

UDC 378.147

Ars linguodidacticae focuses on publishing research on the teaching of Ukrainian and foreign languages and literature, particularly in the context of secondary and tertiary education. The journal encourages submissions that provide critical reflections on contemporary theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

EDITOR-IN-CHIEF

Olesia Liubashenko, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

EDITORS

Vyacheslav Shovkovyi, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Tamara Kavytska, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Natalia Semian, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Daniel M. K. Lam, PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom)

Isobel Rainey, academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom)

Anjali Patil-Gaikwad, PhD, Associate professor of English, C.P. & Berar College (India)

Irini-Renika Papakammenou, PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I Papakammenou (Greece)

Dina Tsagari, PhD, Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway)

Carolyn Westbrook, PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom)

Natalia Sorokina, PhD, Associate Professor, University of Innsbruck (Austria)

Natalia Dmitrenko, PhD in Education, Associate Professor, Vinnytsya Michail Kotsiubynky State Pedagogical University (Ukraine)

Olha Drahinda, PhD in Philology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Stanislav Karaman, PhD, DSc in Pedagogy, Full Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)

Olga Kvasova, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Viktoriia Osidak, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Liudmyla Smovzhenko, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Valentyna Chernysh, PhD, DSc in Education, Full Professor, Kyiv National Linguistic University (Ukraine)

Address

Educational and Scientific Institute of Philology (office 134)

14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

Approved by

the Academic Council of the ESI Philology

26.11.24 (protocol № 3)

Registered by

the Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration

KB № 22708-12608 P dated 12.04.17

Certified by

the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B)

Order № 420 dated 15.04.21

Founded

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Language of Publication

Ukrainian and English

Published

Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University"

Certificate of entry into the State Register

ДК № 1103 dated 31.10.02

Address

PPC "Kyiv University"

14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28

e-mail: vpc@knu.ua



The content is distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.

© Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024

УДК 378.147

Мистецтво лінгводидактики пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал запрошує авторів оригінальних досліджень та концептуальних наукових пропозицій, які критично обмірковують актуальні теоретичні та практичні питання лінгводидактики у середній та вищій школах.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Олеся Любашенко, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

ЗАСТУПНИКИ

В'ячеслав Шовковий, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Тамара Кавицька, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Наталія Сем'ян, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Деніел Лем, доктор філософії (Великобританія)

Ізобел Рейні, академічний редактор, зовнішній екзаменатор Екзаменаційного синдикату Кембриджського університету (Великобританія)

Анджалі Патіл-Гайквад, доктор філософії (Індія)

Айріні-Реніка Папакамену, доктор філософії (Греція)

Діна Цагарі, доктор філософії, професор (Норвегія)

Керолін Вестбрук, доктор філософії (Великобританія)

Наталія Сорокіна, кандидат педагогічних наук, доцент (Австрія)

Наталія Дмитренко, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук (Україна)

Станіслав Караман, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Ольга Квасова, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Вікторія Осідак, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Людмила Смовженко, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Валентина Черниш, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Адреса редколегії

Навчально-науковий інститут філології (кімн. 134)

б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

Затверджено

вченою радою ННІ філології

26.11.24 (протокол № 3)

Зареєстровано

Міністерством юстиції України.

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 22708-12608 Р від 12.04.17

Атестовано

Міністерством освіти і науки України (категорія Б)

Наказ № 420 від 15.04.21

Засновник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Мова видання

українська, англійська

Видавець

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

ДК № 1103 від 31.10.02

Адреса видавця

ВПЦ "Київський університет"

б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601

☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28

e-mail: vpc@knu.ua



Контент поширюється на умовах ліцензії CC BY-NC 4.0.

ЗМІСТ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

Шовковий В'ячеслав

Навчання фонетики української мови учнів старших класів у процесі підготовки до підсумкової атестації5

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

Башкирова Ольга

Модель аналізу модерністської новели у процесі підготовки студентів освітніх спеціальностей до викладання в середній школі.....22

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

Осідак Вікторія, Ясинецька Владислава

Етапна організація навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів профільної школи на прикладі есе39

Шовкова Тетяна

Навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів.....52

Лавренчук Юлія

Принципи та критерії формування контрольної-оцінювальної компетентності студентів освітніх спеціальностей в оцінюванні англомовних умінь учнів63

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ: ОГЛЯДИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Любашенко Олеся, Драгінда Ольга

Акти творчості в навчанні усного і писемного мовлення в середній школі: огляд підручника81

Відомості про авторів93

CONTENTS

METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY

Shovkovyi Vyacheslav

Teaching ukrainian phonetics to high school students in preparation for final assessment5

METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY

Bashkyrova Olha

A model for exploring modernist novellas in training pre-service secondary school teachers.....22

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY

Osidak Viktoriia, Yasynetska Vladyslava

Staged organization of teaching integrated reading and writing skills
in specialised high school through essays39

Shovkova Tetiana

Teaching germanic studies students to read precedent texts52

Lavrenchuk Yuliia

Principles and criteria for developing pre-service teachers' assessment literacy
in assessing english language skills.....63

LATEST TRENDS IN EDUCATION: REVIEWS AND DISCUSSIONS

Liubashenko Olesia, Drahinda Olha

Acts of creativity in oral and written language teaching in secondary school: a handbook review81

Author details93

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 37.04; 808.2

В'ячеслав Шовковий (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробленню та апробації методики навчання фонетики української мови старшокласників, які готуються до підсумкової атестації (НМТ / ЗНО). Автор звертає увагу на те, що фонетика є не лише складником "Програми зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання з української мови і літератури, здобутих на основі повної загальної середньої освіти", але й одним із рівнів української мови, який слід опанувати випускникам. На основі аналізу програм з української мови для старшої школи та програми підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання окреслено зміст опанування фонетичного рівня мови і виокремлено знання та навички, які насамперед потрібно сформувати у випускників середньої школи. Обґрунтовано підходи до навчання фонетики – діяльнісний та системний, визначено принципи навчання – принцип розуміння мовних явищ, принцип надання переваги індукції як способу мислення, принцип зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю. В основу організації процесу навчання фонетики покладено технологію блочного навчання. Ключовими методами визначено пояснювально-ілюстративний та вправляння. Результати апробації, яку здійснено на підготовчому відділенні Київського національного університету імені Тараса Шевченка, підтверджують ефективність методики навчання фонетики, запропонованої автором статті.

Ключові слова: методика навчання фонетики, підсумкова атестація, фонетичний рівень української мови, підходи, принципи, методи навчання.

Вступ

Постановка проблеми. Формування мовних компетентностей у процесі навчання української мови є однією з ключових цілей навчання мови загалом. Серед таких компетентностей – фонетична (здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості (Бориско, 2013). Саме рівень сформованості фонетичної компетентності визначає артикуляційну якість мовлення людини: правильне наголошення слів, правильну вимову звуків, звукосполучень, слів, правильну інтонацію. Тому формування та розвиток фонетичних знань та навичок відіграє ключову роль у навчальному процесі. Проте, як свідчить наш досвід навчання учнів старшої

школи української мови в умовах підготовки до підсумкової атестації, рівень фонетичних знань та навичок часто потребує коригування та вдосконалення, адже учні не завжди можуть вправно визначити наголос у словах, співвідносити буквенний та звуковий склад слова, визначати фонетичні зміни, які відбувається у слові. Усе це потребує пошуку оптимальних прийомів навчання фонетики, які зможуть за короткий час навчання на підготовчих курсах посприяти набуттю старшокласниками необхідних міцних знань та навичок, які сприятимуть швидкому опануванню фонетичного матеріалу та успішному складанню ЗНО / НМТ. І хоча в методиці навчання фонетики української мови існують напрацювання учених-методистів, проте такий аспект, як навчання в процесі підготовки до підсумкової атестації (ЗНО / НМТ) досі не знайшов спеціального вивчення.

Отже, потреба в розвитку фонетичної компетентності учнів старших класів для підсумкової атестації, відсутність наукових досліджень у цьому напрямі та потреба в них з метою оптимізації процесу загальної підготовки школярів до ЗНО / НМТ зумовлюють актуальність дослідження.

Огляд досліджень і публікацій. Навчання фонетики української мови – не нова проблема в лінгводидактиці. В останні роки цьому питанню була присвячена низка праць таких учених, як: Бакум (2009) (теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук); Кузнецової (2022) (системний підхід у формуванні фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури); Єрмоленко (2015) (специфіка методики навчання української орфоєпії); Карамана (2009) (методика навчання фонетики, графіки, орфоєпії); Пискач (2024) (ефективні методи і прийоми навчання фонетики і фонології української мови у вищій школі); Костолович (2019) (лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності на заняттях із сучасної української мови у процесі навчання фонетики й орфоєпії), Огарь (2017) (узагальнення і систематизація знань з фонетики учнів загальноосвітніх навчальних закладів на засадах особистісно орієнтованого підходу. Ученими-методистами зроблено значний внесок у розвиток методики навчання фонетики: схарактеризовано фізіолого-акустичні та лінгвістичні аспекти навчання фонетики, зміст навчання фонетики, психологічні та психолінгвістичні засади навчання фонетики, підходи та принципи навчання фонетики, засоби, методи та технології навчання фонетики, розроблено типологію вправ для формування фонетичних знань та навичок в мовному й мовленнєвому аспектах, описано способи інтегрування процесу навчання фонетики з розвитком словникового запасу учнів, із навчанням морфеміки та парадигмології української мови, започатковано

теоретичні засади навчання фоностилістики, також схарактеризовано критерії оцінювання рівня сформованості фонетичної компетентності. Попри значні напруження у галузі методики формування фонетичної компетентності з української мови поза увагою дослідників лишається аспект навчання фонетики в умовах підсумкової атестації. Цей процес характеризується інтенсивністю вправлення учнів, спрямованістю на програмні вимоги ЗНО / НМТ, можливістю організації в умовах неформальної та інформальної освіти. Усе це зумовлює пошук прийомів, які оптимізують навчальний процес.

Мета і завдання статті. Метою є презентувати результати розроблення та використання комплексу прийомів навчання фонетики української мови учнів старших класів в процесі їхньої підготовки до підсумкової атестації.

Завданнями статті є:

- проаналізувати нормативні документи, що регулюють процес та результати навчання фонетики та встановити зміст навчання фонетики старшокласників для участі в НМТ та ЗНО;
- розробити та обґрунтувати модель методики навчання фонетичного матеріалу учнів старшої школи;
- оприлюднити результати впровадження технології навчання фонетики на підготовчому відділенні Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Методологія дослідження. Дослідження ґрунтується на концепції діяльнісного і системного наукових підходів. Діяльнісний підхід реалізовано в організації фонетичного матеріалу для різних видів активності, до яких залучено учнів. Системний підхід використано для накопичення в учнів мовних знань і створення загальної картини мовних рівнів у процесі навчання. У процесі дослідження використано метод аналізу наукової літератури для створення теоретичного підґрунтя навчання фонетики старшокласників в умовах підготовки до підсумкової

атестації; аналізу програми підготовки до ЗНО / НМТ для визначення змісту навчання. Також було застосовано метод моделювання для розроблення моделі методики навчання фонетичного матеріалу, яка реалізується за допомогою комплексів вправ та завдань для формування фонетичних знань і навичок. Задля перевірки ефективності розробленої методики було здійснено її апробацію серед слухачів підготовчого відділення Київського національного університету імені Тараса Шевченка. У дослідженні взяли участь 27 слухачів – учнів одинадцятих класів. Вибірка була суцільною, до того ж усі слухачі до впровадження методики у навчальний процес не мали системних знань та сформованих фонетичних навичок. Щоб перевірити рівень навченості учнів, було проведено тест, який складався з 10 завдань, релевантних тестовим завданням ЗНО / НМТ. Результати підсумкового тестування було опрацьовано із застосуванням кейс-методу в частині аналізу навчальних досягнень слухачів загалом та успішності виконання кожного завдання. Так само було визначено ефективність застосованих прийомів навчання.

Результати дослідження та їх обговорення. Досягнення поставленої мети передбачало визначення змісту навчання фонетики, визначення принципів та прийомів формування фонетичних знань та навичок, відповідних змісту, методам та прийомам навчання; а також здійснення апробаційного навчання старшокласників та проведення замірів їхнього рівня навченості.

Визначення змісту навчання фонетики спиралося на аналіз програм "Українська мова. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи" та "Програма зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання з української мови і літератури, здобутих на основі повної загальної середньої освіти". Вивчення цих програм допомогло встановити обсяг навчального матеріалу, яким повинні володіти учні.

Учні повинні знати:

- звуковий склад української мови, класифікацію звуків;
- поняття фонем та інваріанта фонем;
- співвідношення букв і звуків української мови;
- наголос визначених програмою НМТ / ЗНО слів;
- зміни звуків: чергування, асиміляція, спрощення звуків;
- засоби милозвучності української мови (зокрема вживання у/в та і/й).
- *Учні повинні вміти:*
- правильно наголошувати слова, визначені програмою НМТ / ЗНО;
- правильно визначати кількість складів у слові;
- визначати кількість букв і звуків у слові;
- визначати звуковий склад слова з урахуванням фонетичних змін – асиміляції, подовження, спрощення;
- правильно використовувати на письмі засоби милозвучності української мови (зокрема вживання у/в та і/й).

Методика ґрунтується на засадах діяльнісного та системного підходів. Діяльнісний підхід розуміємо як "організацію навчально-виховного процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів" (Молнар, 2016, с. 77). Діяльнісна парадигма зумовлює таку організацію навчання, у якій учень опановує певні дії і засвоює фонетичні навички) у процесі вправлення. Відповідно, фонетичні знання та навички слід формувати за допомогою вправ і завдань, які імплементують дії, якими повинні оволодіти учні. Також необхідно організувати комплекси тестових завдань, релевантних тим, які пропонуються на ЗНО / НМТ. Системний підхід передбачає вивчення мови як системи. У межах цього підходу "об'єктом навчання є не формування комунікативних умінь, а знань про систему мовних одиниць відповідно до їхнього рівня" (Дружченко, 2021, с. 7). Системний підхід до навчання фонетики передбачає

орієнтацію фонетичних вправ і завдань на засвоєння учнями саме мовного аспекту фонетики, що передбачено програмою підготовки до ЗНО / НМТ та відображено у зразках відповідних тестових завдань. Тобто учні повинні володіти знаннями про класифікацію звуків, співвідношення звуків і букв, основні види асиміляції та засоби милозвучності української мови. Окрім того, учні повинні набути мовних навичок, пов'язаних із визначенням звуко-буквеного складу слів, навичок упізнавання фонетичних явищ у словах, дотримання милозвучності шляхом використання чергувань у/в, і/й.

Аналіз праць учених-методистів (Бакум, 2009; Караман, 2009), а також вимог "Програми зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання з української мови і літератури, здобутих на основі повної загальної середньої освіти" дозволив виокремити ключові принципи навчання фонетики старшокласників в процесі підготовки до підсумкової атестації.

Одним із ключових принципів було визначено *принцип розуміння мовних явищ*. Відповідно до цього було використано такі прийоми навчання (під час пояснення та тренування навчального матеріалу), які дозволили учням зрозуміти фонетичні явища, що відбуваються у мові, усвідомити причини їх виникнення (зокрема, явище асиміляції, причини чергування у/в, і/й), усвідомлювати відмінності між звуком і буквою, розбіжності у звуко-буквеному складі слова, розуміти фізіологічні та лінгвістичні причини виникнення фонетичних змін у слові та невідповідності звукового складу слова буквеному).

В умовах організації навчального процесу на засадах діяльнісного підходу визначено *принцип надання переваги індукції як способу мислення*, відповідно до якого більшість навчального матеріалу студенти повинні були осмислити та зрозуміти. Перевагу індукції було надано під час виконання вправ і завдань. Саме у практичній діяльності учні досягали розуміння фонетичних явищ та процесів у мові.

Авторська методика базується також на *принципі зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю*. Відповідно до цього принципу учні розвивали артикуляційні навички – правильної вимови та наголошення. Означений принцип передбачав використання вправ рецептивно-репродуктивного характеру (читання вголос, повторення за диктором, самостійне вживання у мовленні), які мотивували учнів до вживання слів в усному мовленні. Рецептивно-репродуктивні вправи створили підґрунтя для якісної, правильної вимови слів (учні мали можливість чути особливості вимови, тренували мовленнєво-руховий апарат, осмислювали вимову звуків та звукосполучень), що, на наше переконання, стало запорукою якості рецептивної навички: учні, які правильно вимовляли слова, не відчували особливих труднощів у встановленні звуко-буквеного складу слова, визначенні у ньому фонетичних процесів. Важливе місце в реалізації цього принципу посіла *імітація* як прийом навчання. Учні виконували вправи, які полягали у повторенні за диктором правильної вимови, наголосу слів. Завдяки імітації процес засвоєння фонетики проходив швидко та якісно.

В основу організації процесу навчання фонетики покладено технологію *блочного навчання*, яку спрямовано на формування в учнів системного уявлення про мову і вдосконалення мовних знань та навичок. Це передбачає об'єднання навчальних матеріалів у змістові блоки (Шовковий & Сапожнікова, 2021). Таким змістовим блоком є "Фонетика української мови". Відповідно до цієї технології навчальний матеріал було систематизовано у два заняття: на першому занятті здійснено викладення теоретичного матеріалу та його первинне закріплення, потім слухачі доопрацьовували його самостійно (повторення теоретичного матеріалу, виконання вправ); на другому занятті перевірялися завдання, виконані самостійно, а також виконувалися тестові завдання, орієнтовані на систематизацію

та узагальнення вивченого. Отже, змістовий блок "Фонетика" характеризувався укрупненістю, логічною завершеністю, взаємозв'язком логічних вузлів інформації (класифікація звуків української мови, співвідношення звуків і букв, зміни звуків – асиміляція, подовження, спрощення, чергування, засоби милозвучності української мови).

Інформаційні вузли поєднано у три модулі: Модуль 1. *Наголос*; Модуль 2. *Співвідношення букв і звуків*; Модуль 3. *Чергування голосних і приголосних звуків*. Кожний модуль містить блочно зорганізовані теоретичні відомості з фонетики, комплекс вправ для набуття фонетичних навичок, а також комплекс тестових завдань для самоконтролю. Блочна технологія сприяє системному засвоєнню фонетичного матеріалу, набуттю учнями знань та навичок, необхідних для складання національного мультимедійного тесту.

