учнів, їх краща інтеграція) вже відзначаються МОН України.

2.7. Перспективи впровадження стандартів НУШ в старшій профільній школі

Хоча повномасштабне впровадження стандартів НУШ на рівні ліцею (10–12 класи) ще попереду, уже протягом останніх років спостерігаються новації в методиці навчання української мови старшокласників. Запроваджено диференціацію рівнів: профільний (академічний) курс української мови та рівень стандарту. На профільному рівні програми оновлено з урахуванням підготовки до зовнішнього оцінювання і розвитку академічних навичок: більше уваги приділяється *стилістиці, риторичі, написанню власних висловлень*. Зокрема, написання есе було введено як обов'язкове не лише в програмі, а й на підсумковому іспиті (ЗНО/НМТ). Це стимулювало школи приділити більше уваги розвитку писемного мовлення, умінню формулювати аргументовану думку. Також для старшокласників розроблено спецкурси та посібники з культури мовлення, риторики, медіаграмотності – ці ресурси з'явилися у відповідь на запит часу і підтверджені дослідженнями про необхідність підготовки випускників до інформаційного суспільства.

2.8. Попередні результати впровадження компетентнісних і практичних підходів

Поступове втілення компетентнісних і практичних підходів має на меті підвищити реальну мовну компетентність школярів. Хоча для остаточних висновків потрібен час, вже тепер є окремі позитивні індикатори. Зокрема, результати міжнародного дослідження PISA-2018 засвідчили середній рівень читацької грамотності українських підлітків, однак реформи НУШ ще не вплинули на цих учнів (вони навчалися за старими програмами). Наступне покоління (учні, що з 1 класу навчалися за новими методиками) покаже, чи зросте показник. Внутрішні ж моніторинги й ДПА/ЗНО дають обережний оптимізм: екзаменатори відзначають кращі вміння писати власні висловлення та загальне зменшення грубих мовних помилок у випускників останніх років. Учні більше читають українською поза школою, частіше використовують українську у спілкуванні – це побічний, але важливий ефект (особливо після 2022 року спостерігається «мовне переключення» молоді на українську). Науковці фіксують, що мотивація до вивчення української серед підлітків зросла: у деяких регіонах стало «модним» говорити українською навіть у побуті, що підтримує шкільне навчання [Літвінова].

Важливим показником ефективності є сприйняття нововведень самими педагогами. Опитування, проведене відділом методики навчання української мови Інституту педагогіки НАПН [Голуб, 2021], показало таке:

- Абсолютна більшість учителів схвалює перехід на компетентнісну, практичну основу. Вони *усвідомлюють важливість переорієнтації мовної освіти в практичну комунікативну площину* та готові бути «фасилітаторами» навчання, а не просто трансляторами знань.

- Водночас лише 28% опитаних повністю задоволені наявними навчально-методичними ресурсами і вважають, що мають все необхідне для реалізації нових підходів. Інші ж 72% відчують нестачу або плутанину в методичній літературі (особливо щодо класифікації методів та прикладів впровадження компетентнісних технологій). Серед проблем, які назвали вчителі: брак посібників з формування компетентностей, мало матеріалів для роботи в умовах інклюзії, нечітка термінологія (метод, прийом, технологія) [Голуб Методи 2021, с. 6–7]. Ці зауваження зараз беруться до уваги розробниками програм і авторами нових підручників – зокрема, вже видано глосарій лінгводидактичних термінів, готуються методичні рекомендації щодо компетентнісного навчання мов (деякі опубліковані на сайті МОН).

- 82 % педагогів поєднують традиційні та інноваційні методи [Голуб Методи 2021, с. 4]. Це свідчить про прагматичний підхід: учителі не відмовляються від перевірених прийомів (таких як диктанти чи вправи на закріплення), але доповнюють їх інтерактивними, проектними, ігровими формами. Такий баланс загалом оцінюється позитивно: учні і отримують базову грамотність, і водночас не втрачають інтересу до предмета.

- Масове підвищення кваліфікації пройшли всі вчителі початкової школи перед стартом НУШ (2018 р.), триває навчання учителів базової школи. За відгуками, ці курси допомогли ознайомитися з новими дослідженнями та методиками, проте частина педагогів хотіла б більше практичних порад і конкретних розробок уроків. Популярною формою стали вебінари та професійні спільноти: тисячі вчителів долучаються до онлайн-вебінарів, які проводять автори підручників і науковці (наприклад, вебінари І. Літвінової з методики викладання мови збирають щоразу тисячі слухачів) [Літвінова]. Це свідчить, що педагогічна спільнота активно шукає й переймає новітній досвід.

З точки зору учнів, навчання української мови стало більш цікавим і прикладним. За неформальними опитуваннями школярів (в межах проектів НУШ), їм подобаються уроки з інтерактивними завданнями, проектами, можливістю висловитися. Вони відзначають, що

такі уроки *«не нудні»* і допомагають краще запам'ятати матеріал. Водночас деякі учні старших класів все ще відчують перевантаження складними правилами чи термінологією – отже, резерв для спрощення теорії ще є. Але загальна тенденція – підвищення усвідомлення важливості української мови. Особливо після російської агресії 2022 року багато підлітків перейшли на українську в повсякденні і вмотивовані вдосконалювати її [Літвінова]. Це створює сприятливий фон для школи: вивчення рідної мови сприймається не як сухий обов'язок, а як частина особистого розвитку і патріотичної позиції.

2.9. Українська мова в школах з угорською мовою навчання: програми і підручники

Окремо розглянемо специфіку програм та підручників для шкіл з угорською мовою навчання, де українська викладається як державна мова у середовищі носіїв іншої рідної. Адже проблема викладання державної мови в таких закладах потребує особливої уваги. Аналіз базується на автентичних джерелах – офіційних навчальних програмах, науково-методичних публікаціях і самих підручниках.

Ця сфера зазнала змін під впливом як сучасних філологічних підходів, так і державної мовної політики. Історично українська мова викладалася в угорськомовних школах як окремий предмет (так звана «українська як державна» або «українська як нерідна»), із власними програмами, адаптованими до іншомовної аудиторії. Після ухвалення нового Закону «Про освіту» (2017), що вимагав поступового розширення застосування української мови в освіті меншин, постало завдання оновити підходи до навчання української для угорської громади, зробивши його більш ефективним і сучасним. У 2021 році було затверджено модельну програму «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5–9 класи» (авт. Т. Гнаткович, Г. Шумицька та ін.) [Програма Гнаткович]. Ця програма багато в чому перегукується з програмами для шкіл з українською мовою навчання, проте має свою специфіку, зумовлену статусом української як другої мови для учнів.

Найперше, у програмі для угорських шкіл дуже сильно акцентується компетентність вільного володіння державною мовою. Вже перше речення пояснювальної записки проголошує: «вільне володіння державною мовою – це перша й найголовніша ключова компетентність, яку декларує Державний стандарт... Тож навчити учнів вільно володіти державною мовою в різних сферах життєдіяльності є першочерговим завданням учителя української мови в класах з навчанням угорською мовою» [Програма Гнаткович, с. 2]. Тут бачимо поєднання двох аспектів: реалізація державної мовної політики (інтеграція носіїв угорської до україномовного простору) та комунікативний підхід (наголос на практичному володінні, а не лише знанні норм). Програма підкреслює, що українська мова є ключем до

успішної соціалізації та професійної реалізації учнів у Україні, отже, її навчання повинно бути максимально прикладним. За структурою змісту програма для угорськомовних учнів охоплює ті самі розділи (фонетика, лексика, граматика, розвиток мовлення), але обсяг теоретичного матеріалу дещо оптимізовано. Наприклад, більш поступово вводяться складні теми: фонетичні явища розглядаються у прикладному ключі – через тренування вимови українських звуків, які є складними для носіїв угорської (придихові приголосні, розрізнення [и] та [і] тощо). Морфологічні теми подаються з наголосом на вживанні форм: замість тривалого заучування таблиць відмінків учні більше практикують типові словосполучення, потрібні в повсякденному спілкуванні. Синтаксис української мови для угорських учнів пов'язується з розвитком умінь будувати речення українською, уникати кальок з угорської. Такий практичний нахил підтверджується і методичними рекомендаціями: «пріоритетною ідеєю курсу... є забезпечення мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів» [Програма Гнаткович с. 2]. По суті, програма орієнтує вчителя не на перевантаження правилами, а на функціональне двомовне навчання, де українська засвоюється через говоріння, читання, письмо на знайомі учням теми.

Нова програма для угорських шкіл також враховує принципи культурної багатомовності. Серед очікуваних результатів названо здатність спілкуватися не лише державною, а й рідною мовою та іноземними. Це узгоджується з європейськими підходами до освіти меншин, які передбачають збереження рідної мови учня як цінності та паралельне опанування державної мови. У практичному плані підручники реалізують це через порівняльний підхід: часто трапляються завдання на зіставлення схожих і відмінних мовних явищ української та угорської мов (наприклад, порівняти порядок слів у реченні двох мов, чи зіставити значення спільнокореневих слів-міжмовних аналогів). Такі вправи спираються на сучасні міжмовні дослідження, які доводять ефективність опори на рідну мову учнів при вивченні другої.

Варто зауважити, що підручники української мови для 5 класу угорських шкіл (зокрема, підручник Г. Шумицької та співавт., 2022) побудовані дуже інтерактивно. Замість традиційного вступу учням пропонується цікавий тест для самостійного проходження: «Замість вступу пропонуємо вам тест із вибором однієї чи кількох правильних відповідей» [с.3]. Далі в цьому тесті питання формуються таким чином, щоб учень замислився про свою мету у житті і роль мови: «Кожна людина прагне самореалізації. У майбутньому хочу...» (далі йдуть варіанти). Таким чином, з перших сторінок п'ятикласників залучають до активної діяльності, мотивують їх. Надалі підручник містить багато ілюстрацій, діалогів українською в типових життєвих обставинах (в магазині, в школі, на дозвіллі),

супроводжених аудіо. Присутні герої-ровесники, які спілкуються двома мовами, моделюючи бажану двомовність учнів. Наприклад, персонажі можуть вставляти окремі знайомі учням угорські слова у українські репліки і навпаки, обговорюючи значення, – це створює *атмосферу терпимості до інтерферентних помилок* і водночас показує, як перейти від рідної до державної мови. Такий підхід відповідає сучасним психолінгвістичним дослідженням білінгвізму: дітям легше засвоювати другу мову, коли навчання відбувається двомовно і поступово, без різкого відриву від рідної мовної бази. Угорські школярі часто мають початковий рівень української, тому підручник вводить складні речі поступово, постійно повертаючись до найважливіших виразів («Доброго дня! Як тебе звати?» тощо) в різних контекстах. Це втілення концентричного підходу, що його рекомендують методисти для навчання державної мови в умовах мовного середовища меншини [Пасько].

Зміст тем у програмах для угорських класів також частково модифіковано відповідно до потреб учнів. Наприклад, теми з української культури та реалій подано докладніше, адже для угорських дітей це ще й шлях пізнання країни проживання. Є тексти про українські свята, історичні події, видатних діячів, але написані доступною мовою і паралельно подаються глосарії українсько-угорських відповідників. Таким чином, підручник виконує функцію культурного мосту, що також відповідає сучасним тенденціям методики – інтеграції країнознавства у курс мови (соціокультурна компетентність).

Підсумовуючи цей підрозділ, можна констатувати: освітній контент для шкіл з угорською мовою навчання зазнав прогресивних змін, покликаних врахувати результати сучасних філологічних досліджень і мовної політики України. Програми 2021 р. і нові підручники зорієнтовані на комунікативний підхід і двомовний розвиток учнів, що узгоджується з загальноєвропейськими тенденціями навчання державної мови в умовах мовного різноманіття. Як зазначено в програмі, володіння українською розглядається не як абстрактна дисципліна, а як ключова життєва компетентність учня-громадянина. Ця ідея підтримується усіма засобами: і змістом (практичні теми, лексика повсякденного спілкування, тексти про сучасне життя), і методами (комунікативні вправи, аудіювання, діалоги). Проте виклики залишаються: рівень знань української в угорських школах традиційно нижчий, і тільки час покаже, наскільки впровадження нових програм покращить ситуацію. Важливо, що основа для цього закладена цілком у руслі сучасних філологічних підходів, адаптованих до специфіки двомовності.