Ключовими методами визначено *пояснювально-ілюстративний* та *метод вправлення*. Пояснювально-ілюстративний метод, який має характер навчальної дедукції, застосовувався під час презентації теоретичного матеріалу з фонетики. Такий метод дозволяє повно та системно викласти навчальний матеріал, показати внутрішні зв'язки у фонетичній системі української мови. За допомогою пояснення педагог має можливість зацентувати увагу учнів на тих явищах фонетики, які викликають труднощі, а також скоригувати в учнів відповідні фонетичні знання. Як показує наш досвід, випускники школи плутаються в поняттях *м'який звук* та *пом'якшений (напівпом'якшений) звук*, мають труднощі в розрізненні цих звуків; допускають значні помилки під час вимовлення слів, у яких відбувається асиміляція, слабо проводять межу між звуковим складом слова та буквеним. За допомогою ілюстрації викладач / учитель має змогу показати на прикладах усі фонетичні явища, які опановує учень. Отже, йдеться про ілюстрації до матеріалу фонетичного рівня української мови.

Метод вправлення мав індуктивний характер і передбачав виконання учнями комплексів вправ, спрямованих на закріплення фонетичних знань та формування в учнів фонетичних навичок. Вправи для навчання фонетичного матеріалу добиралися за принципом відповідності програмним вимогам до ЗНО / НМТ з української мови, а також тим діям, якими повинні оволодіти учні. Відповідно, було застосовано такі типи вправ:

- рецептивні вправи на впізнавання мовних одиниць та явищ,
- рецептивно-репродуктивні вправи на правильну вимову мовних одиниць,
- рецептивно-репродуктивні вправи на конструювання мовних одиниць,
- рецептивно-репродуктивні вправи на вживання мовних одиниць,
- коректурні вправи на виявлення та виправлення помилок,
- тестові завдання для самоконтролю.

Під час апробування розробленої методики було проведено два заняття, присвячені навчанню, організованому в трьох змістових модулях:

Модуль 1. Наголос.

Модуль 2. Співвідношення букв і звуків.

Модуль 3. Чергування голосних і приголосних звуків.

"Модуль 1. Наголос" повторювався на десяти заняттях: на кожне заняття виносилося у середньому 20 слів, наголос яких повинні були засвоїти учні. У процесі навчання цей модуль було використано двічі та опрацьовано наголос 50 слів. Вправи і завдання для навчання та для контролю, які було використано, наведено нижче.

Модуль 1. Наголос

Обсяг слів, наголос яких повинні знати випускники школи, регламентується "Програмою зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання з української мови і літератури, здобутих на основі повної загальної середньої освіти".

Навчання наголосу ґрунтувалося на поєднанні рецептивних (визначення

наголосу в словах) та рецептивно-репродуктивних (читання, повторення за викладом слів, правильне їх наголошення) прийомів. Для навчання наголосу використовувалися такі вправи:

Вправа 1.1. Мета вправи: формування знань та навичок правильного наголошення слів, передбачених програмою ЗНО.

Інструкція: Повторіть слова / словосполучення / речення за диктором.

Порядковий, приморозок, причіп, решето, ринковий, рукопис, русло, статуя, текстовий.

Український тризуб, дивлячись у бюлетень, куплена курятина, принести дрова, добовий заробіток.

Дочка сердито кинула посередині кімнати новий фамільний альбом зі старовинними заїржавілими застілками. Донька звичним рухом відшукала закрутку й сама відчинила собі хвіртку й побачила Оленя, який пив воду з русла річки.

Вправа 1.2. Мета вправи: формування знань та навичок правильного наголошення слів, передбачених програмою ЗНО.

Інструкція: Прочитайте слова / словосполучення / речення, правильно наголошуючи всі слова.

Осетер, отаман, пекарський, перекис, підлітковий, подруга, позначка, помилка, причіп, проділ.

Аркушик з віршами, багаторазовий випадок, виразне читання, український чорнозем, чотирнадцяте листопада.

Стежок поплутаних, доріг, шляхів і колій мережа слалася безмежна по болотистій місцевості. Наступного дня, зрання, коли нарешті експерти

вирушили, дід поїхав разом з нами, вибираючи зручні для проходження місця.

Вправа 1.3. Мета вправи: формування знань та навичок правильного наголошення слів, передбачених програмою ЗНО.

Інструкція: Дайте відповіді на запитання, слідкуйте за правильним наголошуванням слів.

Яка роздрібна ціна на курятину в супермаркетах?

Скільки міліметрів в одному сантиметрі?

Чи водиться у Дніпрі осетер?

Чи маєте Ви пекарські навички?

Яка статуя найвища в Україні?

Вправа 1.4. Мета вправи: формування знань та навичок правильного наголошення слів, передбачених програмою ЗНО.

Інструкція: У поданих словах поставте наголос.

Застопорити, запонка, заробіток, камбала, каталог, крицевий, кропива, кулінарія, мабуть, маркетинг, міліметр навчання, начинка, ніздря, новий, обіцянка, отаман, оцет, перекис, перевезти, перевести, перенести, подруга, позначка, псевдонім, разом.

Вправа 1.5. Мета вправи: формування знань та навичок правильного наголошення слів, передбачених програмою ЗНО, навичок складоподілу.

Інструкція: Розподіліть слова за колонками.

Агрономія, багаторазовий, випадок, русло, принести, приморозок, сантиметр, стовідсотковий, бородавка, болотистий, вантажівка, вишиваний, бородавка, курятина, вітчим, горошина, дивлячись, завдання, залишити, зобразити, далеко.

Наголос на I складі	Наголос на II складі	Наголос на III складі	Наголос на IV складі	Наголос на V складі

Для контролю / самоконтролю було запропоновано тестові завдання, суголосні з типовими завданнями, які практикуються або можливі під час ЗНО / НМТ. Ці завдання передбачали організацію самоперевірки учнів у межах підтеми "Наголос".

Завдання 1.1. Правильно наголошені усі слова в рядку:

А. жалюзі, вірші, гальма;

Б. данина, гуртожиток, дешифра;

В. завдання, запонка, зозла;

Г. каталог, кулінарія, партер.

Завдання 1.2. На перший склад падає наголос у слові:

- А. перекис;
Б. русло;

В. статуя;

Г. новий.

Завдання 1.3. Установіть відповідність між словами та складом, на який падає наголос.

1	Агрономія	А	Перший склад
2	Багаторазовий	Б	Другий склад
3	Бородавка	В	Третій склад
4	Курятина	Г	Четвертий склад
		Д	П'ятий склад

Модуль 2. Співвідношення букв і звуків

Обсяг матеріалу, який повинні опанувати учні:

- голосні [а, о, у, и, і, е] та приголосні [б, в, г, ґ, д, д', дз, дз', дж, ж, з, з', й, к, л, л', м, н, н', п, р, р', с, с', т, т', ф, х, ц, ц', ч, ш] звуки; поділ приголосних на дзвінкі / глухі, тверді / м'які;

- звуковий склад букв я, ю, є, ї, ь, щ, буквосполучень: дж, дз, подвоєних приголосних;

- основні правила запису слова у фонетичній транскрипції (позначення наголосу, м'якості / пом'якшення, подовження приголосних, наближеної вимови е^и, и^е, о^у;

- основні випадки асиміляції: за дзвінкістю (просьба [проз'ба]), за глухістю (легко [лехко]); за м'якістю (пісня [п'іс'н'а]); за місцем і способом творення: с + ш, з + ж, з + ш, з + ш, з + ч, з + дж, ш + с, ж + с, ч + с, ш + ц, ж + ц, ч + ц, т + с, т + ц, т + ч, т + ш, д + ж, д + з, д + с, д + ц, д + ч, д + ш;

- спрощення приголосних у вимові: нт + ст, нт + ск, ст + ск, ст + ц, ст + ч, ст + д, ст + с.

Навчання співвідношення букв і звуків ґрунтується на рецептивно-репродуктивних вправах: учні проговорюють слова (формується правильні вимовні навички), записують слова у транскрипції, визначають звуко-буквений склад та пояснюють фонетичні зміни.

Для навчання співвідношення звуків і букв запропоновано комплекс вправ.

Вправа 2.1. Мета: формування знань про співвідношення букв я, ю, є, ї, ь, щ та звуків, які вони позначають,

співвідношення подвоєних букв і позначуваних звуків; фонетичного запису та визначення співвідношення звуків і букв.

Інструкція: *Запишіть подані слова фонетичною транскрипцією, визначте кількість букв і звуків у словах.*

Ялина, свято, шість, щастя, п'ятниця, яблунька, щавель, кукурудза, підживлення, відзвітувати, щиро, рясно, Юхим, Юрій, Євген, маєток, пляма, сум'яття, віджити, підземелля, безладдя, знання.

Вправа 2.2. Мета: формування знань про взаємодію окремих звуків, правила асиміляції, розвиток навичок правильної вимови слів, тренування фонетичного запису та визначення кількості звуків і букв.

Інструкція: *Прочитайте подані слова за диктором, запишіть їх фонетичною транскрипцією, визначте кількість букв і звуків у словах.*

У діжці, на нитці, качці, льотчик, з журавлем, зшити, зцідити, рюкзак, просьба, вокзал, легко, бігцем, хочеться, сниться, смієшся, пісня, літня, розжувати, цвях, з джемом, не мучся, пісня, отже, відчайдушний, на ніжці, у ручці, з шумом, латці, квітці.

Вправа 2.3. Мета: формування знань про взаємодію окремих звуків, правила асиміляції, розвиток навичок правильної вимови слів, тренування фонетичного запису та визначення кількості звуків і букв.

Інструкція: *Прочитайте виразно подані слова, запишіть їх фонетичною транскрипцією, визначте кількість букв і звуків у словах.*

Сніжинці, доріжці, мишці, на дошці, б'єшся, смієшся, кішці, наїжся,

закінчуються, учіться, молотьба, легко, зсадити, цвіркун, розпарувати, зжувати, ромашці.

Вправа 2.4. Мета: формування знань про взаємодію окремих звуків, правила асиміляції, розвиток навичок правильної вимови слів, тренування фонетичного запису та визначення кількості звуків і букв.

Інструкція: *Випишіть (підкресліть) слова:*

а) у яких є звук [з']: зима, зібрання, у ложці, ніжці, зшити, підтяжці;

б) у яких є звук [ч] або [ч:]: уночі, читати, вітчизна, у річці;

в) у якому є звук [г]: грати, гіркий, кігті, гора;

г) у яких є звук [ц' / ц:]: хочеться, не мучся, цвях, цикл;

д) у яких є звук [ж]: з джмелем, зважся, журавлик, віжки.

Для контролю / самоконтролю запропоновано такі тестові завдання, які суголосні із завданнями на ЗНО / НМТ: визначення співвіднесення звуків та букв, звукового складу слова.

Завдання 2.1. Однакова кількість букв і звуків у рядку:

- А. мрія, свавілля, пір'їна, олень;
- Б. знижці, сьогодні, щирий, шість;
- В. м'якенький, щавель, дев'ять, їдальня;
- Г. трошити, дзиг'а, злість, м'яко.

Завдання 2.2. Підкреслені літери позначають однаковий звук у рядку:

- А. стрижці, слизько, просьба;
- Б. дарувати, дякувати, думати;
- В. вишці, пошта, швидко;
- Г. скотч, тин, тітці.

Завдання 2.3. Звук [с'] мають усі слова, КРІМ:

- А. пісня;
- Б. мишці;
- В. сова;
- Г. сіль.

Модуль 3. Чергування голосних і приголосних звуків

У межах теми учні повинні опанувати:

• основні випадки історичних чергувань голосних та приголосних звуків;

• уміння відрізнати чергування звуків від інших видів зміни звукового складу мови (наприклад, закінчень слів: судів – судами, зміни морфемного складу слова: допомагати – допомагав);

• засоби милозвучності української мови, зокрема чергування у/в, і/й.

Для навчання чергування голосних і приголосних звуків запропоновано рецептивні вправи (на сприйняття випадків чергування звуків), репродуктивні вправи (на добирання спільнокореневих слів та форм слів, у яких відбувається чергування, правильне вживання на письмі у/в, і/й), коректурні вправи на виправлення помилок.

Вправа 3.1. Мета: закріплення знань про чергування звуків, навичок упізнання чергування звуків.

Інструкція: *У поданих парах / групах слів підкресліть літери, що позначають звуки, які зазнали чергування.*

Збирати – зібрати, збори, зберу, збір;

Шість – шести, шостий;

Дух – душити, у дусі;

Рука – ручка, у руці;

Київ – Києва;

Папір – паперу;

Вітер – вітру;

Вівця – овець;

Могти – допомагати;

Вересень – вересня;

Загін – загону, гнати, зажену.

Вправа 3.2. Мета: закріплення знань про чергування звуків; формування навичок вживання спільнокореневих слів та форм слів, у яких відбувається чергування.

Інструкція: *До поданих слів доберіть спільнокореневі слова або форми слів так, щоб у них відбулося чергування:*

а) голосних звуків;

б) приголосних звуків.

Вправа 3.3. Мета: формування навичок впізнання випадків чергування звуків.

Інструкція: *Визначте пари слів, у яких підкреслені літери позначають звуки, які зазнали чергування.*

Високий – високого, пекти – печу, гора – гірка, писати – писавв, книга – книжка,

берег – беріжок, березень – березоня, глибока – глибоке, світлий – світло, хотіти – хотіда, низьке – низько, рік – року – річний, кінь – коня, сім – семи, писав – пишу.

Вправа 3.4. Мета: формування навичок правильного вживання літер у/в, і/й як засобів милозвучності української мови.

Інструкція: *Замість пропусків вставте пропущені літери у/в, і/й.*

Город до того переповнявся рослинами, що десь серед літа вони в/уже не в/уміщалися у/в ньому. І росло ще, пригадую, багато тютюну, у/в якому ми, маленькі, ходили, мов у/в лісі, у/в якому пізнали перші мозолі на дитячих руках. у/в неділю перед богами горіла маленька синенька лампадка, у/в яку завжди набиралось повно мук. Федосію я не молився, у/в нього була ще темна борода, а у/в руці гирлига, одягнена чомусь у/в білу хустку. Там неслися кури нишком од матері і/й різне дрібне птаство. Образ святого Миколая також був схожий на діда, особливо коли дід часом підстригав собі бороду і/й випивав перед обідом чарку горілки з перцем, і/й мати не лаялась. Він був письменний по-церковному і/й в/у неділю любив урочисто читати псалтир. Любив дід гарну бесіду й/і добре слово. Він був наш добрий дух луку і/й риби. Гриби й/і ягоди збирав він у/в лісі краще за нас усіх і/й розмовляв з кіньми, з телятами, з травами, з старою грушою і/й дубом — з в/усім живим, що росло і/й рухалось навколо (Довженко, б. д.).

Вправа 3.5. Мета: формування навичок визначення помилок у вживанні засобів милозвучності української мови.

Інструкція: *Прочитайте, визначте, у яких словосполученнях порушено правила милозвучності. виправте помилки.*

Бачу, як ти виходиш з своєї гірської оселі й дивишся вниз. Було зимно і чужо, коли я постукав у твоє лісове вікно. Чув, що у хаті не сплять, але ніхто мені не відповідав. Там радились. З-за причілка

било снігом й засипано мені очі. Білий вітер стугонів у порожнечі гір. Боязко й недовіжливо відчинилися двері. Її син Францишек завжди сидів над своїм радіо до глухої ночі. Слухав і Прагу, й Москву. Необережний, хвалився всім на роботі, що він чув. А прийшли собаки-тисовці, побили радіо та умкнули й Францишека. В минулий четверок розстріляли його на кар'єрах. Ми виходимо в сліпу вітряницю, залишаючи за собою в кімнаті і світло, і тепло, і людську ласку. Далеко вниз, як у підземеллі, гримить, не вгаває фронт. Внизу, по дорозі, чорніють німецькі машини, і шофери стрибають довкола вогню, розмахуючи руками (Гончар, б. д.).

Для контролю / самоконтролю запропоновано тестові завдання, які релевантні типовим тестовим завданням НМТ та ЗНО:

Завдання 3.1. Чергування голосних звуків може відбуватися у всіх словах рядка:

- А. рік, день, книга, мило;
- Б. жовтень, мова, холод, півень;
- В. збір, вхід, лебідь, повинь;
- Г. мороз, кінь, степ, ліс.

Завдання 3.2. Чергування приголосних звуків може відбуватися у всіх словах рядка:

- А. світ, берег, стіл, хлопець;
- Б. ходити, принтер, відро, котити;
- В. хотіти, стрибати, міністр, герой;
- Г. писати, летіти, садити, лягати.

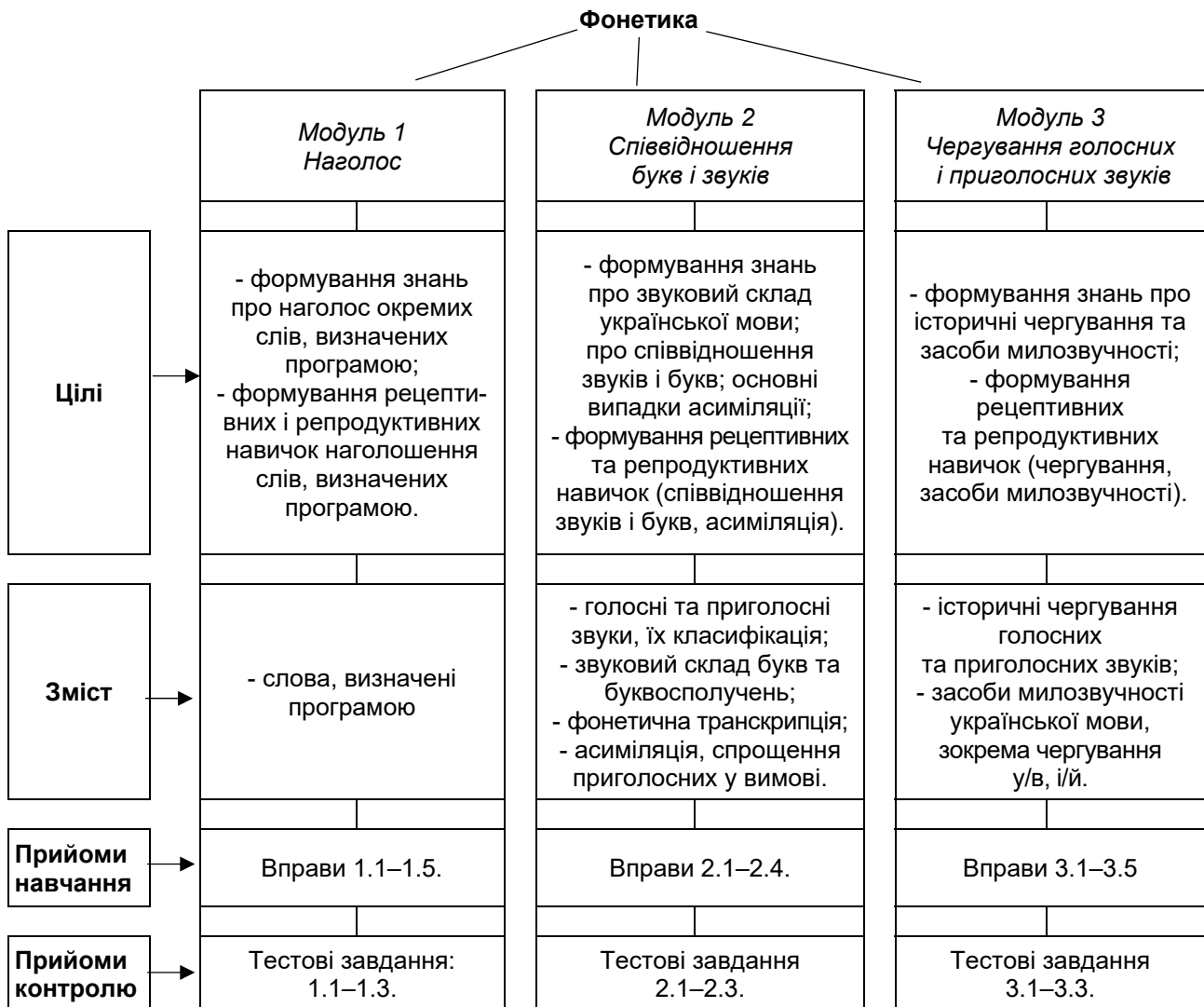
Завдання 3.3. Правила милозвучності не порушено в рядку:

- А. вода і лід, батько і син, гуляв в полі;
- Б. батьки і діти, була в Києві, була у Львові;
- В. троянди і бузок, чорнобривці і айстри; погода в Києві;
- Г. дощ і сніг, сосна і дуб, погода в Вінниці.

Отже, модель навчального блоку "Фонетика" можна представити в такому вигляді (рис. 1).

Рисунок 1

Модель навчального блоку "Фонетика"



Апробація авторської методики відбувалася на підготовчому відділенні Київського національного університету імені Тараса Шевченка. У процесі впровадження технології в навчальний процес було висунуто гіпотезу про те, що ефективність оволодіння учнями старшої школи фонетичним матеріалом під час підготовки до підсумкової атестації буде високою за умов організації навчання на засадах діяльнісного та системного підходів, принципу розуміння мовних явищ фонетичного рівня української мови, принципу надання переваги індукції як способу мислення, принципу зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю; з використанням технології блочного навчання, пояснювально-

ілюстративного методу та методу вправлення, а також застосування розроблених комплексів вправ і завдань, які поєднані у три змістові модулі.

Щоб перевірити рівень сформованості фонетичних знань та навичок, які були в учнів на початку апробаційного навчання, було запропоновано 10 тестових завдань з вибірковою відповіддю. У тесті 1 (Додаток А). Результати зрізу було узагальнено (табл.1).

Отже, проведений зріз продемонстрував, що у слухачів на низькому рівні сформовані фонетичні знання та навички. Усі учні мають незадовільні та задовільні бали. Тому пошук ефективної методики навчання підтвердив актуальність.

Таблиця 1. Результати виконання тесту 1

	Слухач	3 1	3 2	3 3	3 4	3 5	3 6	3 7	3 8	3 9	3 10	Разом балів
Група А												
1	К-ок	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	6
2	М-ець	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
3	Н-ко	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	6
4	Г-ко	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	5
5	М-оз	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	5
6	П-ва	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	5
7	Г-я	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	3
8	Н-ко	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3
9	Б-ич	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	5
10	Г-ук	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
11	О-ко	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	5
12	П-ко	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	5
13	З-нна	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	5
14	Н-ко	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	4
15	К-ко	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	4
	Сума балів	4	4	8	8	2	5	8	10	8	8	
	% якості	27	27	53	53	13	33	53	67	53	53	
	Середній бал											4,3
Група Б												
1	Т-ова	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	5
2	С-ян	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	4
3	Я-ко	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	5
4	К-им	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3
5	П-юк	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
6	С-ов	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
7	Л-да	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5
8	К-уб	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3
9	М-ко	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	4
10	М-ов	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	6
11	П-ук	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	5
12	Ц-ал	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	6
	Сума балів	3	4	6	6	1	4	6	7	7	7	
	% якості	25	33	50	50	8	33	50	58	58	58	
	Середній бал											4,25

Після проведеного навчання за авторською методикою було здійснено підсумковий зріз (тест 2, додаток Б) який складався із завдань, типових для з'ясування рівня навченості слухачів підготовчого відділення: було запропоновано десять тестових завдань з вибірковою відповіддю.

Кожне тестове завдання оцінювалося 1 балом. Отже, слухачі могли набрати від 0 до 10 балів. У тестуванні взяли участь 27 учнів старшої школи-слухачів підготовчого відділення.

Результати виявилися такими (табл. 2):

Таблиця 2. Результати виконання тесту 2

	Слухач	3 1	3 2	3 3	3 4	3 5	3 6	3 7	3 8	3 9	3 10	Разом балів
Група А												
1	К-ок	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2	М-ець	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	7
3	Н-ко	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
4	Г-ко	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
5	М-оз	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8
6	П-ва	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8
7	Г-я	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	4
8	Н-ко	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
9	Б-ич	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
10	Г-ук	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
11	О-ко	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	5
12	П-ко	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	7
13	З-нна	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8
14	Н-ко	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8
15	К-ко	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	4
	Сума балів	12	12	12	11	8	12	9	14	13	13	
	% якості	80	80	80	73	53	80	60	93	87	87	
	Середній бал											7,73
Група Б												
1	Т-ова	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2	С-ян	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
3	Я-ко	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
4	К-им	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	5
5	П-юк	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	5
6	С-ов	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	8
7	Л-да	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
8	К-уб	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8
9	М-ко	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
10	М-ов	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	6
11	П-ук	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	6
12	Ц-ал	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	7
	Сума балів	11	10	9	9	6	9	7	11	10	11	
	% якості	92	83	75	75	50	75	58	92	83	92	
	Середній бал											7,75

Отже, аналіз результатів тесту 2 показав, що загалом було досягнуто позитивної динаміки у рівні знань та навичок з фонетики старшокласників. Проте варто зазначити, що знання та навички визначення звукової матерії слова та її співвіднесення з графічною (завдання 5), а також чергування голосних звуків

(завдання 7) виявилися дещо нижчими, ніж інші знання та навички (наголошення слів, чергування приголосних, засоби милозвучності української мови). П'яте завдання передбачало визначення знань асимілятивних процесів у словах, що супроводжувалося невідповідністю звукової оболонки слова *графічній*. Саме

стереотипне увідповіднення звуків і букв у свідомості студентів, а також недостатній рівень артикуляційних навичок, очевидно, і стало причиною помилок під час виконання цього завдання. Шосте завдання орієнтоване на з'ясування рівня знань про чергування голосних звуків. Проте слід зауважити, що правильна зміна слова з чергуванням звуків можлива за умови достатнього словникового запасу учнів та повсякденного практичного користування мовою. Під час аналізу помилок більшість учнів, які допустили помилку в цьому тестовому завданні, не змогли усно правильно змінити слова "лінь" та "батіг", що свідчило про те, що учні ніколи їх не використовували у своєму мовленні. Тож робота над асиміляцією звуків та словозміною потребує подальшого пошуку ефективних прийомів навчання.

Висновки

Перспективи подальших досліджень. Отже, ефективність оволодіння учнями старшої школи фонетичним матеріалом у процесі підготовки до підсумкової атестації є достатньо високою за умов організації навчання на засадах діяльнісного та системного підходів, принципу розуміння мовних явищ, принципу надання переваги індукції як способу мислення, принципу зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю; з використанням технології блочного навчання, пояснювально-ілюстративного методу та методу вправлення, а також застосування розроблених комплексів вправ і завдань, які поєднані у три змістові модулі. Готуючись до підсумкової атестації за методикою навчання фонетики, старшокласники мають нагоду системно опанувати фонетичний рівень української мови. Робота над асиміляцією звуків та словозміною потребує подальшого пошуку ефективних прийомів навчання, що і має бути перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел

Бакум, З. П. (2009). *Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії*

[Дис. д. пед. н.]. Криворізький державний педагогічний університет. <https://doi.org/10.31812/0564/400>

Бориско, Н. Ф. (2013). Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*, 3, 3–14.

Гончар, О. (б. д.). *Модри Камень*. УкрЛіб. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=3112>

Довженко, О. (б. д.). *Зачарована Десна*. УкрЛіб. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=866>

Дружченко, Т. П. (2021). Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. У В. Шовковий (Ред.), *Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: колективна монографія* (с. 75–127). Лів-принт.

Єрмоленко, С. І. (2015). Специфіка методики навчання української орфоєпії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, 1(14), 199–206.

Караман, С. О. (2009). Методика навчання фонетики, графіки, орфоєпії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). Збірник наукових праць*, 8, 178–190.

Костолович, Т. В. (2019). Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності на заняттях із сучасної української мови у процесі навчання фонетики й орфоєпії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 72, 246–249.

Кузнецова, Г. П. (2022). Системний підхід у формуванні фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Перспективи та інновації науки*, 9(14), 224–238. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9\(14\)-224-238](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9(14)-224-238)

Молнар, Т. І. (2016). Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок*, 1, 76–79.

Огарь, Ю. В. (2017). Узагальнення і систематизація знань з фонетики учнів загальноосвітніх навчальних закладів на засадах особистісно орієнтованого підходу. *Молодий вчений*, 11, 391–395.

Пискач, О. Д. (2024). Ефективні методи і прийоми навчання фонетики і фонології української мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 214, 286–291. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-286-291>

Шовковий, В., Сапожнікова, О. (2021). Формування граматичної компетентності з української мови в учнів 10-11-х класів в умовах підготовки до ЗНО. *Ars Linguodidacticae*, 6, 46–66. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.6.06>

References

Bakum, Z. P. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady navchannia fonetyky ukrainskoi movy v himnazii* [Theoretical and methodological foundations of teaching Ukrainian phonetics in gymnasium] [Doctoral

dissertation]. Kryvyi Rih State Pedagogical University. <https://doi.org/10.31812/0564/400> (in Ukrainian).

Borysko, N. F. (2013). Metodyka formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentsii [Developing foreign language phonetic competence]. *Inozemni Movy*, 3, 3–14 (in Ukrainian).

Honchar, O. (n.d.). *Modri Kamen* [Modrý Kameň]. UkrLib. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=3112> (in Ukrainian).

Dovzhenko, O. (n.d.). *Zacharovana Desna* [The enchanted Desna]. UkrLib. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=866> (in Ukrainian).

Yermolenko, S. I. (2015). Spetsyfika metodyky navchannia ukrainskoi orfoepii [Specifics of teaching Ukrainian orthoepy]. *Naukovyi Visnyk Melitopolskoho Derzhavnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohika*, 1(14), 199–206 (in Ukrainian).

Karaman, S. O. (2009). Metodyka navchannia fonetyky, hrafiky, orfoepii [Methodology for teaching phonetics, orthography, orthoepy]. *Naukovyi Chasopys Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni M. P. Drahomanova. Filolohichni Nauky (Movoznavstvo i Literaturoznnavstvo): Zbirnyk Naukovykh Prats*, 8, 178–190. (in Ukrainian).

Kostolovych, T. V. (2019). Linhvistychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti na zaniattiakh iz suchasnoi ukrainskoi movy u protsesi navchannia fonetyky i orfoepii [Developing communicative competence in modern Ukrainian phonetics and orthoepy lessons]. *Naukovyi Chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 72, 246–249 (in Ukrainian).

Kuznetsova, H. P. (2022). Systemnyi pidkhid u formuvanni fonetychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [Systematic approach in developing phonetic competence of pre-service teachers of the Ukrainian language and literature]. *Perspektyvy ta Innovatsii Nauky*, 9(14),

224–238. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9\(14\)-224-238](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9(14)-224-238) (in Ukrainian).

Druzhchenko, T. P. (2021). Metodyka navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Methodology of teaching foreign languages in higher-education establishments]. In V. Shovkovyi (Ed.), *Metodyka navchannia inshomov u zakladakh vyshchoi osvity: Kolektyvna monohrafiia* (pp. 75–127). Liv-print. (in Ukrainian).

Molnar, T. I. (2016). Diialnisnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoho protsesu v pochatkovii shkoli [Action-oriented approach to teaching in primary school]. *Molod i Rynok*, 1, 76–79 (in Ukrainian).

Ohar, Y. V. (2017). Uzahalnennia i systematyzatsiia znan z fonetyky uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na zasadakh osobystisno orientovanoho pidkhodu [Generalization and systematization of phonetic knowledge in students of secondary schools based on a student-centred learning aproach]. *Molody Vchenyi*, 11, 391–395 (in Ukrainian).

Pyskach, O. D. (2024). Efektyvni metody i pryomy navchannia fonetyky i fonolohiyi ukrayinskoyi movy u vyshchii shkoli. [Effective methods and techniques for teaching phonetics and phonology of the Ukrainian Language in higher education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 214, 286–291. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-286-291> (in Ukrainian).

Shovkovyy, V., & Sapozhnikova, O. (2021). Formuvannia hramatychnoyi kompetentnosti z ukrayins'koyi movy v uchniv 10-11-kh klasiv v umovakh pidhotovky do ZNO. [Developing grammatical competence in the Ukrainian language for 10th-11th grade students in preparation for external independent testing]. *Ars Linguodidacticae*, 6, 46–66. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.06>. (in Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 11.09.24

Прорецензовано/ Reviewed: 15.10.24

Схвалено до друку / Accepted: 14.11.24

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест 1

Завдання 1. Позначте рядок, у якому усі слова наголошені правильно:

А. блАговіст, визвОльний, дОнька;

Б. дОбуток, дрОва, данИна;

В. завЕсти, загАдка, босОнїж;

Г. запОнка, звисокА, квартАл.

Завдання 2. На другий склад падає наголос у всіх словах рядка:

А. вірші, ваги, бурштиновий;

Б. виразно, вітчим, глядач;

В. гальма, горошина, дичавіти;

Г. догмат, завдання, зозла.

Завдання 3. Однакова кількість звуків і букв у всіх словах у рядку:

А. духмяний, морквяний, дзвінок;

Б. щітка, щастя, сіль;

В. м'ята, цвях, ялина;

Г. підземний, боєць, боязнь.

Завдання 4. Букв на 1 більше, ніж звуків у всіх словах у рядку:

А. звістці, клітці, щирість;

Б. дзвякнути, пастці, близькість;

В. кушетці, зшерхнути, шістсот;

Г. плеться, зшерхнути, різьбяр.

Завдання 5. Виділена літера позначає однаковий звук у всіх словах у рядку:

А. діЖка, книЖці, Жнива;

Б. Зшивання, Шепотіти, наШіптувати;

В. оЛень, Лягати, полЕтіти;

Г. сТеп, фуТбот, Тінь.

Завдання 6. Підкреслена літера позначає РІЗНІ звуки в усіх словах у рядку:

А. Варити, Вікно, сВітати;

Б. поГано, Гратися, Гідробаланс;

В. Думати, Дрімати, Діло;

Г. віТчизна, Червоний, заЧепити.

Завдання 7. Чергування голосних звуків можливе в усіх словах, крім:

А. шість – ш..сти;

Б. вересень – верес..ня;

В. серп – с..рпа;

Г. попіл – поп..лу.

Завдання 8. Чергування приголосних звуків можливе в усіх словах, крім:

А. ковтати – я ков..ну;

Б. носити – я но..у;

В. текти – я те..у;

Г. свекруха – свекру..і.

Завдання 9. Правила милозвучності порушені в рядку:

А. малюнок у журналі, дерево в лісі;

Б. зробили вдвох, літак в небі;

В. був у Львові, бузок у саду;

Г. прочитала в журналі, участь у змаганнях.

Завдання 10. Правила милозвучності порушені в рядку:

А. І все тут пахне (О.Гончар).

Б. Така твердь, що могли б звідси й міжпланетні кораблі стартувати (О.Гончар).

В. Й наступного літа він оглядатиме їх, мірятиме оком, тільки тоді тополеве гілля розів'ється ще більш (О.Гончар).

Г. ...а русяве пухнате волосся вже розпустилось і метляється їй на плечах (О.Гончар).

Додаток Б

Тест 2

Завдання 1. Позначте рядок, у якому всі слова наголошені правильно.

А. боЯзнь, випАдок, вітчим;

Б. данИна, болотИстий, агроноМія;

В. алфАвіт, босоніж, вагИ;

Г. вИмога, граблІ, жАлюзі.

Завдання 2. На перший склад падає наголос у всіх словах рядка:

А. курятина, корисний, котрий;

Б. закрутка, догмат, гальмо;

В. глядач, визвольний, близький;

Г. запонка, колесо, лате.

Завдання 3. Однакова кількість звуків і букв у всіх словах у рядку:

А. балтієць, під'їзд, джміль;

Б. свято, шість, щиро;

В. підживити, дев'ять, ніжці;

Г. вираження, маяк, ялина.

Завдання 4. Букв на 1 більше, ніж звуків у всіх словах у рядку:

А. дзьоб, льотчик, шістсот;

Б. стежці, пастці, кількість;

В. Вітчизна, звістці, зжувати;

Г. невістці, хочеться, різьбяр.

Завдання 5. Підкреслена літера позначає однаковий звук у всіх словах у рядку:

- А. ложка, ложці, ніж, жувати;
- Б. злість, діжці, зібрати, наважся,
- В. наш, нічого, ніж, спинити;
- Г. степ, радість, айсберг, спати.

Завдання 6. Підкреслена літера позначає РІЗНІ звуки в усіх словах у рядку:

- А. бігти, берегти, брати;
- Б. міняти, мести, міряти;
- В. смієшся, дощі, стояти;
- Г. вітчим, чистити, приціп.

Завдання 7. Чергування голосних звуків можливе в усіх словах, крім:

- А. Канів – Кан..ва;
- Б. пень – п..ня;
- В. лінь – л..ні;
- Г. батіг – бат..га.