2.10. Оновлення методики викладання української мови в школах з угорською мовою навчання

Попередній аналіз програм і підручників для шкіл із угорською мовою навчання засвідчив необхідність модернізації методики викладання української мови. Дослідники наголошують, що традиційні підходи, розраховані на україномовне середовище, не враховують специфіки аудиторії, для якої українська є другою мовою. Зокрема, у таких школах на опанування державної мови відведено значно менше годин, ніж у школах з українською мовою, тоді як вимоги (у т. ч. ЗНО) залишаються однаковими [Маргітич 2015, с. 54–55]. За цих умов досягнення належного рівня володіння українською потребує спеціальних підходів і високої кваліфікації педагогів. К. Маргітич підкреслює, що успішне навчання державної мови в угорськомовній школі можливе лише за умови застосування методики української мови як іноземної, постійного впровадження новітніх освітніх технологій та обміну досвідом між освітянами, опанування мови варто ґрунтувати на комунікативно-діяльнісному, культурологічному, проблемно-пошуковому та функціональному принципах [Маргітич 2015, с. 58]. У сучасних дослідженнях окреслено дві стратегії навчання української мови для носіїв інших мов: перша передбачає використання традиційної методики (як при навчанні рідної), друга – орієнтується на принципи викладання як іноземної [Кірик, Маргітич 2020, с. 24]. Нині переважає думка на користь другого підходу, який враховує психолого-лінгвістичні особливості навчання нерідної мови, рівень початкової підготовки та комунікативні потреби учнів. Реалізація цього підходу узгоджується з концепцією Нової української школи, що робить акцент на формуванні ключових компетентностей і комунікативних умінь. Відповідно, зміст навчання державної мови для угорськомовних учнів сьогодні вибудовується за інтегрованими тематичними блоками, а освітні програми визначають насамперед очікувані результати (мовні та мовленнєві компетентності), що відповідає компетентнісному підходу [Кірик, Маргітич 2020, с. 40]. Одним із напрямів оновлення методики є впровадження інноваційних методів і форм роботи. Учитель має зробити уроки української мови цікавими та наближеними до реального спілкування, оскільки опанування мови має культурний вимір: долучення школярів до історії, традицій і літератури України формує їхню громадянську ідентичність. Сучасна методика також надає перевагу інтерактивним формам навчання, що забезпечують активну участь школярів та моделювання ситуацій спілкування (рольові ігри тощо) [Маргітич 2019, с. 135]. Оновлена методика враховує специфічні труднощі угорськомовної аудиторії. Кардинальна відмінність структур української і угорської мов ускладнює застосування прямого зіставного підходу [Маргітич 2015, с. 56].

Відтак навчання часто починається «з нуля» – з опанування кириличної абетки, нових для учнів звуків та базової лексики; поза школою дітям бракує україномовного середовища для практики. Для подолання цих бар'єрів доцільно приділяти підвищену увагу розвитку аудитивних та мовленнєвих навичок на початковому етапі, використовуючи наочність, аудіоматеріали та ігрові методи для занурення в мовне середовище [Галас 2023]. Важливо також поступово знімати психологічні перепони у спілкуванні – створювати на уроці доброзичливу атмосферу, як наголошує А. Галас. Окрім цього, для активізації усного мовлення варто застосовувати парні й групові завдання, рольові ігри та інсценізації, що стимулюють спілкування між учнями [Маргітич 2020, с. 45]. Окрему увагу дослідники приділяють підготовці вчителів до роботи в полікультурному середовищі. Адже майбутні педагоги повинні оволодіти міжкультурною компетентністю та спеціальними методиками навчання державної мови в умовах іншомовного оточення. Співпраця науковців і практиків, постійне підвищення кваліфікації педагогів та обмін досвідом створюють підґрунтя для успішного оновлення методики викладання української мови в школах з угорською мовою навчання.

Висновки до другого розділу

У розділі проаналізовано, як сучасні філологічні дослідження відображені в нових освітніх стандартах, програмах та підручниках української мови. Проведене дослідження показало, що останнє десятиріччя стало періодом активного оновлення лінгводидактики української мови. Новітні наукові ідеї – компетентнісний і комунікативний підходи, інтеграція змісту, впровадження цифрових технологій – знаходять реальне втілення у шкільній практиці. На всіх рівнях освіти відбувається поступовий перехід від академічної знаннєвої парадигми до практикоорієнтованої: учні тепер вчать не лише тому, що таке мовні явища, а головно як користуватися мовою в повсякденному житті. Концепція «Нова українська школа» (НУШ) та пов'язані з нею реформи зумовили оновлення змісту навчання: ухвалено сучасні Державні стандарти й модельні програми, створено нові підручники, що в цілому зробило уроки української мови більш цікавими, прикладними та корисними для учнів.

Аналіз оновлених програм і підручників засвідчив, що їхній зміст значною мірою відображає результати сучасних мовознавчих досліджень та впроваджує інноваційні підходи, напрацьовані україністикою за останні десятиліття. Зокрема, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та текстоцентричний підходи, які ґрунтовно обговорювалися науковцями і методистами, тепер закріплені у навчальних документах і реалізовані на практиці. Навчальні матеріали орієнтовано не просто на вивчення мовної теорії, а передусім

на розвиток мовної особистості учня – здатної творчо мислити, вільно висловлюватися, критично оцінювати інформацію та здійснювати міжкультурну комунікацію. У нових підручниках простежується реалізація принципів особистісно орієнтованого навчання та мотивації через цікаві тексти: широко використовуються інтерактивні та діяльнісні методи, проблемні запитання, проєкти, ігрові форми роботи, мультимедійні матеріали. Відповідно до сучасних наукових тенденцій оновлено й нормативний компонент курсу – зміст підручників приведено у відповідність до новітньої редакції Українського правопису та актуальних мовних норм, що віддзеркалює результати лінгвістичних досліджень у галузі кодифікації. Значущим нововведенням стало включення до шкільного курсу тематичних блоків, дотичних до соціолінгвістичних питань (медіаграмотність, мовленнєвий етикет, толерантність тощо), які раніше не були представлені. Це розширює освітній горизонт і робить мовну освіту більш наближеною до сучасних суспільних реалій.

Водночас з'ясовано, що повна реалізація сучасних підходів стикається з певними труднощами та об'єктивними обмеженнями. Зокрема, реформа НУШ вимагає збереження наступності з попередньою системою і врахування зовнішнього оцінювання (ЗНО/НМТ), яке досі значною мірою перевіряє теоретичні знання. Унаслідок цього оновлені програми все ще містять значний обсяг складної граматичної теорії і термінології, а стиль викладу матеріалу подекуди зберігає академічність. Проте відмінність тепер у тому, що навіть такі традиційні розділи подаються у більш прикладній формі – з постійним акцентом на практичному значенні знань. Якщо раніше на уроках часто не вистачало часу на розвиток мовлення, то нині комунікативні вправи та діяльність включено як повноцінну частину курсу. Учителі мають більше свободи обирати між альтернативними модельними програмами (різних авторських колективів), що стимулює конкуренцію і пошук оптимальних методик навчання. Таким чином, зміст сучасної шкільної мовної освіти загалом узгоджується з актуальними лінгвістичними тенденціями – настільки, наскільки це дозволяють рамки обов'язкової навчальної програми. Реформа стала потужним імпульсом для осучаснення мовної освіти: попри окремі дискусійні моменти, фахівці позитивно оцінюють її результати. Новітні програми і підручники створили підґрунтя для формування в учнів не лише системи знань про мову, але й стійких умінь застосовувати ці знання на практиці та виховання любові до українського слова – що й визначено головною метою як науки, так і освітньої практики.

Дослідження у цьому розділі також висвітлило перші наслідки впровадження нової освітньої парадигми. Відзначено зростання мотивації школярів до вивчення мови, покращення їхніх мовленнєвих і правописних навичок, підвищення ролі української мови

як рідної для молодого покоління (особливо в останні роки, коли суспільство консолідується навколо державної мови). Разом із тим, виявлено і поточні виклики: потребу в подальшому методичному супроводі педагогів, удосконаленні термінологічної узгодженості, накопиченні емпіричних даних про ефективність впроваджених новацій. Окремо проаналізовано ситуацію в школах з навчанням угорською мовою: там оновлення методики відбувається з урахуванням специфічних умов (відсутність україномовного середовища, необхідність починати навчання «з нуля»). У таких закладах наголос робиться на інтенсивному розвитку аудіювання і усного мовлення, використанні наочності та ігрових прийомів для занурення в мовне середовище, а також на підготовці вчителів до роботи в полікультурному класі. Це підтверджує, що модернізація мовної освіти охоплює всі типи шкіл, хоча і потребує гнучкого підходу залежно від аудиторії. Загалом практика показує, що впровадження новітніх наукових напрацювань у шкільний курс української мови є продуктивним шляхом розвитку. Українська мова поступово перестає бути лише об'єктом вивчення, натомість стає живим інструментом формування особистості учня. Нинішні зміни в освіті закладають міцне підґрунтя для зближення шкільної мовної практики з досягненнями мовознавчої науки, хоча для подолання залишкових проблем необхідна дальша цілеспрямована робота.

Розділ 3. Вивчення практики використання вчителями української мови результатів сучасних філологічних досліджень

З метою з'ясування того, як учителі української мови впроваджують у свою практику результати сучасних філологічних досліджень, нами було проведено анкетне опитування.

3.1. Методика і організація дослідження практики використання вчителями сучасних філологічних досліджень

Анкета містила низку запитань як закритого (множинного вибору), так і відкритого типу, що охоплювали різні аспекти проблеми: від усвідомлення потреби в новітніх наукових знаннях до конкретних труднощів та шляхів удосконалення змісту мовної освіти. Опитування здійснювалося дистанційно за допомогою онлайн-форми, що забезпечило охоплення респондентів із різних населених пунктів.

Усього участь в опитуванні взяли 94 респонденти – учителі української мови Закарпатської області. Вибірка охопила педагогів з різним стажем роботи та з різних типів закладів освіти, що надало можливість отримати доволі репрезентативні дані щодо ситуації в регіоні.

Зокрема, понад половину опитаних (близько 54%) становлять найдосвідченіші педагоги зі стажем понад 20 років; ще 25% – учителі зі стажем 10–20 років; 13% – зі стажем 4–10 років; найменшу групу склали молоді спеціалісти зі стажем до 3 років (7%). За типом населеного пункту, де працюють учителі, вибірка розподілилася майже порівну: 52% респондентів працюють у міських школах (місто), 43% – у сільських, і близько 5% – у селищах. Опитані представляють різноманітні заклади загальної середньої освіти – ліцеї (найбільше, близько 47%), гімназії (21%), загальноосвітні школи та навчально-виховні комплекси різних типів, коледж, а також декілька спеціалізованих і приватних шкіл. Така структура вибірки забезпечує різнобічне охоплення ситуації й дозволяє врахувати можливі відмінності у практиці залежно від досвіду чи умов роботи.

Анкетування проводилося протягом березня–квітня 2025 року. Респондентам гарантувалася анонімність, що сприяло відвертості відповідей. Зібрані дані було кількісно проаналізовано: розраховано відсоток вибору кожного варіанта відповіді, виявлено найпоширеніші тенденції та узагальнено пропозиції учителів. Нижче подаємо результати опитування та їх аналіз, структуровані за ключовими тематичними блоками анкети.

3.2. Результати анкетування вчителів щодо впровадження наукових здобутків у шкільний курс української мови

Необхідність використання сучасних філологічних досліджень. Переважна частина вчителів погоджується з тим, що залучення новітніх мовознавчих знань є потрібним у шкільному навчанні. Так, 84% опитаних однозначно відповіли, що вважають необхідним використовувати результати сучасних філологічних досліджень у навчанні української мови. Лише незначна частка респондентів висловила сумнів або заперечення щодо цього: 13,8% зазначили, що їм складно відповісти, і тільки 2,1% (дві особи) відповіли негативно. Отже, в освітянському середовищі панує розуміння важливості наукових здобутків для підвищення якості навчально-виховного процесу з мови.

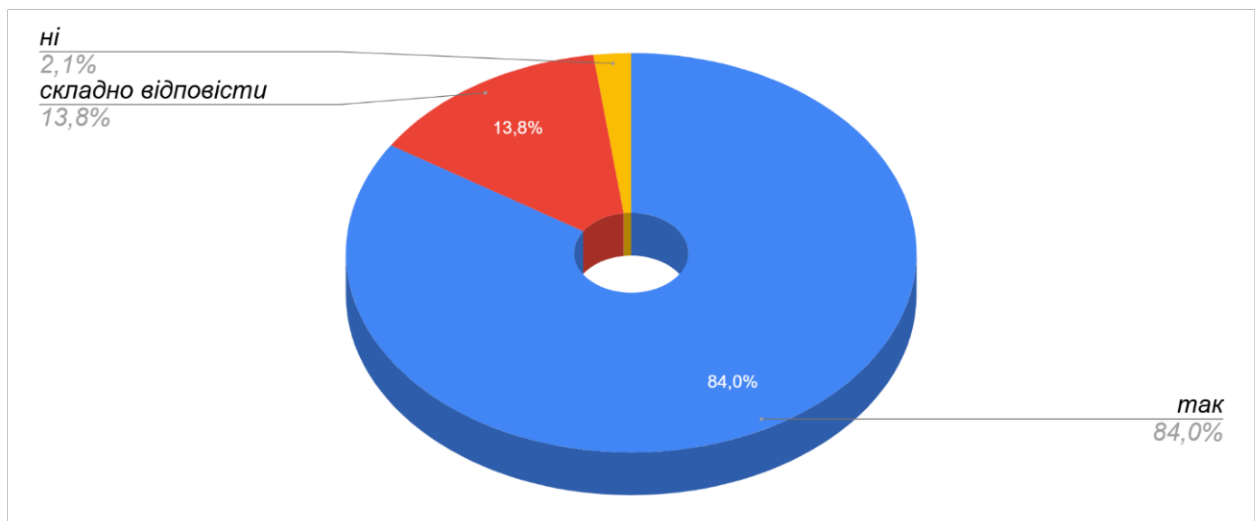


Рис. 1. Відповіді на питання, чи вважаєте Ви за необхідне використовувати сучасні філологічні дослідження в навчанні української мови?