Завдання 8. Чергування приголосних звуків можливе в усіх словах, крім:

- А. загібати – я загре..у;
- Б. мостити – я мо..у;
- В. гуркотати – я гурко..у;
- Г. берегти – я бере..у.

Завдання 9. Правила милозвучності порушені в рядку:

- А. заголовок у книзі, світло в будинку;
- Б. подивився в вікно, птах в небі;
- В. віра в людину, нарцис у саду;
- Г. перебував у Лондоні, участь у конференції.

Завдання 10. Правила милозвучності порушені в рядку:

- А. Тонка рука, зіткана з чутливих живчиків, дрібно тремтить і гріє всього мене (О.Гончар).
- Б. Уже Модри Камень був наш, і шосе наше, і наші гори (О.Гончар).
- В. Й зійшли на самий хребет до шосе, де воно повертає на Мікулов (О.Гончар).
- Г. Ідуть і дивляться, як підводиться з землі, пнеться до сонця, росте виноград, потоптаний, розстріляний тоді (О.Гончар).

Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

TEACHING UKRAINIAN PHONETICS TO HIGH SCHOOL STUDENTS IN PREPARATION FOR FINAL ASSESSMENT

Background. The article discusses the teaching of phonetics in preparatory courses for final exams in Ukraine. Both National Multidisciplinary Testing (NMT) and External Independent Testing (EIT) evaluate students' phonetic competence as a component of their overall competence in the Ukrainian language. Test takers are expected to demonstrate mastery in various topics, including classification of sounds, alternation, assimilation, simplification of sounds, stressing words, means of melodiousness, defining syllables, etc. Teachers who prepare students for their final exams face challenges, such as limited time and gaps in students' background knowledge. Therefore, there is a need to devise effective strategies for test preparation in alliance with programme requirements. The article focuses on developing the study model to enhance phonetic competence through an action-oriented and systematic approach.

Purpose. The study explores the efficacy of the strategy designed to develop phonetic competence in high school students in preparation for the final assessment in Ukraine (NMT/EIT).

Methodology. The study was piloted with 27 students of the preparatory department at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The experiment involved comprehensive sampling and further analysis of overall outcomes and individual task results to assess the methodology's effectiveness. The results of the final test were processed by the case method; that is, the test outcomes were analysed in general and for each task in particular.

Results and discussion. The use of various types of phonetical exercises based on action-oriented and systematic approaches led to improving students' recognition, replication, and mastery of phonetic nuances. The research suggests that prioritising inductive reasoning and connecting language study with

communicative practice should be core principles, especially in time constraints. Systematisation may be achieved through incorporating a block learning technique along with explanatory and illustrative methods. Further research should focus on developing methods of teaching phonetic assimilation and alternation.

Keywords: *the methodology of phonetics teaching, final assessment, the phonetic level of the Ukrainian language, approaches, principles, teaching methods.*

BIO

Vyacheslav Shovkovyi, PhD, Professor, Head of the Department of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology of the Kyiv National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine. Scientific interests: Methods of teaching classical and modern languages, Ukrainian literature.

E-mail: v.shovkovyi@knu.ua

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 821.161.2-32.09:378.016

Ольга Башкирова (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-3452-3750

МОДЕЛЬ АНАЛІЗУ МОДЕРНІСТСЬКОЇ НОВЕЛИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКЛАДАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті представлено модель аналізу літературного твору, зокрема модерністської новели, що варто запропонувати студентам освітніх спеціальностей під час університетської підготовки до роботи в середній школі. На прикладі новели Володимира Винниченка "Момент" продемонстровано модель вивчення зразків малої прози межі XIX–XX ст. на шкільних уроках української літератури. Описано схему аналізу новели, яка враховує поетологічні особливості твору, зумовлені загальними естетичними тенденціями доби й специфікою індивідуально-авторської картини світу. Спеціальну увагу приділено проблемам літературної генерики, які не охоплені шкільною програмою, проте необхідні для майбутнього вчителя: визначенню жанрових меж новели, її структурним типам, особливостям композиції. Окреслено можливі шляхи актуалізації теоретико-літературних понять (пейзаж, художня деталь, ідея) під час вивчення новели на уроках української літератури. Обґрунтовано необхідність цілісного аналізу твору, що враховує взаємозв'язок усіх його художніх елементів, описано способи застосування моделі у шкільній лекції. Представлена навчальна модель спирається на визнання первинності художнього твору як головного складника літературного процесу, що визначає естетичні тенденції певної культурної епохи.

Ключові слова: модель аналізу літературного твору, студенти освітніх спеціальностей, модерністська новела, художній стиль, художній напрям, жанр.

Вступ

Постановка проблеми. Імплементация теоретико-літературних понять у шкільну практику вивчення літератури давно стала предметом обговорення серед учених-методистів, адже без розуміння внутрішніх закономірностей побудови художнього твору, принципів утілення художнього змісту у відповідній йому художній формі неможливе виховання вдумливого читача. Водночас у шкільному курсі літератури відведено не так багато часу для опанування знань із теорії літератури, а отже, і їхнього застосування у процесі аналізу конкретного літературного твору. Вчені-методисти неодноразово наголошували на численних труднощах, які виникають у процесі застосування теоретико-літературних понять до практичного осягнення програмних творів. Пасічник (2000) зауважує брак системності в опануванні

літературознавчої термінології і відірваність цих теоретичних знань від практики аналізу художнього тексту на уроках літератури, доцільність опанування учнями терміносистеми літературознавства і відірваність цих теоретичних знань від практики літературознавчого аналізу. Яценко (2006) порушує проблему вивчення у школі теоретичного матеріалу, пов'язаного зі специфікою літературних напрямів і течій, вважаючи його найбільш складною ланкою шкільного курсу української літератури. Значну увагу у працях методистів приділено групуванню теоретико-літературного матеріалу (Пасічник, 2000; Паламар, 2012; Токмань, 2012) та оптимальним моделям його опанування і подальшого застосування в аналізі конкретних творів. Зокрема, на доцільності структурно-стильового аналізу наголошують Головченко (Головченко, 2020а) і Яценко

(Яценко, 2006), обґрунтовуючи теоретичні засади такого підходу й окреслюючи конкретні шляхи його запровадження у шкільну освіту. Незважаючи на те, що в цій царині здійснено чимало цінних досліджень, шкільна практика засвідчує проблемність цілісного аналізу художніх творів на уроках української літератури. Великою мірою це стосується творів, які репрезентують модернізм у національному письменстві. Ці труднощі зумовлені поетологічними особливостями конкретних творів, принциповою неоднорідністю стилістики літературних зразків, що належать до різних течій модернізму; складністю проблематики й художнього інструментарію (модернізм, як відомо, формується передусім через відштовхування від реалістичного принципу життєподібності, утверджує цінність суб'єктивної реальності митця); недостатністю теоретико-літературних знань, засвоєних і апробованих у попередньому шкільному курсі. Очевидно, що процес аналізу модерністського твору передбачає рух як від теоретичного матеріалу до конкретного твору, так і від окремого твору до певних літературознавчих узагальнень. Важливою умовою належного засвоєння учнями цієї доволі складної частини шкільного курсу української літератури є професіоналізм учителя, який повинен володіти широкими знаннями з історії та теорії літератури, вільно оперувати терміносистемою літературознавства, мати розвинене естетичне чуття.

Чимало вчених-методистів, розглядаючи проблему вивчення у шкільному курсі української літератури теоретичних понять або ж такої складної теми, як модернізм, акцентують необхідність постійного інтелектуального розвитку, вдосконалення професійних навичок педагога (Головченко, 2020b; Пасічник, 2000). На нашу думку, здійснюючи теоретико-літературну підготовку студентів освітніх спеціальностей, варто формувати в майбутніх учителів розуміння важливості опанування наукових літературознавчих концепцій, які виходять

за межі шкільної програми, адже тільки глибоке розуміння природи художніх явищ дозволить професійно й усвідомлено здійснювати аналіз творів на уроці. Таке глибоке розуміння внутрішніх закономірностей розвитку літератури дасть можливість системно, доступно й на належному науковому рівні донести до учнів необхідні знання, виховувати в них інтерес до читання, самостійного осягнення найкращих зразків вітчизняного і світового письменства.

Огляд досліджень і публікацій. Проблемам створення навчальної моделі й моделювання як особливої форми пізнавальної діяльності й реалізації професійних завдань належить значне місце у працях сучасних учених-методистів. Осадчий (2016) зауважує: "Універсальним засобом усвідомленого сприйняття дійсності, особливо у сфері професійної діяльності, є модель як цілісне відображення реального об'єкта в ідеальній формі. Саме завдяки абстрагуванню і спрощенню, які використовуються у науковому моделюванні, надскладні об'єкти гуманітарної сфери стають об'єктами пізнання і спрямованого розвитку" (с. 68). Дослідник зараховує уміння створювати й використовувати наукові моделі до компетентностей сучасного педагога. "Словник-довідник з професійної педагогіки" за редакцією Семенової (2006) визначає модель як "створюваний з метою одержання і (чи) збереження інформації специфічний об'єкт у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формули, графіки тощо) або матеріального предмета, що відбиває властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, істотні для задачі, розв'язуваної суб'єктом (людиною)" (с. 109). Структура моделі складається з трьох компонентів: суб'єкт (людина); завдання, на розв'язання якого спрямована діяльність суб'єкта; "об'єкт-оригінал (фрагмент реальної дійсності); мова чи спосіб опису матеріального відтворення моделі" (Семенова, 2006, с. 109). Гуменюк (2010)

називає серед вимог до моделі інгерентність (узгодженість із соціокультурним середовищем, у якому використовується модель); простоту (модель повинна в більш узагальненій, спрощеній формі відображувати властивості об'єкта, що робить її функціональною, придатною для використання); адекватність, що передбачає повноту, точність та істинність.

Зайцева (2017) на основі узагальнення теоретичних положень праць провідних методистів дає визначення методу моделювання, який здобув широке застосування у вітчизняній педагогіці. Дослідниця визначає моделювання як систему дій, що "забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень досліджуваного і перетворюваного об'єкта (природного або соціокультурного); завдяки моделюванню утворюється педагогічна технологія, що забезпечує індивідуально-особистісний і професійний розвиток учасників педагогічного процесу" (Зайцева, 2017, с. 26).

Зязюн і Сагач (1996) формують основні вимоги до дидактичної моделі:

- "вона повинна бути об'єктивною (відображувати суще);
- суб'єктивною (відображувати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);
- нормативною (відображати бажане);
- інтерактивною (передбачати діалог зі студентом);
- адаптивною (пристосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня та різновидів її досвіду);
- відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта)" (с. 69).

Учені-методисти, які пропонують у своїх працях моделі навчання аналізу художнього твору із застосуванням теоретико-літературних понять, зосереджують увагу на найрізноманітніших аспектах проблеми: класифікації літературознавчих категорій, що розглядаються у шкільному курсі; послідовності їхнього засвоєння учнями; шляхах імплементації досягнень літературознавства у шкільну

практику з урахуванням особливостей сприйняття художнього твору школярами різного віку. Пасічник (2000) зазначає: "Учні знайомляться з окремими теоретичними поняттями принагідно у зв'язку з вивченням художніх творів. Відбір цих понять проводиться з урахуванням того, якою мірою знайомство з ними потрібне школярам на певному етапі їх літературної освіти" (с. 336). Компонентами моделі можна вважати засвоєння учнями понять теорії літератури, необхідних для розуміння конкретних творів, що здійснюється у середніх класах; формування уявлень про літературний процес (індивідуально-авторський стиль, напрями, течії тощо) у старших класах (Пасічник, 2000). Пасічник (2000) зауважує відірваність теоретичних знань учнів від практики аналізу художнього твору, адже досягнення основних теоретико-літературних понять обмежується механістичним заучуванням. Важливим чинником ефективного застосування теоретичних знань у процесі шкільного аналізу художніх творів, як відзначає науковець, є системність діяльності вчителя. Учений поділяє основні поняття теорії літератури на три групи: перша охоплює літературознавчі категорії, що відображують специфіку мистецтва слова (художній образ, єдність змісту і форми тощо); друга пов'язана зі структурою літературного твору (тема, ідея, композиція та ін.); третя містить поняття, що характеризують літературний процес (напрямок, стиль, школа тощо) (Пасічник, 2000).

Формуванню теоретико-літературної компетенції приділяє особливу увагу Паламар (2012), акцентуючи на таких важливих нюансах запровадження літературознавчих понять, як орієнтація на конкретний художній текст, застосування наукового інструментарію до шкільного аналізу, поступова деталізація і систематизація знань, їхнього закріплення за допомогою творчої роботи школярів. Модель навчання у міркуваннях науковця повинна бути спрямована на опанування теоретико-літературних знань – "від аналізу конкретного

літературного явища – до його осмислення і виходу на теоретичне узагальнення, від роботи з окремим літературним твором – до виявлення істотного, повторюваного в ряді творів" (Паламар, 2012, с. 240). Основними вимогами до оперування терміносистемою літературознавства у шкільній практиці, таким чином, є, з одного боку, підхід до літературних творів як багатограних мистецьких явищ, з іншого – точність у застосуванні відповідних теоретичних понять.

Проблему опанування теоретико-літературних понять досліджує Токмань (2012). За її концепцією, модель навчання повинна містити засвоєння літературознавчих категорій "зсередини тексту" (Токмань, 2012, с. 201), тобто виходячи з первинності художнього твору як складника літературного процесу. Учена пропонує цілісну модель вивчення літературного напрямку, що сприятиме систематизації складного теоретичного матеріалу завдяки визначенню блоків ознак напрямку, до яких належать: "художній світ; концепція людини; завдання мистецтва; особливості поетики" (Токмань, 2012, с. 206). Модель вивчення літературного напрямку в школі, якщо створювати її за концепцією Токмань (2012), міститиме такі компоненти:

– аналіз твору з виявленням у конкретному художньому тексті ознак, які конституюють певний напрям;

– структурування ознак за блоками, визначення поняття;

– виявлення цього напрямку як стильової домінанти у творчості інших письменників;

– узагальнення поняття про напрям та окреслення його місця у вітчизняному літературному процесі;

– уведення напрямку вітчизняного письменства у світовий літературний та загальномистецький контекст;

– спроби творчого писання у межах вивченого літературного напрямку" (с. 208).

Потреба вироблення і обґрунтування моделей аналізу літературного твору

зумовлена тим, що аналіз як такий у царині літературознавства відзначається варіативністю; обраний тип аналізу повинен відповідати природі художнього твору а також враховувати "рівень літературного розвитку школярів та дидактичну мету" (Ситченко, 2009, с. 195). Ситченко (2009) зауважує, що, попри спільну стратегічну мету різних типів аналізу, кожен із них має певну концепцію і становить систему специфічних завдань, виконання яких дозволяє виявити образну своєрідність, ідейний зміст, емоційне наповнення твору. Водночас, удаючись до поняття моделі аналізу, варто пам'ятати, що й сам художній твір становить модель дійсності, створену передусім за допомогою мовних засобів. Посутня відмінність художньої моделі, репрезентованої літературним твором, від моделі наукової полягає у самодостатності й цілісності першої. Якщо наукова модель становить штучне відтворення певного фрагменту реальності й потребує додаткових інструкцій та описів, що роз'яснюють її функціонування, то художня модель претендує на універсальність осягнення дійсності й містить механізми актуалізації у самій своїй структурі (Астрахан, 2014). Ці механізми визначаються особливостями індивідуально-авторського стилю, законами існування жанру, світоглядно-естетичними константами певного культурно-історичного періоду. Паламар (2012) оперує поняттям "авторська модель світу" (с. 241), зауважуючи, що в процесі читання відбувається зіставлення власної картини світу з індивідуально-авторською, а отже, інтерпретація твору, наповнення його особистісним змістом. Таке особистісне осягнення літературного твору можливе тільки за умови оволодіння тими естетичними механізмами, які дозволять декодувати текст, зрозуміти авторський задум, роль художніх прийомів, неповторність образної системи.

Головченко (2009) обґрунтовує доцільність застосування структурно-стильового підходу в шкільній практиці аналізу художнього тексту. Цей тип аналізу ґрунтується на тлумаченні ідейно-тематичного наповнення художнього тексту шляхом розгляду його типологічних і домінантних стильових ознак. Урахування стильової закономірності твору, яка реалізується на всіх рівнях художньої форми, поглиблює сприймання і розуміння учнями концептуальних смислів тексту" (Головченко, 2009, с. 6–7). Якщо будувати модель навчання за концепцією Головченко (2011), то слід тлумачити "ідейно-художнє наповнення твору шляхом розгляду його типологічних і домінантних стильових ознак – стильових констант (СК), стильової домінанти (СД), які є гармонійним сплетінням загально-мистецького та індивідуального стилів і які мають своє конкретне вираження в художній закономірності певного тексту" (с. 41). Зауважуючи багатозначність поняття стилю, яке охоплює сукупність художніх особливостей, що можуть характеризувати твори історичного періоду, напряму, течії, конкретного автора, дослідниця наголошує на певній єдності цих рис, що проявляються "на естетико-художньому рівні" (Головченко, 2012, с. 102), тобто стильових констант. Стильові константи Головченко (2012) визначає як "типологічні художньо-естетичні полюси стилю, єдність світоглядних, естетичних, змістових, жанрових, формальних його ознак; це концепція світу і людини, яка виявляється за логікою та внутрішнім законом певного художнього стилю (бароко, класицизму, романтизму, реалізму, модернізму, символізму, футуризму тощо)" (с. 103).

Стильова домінанта притаманна індивідуально-авторському стилю письменника і становить провідну художню особливість, що відображує стильову своєрідність епохи і одночасно визначена унікальним художнім мисленням конкретного автора (Головченко, 2012, с. 104). Дослідниця зауважує:

У стилях напряму, течії, в індивідуальних стилях стильовою домінантою виступає переважно спосіб зображення: об'єктивність (життєподібність) зображення у літературі реалізму і суб'єктивність – у літературі модернізму, сугестивний характер творення образу-символу в поезії символістів, асоціативний спосіб побудови тексту в літературі "потoku свідомості".
(Головченко, 2012, с. 104).

Застосування структурно-стильового аналізу може бути складником моделі навчання за умови поступового підготування учнів, формування у них відповідних умінь і навичок, що передбачають розуміння літератури як мистецтва слова, сприйняття твору як художньої цілісності, усвідомлення важливості його аналізу у вимірах стилю, жанру, композиції, системи художніх образів, змісту, художньої мови (Головченко, 2020b). Головченко (2009) зауважує, що зміст таких понять, як стиль, стильова константа й стильова домінанта, слід доносити до учнів на етапі систематичного вивчення шкільного курсу літератури.