Обізнаність із напрямками сучасних мовознавчих досліджень. Вчителям було запропоновано зазначити, з якими напрямками філологічних досліджень української мови, потенційно придатними для використання на уроках, вони обізнані. Результати свідчать, що найбільш відомими для шкільних педагогів є традиційні лінгвістичні дисципліни, значною мірою інтегровані в шкільний курс. Зокрема, понад дві третини респондентів обрали такі напрями, як орфографія (74%) та культура мовлення (73%), а також лексикологія (70%). Дуже значний відсоток опитаних знайомий з синтаксисом сучасної лінгвістики (68%) і фразеологією (61%). Близько половини учителів зазначили обізнаність з пунктуацією (59%), діалектологією (54%), морфологією (52%) та орфоепією – нормами літературної вимови (49%). Дещо менше, але все ще значно (40–38%), знають про стилістику та етимологію.

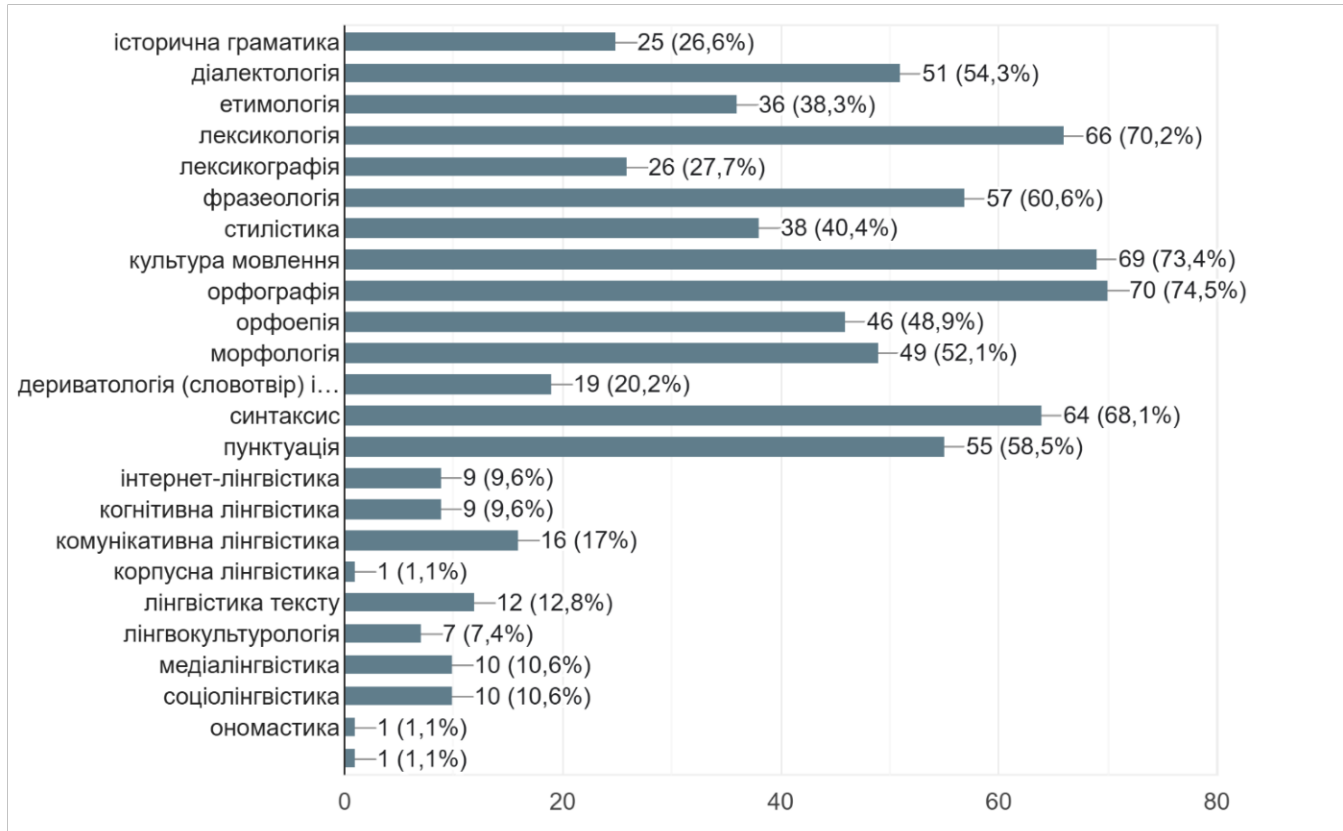


Рис 2. Відповіді на питання, з якими напрямами філологічних досліджень української мови, що їх можна використати на уроках у школі, ви ознайомлені?

Водночас сучасні та спеціалізовані галузі мовознавства є відомими значно меншому колу шкільних педагогів. Лише близько чверті респондентів обізнані з лексикографією (укладання словників, 28%) чи історичною грамати́кою (27%). Приблизно по п'ятій частині опитаних вказали, що знайомі з напрямами дериватології і морфемології (словотвір, 20%), комунікативної лінгвістики (17%) та лінгвістики тексту (13%). Сучасні інтердисциплінарні напрями – такі як соціолінгвістика і медіалінгвістика – відомі лише близько 10% учителів. Приблизно такий самий рівень обізнаності зафіксовано щодо відносно нових сфер, як-от інтернет-лінгвістика (9,6%) чи когнітивна лінгвістика (9,6%). Ще менше педагогів знайомі з лінгвокультурологією (7%). Практично поодинокими є згадки ономастики та корпусної лінгвістики (лише по 1% респондентів). Таким чином, учителі-словесники найкраще обізнані з тими науковими напрямами, що безпосередньо корелюють зі шкільною програмою та традиційною мовною освітою. Натомість новітні галузі лінгвістики, особливо міждисциплінарні, переважно залишаються поза полем зору більшості педагогів, за винятком поодиноких ентузіастів.

Джерела інформації про наукові філологічні здобутки. Для з'ясування того, звідки вчителі черпають інформацію про нові наукові результати з мовознавства, було запропоновано обрати основні джерела (допускався вибір кількох варіантів). Отримані дані вказують на переважання практично орієнтованих та доступних форм підвищення обізнаності над безпосереднім опрацюванням академічних публікацій. Найбільш популярним джерелом знань про сучасні дослідження виявилися онлайн-ресурси з методичними матеріалами та рекомендаціями (спеціалізовані вебсайти, професійні блоги, групи в соціальних мережах), які зазначили близько 70% опитаних. Практично стільки ж респондентів користуються підтримкою колег і науковців через професійні онлайн-платформи, форуми та спільноти (також 74–75%). Значна частина вчителів підвищує свою науково-методичну компетентність через участь у різноманітних формах фахового розвитку: курси підвищення кваліфікації зазначили як джерело 78% педагогів, а семінари, вебінари та конференції – близько 64%. Ці дані свідчать, що більшість учителів дізнаються про нові мовознавчі ідеї шляхом спілкування з колегами та науковцями, обміну досвідом і проходження спеціальних навчань.

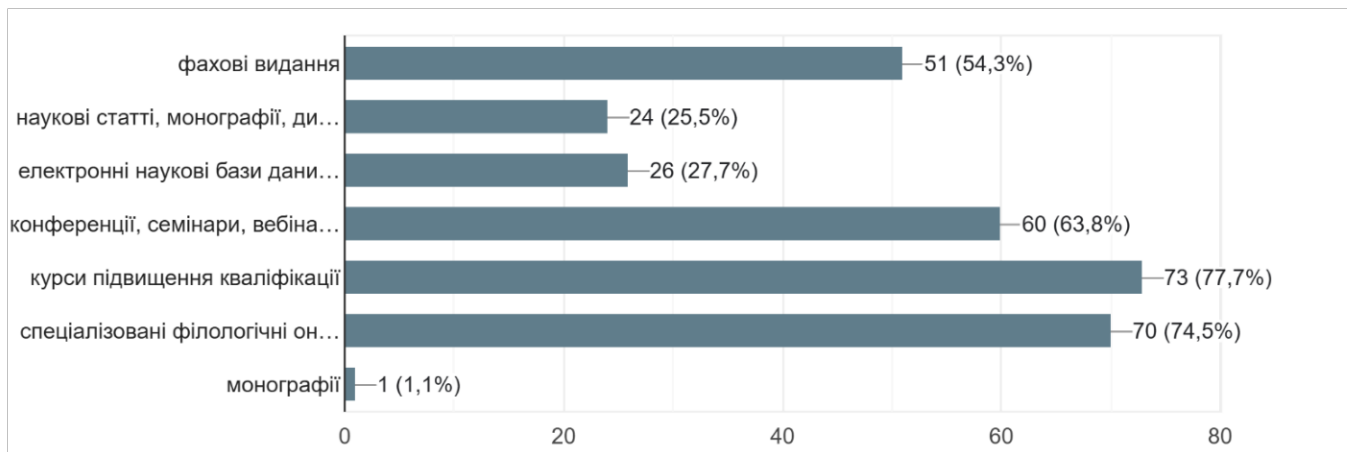


Рис. 3. Відповіді на питання, які джерела інформації про наукові філологічні здобутки Ви насамперед використовуєте?

Щодо друкованих чи академічних джерел, то ними користується помітно менша частина респондентів. Так, фахові видання (педагогічні та мовознавчі журнали) регулярно переглядають приблизно 54% опитаних. Натомість безпосередньо до наукових статей, монографій чи дисертаційних досліджень звертається лише близько чверті вчителів (по 25–27% виборів). Ще приблизно 28% користуються електронними науковими базами даних (наприклад, Scopus, Web of Science, тощо) чи репозитаріями університетів, де можна знайти новітні дослідження. Отже, лише кожен четвертий учитель-словесник залучає до своєї роботи безпосередньо академічні публікації – імовірно, через складність такого матеріалу

та брак часу на його опрацювання. Натомість переважають більш прикладні джерела: масові методичні заходи, професійні онлайн-спільноти та курси. Це вказує на потребу транслювати результати наукових досліджень до учительства у доступних та практично орієнтованих форматах.

Частота впровадження результатів досліджень у практику. Важливим показником є те, як часто педагоги реально застосовують на практиці нові наукові відомості чи підходи. Розподіл відповідей на відповідне запитання демонструє, що систематичне впровадження наукових здобутків у роботу поки що притаманне меншості. Лише **22,3%** учителів зазначили, що роблять це постійно, тобто регулярно інтегрують результати сучасних досліджень у викладання. Переважна ж більшість – 66,0% – обрали варіант «час від часу», що означає періодичне, епізодичне звертання до наукових напрацювань (радіше спорадично, ніж систематично). Ще 11,7% респондентів зізналися, що роблять це рідко. Примітно, що жоден з опитаних не відповів «ніколи», тобто всі вчителі в тій чи тій мірі все ж пробували впроваджувати наукові ідеї. Однак дві третини педагогів обмежуються поодинокими випадками, що може свідчити про наявні перешкоди для регулярного використання наукового доробку або про недостатню кількість адаптованих матеріалів.

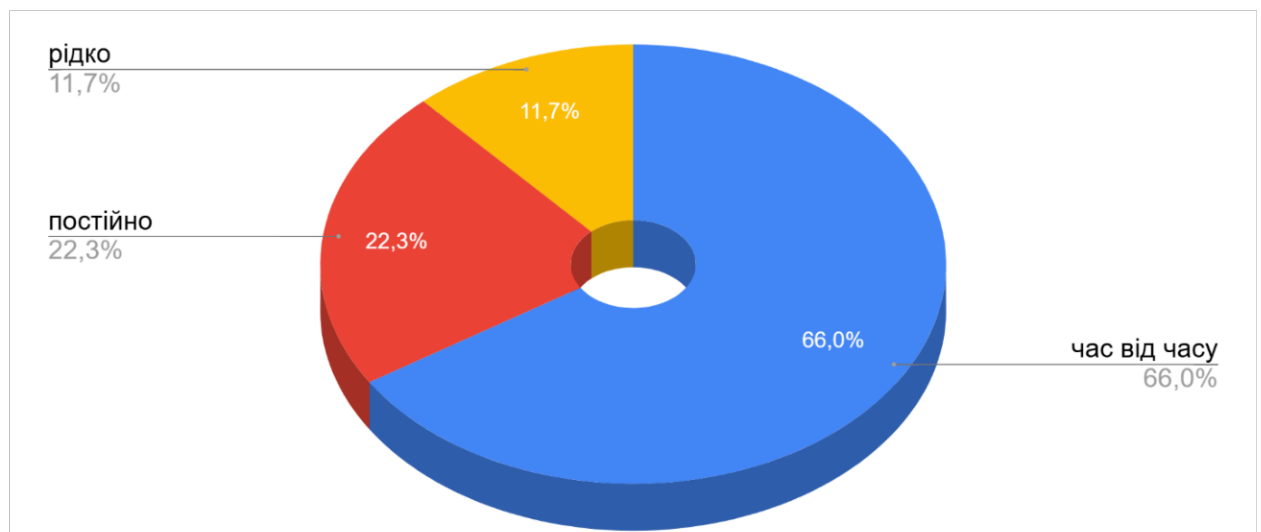


Рис. 4. Відповіді на питання, як часто Ви впроваджуєте результати філологічних досліджень у свою викладацьку практику?

Мета використання наукових лінгвістичних здобутків на уроках. Для розуміння мотивів учителів було з'ясовано, з якою саме метою вони звертаються до новітніх знань з лінгвістики у процесі навчання. Виявилось, що домінують дві провідні освітні цілі. На першому місці – поглиблення знань учнів: цю мету обрали 30,9% опитаних. Учителі прагнуть доповнювати програмовий матеріал сучасними відомостями, аби розширити

кругозір школярів і підвищити їхній рівень мовної компетентності. На другому місці за популярністю – підвищення інтересу учнів до предмета (цей мотив зазначили 25,5% респондентів). Очевидно, включення актуальних мовних фактів чи результатів досліджень покликане зробити уроки української мови більш захопливими й мотивувати учнів до вивчення предмета.

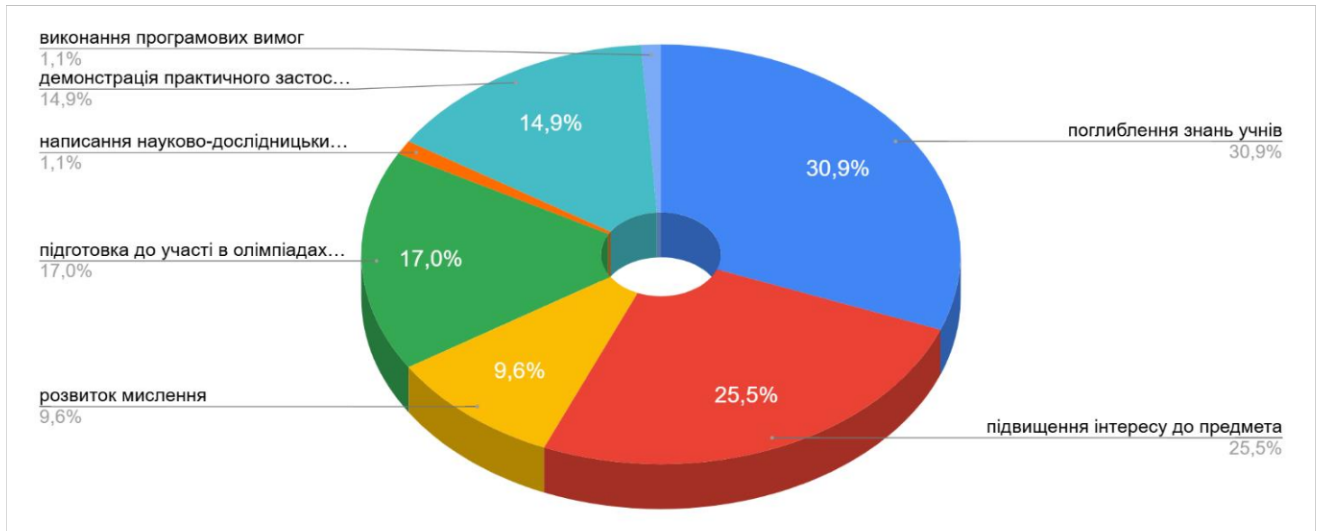


Рис. 5. Відповіді на питання, з якою метою Ви використовуєте наукові лінгвістичні здобутки на уроках?

Окрім цих двох провідних мотивів, певна частина педагогів використовує наукові здобутки для підготовки учнів до олімпіад та конкурсів з української мови (близько 17%). Це зрозуміло, адже для успішної участі в інтелектуальних змаганнях учням потрібні знання, що виходять за межі базового рівня підручника. Приблизно 15% учителів зазначили, що залучають новітні лінгвістичні відомості з метою демонстрації практичного застосування теоретичних знань. Такий підхід допомагає показати учням, що мовознавчі теорії мають живе втілення – наприклад, у сучасних словниках, правилах, медіа тощо, – і тим самим пов'язати шкільний курс із реальним мовним середовищем. Дещо рідше згадувалася мета розвитку мислення учнів (формування наукового світогляду, критичного та аналітичного мислення засобами лінгвістики) – цю опцію обрали 9,6% опитаних. Одиначні респонденти вказали інші специфічні мотиви, зокрема підготовку учнів до написання науково-дослідницьких робіт МАН (Малої академії наук) чи навіть необхідність виконання програмових вимог. В цілому результати показують, що більшість учителів керуються насамперед дидактичними цілями – дати учням глибші знання й зацікавити їх предметом – тоді як розвиток дослідницьких навичок школярів чи інтеграція теорії з практикою поки що стоять не на першому плані.

Оцінка представлення сучасних наукових досягнень у шкільних підручниках.

Одним із чинників, що впливають на використання вчителями нових знань, є зміст навчально-методичних матеріалів, передусім підручників. Учителів спитали, чи достатньо, на їхню думку, в чинних підручниках з української мови представлено сучасні наукові досягнення в галузі лінгвістики. Лише п'ята частина респондентів (20%) відповіли «так», вважаючи, що шкільні підручники цілком достатньо відображають новітні мовознавчі знання. Переважна ж частина налаштована критичніше: понад половина (57%) обрали варіант «частково», а ще 22% – «ні», тобто заперечують достатність сучасного наукового матеріалу в підручниках. Таким чином, майже 80% опитаних вважають зміст чинних навчальних книг з української мови застарілим або неповним з погляду нових лінгвістичних досягнень. Ця оцінка педагогів свідчить про наявний розрив між академічною наукою та шкільною практикою: те, що стає надбанням науки, не поспішає проникати до змісту масових навчальних посібників. Респонденти, фактично, підтверджують потребу оновлення навчальних матеріалів, аби учні отримували актуальні знання про мову.

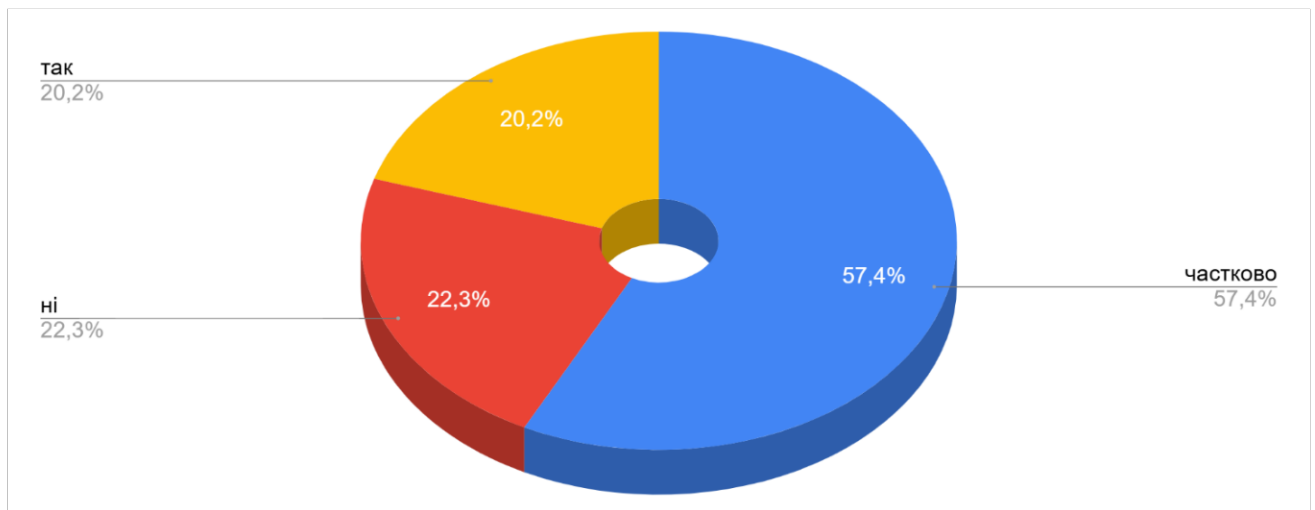


Рис. 6. Відповіді на питання, чи достатньо, на Вашу думку, в чинних підручниках з української мови представлено сучасні наукові досягнення в галузі лінгвістики?

Пропозиції щодо змін у змісті мовної освіти. Наступне відкрите запитання анкети було присвячене тому, які зміни, на думку вчителів, варто насамперед внести в зміст шкільного курсу української мови з огляду на сучасні філологічні дослідження. Відповіді педагогів дозволяють виокремити кілька ключових напрямів удосконалення, які часто пропонувалися (респонденти могли навести декілька пропозицій одночасно).

Найбільше учителів наголосили на необхідності оновлення дидактичного матеріалу – текстів, вправ, прикладів – відповідно до сучасних наукових здобутків. Цю ідею висловили 56% опитаних, що робить її найпопулярнішою. Чи не кожен другий педагог

(47%) вважає за потрібне забезпечити освітній процес електронними ресурсами з сучасної лінгвістики – очевидно, йдеться про доступ учнів і вчителів до цифрових матеріалів, баз даних, електронних підручників чи інтерактивних платформ, де відображено новітню інформацію про мову.

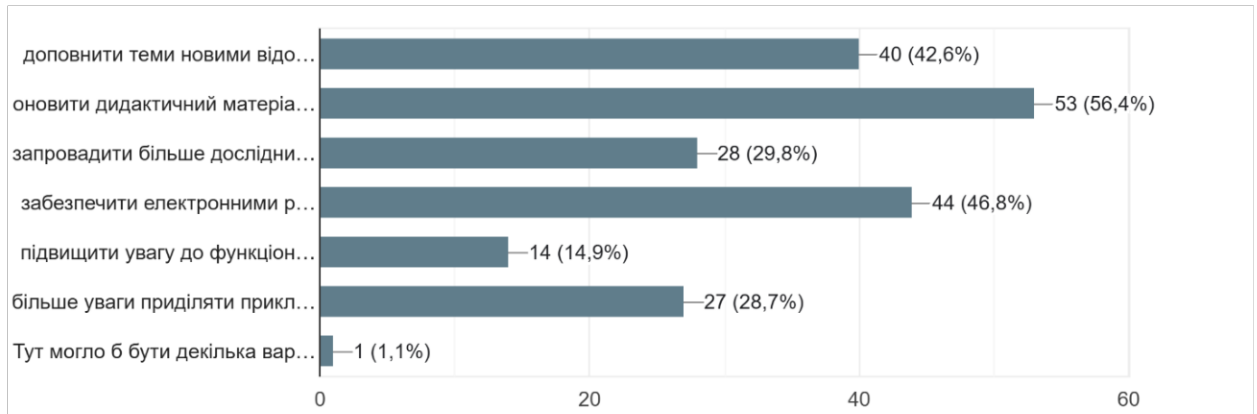


Рис. 7. Відповіді на питання, які зміни насамперед варто внести в зміст мовної освіти з огляду на сучасні філологічні дослідження?

Близько 43% респондентів пропонують доповнити програмні теми української мови новими відомостями з різних галузей – зокрема, з історії мови, етимології, діалектології, правопису тощо. Тобто вчителі хочуть бачити у програмі більш розширений зміст, що включав би результати сучасних досліджень з мовознавства і давав би учням ширший історико-культурний контекст. Майже третина опитаних наголосила на необхідності запровадження елементів дослідницької діяльності учнів у рамках уроків: 30% учителів пропонують ввести більше дослідницьких та проєктних завдань з мовознавчої проблематики. Такий крок дозволив би школярам самим долучатися до відкриттів, набувати навичок наукового пошуку, працювати з мовним матеріалом у режимі міні-досліджень, що відповідає компетентнісному підходу нової української школи.

Близько 29% педагогів звернули увагу, що варто приділити більше уваги прикладним аспектам мовознавства – таким, як культура мовлення, практика перекладу, мовленнєвий етикет, застосування мови в медіа та інших сферах. Це свідчить про запит на практичну спрямованість навчання, аби учні розуміли, як лінгвістичні знання застосовуються в повсякденному житті та професійній діяльності. Крім того, близько 15% респондентів вказали на необхідність підвищити увагу до функціонального підходу у вивченні мовних одиниць, спираючись на досягнення комунікативної та когнітивної лінгвістики. Така пропозиція передбачає зміщення акцентів навчання з суто структурного

аналізу мовних явищ на їх функції у спілкуванні, значення в мисленні, тобто осучаснення методології викладання мови.

У відкритих відповідях учителів також траплялися конкретніші побажання, які по суті розвивають згадані вище напрями. Наприклад, деякі респонденти додавали, що варто *оновити приклади і тексти в підручниках з урахуванням новітніх лінгвістичних явищ (неологізмів, інтернет-мемів, популярної фразеології тощо)*, щоб матеріал був ближчим до сучасних реалій. Інші наголошували на потребі *тіснішої інтеграції шкільного курсу з науковими установами* – через проведення спільних заходів, зустрічей з науковцями, впровадження елементів наукових досліджень у навчання. Хоча ці думки були не масовими, вони відображають зацікавленість окремих педагогів у глибших якісних змінах змісту освіти.