Ознайомлення з категоріями стилю і стильової константи повинно поєднуватися із розумінням особливостей літературної епохи і течії, до яких належить автор твору. Зокрема, уявлення про стильові особливості, химерність, вигадливість художньої мови повинні формуватися одночасно з розумінням специфіки літератури і мистецтва доби бароко. Вивчення літератури романтизму передбачає закріплення цих понять і опанування категорії стильової домінанти. Розглядаючи реалізм як художній напрям, школярі вже здатні самостійно визначати стильові константи реалістичних творів. Нарешті, у старшій школі, вивчаючи модернізм і його течії, учні зможуть оперувати засвоєними поняттями для аналізу художніх творів, визначення у них типологічних та індивідуально-авторських рис. Така робота, зазначає Головченко (2020b), потребує попередньої підготовки, проведення низки вступних занять, на яких варто

розглянути художню специфіку модернізму в порівнянні з реалізмом, виявити стильові константи й домінанти його течій (імпресіонізму, символізму, неоромантизму та ін.), окреслити новаторство й типологічну спільність яскравих представників цих течій. Практичне застосування структурно-стильового аналізу художнього тексту полягає у підході до конкретного твору з позиції визначення типологічних, домінантних для певного історичного стилю або течії рис, які дозволяють виявити своєрідність індивідуально-авторської картини світу. Наприклад, вивчаючи новелу М. Коцюбинського "Intermezzo", варто розглянути стильові константи й домінанти модернізму, його окремої течії (імпресіонізму), індивідуально-авторського стилю як яскравого репрезентанта цієї течії. Неповторна картина світу художнього твору представляє типологічні риси, що дають можливість охарактеризувати твір як модерністський, імпресіоністичний і водночас – скласти уявлення про яскраву творчу індивідуальність автора – самобутнього майстра художнього слова. Особлива роль в осягненні модернізму як мистецького явища належить міжпредметним зв'язкам, адже вивчення української літератури в зіставленні з масштабними процесами світового письменства забезпечує всебічність розвитку учня-читача, здатність робити узагальнення, повноцінно долучатися до культурних надбань різних епох.

На принципах структурно-стильового аналізу художнього тексту базується модель навчання аналізу модерністських творів, запропонована Яценко (Яценко, 2006). Якщо враховувати висновки вченої про конкретні форми навчальної діяльності, то такий тип аналізу ґрунтується на інтерпретації художніх творів українських модерністів із позиції вивчення індивідуально-авторського стилю письменника, що, у свою чергу, дозволяє здійснювати узагальнення щодо осягнення художньої специфіки течій модернізму.

Оволодіння основними теоретичними поняттями, пов'язаними з вивченням модерністських творів, за Яценко, передбачає передусім таку форму роботи, як шкільна лекція (вивчення оглядової теми) з подальшою конкретизацією основних положень на уроках, присвячених монографічним темам. Зокрема, вивченню драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" повинен передувати розгляд неоромантизму як стильової течії модернізму, а шкільному аналізу новели В. Стефаника "Камінний хрест" – докладне пояснення світоглядних основ і стильових особливостей експресіонізму (Яценко, 2006).

Для моделі навчання, представленої Неживою (2017), у процесі систематизації мистецьких явищ, які вивчають старшокласники, ключовою є літературознавча категорія художнього напрямку. У своєму дослідженні авторка враховує низку проблемних питань, які передбачають вивчення літературного процесу й конкретних письменницьких персоналій у школі: складну взаємодію художніх напрямів, а також пріоритет письменницького таланту, який далеко не завжди вкладається у визначену стильову парадигму. Нежива (2017) зауважує необхідність "перегляду традиційних методів навчання літератури: творчого читання, репродуктивного, евристичного, дослідницького" (с. 32), відзначаючи водночас ефективність методів

стильових асоціацій, художнього переказу зі збереженням стильової естетики, лекції – мультимедійної презентації, застосування довідкової літератури, евристичного спостереження, конструювання поняття, стильових текстуальних і міжмистецьких порівнянь, визначення стильової домінанти в художньому творі й творчості письменника, визначення рис напрямів у художньому творі й творчості письменника тощо (Нежива, 2017, с. 32).

Отже, огляд публікацій з теми дослідження дає змогу зробити висновок про

компоненти моделі вивчення модерністської новели. Результатом застосування моделі в навчальному процесі 10 класу стануть: 1) послідовна імплементація теоретико-літературних понять у процес вивчення конкретних творів шляхом актуалізації термінологічного апарату літературознавства на всіх етапах шкільної освіти; 2) пріоритет художнього тексту, що стає необхідною умовою здійснення літературознавчих узагальнень; 3) погляд на твір як естетичну цілість, функціонування якої зумовлене складною взаємодією всіх його компонентів.

Мета і завдання статті. Метою статті є обґрунтування моделі вивчення та шляхів практичної реалізації технології аналізу модерністської новели на основі структурно-стильового підходу. Досягнення мети передбачає розв'язання низки **завдань**:

1) визначити найбільш вагомі теоретичні аспекти вивчення літературного твору, необхідні для успішної педагогічної діяльності майбутніх учителів;

2) окреслити орієнтовну модель цілісного аналізу зразків малої прози з урахуванням жанрових та поетологічних особливостей;

3) запропонувати приклад імплементації моделі в процес навчання української літератури в 10 класі на матеріалі шкільної лекції про новелу В. Винниченка "Момент".

Методологія дослідження

Аналіз конкретного твору в старших класах передбачає попереднє ознайомлення з явищем модернізму і його течіями, а також огляд життєвого і творчого шляху В. Винниченка у форматі шкільної лекції. Безпосередньо аналіз новели варто здійснювати на етапі повторного читання твору; процес аналізу має бути доповнений синтезом – узагальненням спостережень над реалізацією у тексті твору конкретних художніх прийомів, особливостями його композиції.

У цій статті на основі попередніх досягнень методичної і літературознавчої

науки запропоновано шляхи аналізу модерністської новели, які можна застосовувати на уроках української літератури в старшій школі. Теоретичні підходи та алгоритми їхньої практичної реалізації було викладено студентам-магістрантам освітньої програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури та іноземної мови в старшій профільній школі" під час вивчення ними курсу "Аналіз художнього твору: літературознавчий та методичний аспекти" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка). Екскурси в теоретико- та історико-літературний матеріал зумовлені необхідністю засвоєння студентами-майбутніми вчителями поглиблених знань про природу новелістичного жанру, що становлять необхідне підґрунтя для формування професіоналізму педагога. Орієнтовну схему аналізу модерністської новели продемонстровано на матеріалі твору В. Винниченка "Момент", який вивчається в 10 класі.

В основу моделі вивчення модерністської новели покладено принципи *структурно-стильового аналізу* художнього твору. Застосування загальнонаукових методів *аналізу* і *синтезу* зумовлене потребою осмислення літературного твору як естетичної цілісності, де різномірні елементи перебувають у складних взаємозв'язках: мікроаналіз художнього тексту, що дає можливість виявити специфіку авторської стилістики, має закономірно виводити дослідника на рівень ширших узагальнень, що стосуються ідейно-тематичного наповнення твору, особливостей світогляду автора. Рекомендації для студентів освітніх спеціальностей щодо здійснення аналітичних операцій під час визначення жанрової належності зразків малої прози (зіставлення жанрів оповідання і новели) ґрунтовані на *порівняльно-типологічному підході*. *Порівняльно-історичний* підхід здобув застосування у зіставленні особливостей реалізму і модернізму, проведеного на заняттях з курсу "Аналіз

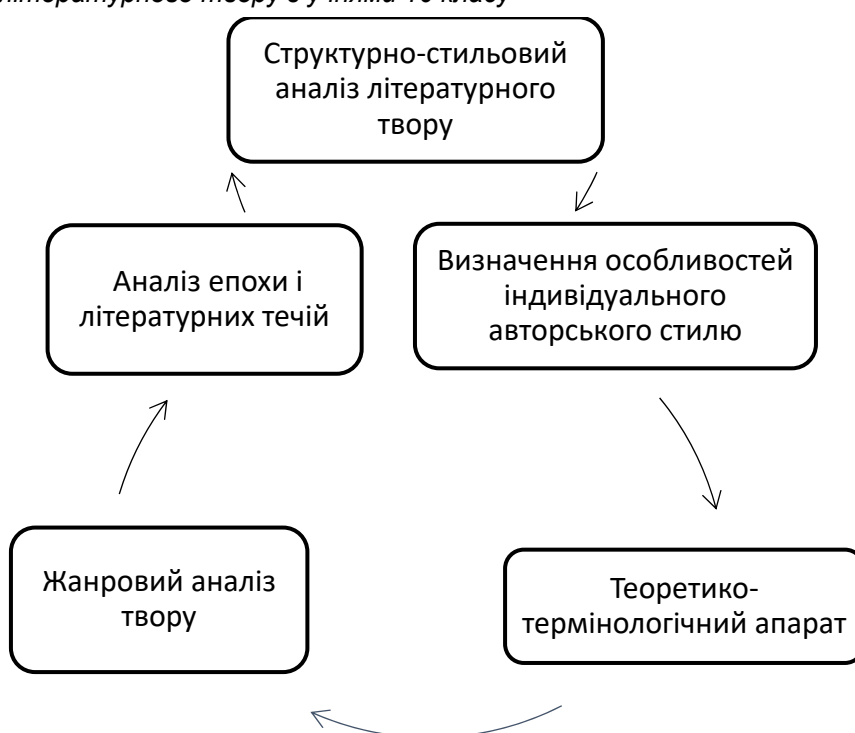
художнього твору: методичний і літературознавчий аспекти".

Опанування технології структурно-стильового вивчення модерністської новели передбачає використання *проблемного методу* та методу *евристичної бесіди*, що дають можливість актуалізації засвоєних раніше літературознавчих понять та введення нових шляхом обговорення художніх творів, виявлення їхніх стильових та змістових особливостей.

Результати дослідження та обговорення. Навчання студентів освітніх спеціальностей потребує зрозумілої моделі аналізу літературного твору, щоб використовувати її в навчальному процесі. Узагальнення концепцій українських літературознавців і фахівців з методики української літератури дає змогу обґрунтовувати необхідність уведення до моделі 5 важливих компонентів (рис. 1).

Рисунок 1

Модель аналізу літературного твору з учнями 10 класу



Таку модель можна використати в шкільній лекції на початку вивчення теми "Модерна українська проза" за програмою української літератури в 10 класі. Екскурс в історію розвитку новелістики межі XIX–XX ст. збагатить студентів, а згодом і їхніх учнів знаннями про епоху і мистецьку течію, до яких належить автор, та загалом про літературний процес, що великою мірою визначає особливості авторського стилю.

Структурно-стильовий аналіз необхідний для усвідомлення стильових домінант художнього тексту, що корелюють з естетичними тенденціями певної епохи; критерії розмежування провідних жанрів малої

прози – оповідання і новели – озброять студентів, а також їхніх майбутніх учнів необхідним теоретичним інструментарієм для визначення жанрової природи твору; конкретизація низки теоретико-літературних понять (модернізм, реалізм, жанр, оповідання, новела) допоможе студентам обґрунтовано визначати місце твору в жанровій системі літератури й літературному процесі історичного періоду.

План лекції за моделлю може містити такі змістові компоненти:

1) автор та його творчість у контексті літературного процесу, епохи, літературних течій;

2) структура і стиль літературного твору, ідейний зміст твору;

3) постать оповідача у творі;

4) теоретичні поняття жанру, пейзажу, художньої деталі, художнього образу;

5) жанр твору як узагальнення його ознак.

Під час уроку-лекції, присвяченого художнім особливостями модернізму і його течій, варто акцентувати такі риси вітчизняного літературного процесу кінця XIX – початку XX ст.:

1. Глобальні суспільні зрушення, що вимагають потужних трансформацій художнього мислення, тематичного збагачення українського письменства.

2. Становлення модернізму як художньої системи, що виникає на противагу реалізму.

3. Взаємодія і синтез різних видів мистецтва, які сприяють виробленню нових жанрових різновидів, зокрема й у царині новелістики (шкіц, образок, акварель тощо).

4. Потужна психологізація, що зумовлює розроблення і застосування новаторських прийомів ("поток свідомості", внутрішнього монологу).

Керуючись принципом пріоритетності художнього тексту у вивченні шкільного курсу літератури, варто зосередити увагу на особливостях індивідуально-авторського стилю В. Винниченка, які можна виявити на основі аналізу його новели "Момент". Аналіз цих особливостей може слугувати підґрунтям для літературознавчих узагальнень вищого рівня (висновків про жанрову природу новели, художню специфіку модернізму і його течій).

Творчість В. Винниченка яскраво відображує складні естетичні й світоглядні шукання в українському письменстві межі XIX–XX століть. Характеризуючи художню спадщину письменника, варто звернути увагу на полістилістичність його творчої палітри. Ідіостилу В. Винниченка притаманні неореалістичні, неоромантичні, імпресіоністичні риси. Нежива (2017) відзначає необхідність урахування "думки про визнання пріоритету таланту

письменника і його твору, що не обмежуються жодною теоретичною парадигмою" (с. 31). Справді, провідне значення і в академічному, і в шкільному аналізі повинен мати твір як художня цілість, що втілює естетичні й світоглядні авторські інтенції. Наєнко (2008) акцентує у творчості В. Винниченка передусім різкі контрасти, бунтівний дух, який пов'язує з неоромантичним стильовим струменем (Леся Українка також відзначала новоромантичний характер творчості автора у своїй невиданій за життя студії "Винниченко"). "Біографія його – цілковите заперечення, неприйняття існуючого світу і натхненні спроби запропонувати людству інший світ, якусь іншу мораль і політику, інше буття на планеті" (Наєнко, 2008, с. 646). Цей провідний для творчості В. Винниченка пафос проявився уже в його дебютній повісті "Краса і сила" (1902), виразно звучить він і в програмній новелі "Момент" (1910). Якщо в ранній творчості автор зосереджується на проблемі соціальної людини, пов'язуючи поривання героїв з прагненням подолати несправедливість і приземленість буття, то згодом на перший план у нього виходить проблема "чесності з собою" (Наєнко, 2008, с. 649), пошуку моральних орієнтирів і можливості щастя у самій людині. Герой Винниченка – це бунтар, експериментатор, особистість сильна й непересічна. Магістральні тенденції творчості письменника – занурення в соціальну тематику, масштабний показ суспільної панорами, з одного боку, і глибокий суб'єктивізм, відтворення напруженого внутрішнього життя героїв, а, з іншого – зумовлюють співіснування і органічну взаємодію в його прозовій спадщині реалістичних рис і модерністського художнього мислення. Качуровському (2008) належить низка влучних спостережень над творчим інструментарієм В. Винниченка. Зокрема, дослідник зауважує, що вже в ранніх своїх творах письменник рішуче відштовхується від прийомів народницької художньої творчості, які передбачали, за

висловом Качуровського (2008), "етнографізм, зловживання демінутивами, трафаретні образи, нерозробленість психології" (с. 64). Дослідник наводить як приклад новаторського письма В. Винниченка портрет персонажа з ранньої новели автора "Краса і сила", побудований за принципом контрасту – протиставлення яскравого словесного портрету героїні кліше народницької літератури (Качуровський, 2008).

Твір "Момент", позначений виразними імпресіоністичними рисами, добре надається як для глибшого осягнення жанрових особливостей новели, так і для вивчення стильової та ідейно-тематичної своєрідності прози В. Винниченка. Водночас цей художній матеріал дозволяє актуалізувати під час роботи з учнями такі важливі теоретичні поняття, як пейзаж, художня деталь, проблематика, ідея тощо. Варто зауважити, що питання про жанрову своєрідність твору, домінування в його художній структурі модерністських (імпресіоністичних) рис доцільно тримати в полі зору упродовж усієї роботи над новелою. Тому почати урок варто з повторення й конкретизації художніх рис модернізму та його течій, а також жанрових особливостей новели.

Цілісне вивчення художнього твору передбачає поєднання аналізу і синтезу, дослідження того, як взаємодіють усі поетологічні складники художнього тексту. Шкільний аналіз літературного твору не є винятком, тому важливо акцентувати кореляцію різнорівневих елементів тексту, які взаємодіють, виявляючи ознаки системності, генеруючи певний зміст, що може сприйняти й інтерпретувати читач. Певні читацькі очікування програмує вже назва літературного твору; вона вказує на провідний мотив чи образ. Ця закономірність особливо характерна для новели, художня структура якої часто передбачає, за визначенням Денисюка (1999), "лейтмотивне використання речі" (с. 154). Назва твору В. Винниченка виразно корелює і з художньою специфікою

новели (змалювання одного епізоду з життя персонажа або персонажів), і зі світоглядними особливостями імпресіонізму (прагнення зафіксувати скороминущі суб'єктивні враження). Для героя-оповідача реальність, сприйнята у вимірах імпресіоністичного письма, стає приводом для рефлексій над проблемою життя і смерті, особливого екзистенційного подолання відчуття конечності власного існування. Качуровський (2008) акцентує спорідненість "я-оповідача" багатьох творів В. Винниченка із самим автором (Качуровський, 2008). Справді, "Шехерезада" утверджує красу природного життя на противагу людському буттю, скутому хибними уявленнями й численними заборонами; усвідомлює скороминущість існування, яка протистоїть смерті. Ці авторські інтенції реалізовано через конкретні художні прийоми, на яких варто зосередити увагу учнів.