Загалом же пропозиції учителів чітко вказують на необхідність оновлення як навчальних матеріалів, так і підходів – аби зробити шкільний курс української мови більш сучасним, пов'язаним із науковими здобутками та практикою використання мови.

Потреба в методичній допомозі. Результати опитування свідчать, що значна частина педагогів відчуває потребу в підтримці для реалізації згаданих змін. На запитання «*Чи потребуєте Ви методичної допомоги щодо реалізації наукових досліджень у навчанні мови?*» ствердно відповіли майже дві третини опитаних – 68,1% (що становить 64 особи). Відповідно, 31,9% респондентів вважають, що не потребують додаткової допомоги або консультацій з цього питання. Таким чином, більшість учителів відкриті до співпраці та навчання з метою ефективнішого впровадження наукових ідей у шкільну практику. Водночас приблизно третина – переважно це найдосвідченіші педагоги – почуваються достатньо впевнено у своїй діяльності або, можливо, не готові до змін.

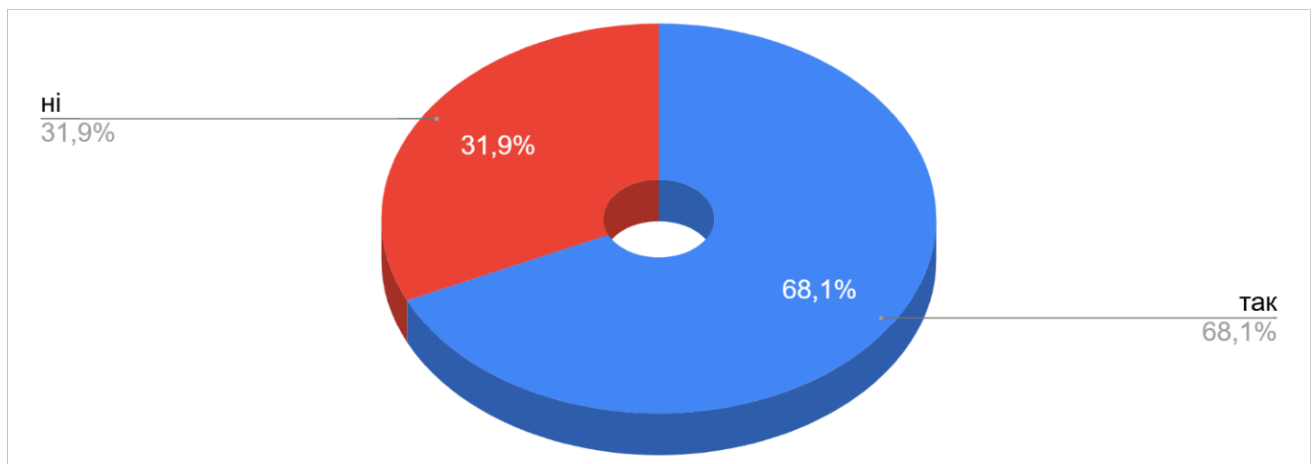


Рис. 8. Відповіді на питання, чи потребуєте Ви методичної допомоги щодо реалізації наукових досліджень у навчанні мови?

Ті учителі, які зазначили потребу в методичній підтримці, уточнили, у якій формі вона була б найбільш доречною (респондент міг обрати кілька варіантів із запропонованих). Найпопулярнішим видом допомоги виявилися онлайн-ресурси з методичними рекомендаціями та прикладами впровадження наукових здобутків: їх хотіли б отримати 70% від загального числа опитаних. Тобто вчителі бажають мати доступ до спеціалізованих сайтів чи баз даних, де зібрано приклади уроків, конспекти, вправи, створені на основі сучасних мовознавчих ідей. Це узгоджується з уже згаданою популярністю інтернет-спільнот і платформ: педагоги воліють користуватися зручними онлайн-інструментами для самоосвіти.

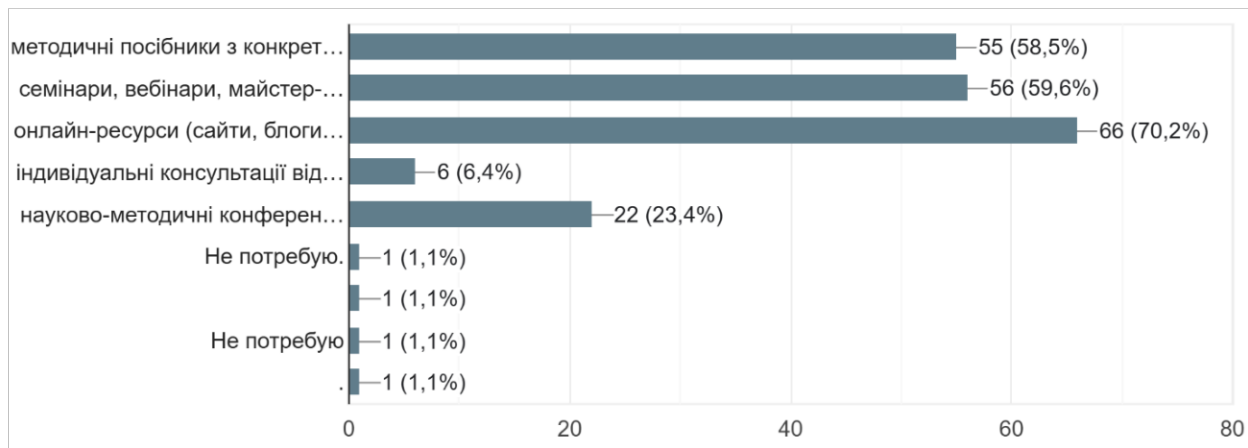


Рис. 9. Відповіді на питання, якщо потребуєте методичної допомоги, то в якій формі?

Майже так само високим є запит на очні та дистанційні заходи під керівництвом фахівців: різноманітні семінари, вебінари, майстер-класи від провідних науковців-філологів та лінгводидактів хотіли б відвідувати близько 60% респондентів. Попит на методичні посібники з конкретними розробками уроків і дидактичних матеріалів є аналогічно високим – такі посібники були б корисними для 59% опитаних. Отже, учителі прагнуть як живого спілкування з науковцями та колегами, так і готових друкованих чи електронних матеріалів, що допоможуть перенести науку в практику.

Значно менше педагогів вважають ефективними більш формальні заходи: науково-методичні конференції для обміну досвідом цікавлять близько 23% опитаних, а індивідуальні консультації від фахівців щодо реалізації конкретних дослідницьких ідей потребують лише 6% (очевидно, більшість віддає перевагу колективним формам навчання). Декілька респондентів ($\approx 4\%$) обрали опцію «не потребу» щодо будь-якої форми підтримки, послідовно зазначивши самостійність у впровадженні нововведень.

Загальний висновок із результатів цього підрозділу полягає в тому, що учительство усвідомлює важливість інтеграції сучасних філологічних досліджень у навчання

української мови, проте наразі робить це переважно епізодично. Основними джерелами нових знань для вчителів слугують курси, семінари та інтернет-ресурси, тоді як безпосередньо наукові публікації опановує відносно невелика частка. Учителі мотивовані поглиблювати знання учнів і зацікавлювати їх предметом, але стикаються з об'єктивними труднощами, серед яких обмежений час і відсутність адаптованих матеріалів. Вони критично оцінюють чинні підручники як недостатньо сучасні та пропонують конкретні шляхи оновлення змісту навчання (оновлення матеріалів, введення нових відомостей, проєктних завдань тощо). Більшість педагогів висловлює запит на методичну підтримку в цій справі – передусім у вигляді доступних ресурсів та навчальних заходів. У сукупності ці дані окреслюють як наявні проблеми, так і потенційні напрями покращення ситуації, що буде докладніше проаналізовано у наступному підрозділі.

3.3. Аналіз труднощів і перспектив реалізації сучасних філологічних досліджень у практиці вчителя-словесника

Отримані результати анкетування дозволяють глибше проаналізувати причини невисокої частоти впровадження наукових здобутків та окреслити перспективи покращення цієї практики. Виявилось, що хоча майже всі опитані декларують важливість наукових досліджень для навчання, на заваді широкому впровадженню стає низка об'єктивних труднощів. Найпоширенішою проблемою, на яку вказали учителі, є складність адаптації наукових досліджень до вікових особливостей учнів. Цю відповідь обрали 45,7% респондентів – тобто майже половина. Дійсно, дослідницькі матеріали, написані науковим стилем, часто перевантажені термінами чи абстрактними концепціями, які недоцільно прямо подавати школярам. Учителі змушені витратити час та зусилля на спрощення і переробку такої інформації для дитячого сприйняття, що не завжди є простим завданням.

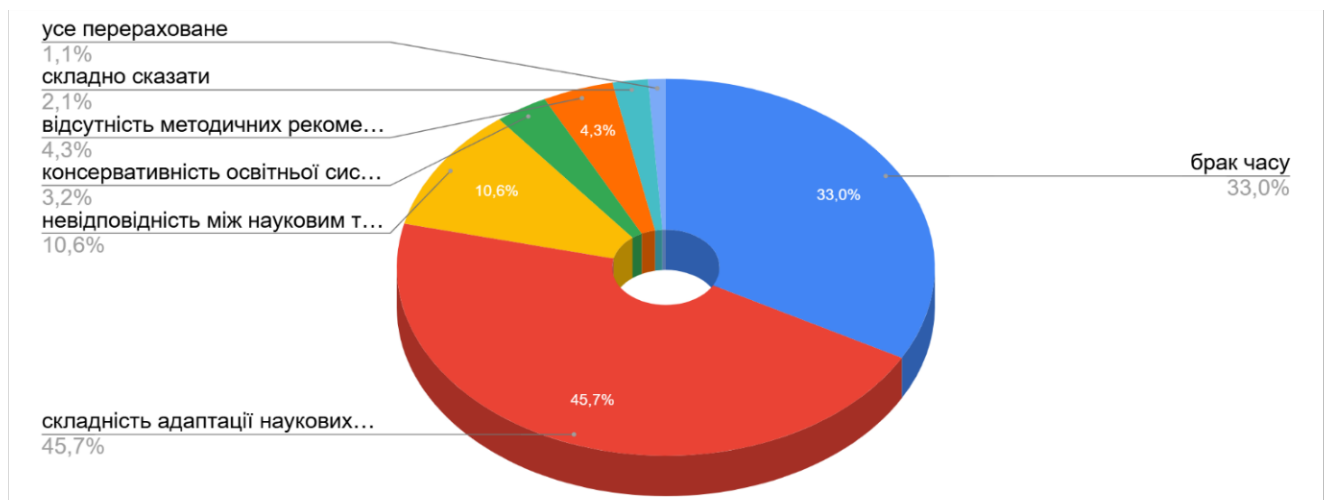


Рис. 10. Відповіді на питання, які труднощі передусім виникають у процесі впровадження наукових мовознавчих досліджень у практику навчання?

Друга за значущістю перешкода – брак часу в учителя для опрацювання наукових джерел і підготовки на їх основі уроків. На дефіцит часу як основну проблему вказали 33,0% опитаних. Це узгоджується з загальним навантаженням педагогів: окрім викладання та перевірки робіт, учитель має займатися великою кількістю організаційної та звітної роботи, тому знайти години на читання наукових статей чи розробку нових матеріалів дуже складно. Отже, навіть мотивовані педагоги часто фізично не встигають інтегрувати нові знання, якщо не мають готових напрацювань.

Інші труднощі згадувалися значно рідше, але вони також заслуговують уваги. Невідповідність між науковим та навчально-методичним підходами – тобто розрив між теоретичними дослідженнями і практичними потребами школи – зазначили 10,6% респондентів. Це свідчить, що деякі вчителі відчувають методологічні труднощі: те, що пропонують науковці (нові теорії, термінологія, класифікації), не завжди узгоджується з програмою або з усталеними методиками навчання, через що важко вмонтувати наукові здобутки в урок без конфлікту з чинними вимогами чи підходами. Так само 4,3% опитаних вказали на відсутність належних методичних рекомендацій щодо впровадження наукових ідей. Ця проблема є більш прикладним виявом попередньої: учителям бракує посібників, прикладів уроків, схвалених програмами матеріалів, які б містили сучасні лінгвістичні відомості. Без таких орієнтирів кожен педагог змушений діяти напOMAцки, експериментально, що не всі готові робити.

Окремі респонденти (близько 3%) звернули увагу на консервативність освітньої системи та опір змінам. Цей чинник, хоч і не масовий у відповідях, важливий з точки зору загального контексту: інновації в освіті часто наштовхуються на інертність або небажання деяких учасників освітнього процесу виходити із зони комфорту. Можливо, частина педагогів зізнається, що у їхньому колективі або серед адміністрації немає підтримки для впровадження нового, або ж загальні бюрократичні бар'єри гальмують творчі ініціативи. Декілька учителів вагаються з визначенням проблем: 2% відповіли *«складно сказати»*, а 1% обрали варіант *«усе перераховане»*, що можна інтерпретувати як усвідомлення комплексу труднощів водночас.

Отже, аналіз труднощів підтверджує, що головні перепони носять не ідеологічний, а суто практичний характер: учителі хочуть впроваджувати сучасні знання, але мають обмеження у часі та бракують методичних інструментів для адаптації науки до рівня учнів.

Відсутність же оновлених програм і матеріалів та певна інерція системи освіти створюють додатковий бар'єр.

Проте, попри вказані проблеми, перспективи реалізації сучасних філологічних досліджень у шкільній практиці можна оцінити як обнадійливі. По-перше, самі вчителі демонструють високу мотивацію до змін: 84% визнають необхідність нововведень, а 68% активно шукають методичної підтримки. Це означає наявність запиту «знизу» на оновлення змісту освіти і готовності більшості педагогів навчатися нового.

По-друге, результати опитування вказують на конкретні шляхи, які бачать учителі для подолання розриву між наукою і школою. Масовий характер носять пропозиції щодо оновлення навчальних матеріалів і впровадження електронних ресурсів, що цілком реалізовно при відповідній організаційній підтримці. Фактично, якщо забезпечити школи сучасними підручниками, дидактичними матеріалами та доступом до інтерактивних платформ з лінгвістики, майже половина вчителів одразу готова використати це у роботі (згадаємо, 56% просять оновити матеріал, 47% – дати електронні ресурси). Ще значна частка прагне збагачення програм новими знаннями – ці рекомендації можуть бути враховані при наступних переглядах Держстандартів та навчальних програм з української мови. Введення проєктної діяльності та прикладних аспектів теж знаходить підтримку у чималій частині педагогів (~30%), що відповідає сучасним тенденціям компетентнісного навчання і може бути поступово впроваджено через методичні рекомендації МОН чи ІМЗО. Таким чином, на основі опитаних можна окреслити перелік першочергових кроків для оновлення шкільного курсу, які матимуть підтримку на місцях.

По-третє, вчителі окреслили і формати необхідної допомоги, фактично вказавши, як саме слід організувати підвищення кваліфікації щодо впровадження новітніх мовознавчих знань. Переважання запиту на онлайн-ресурси, практичні майстер-класи і посібники означає, що варто розробити відповідні продукти: створити платформи або розділи на існуючих освітніх порталах, де накопичувати приклади успішного застосування наукових ідей у школі; проводити регулярні вебінари із залученням мовознавців, які б роз'яснювали складні питання і пропонували методику роботи з ними; підготувати серію методичних рекомендацій чи збірників уроків, присвячених окремим новим напрямом (скажімо, збірник вправ з когнітивної лінгвістики для школи тощо). Оскільки більшість опитаних учителів охоче йдуть на контакти з науковою спільнотою, варто налагодити системну співпрацю між закладами післядипломної педагогічної освіти, університетами та школами в цьому напрямі.

Ці перспективні напрями підкріплюються також певними відмінностями в групах учителів, які виявило опитування. Зокрема, помітно, що молодші педагоги (зі стажем до 10 років) більш обізнані з новітніми галузями, як-от інтернет-лінгвістика чи когнітивна лінгвістика, на рівні теорії, але не завжди впроваджують їх через брак досвіду. Натомість учителі з середнім стажем (10–20 років) виявилися найактивнішими впроваджувачами: серед них найбільший відсоток тих, хто зазначив, що постійно застосовує наукові здобутки (близько 42% цієї групи, що удвічі більше, ніж серед молодих чи дуже досвідчених). Ця група, ймовірно, поєднує достатній досвід викладання із готовністю до новацій, тому саме на неї можуть спиратися ініціативи з упровадження змін (вони можуть стати «агентами змін» у своїх колективах). Найдосвідченіші вчителі (20+ років стажу) здебільшого підтримують оновлення (близько 63% з них потребують допомоги і готові навчатися), хоча частина цієї групи відзначила, що не відчуває потреби в змінах (37% не потребують підтримки). Це свідчить про певну поляризацію: серед ветеранів є як лідери, що прагнуть новацій, так і ті, хто тяжіє до традицій. Таким чином, методичну роботу варто диференціювати з урахуванням стажу: молодим – дати більше практичних прикладів і наставництво, середньодосвідченим – можливості для професійного зростання через новаторство, а старшим – мотивацію і конкретні успішні кейси, що переконують у доцільності змін.

Щодо типу місцевості, то серйозних розбіжностей у відповідях міських і сільських учителів не зафіксовано – потреба в нових знаннях і труднощі є спільними. Втім варто зазначити, що вчителі сільських шкіл трохи частіше відзначали постійне впровадження досліджень (27,5% проти 16% у містах) та активніше користуються семінарами й конференціями (70% проти ~57% у містах). Можливо, через більш обмежений доступ до інших ресурсів сільські педагоги цінують такі заходи як джерело нової інформації. Міські ж учителі мають приблизно такий самий рівень активності, але більше покладаються на самоосвіту через інтернет. Ці нюанси також варто врахувати: для сільських районів особливо ефективними можуть бути виїзні тренінги, живі зустрічі з науковцями, тоді як для міст доцільно розвивати онлайн-платформи і електронні розсилки.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження сучасних філологічних досліджень у практику вчителя-словесника є цілком реальним завданням за умови створення відповідних умов. На заваді поки стоять переважно технічні й методичні труднощі – нестача часу, матеріалів, розрив між теорією та практикою. Проте ці труднощі можуть бути послаблені шляхом оновлення змісту освіти (підручників і програм) та розгортання системної методичної підтримки учителів. Дані опитування окреслили коло

першочергових заходів: модернізація дидактичного забезпечення, наповнення курсу новими відомостями, запровадження дослідницьких елементів, розвиток спеціальних онлайн-ресурсів і проведення майстер-класів для педагогів. Важливо, що значна частина самих учителів є готовою й мотивованою опановувати нове, що є запорукою успішності таких ініціатив. Таким чином, перспектива зближення шкільної мовної освіти з найновішими досягненнями лінгвістики виглядає позитивно. Для її реалізації потрібні зусилля як “згори” (оновлення стандартів, розробка матеріалів, організація навчання вчителів), так і “знизу” (активність педагогів-новаторів, обмін досвідом). Результати проведеного дослідження можуть слугувати дорожньою картою для освітніх управлінців та методичних служб у плануванні таких кроків, адже вони відображають безпосередній запит і бачення тих, хто щоденно навчає школярів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі досліджено практику використання вчителями української мови результатів сучасних філологічних досліджень. Проведене анкетування педагогів-словесників дозволило з'ясувати, що переважна більшість учителів визнає важливість і необхідність впровадження наукових досягнень у навчання мови. Водночас рівень систематичного використання цих здобутків на практиці залишається порівняно низьким: більшість педагогів вдаються до цього епізодично. Такий розрив між теоретичним усвідомленням важливості науки й практичним її впровадженням зумовлений низкою чинників — передусім браком адаптованих матеріалів, обмеженням часу, труднощами доступу до академічної інформації.

Опитування показало, що вчителі найбільш обізнані з тими напрямками мовознавства, які традиційно присутні в шкільному курсі (орфографія, лексикологія, синтаксис, культура мовлення тощо), тоді як сучасні галузі (когнітивна, корпусна лінгвістика, соціолінгвістика, тощо) маловідомі або зовсім не використовуються в роботі. Основними джерелами інформації про наукові досягнення є практично орієнтовані платформи: вебінари, освітні спільноти, онлайн-курси. Безпосереднє читання наукових публікацій залишається менш популярним. Це свідчить про потребу в адаптації філологічних знань до форм, зручних для учителя-практика.

Мотивами звернення до новітніх мовознавчих ідей є прагнення поглибити знання учнів, зацікавити їх предметом, розширити межі програмного матеріалу, підготувати до конкурсів та ЗНО. Водночас вчителі зазначили, що зміст чинних підручників лише частково відображає сучасні наукові досягнення. Це породжує потребу в оновленні дидактичної бази:

включенні сучасних текстів, створенні нових вправ, запровадженні інтерактивних і дослідницьких форм роботи.

Результати анкетування чітко окреслили напрями, які вчителі вважають найперспективнішими для впровадження: оновлення дидактичних матеріалів із урахуванням новітніх досліджень, створення електронних ресурсів, розширення тематики шкільного курсу, інтеграція дослідницьких та проєктних завдань. Важливою виявилася й потреба у методичній підтримці. Найбільш запитуваними формами є онлайн-ресурси з практичними матеріалами, участь у вебінарах і семінарах, публікація методичних посібників.

Аналіз відповідей також показав, що активність учителів у впровадженні новацій частково залежить від стажу: найбільш інноваційно налаштованими є педагоги зі стажем 10–20 років. Водночас як молодші, так і старші вчителі демонструють відкритість до змін, за умов наявності підтримки та доступних ресурсів. Незначні відмінності між міськими і сільськими педагогами свідчать про відносну однорідність запиту на оновлення в усіх регіонах.

Таким чином, дослідження підтвердило високий рівень мотивації педагогів до впровадження результатів філологічних досліджень, але також виявило потребу в посиленні інституційної підтримки, методичних ресурсів та оновленні навчально-методичної бази. Практичні рекомендації мають орієнтуватися на створення адаптованих матеріалів, цифрових ресурсів і платформ, що допоможуть трансформувати наукові ідеї у шкільний освітній процес. Перспективи такого впровадження — позитивні: сформований запит знизу потребує лише організаційної та змістової підтримки згори.

Висновки

У висновках узагальнено результати проведеного дослідження, які підтверджують досягнення поставленої мети і розв'язання означеної наукової проблеми. Усі завдання, окреслені у вступі, виконано: здійснено комплексний теоретичний аналіз, проаналізовано навчально-нормативну базу, емпірично досліджено стан педагогічної практики та на цій основі сформульовано рекомендації щодо впровадження здобутків філологічної науки в освітній процес.

Передусім встановлено, що результати філологічних (мовознавчих) досліджень мають значний дидактичний потенціал для вдосконалення шкільного курсу української мови. Проведений аналіз наукових джерел показав, що кожен традиційний напрям мовознавства (фонетика, лексикологія, фразеологія, морфологія, синтаксис, пунктуація тощо) забезпечує важливе теоретичне підґрунтя для формування відповідних мовних компетентностей учнів. Вивчення мовних явищ у школі спирається на фундаментальні наукові праці, які визначають зміст навчального матеріалу і підходи до його опанування. Водночас новітні лінгвістичні напрями (когнітивна, комунікативна, соціолінгвістика, корпусна лінгвістика та ін.) відкривають додаткові можливості для модернізації змісту мовної освіти – зокрема, через упровадження міждисциплінарних знань, формування уявлень про мову як багатовимірний феномен, пов'язаний із мисленням, культурою, соціумом. Таким чином, науково-теоретичний аналіз підтвердив гіпотезу про необхідність тіснішої інтеграції мовознавчої науки і шкільної практики для забезпечення сучасних освітніх цілей.

Аналіз освітніх документів і навчальних матеріалів НУШ засвідчив, що в останні роки відбувається поступове впровадження здобутків сучасної лінгвістики в шкільні програми та підручники. Освітні реформи спричинили зміну підходів до навчання української мови: декларація компетентнісного та комунікативно-діяльнісного підходів знайшла відображення в оновленому змісті державного стандарту й програм. Зокрема, акцент зроблено на формуванні мовленнєвої, соціокультурної, лінгвокультурологічної компетентностей, що відповідає тенденціям сучасної мовознавчої науки. У нових підручниках впроваджено текстоцентричний принцип, пропонується більше практично зорієнтованих завдань, проєктної та дослідницької роботи, що узгоджується з ідеями компетентнісного навчання. Оновлено зміст розділів, пов'язаних з нормами української мови: враховано останні правописні зміни, введено теми з медіаграмотності, елементів риторики тощо. Важливо, що для шкіл з навчанням мовами національних меншин (зокрема,

з угорською мовою навчання) розроблено адаптовані модельні програми і підручники, які враховують специфічні труднощі цієї аудиторії та спрямовані на поступове й ґрунтовне опанування державної мови. Водночас виявлено і певні проблеми: частина новітніх напрямів мовознавства ще недостатньо інтегрована в зміст шкільного курсу, а традиційні методичні підходи не завжди забезпечують належний рівень активності й самостійності учнів. Це вказує на необхідність подальшого вдосконалення навчальних матеріалів і методик із урахуванням розвитку лінгвістичної науки.

Отримані в ході дослідження емпіричні дані про практику педагогів дозволили оцінити реальний рівень реалізації наукових здобутків у шкільному навчанні української мови. Результати анкетування вчителів-словесників показали, що переважна частина опитаних усвідомлює значущість сучасних філологічних досліджень для підвищення якості навчання. Так, 84% учителів однозначно вважають за необхідне використовувати результати новітніх мовознавчих досліджень у процесі навчання, лише поодинокі респонденти висловили сумнів чи заперечення з цього приводу. Це свідчить про високий рівень мотивації педагогів до впровадження наукових досягнень у практику. Водночас було виявлено, що обізнаність учителів із конкретними сучасними лінгвістичними напрямами є нерівномірною. Найкраще педагоги знайомі з тими мовознавчими знаннями, що вже традиційно включені до шкільної програми (орфографія, культура мовлення, лексикологія, синтаксис, фразеологія тощо), тоді як про інноваційні та міждисциплінарні галузі (корпусна, когнітивна лінгвістика, соціолінгвістика, інтернет-лінгвістика тощо) знає значно менша частка опитаних. Така ситуація зрозуміла, адже зміст освіти досі лише частково охоплює ці нові напрями.