Особливе місце в новелі належить пейзажу, який має у В. Винниченка виразно імпресіоністичний характер. Осягнути специфіку імпресіоністичного пейзажу дозволяє його зіставлення з пейзажем у реалістичних творах. Кузнецов (1995) називає імпресіонізм "останнім із універсальних стилів" (с. 4–5), відзначаючи такі його риси, як прагнення до гармонії й оптимізму. Дослідник увиразнює риси імпресіоністичного пейзажу, зіставляючи стильові особливості творів Івана Нечуя-Левицького і Михайла Коцюбинського. У першого з названих авторів Кузнецов (1995) виокремлює два типи пейзажів – експозиційний ("зображальний") і "виражальний" (с. 84–88). Для першого характерний докладний опис місця, де відбуваються події; розмежування першого, другого й третього планів, тобто орієнтація на панорамність зображення; прагнення представити природне середовище як таке, що зумовлює формування певних традицій, особливостей характеру, людських типів. На відміну від "зображального", "виражальний" пейзаж покликаний передати внутрішній стан

героя, виконуючи роль розгорнутого тропу; такий пейзаж побудований за принципом паралелізму, в ньому душевний світ людини і картини природи зближуються, але не зливаються. М. Коцюбинський натомість, навіть вдаючись до експозиційного пейзажу ("Лялечка", "Посол від чорного царя", "В путях шайтана"), суттєво редукує його, краєвиди у творах письменника подані через суб'єктивне сприйняття персонажа, людина і природа існують у нерозривній єдності, злиті воєдино завдяки відтворенню конкретних вражень. Розглядаючи новелу "Момент" як один із яскравих прикладів імпресіоністичного письма, варто звернути увагу учнів на особливу позицію героя-оповідача, яку послідовно моделює автор у творі. Це не позиція "всезнання", з якої виходять, скажімо, Панас Мирний та Іван Білик, розповідаючи історію Чіпки Варениченка, героя роману "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", і не позиція наратора з "Народних оповідань" Марка Вовчка, що може бути співвіднесена з роллю "співчутливого спостерігача". В. Винниченко виносить сприйняття героя у центр твору, і довколишній світ, отже, постає не як об'єктивний, а як відчутий оповідачем:

Довго так їхали, а я тільки бачив перед очима масу соломинок, які кололи мене в лице, та сіре рядно і чув, як понуро вйокав Семен і пирхкала конячка. Раптом знову зупинились.

Рядно піднялось надо мною, а замість його глибоко-глибоко синіло небо, і якоюсь незграбною скелею під ним стирчала Семінова голова в шапці з його гострим, ніби мертвим носом і чорно-сивими, наче посипаними попелом, підстриженими вусами" (Винниченко, 2006, с. 206).

Пейзаж у новелі В. Винниченка позбавлений епічної розлогості, властивої творам уже згаданого І. Нечуя-Левицького. Краєвидам, що постають у "Моменті", притаманна фрагментарність, досить часто вони зводяться до окремих пейзажних деталей, функція яких полягає у

відтворенні психологічного стану оповідача. Можна запропонувати учням знайти в тексті фрагменти, де відтворено картини природи, і відповісти на запитання, якими вони постають у сприйнятті головного героя. Неважко помітити, що краєвид у творі В. Винниченка є олюдненим, зокрема неживі предмети постають персоніфікованими: "Ми їхали якимсь лугом поза городами. Верби схилились над нами, і мені чогось жаль було їх, цих любих, добродушних, непередливих верб" (Винниченко, 2006, с. 206). Краєвид водночас є мінливим, динамічним, він не просто утворює паралель до внутрішнього стану оповідача, а радше зливається з ним. Наприклад, у міру наближення до лісу герой відзначає ті зміни, які відбуваються з довколишніми об'єктами:

А ліс присовувався все ближче та ближче. Темна стіна його тупо, мовчки дивилась на нас, і вороже щось було в цьому погляді, холодне, заховане в собі"

(Винниченко, 2006, с. 211).

Ми затихли. Ліс ніби помирився з нами й не дивився так вороже і суворо; дуби із співчуттям поглядали на нас згори: оголені берези несміло визирали з-за них і посміхались білим гіллям

(Винниченко, 2006, с. 213).

Однією з провідних ознак художнього світу новели "Момент" є спорідненість людини і природи. Качуровський (2008) зауважує, що природа змальована тут "в дусі матеріялістичного пантеїзму" (с. 70). Пантеїзм, "релігійно-філософська концепція іманентності Бога світу, злиття божественного і природного: "розчинення" Бога в природі (натуралістичний пантеїзм) або природи в Бозі (містичний пантеїзм)" (Бліхар та ін., 2020, с. 177), втілений у новелі через імпресіоністичне відтворення повнокровного проживання скороминущої миті. Герої, опинившись на лоні природи, відчують єдність з рослинами й усіма живими істотами:

*Рішуче, я знав її, – ми десь жили разом.
Може, вона була колись веселою берізкою,
а я вітром? Вона тремтіла листям, коли я
співав їй в тихий вечір пісню вітра? Хто
скаже, що ні? Може, ми були парою колосків
і близько стояли один коло одного?
Хто його зна, але я знав її давно-давно
(Винниченко, 2006, с. 211).*

Структурно-стильовий аналіз має на меті виявлення у художньому тексті певних образних домінант, які сукупно утворюють індивідуально-авторську картину світу. Ці образні домінанти реалізовані в структурі твору за допомогою конкретних художніх прийомів. У новелістичному жанрі велику роль відіграють художні деталі, позначені особливим смисловим навантаженням, що розкривають авторський задум і часто уводять підтекст. А. Ткаченко надає особливого значення розмежуванню таких літературознавчих понять, як художня деталь і художня подобиця. Як зауважує науковець, "просто подобиця – це такий штрих у художньому полотні, який не має самостійного значення і особливо не впадає в очі" (Ткаченко, 2003, с. 201); на відміну від неї, художня деталь має значне смислове наповнення й формує ідейний зміст твору. Можна запропонувати учням виявити в тексті новели образи-деталі й простежити, яким чином вони реалізують провідну ідею твору – гармонійність природного життя, що протиставлене існуванню соціуму. Цю художню функцію виконують, зокрема, образи комах, що з'являються уже на початку твору і постійно супроводжують розгортання фабули, втілюючи "великий, прекрасний процес життя" (Винниченко, 2006, с. 213).

Аналіз художніх особливостей окремого твору закономірно стає підґрунтям для узагальнень вищого рівня, які дозволяють визначити його жанрову природу і місце в літературному процесі певної доби.

Практика літературознавчого аналізу засвідчує посутні труднощі, які часом виникають під час визначення жанрової належності творів малої прози. Тому

особливу увагу в роботі зі студентами освітніх спеціальностей на заняттях з курсу "Аналіз художнього твору: літературознавчий та методичний аспекти" було приділено виробленню прозорих критеріїв розмежування жанрів оповідання і новели, які можуть бути корисними в подальшій професійній діяльності молодих педагогів (Додаток А). Демонструючи учням жанровий аналіз твору на прикладі "Моменту" В. Винниченка, важливо навести конкретні художні ознаки, які дають підстави зарахувати цей зразок малої прози до новелістичного жанру:

1. У творі висвітлено один незвичайний випадок з життя персонажів.
2. Велика роль належить художнім деталям, що несуть особливе змістове навантаження.
3. Твір має чітко виражений переломний момент і несподіваний фінал.

Качуровський (2008) характеризує новелу передусім як "твір з несподіваною пуантою" (с. 169), "розв'язка якого не витікає логічно з його попереднього змісту" (с. 169). Безумовно, ця ознака цілком притаманна аналізованому твору В. Винниченка, однак глибоке осягнення новаторства письменника можливе тільки з урахуванням провідних художніх тенденцій, властивих добі модернізму.

З метою визначення художньої своєрідності новелістики В. Винниченка варто актуалізувати саме поняття жанру. "Жанр – це історично сформований тип художнього твору, який синтезує характерні особливості змісту та форми певного виду творів, має відносно сталу композиційну будову, яка постійно розвивається та збагачується" (Галич та ін., 2008, с. 251–252) (курсив авторів – О. Б.). Трансформації жанру на кожному історичному етапі зумовлені світоглядними запитамі доби, глобальними процесами, що відбуваються у суспільстві. Здійснюючи огляд літературного процесу межі ХІХ–ХХ ст., Франко (1984) визначає новелу як "найбільш універсальний і

свобідний рід літератури, найвідповідніший нашому нервовому часові, тому поколінню, що вічно спішиться і не має часу, ані спокою душевного, щоб читати багатотомні повісті" (с. 524). Звичайно, жанр новели активно розвивався у світовій літературі й раніше, однак саме доба модернізму стає періодом значного урізноманітнення новелістичних форм. Узагальнюючи численні видозміни модерністської новели, Денисюк (1999) обґрунтовує два провідні різновиди новелістичної структури – "новелу акції" (с. 149) і "новелу настрою" (с. 17). Перший притаманне чітко виписаний конфлікт, як правило, двох персонажів і виразний поворотний момент, другий – довільність художньої форми й внутрішній конфлікт, що відбувається в душі героя. Розглядаючи питання про новаторство В. Винниченка-новеліста під час проведення шкільного уроку, варто звернути увагу учнів на органічне поєднання названих тенденцій у художній структурі його твору: з одного боку, новела має чітку композицію й притаманні жанру структурні елементи – поворотний момент і несподіваний фінал, а з іншого – визначальну роль у ній відіграє суб'єктивне переживання світу героєм-оповідачем.

Таким чином, виявлення ознак трансформації жанру закономірно приводить нас до розгляду творчості автора в широкому контексті його доби, напряду й течії, які він репрезентує в національному письменстві. Полістилістичність художньої спадщини В. Винниченка повною мірою може бути досягнута у процесі зіставлення різних течій модернізму. Під час шкільної лекції доцільно було б наголосити на їх суб'єктивному характері, який відзначає, зокрема, Наєнко (2008), оскільки модернізм утверджується у художній творчості на противагу реалізму з притаманною йому типізацією і прагненням відтворити об'єктивну картину дійсності. Збагачення тематичної палітри української літератури варто пов'язати з масштабною дискусією довкола протистояння реалістичних, народницьких, традицій і

модернізму. Водночас слід увиразнити уявлення про самотність творчості митця, у якій можуть складно поєднуватися різні художні тенденції. Для глибокого розуміння відповідного соціокультурного контексту студенти освітніх спеціальностей мають ознайомитися з працями Гундорової (2009), Наєнка (2008), Павличко (2024), Шумило (2003) та інших.

Висновки

Перспективи дослідження. Отже, модель навчання аналізу модерністської новели, запропонована студентам освітніх спеціальностей у процесі їх університетського підготування до здійснення педагогічної діяльності, містить такі компоненти: визначення стильових домінант творчості автора на основі структурно-стильового аналізу твору; імплементація теоретико-літературних понять у процес шкільного вивчення художнього тексту; жанровий аналіз твору; визначення провідних світоглядно-естетичних ознак напряду / течії, до якої належить автор.

Представлена модель аналізу ґрунтується на визнанні пріоритету художнього тексту як головного складника літературного процесу, унікальності авторського стилю, що передусє теоретичним узагальненням і має становити їхню основу, а також погляді на твір як цілість, усі елементи якої перебувають у складних взаємозв'язках. Застосування навчальної моделі вимагає від студентів знання жанрової специфіки новели й оповідання (змістових, поетологічних, композиційних особливостей цих жанрів, які не завжди надаються до однозначного розмежування); значного за обсягом історико-літературного матеріалу (особливостей становлення національного варіанта модернізму, жанрових трансформацій, якими ознаменувалася у національному письменстві межа XIX–XX ст.); уміння оперувати літературознавчою терміносистемою.

Запропоновану у статті модель вивчення зразків малої прози доби модернізму можна застосовувати в шкільній практиці з метою оптимізації дидактичних

підходів до аналізу жанрових особливостей інших літературних творів. Очікуваними результатами застосування окресленої моделі в навчальному процесі 10 класу стануть: умотивоване й доцільне використання літературознавчої термінології під час аналізу літературного твору; визнання пріоритетності художнього тексту в процесі шкільного аналізу; підхід до літературного твору як складної структури, функціонування якої зумовлене взаємодією усіх її компонентів.

Список використаних джерел

- Астрахан, Н. (2014). *Буття літературного твору: Аналітичне та інтерпретаційне моделювання*. Академвидав.
- Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. О., Федоренко, В. В. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. КВІЦ.
- Винниченко, В. (2006). *Момент*. Фоліо.
- Галич, О., Назарець, В., Васильєв, В. (2008). *Теорія літератури. Підручник*. Либідь.
- Головченко, Н. (2020а, 17-18 квітня). *Застосування структурно-стильового аналізу художнього тексту на уроках української літератури в ліцеї як чинник педагогічної майстерності вчителя* [Тези конференції] (с. 46-50). Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі. Південна фундація педагогіки, Одеса, Україна. <https://bit.ly/3OCJo50>
- Головченко, Н. (2020b, 12-18 травня). *Опанування понять з теорії літератури шляхом міжпредметної взаємодії на уроках української літератури* [Матеріали конференції]. VI Міжнародна науково-практична конференція "Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи". Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Запоріжжя, Україна. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721020/>
- Головченко, Н. (2012). Теоретико-методологічні засади вивчення художнього тексту з урахуванням стилю. *Інформація і право*, 1(4), 98-107.
- Головченко, Н. (2011). *Література модернізму: художній стиль, методика вивчення. Навчальний посібник*. Освіта України.
- Головченко, Н. (2009). *Структурно-стильовий аналіз художнього тексту в старших класах загальноосвітньої школи* [Дис. к. пед. н.]. Інститут педагогіки АПН України. <https://mydisser.com/dfiles/50245301.doc>
- Гуменюк, Т. (2010). Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*, 7, 66-72. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_013_2010_7_15
- Гундорова, Т. (2009). *Проявлення слова. Дискусія раннього українського модернізму*. Критика.
- Денисюк, І. (1999). *Розвиток української малої прози XIX – поч. XX століття*. Науково-видавниче товариство "Академічний експрес".
- Зайцева, А. (2017). Модель формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики: теоретичний аспект. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 6, 25-34.
- Зязюн І., Сагач, Г. (1997). *Краса педагогічної дії. Навчальний посібник*. Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу.
- Качуровський, І. (2008). *Генерика і архітектура* (т. 2). Видавничий дім "Києво-Могилянська академія".
- Кузнецов, Ю. (1995). *Імпресіонізм в українській прозі кінця XIX – початку XX ст. Проблеми естетики і поетики*. Зодіак-еко.
- Наєнко, М. (2008). *Художня література України*. Видавничий центр "Просвіта".
- Нежива, Л. (2017). *Теоретичні і методичні засади вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи* [Автореф. дис. д.пед.н.]. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
- Осадчий, Г. (2016). Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*, 1, 60-68.
- Павличко, С. (2024). *Дискурс модернізму в українській літературі*. Основи.
- Паламар, С. (2012). Формування теоретико-літературної компетенції у процесі вивчення української літератури в основній школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 12, 238-241.
- Пасічник, Є. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах*. Ленвіт.
- Ситченко, А. (2009). *Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури* [Дис. д.пед.н.]. Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського. <https://bit.ly/4idLfG6>
- Семенової, А.В. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Пальміра.
- Ткаченко, О. (2003). *Мистецтво слова: Вступ до літературознавства*. ВПЦ "Київський університет".
- Токмань, Г. (2012). *Методика навчання української літератури в середній школі*. Академія.
- Франко, І. (1984). *Зібрання творів у 50-ти томах* (т. 41) (с. 471-530). Наукова думка.
- Шумило, Н. (2003). *Під знаком національної самобутності*. Задруга.
- Яценко, Т. (2006). Особливості шкільного структурно-стильового аналізу художніх творів українського модернізму. *Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія*, 8, 236-242.

References

- Astrakhan, N. (2014). *Buttia literaturnoho tvoruv: Analitichne ta interpretatsiine modeliuvannia* [Genesis of a literary work: Analytical and interpretive modeling]. Akademvydav (in Ukrainian).
- Blihar, V. S., Kozlovets, M. A., Gorokhova, L. V., Fedorenko, V. O., & Fedorenko, V. (2020). *Filosofia: slovnyk terminiv ta personalii* [Philosophy: A dictionary of terms and personalities]. KVITs (in Ukrainian).
- Denysiuk, I. (1999). *Rozvytok ukrainskoi maloi prozy XIX – poch. XX stolittia* [Development of Ukrainian small prose XIX – beginning 20th century]. Naukovo-vydavnyche tovarystvo "Akademichnyi ekspres" (in Ukrainian).
- Franko, I. (1984). *Zibrannia tvoriv u 50-ty tomakh* [Selected works in 50 volumes] [t. 41] (pp. 471-530). Naukova dumka (in Ukrainian).
- Halych, O., Nazarets, V., & Vasylliev, V. (2008). *Teoriia literatury. Pidruchnyk* [Theory of literature. Textbook]. Lybid (in Ukrainian).
- Holovchenko, N. (2020a, April 17-18). *Zastosuvannia strukturno-stylovoho analizu khudozhnogo tekstu na urokakh ukrainskoi literatury v litsei yak chynnyk pedahohichnoi maisternosti vchytelia* [The use of structural and stylistic analysis of artistic text in the lessons of Ukrainian literature in the lyceum as a factor of the teacher's pedagogical skill] [Conference proceedings]. *Pedahohika i psykhologhiia: Napriamky ta tendentsii rozvytku v Ukraini ta sviiti. Zbirnyk naukovykh robit uchasykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 46-50) <https://bit.ly/3OCJo50> (in Ukrainian).
- Holovchenko, N. (2020b, May 12-18). *Opanuvannia poniat z teorii literatury shliakhom mizhpredmetnoi vzaємodii na urokakh ukrainskoi literatury* [Mastering concepts from the theory of literature through interdisciplinary interaction in the lessons of Ukrainian literature] [Conference proceedings]. Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Neperervna osvita novoho storichchia: dosiahnennia ta perspektyvy" <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721020/> (in Ukrainian).
- Holovchenko, N. (2012). *Teoretyko-metodolohichni zasady vyvchennia khudozhnogo tekstu z urakhuvanniam stylu* [Theoretical and methodological principles of the study of the artistic text taking into account the style] *Informatsiia i Pravo*, 1(4), 98-107 (in Ukrainian).
- Holovchenko, N. (2011). *Literatura modernizmu: khudozhnii styl, metodyka vyvchennia. Navchalnyi posibnyk* [Modernist literature: artistic style, study method. Study guide]. Osvita Ukrainy (in Ukrainian).
- Humeniuk, T. (2010). *Modeliuvannia v pedahohichnii diialnosti* [Modeling in pedagogical activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 13: Problemy Trudovoi ta Profesiinoi Pidhotovky*, 7, 66-72. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_013_2010_7_15 (in Ukrainian).
- Holovchenko, N. (2009). *Strukturno-stylovyi analiz khudozhnogo tekstu v starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly*. [Structural and stylistic analysis of the artistic text in the senior classes of the secondary school] [PhD thesis]. Instytut pedahohiky APN Ukrainy. <https://mydisser.com/dfiles/50245301.doc> (in Ukrainian).
- Hundorova, T. (2009). *Provlavennia slova. Dyskursiia rannoho ukrainskoho modernizmu* [Manifestation of the word. Discourse of early Ukrainian modernism]. Krytyka (in Ukrainian).
- Kachurovskiy, I. (2008). *Generyka i arkhitektonika* [t. 2]. [Generics and architectonics. [v. 2]. Vydavnychiy dim "Kyievo-Mohylianska akademiiia" (in Ukrainian).
- Kuznetsov, Y. (1995). *Impresionizm v ukrainskii prozi kintsia XIX – pochatku XX st.: Problemy estetyky i poetyky* [Impressionism in Ukrainian prose of the late 19th and early 20th centuries: Problems of aesthetics and poetics]. Zodiak-eko (in Ukrainian).
- Naichenko, M. (2008). *Khudozhnia literatura Ukrainy* [Fiction of Ukraine]. Vydavnychiy tsentr "Prosvita" (in Ukrainian).
- Nezhyva, L. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady vyvchennia literaturnykh napriamiv ukrainskoho pysmenstva u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly*. Avtoreferat dysertatsii... doktora pedahohichnykh nauk [Theoretical and methodological principles of the study of literary directions of Ukrainian writing in senior classes of a comprehensive school] [Abstract of the PhD thesis]. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova (in Ukrainian).
- Osadchyi, H. (2016). *Pedahohichne modeliuvannia: shcho vazhlyvo znaty pedahohu?* [Pedagogical modeling: What is important for a teacher to know?] *Narodna Osvita*, 1, 60-68 (in Ukrainian).
- Pavlychko, S. (2024). *Dyskurs modernizmu v ukrainskii literatury* [Discourse of modernism in Ukrainian literature]. Osnovy (in Ukrainian).
- Palamar, S. (2005). *Formuvannia teoretyko-literaturnoi kompetentsii u protsesi vyvchennia ukrainskoi literatury v osnovnii shkoli* [Formation of theoretical and literary competence in the process of studying Ukrainian literature in primary school]. *Pedahohichna Osvita: Teoriia i Praktyka*, 12, 238-241 (in Ukrainian).
- Pasichnyk, Y. (2000). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools]. Lenvit (in Ukrainian).
- Semenovoi, A.V. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-handbook of professional pedagogy]. Palmira (in Ukrainian).
- Sytchenko, A. (2005). *Teoretyko-metodychni zasady analizu khudozhnogo tvoruv v shkilnomu kursy literatury* [Theoretical and methodological principles of the analysis of a work of art in a school literature course. Dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences] [PhD thesis]. Mykolaivskiy derzhavnyi universytet imeni V.O. Sukhomlynskoho.