Серед труднощів, які стримують учителів у впровадженні результатів наукових досліджень, було названо брак часу на пошук і адаптацію нової інформації, відсутність у підручниках достатньо сучасного матеріалу, а також недостатню кількість готових до використання навчально-методичних розробок, що інтегрують новітні мовознавчі ідеї. Вчителі критично оцінили чинні підручники як такі, що потребують оновлення змісту, введення актуальних відомостей та інтерактивних видів роботи. Водночас педагоги вказали на ті джерела, звідки вони отримують інформацію про сучасні наукові здобутки: на першому місці – професійні онлайн-ресурси і спільноти, обмін досвідом із колегами, участь у курсах підвищення кваліфікації, вебінарах, семінарах тощо. Це свідчить, що існує активний запит учительства на нові знання і методики, а підвищення кваліфікації є ключовим механізмом їх поширення. Отже, попри наявні труднощі, у педагогічному середовищі сформовано позитивне ставлення та готовність опановувати наукові інновації.

Аналізуючи отримані результати, можна окреслити основні шляхи вдосконалення практики навчання української мови на основі досягнень мовознавства. *По-перше*, необхідно продовжити оновлення змісту шкільних програм і підручників, включаючи в них актуальні відомості з різних напрямів сучасної лінгвістики (наприклад, елементи когнітивної та корпусної лінгвістики, соціокультурні аспекти мови тощо) у формі, доступній для учнів відповідного віку. *По-друге*, варто впроваджувати інноваційні методи і технології навчання, що відповідають компетентнісному підходу: проєктну діяльність, дослідницькі міні-проєкти з мовних тем, інтерактивні вправи, роботу з текстами різних стилів і медіа. *По-третє*, необхідним є методичне забезпечення та підтримка вчителів у засвоєнні новітніх наукових ідей: розробка спеціальних посібників, проведення майстер-класів, тренінгів, створення банків дидактичних матеріалів, що демонструють практичне застосування результатів філологічних досліджень на уроках. Активна співпраця науковців з учителями (через семінари, спільні проєкти, консультування) сприятиме тому, що досягнення лінгвістики оперативніше й ефективніше впроваджуватимуться у шкільну практику.

Таким чином, проведене дослідження дозволило наблизитися до розв'язання поставленої наукової проблеми – систематизувати шляхи трансформації сучасних філологічних знань у зміст і технології навчання української мови. Отримані результати підтверджують, що зближення теоретичної науки і шкільної практики є дієвим підходом до підвищення якості мовної освіти. Запропоновані рекомендації окреслюють конкретні кроки, реалізація яких забезпечить оновлення навчально-методичного забезпечення з української мови, зробить його більш сучасним, практично значущим і наближеним до потреб суспільства. Перспективи впровадження результатів дослідження бачаться цілком сприятливими: як показало анкетування, учительство мотивоване до змін і готове опановувати нове. Важливо поєднати зусилля «згори» (удосконалення стандартів і програм, випуск інноваційних підручників, організація систематичного навчання для вчителів) та «знизу» (ініціативність і творчість педагогів-новаторів, обмін кращими практиками між освітянами). Лише за такої умови відбудеться глибока інтеграція здобутків лінгвістичної науки в шкільну мовно-літературну освіту.

Підсумкові результати магістерського дослідження можуть слугувати своєрідною «дорожньою картою» для освітніх управлінців і методичних служб у плануванні заходів із модернізації навчання української мови. Адже в цій роботі відображено безпосередній запит і бачення тих, хто щоденно навчає школярів рідної мови, а також науково обґрунтовано напрями оновлення змісту й методів навчання. Подальші дослідження вбачаються доцільними у напрямі експериментальної перевірки ефективності

запропонованих нововведень, розробки конкретних навчально-методичних матеріалів для впровадження новітніх лінгвістичних ідей, а також пошуку шляхів інтеграції інших перспективних напрямів мовознавства у практику освіти. Реалізація окреслених перспектив сприятиме формуванню в учнів високого рівня мовної компетентності, необхідної для успішної самореалізації, і водночас забезпечить тяглість розвитку української мовної освіти в руслі сучасної науки.

Список використаної літератури

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 338 с.
2. Бісовецька Л. Комплексний підхід до вивчення слова під час опрацювання теми «Будова слова» в початковій школі // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Сер.: Педагогічні науки. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 28–33.
3. Богатько В., Завальнюк І., Сахацька В. Традиційні та інноваційні методи і прийоми формування лексичної компетенції школярів на уроках вивчення української мови // Причорноморські філологічні студії: науковий журнал Одеського національного морського університету. – Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. – Вип. 3. – С. 5–13.
4. Бондаренко Н. Соціокультурний аспект формування правописної компетентності учнів 5-7 класів // Рідне слово в етнокультурному вимірі. – 2013. – С. 452–458. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_56.
5. Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови: посібник. – Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. – 112 с.
6. Бондаренко Н. Культуромовний аспект формування правописної компетентності // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Серія: Філологічна. – 2012. – Вип. 31. – С. 159–162. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_31_46.
7. Бондаренко Н. Лінгвістичні засади компетентнісної методики навчання синтаксису // Українська мова і література в школі. – 2015. – № 3. – С. 10–14.
8. Бондаренко Н. Лінгвістичні і методичні аспекти вивчення простого односкладного речення в школі // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 6. – С. 25–30.
9. Бородіна Н. С., Курійчук К. І. Використання інноваційних технологій під час вивчення пунктуації в основній школі // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – №4 (51). – С. 29–32.
10. Варзацька Л. Узагальнені способи діяльності як засіб формування морфологічної компетентності учнів 5–7 класів // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 4. – С. 7–11.
11. Вільчинська Т. П. Новітні підходи до вивчення фразеології на філологічних факультетах ЗВО. – 2023. – С. 48–50. – Режим доступу: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16508/1/vilchynska_t.pdf

12. Галаєвська Л. Методи активного навчання української мови в школі (на матеріалі синтаксису й пунктуації) // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 6. – С. 16–21.
13. Галас А. М. Методика викладання української мови в класах із мовами навчання національних меншин: Навчально-методичний посібник. – Ужгород, 2023. – 97 с.
14. Гапон Л.О. Підручник НУШ. Українська мова. 5 клас. – Режим доступу: <https://gapon.te.ua/rubryka-metodysta/materialy-metodychnykh-zakhodiv/item/1639-sloprez-pidr>.
15. Гнаткович Т. Д., Шумицька Г. В., Борисова Є. Е., Лукач А. Ю. Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5–9 класи: модельна навчальна програма для ЗЗСО. – Київ: МОН України, 2021. – 52 с. (Наказ МОН №795 від 12.07.2021).
16. Гнаткович Т.Д. Формування мовної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису української мови: дис.... канд. пед. н: 13.00.02. – Херсон, 2011. – 327 с.
17. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. *Українська мова. 5–6 класи: модельна навчальна програма для ЗЗСО*. – Київ: МОН України, 2021. – 66 с. (Наказ МОН №795 від 12.07.2021).
18. Голуб Н. Методи в теорії й практиці навчання української мови у закладах загальної середньої освіти: аналітичний аспект // Українська мова і література в школі. – 2021. – № 1. – С. 2–8.
19. Голуб Н.Б., Шелехова Г.Т., Ярмолюк А.В., Новосьолова В.І. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посібник. – Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. – 144 с.
20. Грипас О.Ю. Новітній синтаксис в аспекті предикатно-аргументної теорії // Українська мова й література в сучасній школі. – 2012. – № 5 (травень). – С. 11–14.
21. Гриценко П. Ю. Ареальне варіювання лексики. – Київ: Наукова думка, 1990. – 270 с.
22. Громко Т. Методика вивчення діалектної лексики в школі // *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Філологічні науки. – 2008. – Вип. 80. – С. 271–280. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2008_80_38.
23. Гуйванюк Н.В., Максим'юк О.В., Китар Ф.Д., Вандишева К.В. Основи пунктуації: навчальний посібник. – Чернівці, 2002. – 117 с.
24. Грещук В. Методичні рекомендації до проведення уроків з української мови (Будова слова. Словотвір) для студентів факультету філології спеціальностей «035

Філологія 035.01 Українська мова та література», «014 Середня освіта 014.01 Українська мова та література». – Івано-Франківськ: НАІР, 2024. – 88 с.

25. Демиденко Г. Г. Робота вчителя над засвоєнням фразеологізмів, що ілюструють невербальну поведінку українців // Філологічні студії. – 2015. – Вип. 12. – С. 241–254.

26. Денищич Т. Лінгводидактичні основи формування фразеологічної компетентності учнів із застосуванням технології «перевернутого навчання» // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2023. – Вип. 62. – Т. 1. – С. 301–307.

27. Державний стандарт базової середньої освіти, затв. постановою КМУ № 898 від 30.09.2020 // Офіційний вісник України. – 2020. – № 90. – С. 68. (Ключові компетентності та вимоги до обов'язкових результатів навчання з мовно-літературної галузі).

28. Дубовик С.Г., Шкапенко К.О. Формування лексикологічних умінь учнів на уроках української мови в початковій школі // Молодий вчений. – 2021. – № 3(2). – С. 203–207. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2021_3%282%29__22.

29. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підручник для 5-го кл. закл. заг. серед. освіти. – Київ: Генеза, 2022. – 240 с.

30. Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д. Українська мова. 5–6 класи: модельна навчальна програма для ЗЗСО. – Київ: МОН України, 2021. – 63 с. (Наказ МОН №795 від 12.07.2021).

31. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис : монографія. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.

32. Звіт за результатами проведення першого циклу моніторингу щодо забезпечення функціонування державної мови в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти, 2022/2023 н. р. – Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/905/90515/Zvit_Funkcionuvannya_derzhavnoi_movi_ZZS.pdf.

33. Знайшов. Учням. Батькам. Учителям. – Режим доступу: https://znayshov.com/Books/List/5klas/ukrainska_mova.

34. Інтерактивне освітнє програмне забезпечення для вчителів MozaBook. – Режим доступу: <https://www.mozaweb.com/uk/mozaBook>.

35. Ключові зміни оновлених програм 5–9 класів // Освіта UA. – Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/56113>.

36. Ковальчук М., Сергієнко Н. Діалектне мовне середовище як передумова виникнення комунікативних девіацій у спілкуванні молодших школярів // Освітній простір України. – 2016. – Вип. 8. – С. 158–162. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_29

37. Ковальчук Н. П. Пунктуаційна грамотність як складова формування мовної особистості // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 29. – С. 41-43. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_29_11.
38. Кузнецова Г. Теоретичні основи формування орфоепічної компетентності майбутніх учителів української словесності // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2021. – Вип. 16. – С. 142–157.
39. Кулик О. Д. Мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти в процесі навчання словотвірної системи української мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2019. – 37 с.
40. Кульбабська О. В., Кардашук О. В. Крок у професію. Методика викладання української мови: навч. посібник. – Чернівці, 2017. – 256 с.
41. Купчинська З. Історична фонетика на допомогу вчителю-філологу // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. – 2024. – Вип. 2(52). – С. 94–100.
42. Кучеренко І. А. Формування стилістичної компетентності старшокласників // Збірник наукових праць [Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини]. – 2006. – Вип. 2. – С. 189–194. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu_2006_2_25.
43. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів засобами комп'ютерних ігор у навчанні української мови // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – Т. 63. – № 1. – С. 47–55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_63_1_7
44. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/28971/1/%21%20Лексична%20компетентність.pdf>.
45. Кушнір Т.І. Формування граматичної компетентності учнів 8–9 класів у процесі вивчення синтаксису: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2016. – 24 с.
46. Лінгводидактика в контексті особистісної парадигми : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 3–4 черв. 2021 р.) / Терноп. нац. мед. ун-т імені І.Я. Горбачевського МОЗ України. – Тернопіль: ТНМУ, 2021. – 104 с.
47. Літвінова І. Які методи вивчення української мови в школі є найефективнішими? // Нова українська школа. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/2024/02/22/yaki-metody-vyvchennya-ukrayinskoyi-movy-v-shkoli-ye-najefektyvnishymy1>.

48. Маргітич К. Проблеми вивчення української мови в школі з угорською мовою навчання // ТЕКА Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych. – OL PAN, 2015. – S. 54–59.
49. Німчук В. «Кодифікувати» нові літературні мови? Зберегти й захистити українські говори! // Українська мова. – 2013. – № 3. – С. 3–26.
50. Німчук В. Статут Товариства шанувальників і захисників говорів української мови // Українська мова. – 2017а. – № 3. – С. 159–165. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrm_2017_3_17.
51. Німчук В. Ще раз про «Русинський язык» і збереження діалектного середовища // Українська мова. – 2017б. – № 3. – С. 15–24. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrm_2017_3_4.
52. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
53. Новосьолова В. Особливості роботи з формування лексичної компетентності учнів основної школи на уроках української мови // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 7. – С. 12–19.
54. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. – Херсон, 2014а. – 45 с.
55. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика : монографія. – Київ: Генеза, 2014б. – 368 с.
56. Омельчук С. Результативний складник змісту навчання морфології української мови за дослідницького підходу: критерії й показники вимірювання. *Теоретична і дидактична філологія*. – 2014с. – Вип. 18. – С. 97–101. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_18_21.
57. Омельчук С.А. Шкільна морфологія української мови в аспекті сучасних лінгвістичних концепцій. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна. – 2013. – Вип. 40. – С. 242–245. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_60.
58. Омельчук С. А. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису // Дивослово. – 2007. – № 1. – С. 2–9.
59. Освітня платформа i33i. – Режим доступу: <https://ua.izzi.digital>.

60. Павлик Н. Стилiстична компетентнiсть у контекстi професiйної пiдготовки майбутнього вчителя-фiлолога // Формування професiйної компетентностi майбутнiх фахiвцiв: педагогiчна та фiлологiчна парадигми : матерiали Мiжнародної науково-практичної мiждисциплiнарної конференцiї (м. Тернопiль, 11 травня 2023 р.). – Тернопiль: ТНПУ iм. В. Гнатюка, 2023. – С. 154–157.

61. Пасько І., Загiдуллiна А. Змiст освiти з української мови: чи є суттєвi змiни в модельних програмах для 5-9 класiв (частина друга) // Нова українська школа (аналiтика). – 15.01.2024. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/2024/01/15/zmist-osvity-z-ukrayinskoji-movu-chy-ye-suttyevi-zminy-v-modelnyh-programah-dlya-5-9-klasiv-chastyna-druga> (дата звернення: 10.04.2025).

62. Пенькова С. Д. Формування культури орфографiчного письма в початковiй школi. Духовнiсть особистостi: методологiя, теорiя i практика. – 2021. Вип. 3. – С. 236–246. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2021_3_22.

63. Посохова Л.В. Методична система "Щоденнi 5". Сучаснi методи розвитку мовлення i навчання читанню в початковiй школi // Всеосвiта. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/metodicna-sistema-sodenni-5-sucasni-metodi-rozvitku-movlenna-i-navcanna-citannu-v-pocatkovij-skoli-194450.html>

64. Рускулiс Л. Особливостi формування морфологiчної та синтаксичної субкомпетеностей як складникiв граматичної компетентностi // *Modern science: prospects, innovations and technologies: Scientific monograph*. – Part 2. – Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2024. – Рр. 301–322.

65. Рускулiс Л. В. Лiнгводидактичнi засади формування фонетичної субкомпетентностi школярiв. *Педагогiка формування творчої особистостi у вищiй i загальноосвiтнiй школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 227–231.

66. Рускулiс Л. Лiнгвiстичнi основи формування лексичної компетентностi учнiв. *Педагогiка формування творчої особистостi у вищiй i загальноосвiтнiй школах: зб. наук. пр.* Запорiжжя: КПУ, 2020. Вип. 77. Т. 2. С. 109–112.

67. Рускулiс Л. Формування стилiстичної компетентностi учнiв: лiнгводидактичний аспект // *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. – 2022. – №. 2. – С. 162–169.

68. Рускулiс Л. В., Механцева В. М. Формування лексичної компетентностi учнiв 10–11 класiв (профiльний рiвень). *Педагогiчний альманах: зб. наук. пр.* 2021. № 49. С. 35–41. – Режим доступу: <https://doi.org/10.37915/pa.vi49.246>.

69. Сегін Л. Українська пунктуація: здобутки, проблеми, перспективи опису та кодифікації // Українська мова. – 2018. – № 3. – С. 80–91. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrm_2018_3_8.
70. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2010. 844 с.
71. Семеног О. М., Дятленко Т. І., Білясник М. Д., Волницька В. В. Українська мова: підручник для 5 класу ЗЗСО. – Тернопіль: Астон, 2022. – 336 с.
72. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми // Українська мова і література в школі. – 2015. – № 1. – С. 6–13.
73. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 28. – С. 150–156. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2015_28_22.
74. Сіранчук Н. М. До проблеми створення методичної системи формування лексичної компетентності учнів // Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». – Острог: Вид-во НаУОА, 2020. – Вип. 9(77). – С. 303–306.
75. Сокаль М. А. Про методичні орієнтири в опрацюванні граматичного матеріалу // Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» (April 26–28, 2020). – Melbourne, Australia: CSIRO Publishing House, 2020. – С. 117–125.
76. Стефінів Л. Збагачення словника учнів молодшого шкільного віку лексикою гуцульських ремесел // Гірська школа українських Карпат. – 2014. – № 11. – С. 65–70.
77. Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 травня 2024 р.). – Рівне: НУВГП, 2024. – 350 с.
78. Ткачук О. С. Сутність фонетико-орфоепічної компетентності молодших школярів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2017. – Вип. 15. – С. 14–17. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_7.
79. Турбарова Н. К. Про деякі аспекти фразеологічної роботи на уроках читання у контексті реалізації компетентнісного підходу // Наука і освіта. – 2014. – № 3. – С. – 187–190.
80. Українська мова (5–9 класи). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом МОН від 07.06.2017 № 804. – Київ, 2017. – 92 с.
81. Хом'як І. Аналіз підходів до проблеми формування орфографічних навичок. – Режим доступу: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/825/1/Ivan.pdf>.

82. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – 124 с.
83. Цимбал Н. Використання здобутків української діалектології у сучасній лінгводидактиці // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2020. – № 2. – С. 396–403. – Режим доступу: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2014.197264>.
84. Цінько С., Марєєв Д. Вивчення діалектної лексики засобами ІКТ // Дивослово. – 2016. – № 5. – С. 13–16.
85. Цоуфал Л. С. Реалізація принципу текстоцентризму в процесі формування комунікативних умінь і навичок учнів // Філологічні студії. – 2008. – Вип. 2. – С. 132–134.
86. Цоуфал Л. С. Лінгводидактичні засади навчання морфології в загальноосвітній школі // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2010. – Вип. 4. – С. 155–162. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2010_4_20.
87. Шумицька Г. В., Гнаткович Т. Д., Калинич О. В., Лукач А. Ю., Борисова Є. Е. Українська мова: підручник для 5 класу ЗЗСО з навчанням угорською мовою (з аудіосупроводом). – Львів: Світ, 2022. – 296 с.
88. Щупко С. Суть компетентнісної методики навчання синтаксису складного речення в основній школі // Освітні обрії. – 2020. – № 2(51). – С. 71–74.
89. Маргітич К.Є. Нові форми та методи проведення уроків з української мови в школах з угорською мовою навчання // The 2nd International scientific and practical conference «Perspectives of world science and education» (October 30–31, 2019). CPN Publishing Group, Osaka, Japan. – 2019. – P. 131–142.
90. Кірик М., Маргітич К., Данилова Л. Нова українська школа: методика навчання української мови в 1–4 класах з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. – Львів: Світ, 2020. – 160 с.

Kivonat

A jelen magiszteri dolgozat címe: „*A filológiai tudományos kutatások megvalósítása az ukrán nyelv oktatásában*”. A kutatás középpontjában annak vizsgálata áll, hogy a kortárs nyelvészeti és filológiai tudományos eredmények hogyan hasznosíthatók hatékonyan az ukrán nyelv iskolai oktatásában, különös tekintettel a nyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, valamint a modern oktatási követelményekhez való igazodásra.

A kutatás időszerűsége több tényezőből ered. Először is, az ukrán oktatási rendszer reformja – különösen az Új Ukrán Iskola koncepciójának (HYIII) bevezetése – új megközelítéseket igényel a tantárgyak, köztük az anyanyelvi oktatás tartalmi és módszertani megújításában. Másodszor, az ukrán nyelv társadalmi státuszának megerősítése, különösen a nemzeti kisebbségek iskoláiban, hangsúlyozza a korszerű, tudományosan megalapozott nyelvtanítás szükségességét. Harmadszor, a nyelvészet különböző területein – fonetika, lexikológia, morfológia, szintaxis, stilisztika stb. – elért tudományos eredmények gyakran nem kerülnek be megfelelően a tanítási gyakorlatba.

A dolgozat célja egy átfogó modell kidolgozása, amely lehetővé teszi a filológiai kutatások eredményeinek rendszerszintű beépítését az ukrán nyelv oktatásába. E cél elérése érdekében a dolgozat számos elméleti és empirikus módszert alkalmazott: tudományos szakirodalom elemzése, tantervek és tankönyvek tartalmi vizsgálata, valamint kérdőíves felmérés ukrán nyelvtanárok körében.

A dolgozat három fő részből áll:

Az első fejezet a filológiai tudományok nyelvdidaktikai lehetőségeit tárgyalja. Bemutatja, hogyan járulnak hozzá a különféle nyelvészeti irányzatok (pl. fonetika, frazeológia, történeti grammatika, stilisztika) a tanulók nyelvi tudatosságának és beszédképességének fejlesztéséhez. Kiemelésre kerülnek azok a nyelvtani és lexikai ismeretek, amelyek alapvetőek az anyanyelvi oktatás számára.

A második fejezet az ukrán oktatás jelenlegi helyzetét vizsgálja, különös tekintettel az Új Ukrán Iskola keretében bevezetett tantervi és módszertani újításokra. A kutatás elemzi, hogy a kortárs nyelvészeti ismeretek miként jelennek meg a hivatalos dokumentumokban, a tananyagban, illetve a tankönyvekben – különös figyelmet fordítva a magyar tannyelvű iskolákra.

A harmadik fejezet gyakorlati jellegű. A szerző saját kérdőíves kutatást végzett ukrán nyelvtanárok körében, amelynek célja az volt, hogy feltárja, milyen mértékben alkalmazzák a pedagógusok a filológiai kutatások eredményeit a mindennapi oktatásban. A felmérés eredményei rámutattak arra, hogy bár az érdeklődés és a szándék megvan, a tanárok gyakran hiányos módszertani támogatásban részesülnek. Ezért a dolgozat gyakorlati javaslatokat is megfogalmaz a tanárképzés és továbbképzés fejlesztésére, valamint a tananyag korszerűsítésére.

A kutatás tudományos újdonsága több ponton is megmutatkozik:

- először készült olyan átfogó elemzés, amely rendszerezi a filológiai tudás iskolai alkalmazásának lehetőségeit;
- először történt összehasonlító elemzés a modern nyelvészeti eredmények és az új ukrán tantervek/tankönyvek tartalmi megfelelése között;
- új empirikus adatokat szolgáltat a tanárok tapasztalatairól és szükségleteiről a nyelvészeti ismeretek gyakorlati alkalmazása terén.

A dolgozat gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy az eredmények felhasználhatók a tanárok módszertani munkájában, a tantervek fejlesztésében, valamint az ukrán nyelv hatékonyabb oktatásában a magyar tantervű iskolákban is. A szerző által megfogalmazott ajánlások a tanórák tartalmának modernizálására, az interdiszciplináris megközelítésre, a kompetenciafejlesztésre és a diákok aktív nyelvhasználatára fókuszálnak.

Összességében a dolgozat arra a következtetésre jut, hogy a filológiai kutatások eredményeinek integrálása elengedhetetlen az ukrán nyelvoktatás minőségének javításához, a tanulók nyelvi és kommunikációs kompetenciájának fejlesztéséhez, valamint az ukrán nyelv társadalmi szerepének megerősítéséhez egy multikulturális oktatási környezetben.

Звіт подібності

метадані

Назва організації
Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian

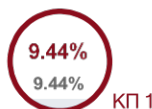
Заголовок
Товт Анна- Крістіна

Науковий керівник / Експерт
Автор **Наталка Лібак**

підрозділ
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



КП 1



КЦ

25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

24843

Кількість слів

201556

Кількість символів

Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв		1
Інтервали		0
Мікропробіли		0
Білі знаки		0
Парафрази (SmartMarks)		112

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2006/2006_23.pdf	47 0.19 %
2	https://docplayer.net/62714307-Naukovi-zapiski-seriya-filogichna.html	45 0.18 %
3	https://core.ac.uk/download/pdf/268531115.pdf	41 0.17 %
4	http://pedalmanac.site/index.php/main/article/download/246/211/	40 0.16 %

ЗАЯВА-ПІДТВЕРДЖЕННЯ

Я, Товт Анна -Крістіна Олександрівна, підтверджую, що ця магістерська робота є результатом моєї самостійної праці та власним інтелектуальним продуктом. У роботі я послідовно дотримувалася загальноприйнятих правил посилання на джерела та цитування. Під час підготовки роботи дотримано правил, встановлених Закарпатським угорським інститутом імені Ференца Ракоці II щодо написання магістерської роботи. Також підтверджую, що користувалася сервісом ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) з метою редагування тексту та перевірки помилок у роботі.

Берегове,

.....

Підпис здобувача