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/44413/Sytchenko_dis.pdf?sequence=1 (in Ukrainian).

Tkachenko, O. (2003). *Mystetstvo slova: Vstup do literaturoznavstva* [The art of words: Introduction to literary studies]. VPTs "Kyivskyi universytet" (in Ukrainian).

Tokman, H. (2012). *Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary school]. Akademia (in Ukrainian).

Shumylo, N. (2003). *Pid znakom natsionalnoi samobutnosti* [Under the sign of national identity]. Zadruga (in Ukrainian).

Vynnychenko, V. (2006). *Moment*. U V. Vynnychenko (Auth.), *Zapysky Kyrpatoho Mefistofelia: Roman, povist, opovidannia, piesa*. [Moment. In V. Vinnychenko (Auth.), *Notes of the curly-haired Mephistopheles: Novel, short story, short story, play*] (pp.204-117). Folio (in Ukrainian).

Yatsenko, T. (2006). Osoblyvosti shkilnoho strukturno-stylovoho analizu khudozhnikh tvoriv ukrainskoho modernizmu [Peculiarities of school structural and stylistic analysis of artistic works of Ukrainian modernism]. *Pedahohika. Psykholohiia. Filolohiia. Filosofiia*, 8, 236-242 (in Ukrainian).

Zaitseva, A. (2017). Model formuvannia khudozhno-komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzyky: teoretychnyi aspekt [Model of formation of artistic and communicative culture of future music teachers: Theoretical aspect]. *Profesionalizm Pedahoha: Teoretychni y Metodychni aspekty*, 6, 25-34 (in Ukrainian).

Ziazun I., & Sahach, H. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii: navch. posibn* [The beauty of pedagogical action. Teaching manual]. Ukrainsko-finskyi in-t menedzhmentu i biznesu (in Ukrainian)

Отримано редакцією журналу / Received: 30.10.24

Прорецензовано/ Reviewed: 12.11.24

Схвалено до друку / Accepted: 20.11.24

Додаток А

Жанрові характеристики творів малої прози

Оповідання	Новела
Має в основному "побутописний" характер, тобто присвячене здебільшого типовим явищам життя людини й соціуму (Денисюк, 1999, с. 27).	Присвячена незвичайній події, часто – переломному моменту в житті героя.
Має менш виразну композиційну структуру (оповідання "не дотримується правил концентрації такою мірою, як новела, викладаючи якусь подію не в нервово-напруженому темпоритмі, а в спокійно-лагідному темпі ретардації (уповільнення – уточнення наше – О.Б.)" (Денисюк, 1999, с. 8).	Має чітку структуру, несподіваний фінал, поворотний (кульмінаційний) момент (вендепункт), у якому змальована ситуація різко змінюється, настає перелом.

Oliha Bashkyrova (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3452-3750

A MODEL FOR EXPLORING MODERNIST NOVELLAS IN TRAINING PRE-SERVICE SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Introduction. Teaching methodology experts have long recognised the significance of applying literary terminology in analysing fiction texts in schools. Students often face difficulties using terms due to the mechanical approach to learning these concepts and the lack of proper systematisation. There is a pressing need for education majors to systematically and consciously incorporate the main categories of literary theory into classroom practice. A crucial aspect of their professional training involves mastering a coherent and logical framework for analysing literary works, particularly modernist novellas.

Research objectives. The aim of this article is to establish a model for practically implementing a technology for analysing modernist novellas through a structural and stylistic approach. The analysis is based on Volodymyr Vynnychenko's novella, "The Moment." This particular work was chosen to test the analytical model due to the significant challenges that modernist literature presents in educational settings.

Methodology. The educational model for analysing modernist novellas is based on structural and stylistic approaches. The purpose of this model is to identify the aesthetic dominant of the author's work while considering its correlation with the leading trends of the epoch and the literary movement to which the author belongs. To support this, methods of analysis and synthesis are utilised to uphold the principle of the integrity of a literary work. Comparative and typological methods highlight the artistic specificity of short fiction genres. Comparative and historical methods allow for comparing the worldview and aesthetic foundations of both

realist and modernist writing. For the practical implementation of this analytical model, the leading instructional methods include heuristic conversations and posing problematic questions.

Results and discussion. The model under discussion consists of several key components. It involves ideological and aesthetic elements of an individual author's style, specific artistic techniques employed by the author, the genre features of a work, and the characteristics of the artistic movement to which the writer belongs. The model is based on several guiding principles, including the recognition that a work of fiction is the primary component of the literary process and that the work must be viewed as an aesthetic whole formed by the interaction of all its elements. The anticipated outcomes of using this model in school education include a thoughtful and informed use of literary studies terminology, an appreciation for the significance of individual works of art in literary progress, and a comprehensive understanding of the multilevel nature of literary works.

Keywords: a model for analysing a literary work, education major students, modernist novella, artistic style, artistic movement, genre.

BIO

OIha Bashkyrova. Dr. Sc in Philology, associated professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include theory of literature, methodology of teaching Ukrainian literature, gender studies.

E-mail: o.bashkyrova@knu.ua

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 37; 811.111

Вікторія Осідак (Україна)
ORCID ID: 0000-0001-7304-3026

Владислава Ясинецька (Україна)
ORCID ID: 0009-0005-3124-0888

ЕТАПНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УМІНЬ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА ПРИКЛАДІ ЕСЕ

У статті розглянуто підходи до організації діяльності з навчання інтегрованих умінь читання та письма у старшій профільній школі та запропоновано способи її організації. Мета навчання полягала в удосконаленні вмінь написання порівняльно-зіставного есе на основі визначених джерел. Концептуальна основа дослідження ґрунтується на інтегрованому підході до навчання читання і письма. Згідно з цим підходом, процеси читання і письма взаємопов'язані, оскільки обидва види діяльності використовують схожі когнітивні механізми й типи знань. До них належать: метакогнітивні знання про стратегії читання та письма, що враховують комунікативні цілі, знання в конкретній предметній сфері та текстова обізнаність, а також процедурні знання, що забезпечують синхронізацію написання тексту з опрацюванням інформації під час читання.

Методологічною основою експериментального навчання стала двохетапна організація формування інтегрованих умінь учнів у циклах читання – письма, яка реалізовувалася в навчальному процесі в Іршанському ліцеї Житомирської області. Учасниками дослідження стали учні 11-го класу ($n = 10$). Навчання охоплювало виконання підсистеми завдань, що передбачало активне залучення учнів до аналізу текстів, виявлення ключових ідей, їх порівняння та протиставлення, а також інтеграцію цих ідей у порівняльно-зіставному есе. Ефективність запропонованої організації навчання визначалась за допомогою декскриптивної статистики та обрахування парного t -тесту результатів перед- та післяекспериментального навчання з метою визначення значущості змін у показниках у результаті навчання.

Отримані результати підтвердили гіпотезу про позитивний вплив навчання інтегрованих умінь читання та письма на розвиток умінь учнів створювати порівняльно-зіставне есе на основі визначених джерел. Водночас висновки дослідження свідчать про необхідність подальшого вдосконалення підходів до навчання інтегрованих умінь читання та письма.

Ключові слова: інтегровані вміння читання та письма, старша профільна школа, двохетапна організація, цикл читання – письма

Вступ.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та розширення міжнародної співпраці володіння іноземними мовами стає ключовим складником професійної компетентності молоді. Особливу роль у цьому процесі відіграє старша профільна школа, яка має на меті не лише забезпечити учням опанування іноземної мови (ІМ), а й використовувати

її як інструмент для формування професійних компетентностей, які вони здобуватимуть в умовах профілізації освіти (Сажко, 2011; Kavytska et al., 2021). Основна мета навчання ІМ у старшій профільній школі полягає у розвитку іншомовної комунікативної компетентності, орієнтованої на специфіку профільних предметів і тем, визначених навчальною програмою (МОН, 2017). Таким чином, ІМ є не лише

предметом навчання, але й засобом для поглиблення знань школярів у професійних галузях, якими вони цікавляться (МОН, 2017; Сажко, 2011; Celik, 2019; Kavytska et al., 2021). Очікуваними результатами навчання до кінця 11 класу є вміння критично оцінювати інформацію, синтезувати її з різних джерел та створювати чіткі, детальні тексти на основі отриманих даних. Це сприяє практичному застосуванню знань у професійній діяльності та формуванню професійної ідентичності учнів (Celik, 2019). У цьому контексті читання та письмо виконують ключову функцію, допомагаючи учням не лише засвоювати профільні знання, але й ефективно використовувати їх для аналізу, узагальнення та передавання інформації. Зокрема, читання на уроках ІМ є засобом поглиблення знань із профільного предмета (Полонська, 2014). З іншого боку, письмо як вид мовленнєвої діяльності у професійних цілях ґрунтується на розумінні та аналізі багатьох текстів із різних джерел, дотичних до профілю, обраного старшокласниками (List & Alexander, 2017). Таким чином, акцент у навчанні ІМ у середній школі переміщується із передавання знань та висловлювання власних думок на перетворення знань, отриманих із джерел у вторинному письмовому тексті (Celik, 2019).

Вимоги Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2020) підкреслюють необхідність інтеграції читання та письма на рівнях B1 + B2. На цьому рівні читання означає здатність аналізувати складні тексти, розуміти різні жанри та стилі, а письмо – створювати чіткі, деталізовані тексти на основі синтезу та оцінення інформації з кількох джерел (Council of Europe, 2020). Це вказує на тісний взаємозв'язок між читанням і письмом, який реалізується в аналізі інформації та її подальшому відображенні в письмовій формі. Водночас навчальні програми старшої профільної школи досі розглядають види мовленнєвої діяльності як такі, що функціонують

незалежно один від одного (Kavytska et al., 2021). Такий підхід обмежує інтеграцію читання та письма, яка є необхідною для забезпечення відповідності сучасним вимогам навчання ІМ у старшій школі. Своєю чергою, це створює розрив між нормативними вимогами та практичним викладанням, обмежуючи можливості учнів у розвитку мовленнєвих умінь, які є ключовими для їхнього академічного та професійного успіху. Отже, такий перелік проблем вимагає розроблення ефективних методів інтеграції читання та письма в процесі навчання ІМ у старшій профільній школі, які дали б змогу підвищити якість підготовки учнів до сучасних вимог суспільства у відповідь на виклики сучасності.

Огляд досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені проблемі навчання інтегрованих умінь читання та письма, уже стали предметом наукового пошуку в методиці навчання ІМ (Кавицька та ін., 2021; Квасова, Лямзіна, 2018; Chan, 2013; Kavytska et al., 2021). Результати цих досліджень доводять, що інтегроване письмо суттєво відрізняється від неінтегрованого письма та є значно складнішим з погляду залучення когнітивних процесів, що робить його справжнім викликом для учнів (Kavytska et al., 2021). Такий вид роботи передбачає здатність автора аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію з різних джерел, а також висловлювати власну думку на основі отриманої інформації з джерел (Hirvela & Du, 2013). Окрім цього, автор повинен уміти цитувати та узагальнювати джерела (Квасова, Лямзіна, 2018; Hirvela & Du, 2013), дотримуватися наукових або/та стилістичних стандартів, які необхідно враховувати під час створення вторинного письмового тексту певного жанру.

У контексті визначених умінь, необхідних для створення вторинних письмових текстів, порівняльно-зіставне письмо розглядається як найскладніша форма письма через складність викладання змісту та організації структури есе (Anderson & Krathwohl, 2001). Під час написання

порівняльно-зіставного есе учні стикаються з труднощами, які пов'язані з неповним або частковим розумінням інформації, представленої в первинних текстах, та браком знань щодо структури та стилю написання порівняльно-зіставного есе (Kavytska et al., 2021). На рівні структури основним викликом для учнів є відсутність сформованих умінь ефективно структурувати інформацію на зіставлення або порівняння, відібрану із джерел. Щоб впоратися з цими вимогами до організації, учні зазвичай вирішують чотири ключові питання: Що порівнюється або зіставляється (глобальний рівень розуміння)? Які конкретні пункти зіставляються або порівнюються (локальний рівень розуміння)? У чому полягає схожість? У чому полягає відмінність? (Raphael & Kirschner, 1985).

Для подолання цих труднощів під час написання порівняльно-зіставного есе потрібно залучити низку когнітивних процесів, таких як розуміння, узагальнення, аналіз та оцінювання прочитаного (Anderson & Krathwohl, 2001). На практиці ці когнітивні процеси реалізуються через впровадження послідовності таких кроків:

1) прочитання двох первинних текстів із метою виокремлення основних ідей та опорних деталей, які можна використати для створення аргументів на основі схожостей і відмінностей;

2) інтегрування ідей у структуру порівняння та зіставлення, використовуючи один із доступних шаблонів, як-от порівняння пункт за пунктом або формування кластерів для протиставлення або кластер схожих рис та кластер відмінних рис (Spivey, 2001).

У контексті ІМ Р. Калфі та Р. Міллер (Calfee & Miller, 2005) пропонують реалізувати навчання інтегрованих умінь читання та письма у три кроки: (а) вибір вихідних текстів для читання, (б) розроблення завдання для письма та (в) навчання інтегрованих умінь читання та письма. Перші два кроки належать до етапу підготування, тоді як останній крок

до етапу організації навчання інтегрованих умінь концептуально заснована на циклі читання – письма (Miller & Calfee, 2004). Цей цикл, у свою чергу, передбачає виконання таких кроків, як: (1) активізація попередніх знань учнів з теми; (2) ознайомче читання та ознайомлення із жанровими характеристиками есе; (3) рефлексія, яка передбачає рівень критичного осмислення вихідних текстів; (4) написання вторинного тексту.

Схожу етапність має навчання створювати письмові вторинні тексти на основі прочитаних джерел запропонувала Плаканс (Plakans, 2008). Дослідниця виокремила дві стадії: підготування до написання та безпосереднє написання вторинного тексту, а також п'ять кроків, що реалізуються під час інтеграції читання у письмо: 1) встановлення цілей для читання вихідних текстів; 2) когнітивне опрацювання вихідних текстів; 3) залучення загальних стратегій; 4) залучення метакогнітивних стратегій; 5) виокремлення інформації з вихідних текстів для подальшого використання у письмі (Plakans, 2009).

В українському контексті Кавицька та ін. (2021) запропонували модель онлайн-модулю, мета якого полягала в тому, щоб удосконалити вміння інтегрованого письма студентів-філологів. Запропонована модель базувалася на циклі читання-письма за Міллер та Калфі (Miller & Calfee, 2004) та реалізовувалася у три послідовні етапи: "1) добирання змісту з джерел та генерування ідей, 2) організація змісту відповідно до цілей письма, 3) інтегрування змісту з джерел та забезпечення його когерентності та когезії" (с. 6).

Проаналізовані пропозиції щодо реалізації навчання інтегрованих умінь читання та письма (Кавицька та ін., 2021; Calfee & Miller 2005; Plakans, 2008; 2009) дали підстави для створення адаптованої організації навчання інтегрованих умінь читання і письма.

Мета статті полягає у висвітленні засад етапної організації навчання для

формування інтегрованих умінь читання та письма англійською мовою учнів 11 класу та аналіз результатів її впровадження в старшій профільній школі.

Методологія та учасники дослідження

Учасниками дослідження стали десятеро учнів 11-Б класу філологічного профілю Іршанського ліцею Житомирської області. Учні 11-го класу з поглибленим вивченням іноземної мови очікувано мають рівень мовної підготовки B2 згідно з програмними вимогами (МОН, 2017; Council of Europe, 2020). Відповідно до навчальних планів ліцею на вивчення предмета "Англійська мова" у класах філологічного профілю щотижня виділяється 6 год. Навчання здійснюється за підручником *Prime Time 4, B2* (Dooley & Evans, 2012).

Експериментальне навчання інтегрованих умінь читання та письма, було організоване відповідно до вимог теорії проведення експериментів (McDonough & McDonough, 1997) та включало три основних етапи: (1) організацію експерименту; (2) проведення експерименту; (3) констатацію та інтерпретацію отриманих результатів експерименту.

На етапі організації було сформульовано цілі, об'єкт, гіпотезу експерименту, розроблено шкалу оцінювання та виписано структуру дослідження. Об'єктом дослідження було визначено формування інтегрованих умінь читання та письма учнів старшої профільної школи на прикладі порівняльно-зіставного есе. Мета дослідження полягала у з'ясуванні ефективності запропонованої етапності навчання учнів старшої профільної школи створювати вторинні тексти англійською мовою на основі прочитаних джерел. Гіпотеза експерименту передбачає, що запропонована етапність організації навчання інтегрованих умінь читання та письма сприятиме формуванню умінь учнів повністю інтегрувати ідеї первинних текстів у вторинний текст,

а також сприятиме формуванню умінь учнів писати порівняльно-зіставне есе.

Експеримент складався з таких кроків:

1) Передекспериментальний зріз передбачав визначення рівня сформованості вмінь учнів створювати вторинні тексти на основі прочитаних джерел. Для цього учням було запропоновано написати порівняльно-зіставне есе на основі двох оригінальних текстів рівня B2, 440 друкованих знаків кожен. На виконання завдання було відведено 45 хвилин.

2) Експериментальне навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів 11-го класу тривало два тижні в межах теми "Lifelong Learning". Тобто навчання інтегрованих умінь реалізовувалось згідно з тематичним принципом, який передбачає, що експериментальне навчання відбувається без порушення навчання та сприяє поглибленню знань із теми, яка вивчається.

Узагальнивши здобутки наукових праць (Кавицька та ін., 2021; Calfee & Miller, 2005; Hirvela & Du, 2013; Kavytska et al., 2021; Plakans, 2008), присвячених проблемі навчання інтегрованих умінь, організація навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів середньої школи була реалізована у два етапи, підготовчий та реалізаційний, кожен із яких включав декілька кроків (див. рис. 1). Підготовчий етап реалізовувався учителем та включав два кроки: (а) добирання вихідних текстів для читання, та (б) розроблення завдання для письма. Реалізаційний етап належить до етапу безпосереднього проведення навчання та концептуально ґрунтується на циклі читання-письма (Miller & Calfee, 2004) (див. рис. 1).

3) Проведення післяекспериментального зрізу з метою визначення досягнутого рівня сформованості інтегрованих умінь читання та письма учнів 11-го класу. З цією метою учням було запропоновано написати порівняльно-зіставне есе на основі двох текстів. Завдання виконувалось протягом 45 хвилин. На цьому етапі також було зроблено висновки щодо

ефективності проведеного навчання, які базувалися на зіставленні результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів. З цією метою було застосовано аналітичну шкалу оцінювання, яка є результатом адаптації критеріїв уже наявних шкал, а саме: шкал оцінювання порівняльно-зіставного есе, розроблених Хаман та Стівенс (Hammann

& Stevens, 2003), Гебріл та Плакансом (Gebril & Plakans, 2016) та Т. Кавицькою та іншими (Kavytska et al., 2021). Як результат, шкала включає три критерії: інтеграція ідей вихідних текстів у письмі, організація та структура тексту та дотримання вимог щодо копіювання і плагіату. Кожен критерій оцінювався у 4 бали. Шкала представлена в Додатку В.

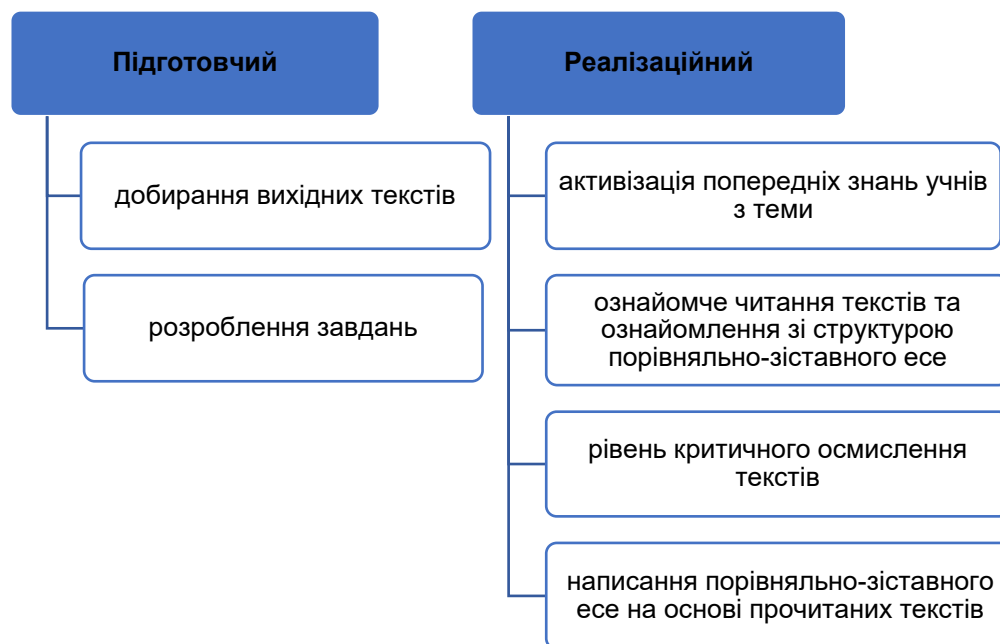


Рис 1. Етапи реалізації навчання інтегрованих умінь читання та письма на прикладі написання порівняльно-зіставного есе

Аналіз даних перед та після експериментальних зрізів, відбувався за допомогою дескриптивної статистики, а саме шляхом систематизації та наочного представлення у вигляді графіків та таблиць, а також їх кількісним описом через відсотки та середньостатистичні дані. Окрім цього, було обраховано на платформі Laerd Statistics парного t-тесту результати перед- та після-експериментального навчання з метою визначення значущості змін у сформованості інтегрованих умінь читання та письма в результаті експерименту.

Підготовчий етап.

Крок 1. Добирання вихідних текстів. Першочерговим завданням учителя на цьому етапі є обрати два вихідні тексти та адаптувати їх для прочитання. Згідно з вимогами навчальної програми (МОН, 2017)

рівень розуміння тексту для учнів 11-го класу визначено як B1+ за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2020). Тексти, обрані для формування інтегрованих умінь читання та письма, є автентичними, є уривками з газет, журналів або вебсайтів і тематично узгоджуються з темою підручника. У контексті цього дослідження вибір тексту пов'язаний із жанром письма – порівняльно-зіставного есе. Відповідно, важливо забезпечити учнів текстами, які можуть стати для них джерелом конкретних ідей для порівняння та зіставлення. Щодо жанрових характеристик, важливо, щоб тексти, обрані для такого завдання, містили конкретні дані або факти, які можна порівнювати (наприклад, статистичні дані, історичні факти, описи технологій

тощо); аргументи чи погляди, що дозволяють учням аналізувати різні позиції щодо однієї теми. Також відібрані тексти характеризувалися логічною структурою, яка включає вступ, розвиток ідеї та висновок, достатнім обсягом інформації – близько 440–460 слів. Такі характеристики текстів дозволяють, з одного боку, забезпечити глибину аналізу, з іншого – зберегти текст достатньо кондесованим для виконання письмового завдання.

Крок 2: Розроблення завдань. Наступний крок цього етапу полягає у тому, щоб розробити завдання, що мають на меті активізувати та систематизувати попередні знання учнів із теми та структурні знання щодо написання есе, завдання для ознайомчого та детального прочитання текстів та власне саме завдання на написання порівняльно-зіставного есе на основі прочитаних джерел. З метою створення ефективних завдань етапу реалізації варто передбачити завдання для активізації попередніх знань учнів з теми про складання плану есе (Calfee & Miller, 2005) та завдання, які навчають учнів перифразувати первинні джерела (Hirvela & Du, 2013). Такі завдання мають на меті формувати нові знання учня на основі попереднього досвіду та допомогти учням усвідомити мету, структурні та жанрові характеристики есе.

Етап реалізації включає чотири послідовних кроки. Вправи на кожному з етапів спрямовані на розвиток умінь критичного аналізу та розуміння вихідного тексту, а також на формування умінь ефективного узагальнення отриманої інформації у вигляді вторинного продукту. Важливою характеристикою цього етапу є взаємодія та співпраця учнів у парах та малих групах, що дозволяє їм більш ефективно засвоювати матеріал через обговорення, прийняття спільних рішень та обмін думками.

Прокоментуємо більш детально кожен крок цього етапу.

Крок 1 – активізація попередніх знань – націлений на виявлення та активізацію попередніх знань учнів із теми, яка

представлена в текстах для читання. Важливість цього кроку полягає у створенні основи для глибшого розуміння нових концепцій, що сприяє засвоєнню інформації на глибшому рівні (Calfee & Miller, 2005).

Учитель використовує завдання типу "мозковий штурм" та організовує створення учнями "асоціативного куща". Такі завдання, з одного боку, допомагають учням активізувати свої думки та накопичити ідеї стосовно теми, що розглядається, з іншого – стимулюють вільне висловлення думок, сприяючи більшій залученості та мотивації (Jackson & Bruegmann, 2009; Marden & Herrington, 2020). Працюючи в парах та групах, учні обмінюються думками та враженнями, що дозволяє їм спиратися на попередні знання з теми та зв'язати їх з новою інформацією. Водночас взаємодія учнів та активне обговорення сприяє формуванню критичного мислення, адже учні аналізують і оцінюють ідеї один одного, використовуючи ключові слова та словосполучення, які допомагають у визначенні основних тем і підтем (Marden & Herrington, 2020). Наведені вище прийоми роботи сприяють засвоєнню нового матеріалу та застосуванню попередніх знань із теми в нових контекстах. Ці прийоми також затосовуються для визначення рівня знань та готовності учнів до сприйняття нової інформації, дозволяючи вчителю адаптувати навчальний матеріал до потреб класу (Marden & Herrington, 2020).

Під час виконання завдань *кроку 2* учні здійснюють *аналіз первинних текстів* на рівнях їх структури та загального значення для аналізу структури оригінального тексту, його мети та ключових ідей. Тобто учні ознайомлюються із жанровими особливостями тексту, виконують завдання на розуміння та аналіз інформації під час прочитання і виокремлюють інформацію для використання у власних вторинних письмових текстах (Calfee & Miller, 2005). На цьому етапі широко використовують таблиці для порівняння та зіставлення ідей з двох джерел, у які учні записують ключові слова, слова-зв'язки,

що допомагають виокремити основні ідеї для порівняння та зіставлення. Такі завдання сприяють формуванню умінь логічного викладу та правильного використання переходів та слів-зв'язок. Визначення спільних та відмінних ідей у текстах допомагають здійснювати більш детальний аналіз первинних текстів (Calfee & Miller, 2005). Також корисним є виконання вправ, які дозволяють учням повторити характеристики порівняльно-зіставного есе, відпрацювати засоби когезії та зв'язності тексту.

Крок 3: навчальне читання та рефлексія. На цьому кроці особлива увага приділяється глибокому критичному усвідомленню інформації первинних текстів. Учні виконують вправи на об'єднання і групування ключових ідей тексту за критерієм спільності та відмінності, їх перефразування, відповідають на запитання до тексту, аналізують послідовність подій, а також характеризують персонажів іподії (Calfee & Miller, 2005). Виконання цих завдань передбачає активне залучення учнів до дискусії у малих групах. Така форма роботи створює сприятливі умови для аналізу та порівняння поглядів різних авторів, обговорення спільних та відмінних ідей текстів. Окрім цього, робота у групах сприяє обміну ідеями та допомагає заповнити прогалини в розумінні тексту, стимулює зацікавленість і мотивацію учнів, посилюючи їхню вмотивованість у навчальному процесі (Jackson & Bruegmann, 2009; Marden & Herrington, 2020). У результаті виконання цих завдань завершується заповнення таблиць організаційного етапу. Зібрана інформація слугує візуальним та текстовим ресурсом для структурування нових знань (Hughes & Parker, 2020).

Під час реалізації **кроку 4 – написання тексту** – учні безпосередньо інтегрують інформацію, відібрану під час прочитання та опрацювання джерел, у письмовий текст, дотримуючись жанрових та структурних характеристик порівняльно-зіставного есе.

Результати та їх обговорення

Результати передекспериментального зрізу наведені в таблиці 1 (додаток А) демонструють, що переважна кількість учнів (6 із 10) мають "незадовільний" рівень досягнень у написанні порівняльно-зіставного есе на основі вихідних текстів. Четверо учнів продемонстрували "задовільний" рівень навчальних досягнень. Водночас один учень продемонстрував результат, оцінений як "добре". Це вказує на те, що більшість учнів (9 із 10) мають середній або низький рівень сформованості вмінь написання порівняльно-зіставного есе на основі використаних джерел. Середні бали за кожен критерій дорівнюють від 1 до 3 балів, що свідчить про недостатній рівень сформованості вмінь опрацювання та синтезу інформації та структуризації матеріалу. Значними є також проблеми з копіюванням та плагіатом оригінальних джерел. Зокрема, у трьох роботах присутні плагіат та копіювання цілих абзаців із первинних текстів. Окрім цього, загальною проблемою для трьох учнів стали брак умінь безпосереднього порівняння ідей текстів.

Результати післяекспериментального зрізу після написання порівняльно-зіставного есе на основі двох вихідних текстів, надані у таблиці 2 (додаток Б), свідчать, що за всі роботи учні отримали щонайменше 1 бал за кожним критерієм. Зокрема, одна робота набрала по 3 бали за кожним критерієм. Ця робота мала лише незначні недоліки, зокрема в цитуванні джерел, використанні засобів когезії та інтеграції усіх ключових ідей вихідних текстів. Більшість робіт, а саме 9 робіт, отримали задовільні результати. Найпоширенішими помилками були запозичення фрагментів із первинних текстів, недостатній рівень умінь перефразування та копіювання цілих речень. Варто відзначити покращення загальних результатів групи за критеріями роботи з текстом та інтеграції ідей. Лише одна робота отримала 1 бал за цим критерієм. Також спостерігається удосконалення умінь учнів організовувати

та структурувати текст. За цим критерієм три роботи отримали 3 бали, демонструючи хороше розуміння структури порівняльно-зіставного есе. Однак недостатнє використання засобів когезії вплинуло на зв'язність вторинних текстів. Інші 7 учнів отримали задовільні або добрі результати за цим критерієм із балами в діапазоні від 2 до 3. Це свідчить про загальне вміння студентів структурувати текст.

Визначення значущості змін у показниках результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Результат t-тесту показав значні відмінності між результатами передекспериментального та післяекспериментального зрізів у вміннях учнів та дорівнює величині $t = 5.66$ і р-значенням $.00031$, що значно менша від загальноприйнятого порогу $p < .05$. Відповідно, результат відмінності можна вважати значущим. Отже, результати t-тесту для залежних вибірок демонструють переконливі та статистично значущі докази того, що між двома умовами (до і після експерименту) відбулися суттєві зміни. Отримані дані підтверджують, що запропонована етапність навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів мала істотний позитивний ефект на вибірку класу.

Висновок

У статті обґрунтовано необхідність навчання інтегрованих умінь читання та письма у старшій профільній школі. Таке навчання є ключовим елементом ефективного опанування ІМ, адже воно сприяє не лише мовному розвитку, але й поглиблює предметну компетентність учнів. Зокрема, інтеграція умінь читання та письма дає змогу забезпечити більш комплексний підхід до роботи з текстами, що (Kavytska et al., 2021) має вагоме значення для професійного й особистісного зростання учнів. У дослідженні було запропоновано організувати навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів профільної школи на прикладі написання порівняльно-зіставного есе. Навчання

учнів інтегрованих умінь містив підготовчий етап та етап реалізації. Етап реалізації базувався на чотирьох кроках, які спрямовували учнів на виокремлення ключових ідей у первинних текстах, їх інтеграцію у вторинні тексти, організацію та структурування текстового матеріалу відповідно до жанрових характеристик порівняльно-зіставного есе.

Загалом результати експериментального навчання підтвердили якісні зміни в уміннях учнів створювати порівняльно-зіставне есе на основі тестів для читання. Відповідно, гіпотеза дослідження щодо ефективності запропонованої організації навчання інтегрованих умінь читання та письма отримала підтвердження. Наприклад, учні продемонстрували покращення умінь виокремлювати ключові ідеї та ефективно інтегрувати їх у вторинний текст, ураховуючи структурні особливості відповідно до визначених жанрових характеристик порівняльно-зіставного есе. Водночас потребують подальшого вдосконалення уміння учнів критично осмислювати тексти, інтегрувати ідеї первинних текстів у вторинні без плагіату, послідовно та зв'язно їх організовувати. Подальшого вдосконалення також потребують уміння учнів правильно цитувати використані джерела. Вплив джерела первинної інформації на створення вторинного продукту також належить до недостатньо досліджених тем, і його ґрунтовне вивчення могло б сприяти кращому розумінню специфіки навчання інтегрованих умінь.

Внесок авторок: Вікторія Осідак – огляд джерел і аналіз проблеми; методологія; висновки і перспективи дослідження; Владислава Ясинецька – створення та апробація технології, методичне забезпечення, збір емпіричних даних.

Список використаних джерел

Міністерство Освіти і Науки [МОН]. (2017). *Іноземні мови (рівень стандарту, профільний рівень). Програма для 10-11-х класів ЗНЗ*. <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58921/>

Кавицька, Т., Дроботун, В., Драгінда, О. (2021). Навчання письма в екстрених умовах:

дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ. *Ars Linguodidacticae*, 8, 4-12. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.01>

Квасова, О., Лямзіна, Н. (2018). Формування інтегрованих умінь читання й письма у процесі виконання студентами веб-квесту. *Ars Linguodidacticae*, 2, 38–44. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2018.2.05>

Полонська, Т. (2014). *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Методичні рекомендації*. Педагогічна думка.

Сажко, Л.А. (2010). Профільне навчання іноземних мов у старшій школі. *Іноземні мови*, 2, 5-9.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Calfee, R. C., & Miller, R.G. (2005). Breaking Ground: Constructing authentic reading-writing assessments for middle and secondary school students. In R. Indrisano, & J. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn: Theory and research in practice* (pp. 203-219). IRA.

Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(1), 206 – 214. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i1p206>

Chan, S. H. Ch. (2013). *Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic context*. [Doctoral dissertation]. The University of Bedfordshire. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/312629>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr

Dooley, J., & Evans, V. (2017). *Prime time. Upper-intermediate student's book* (2nd impr). Express publishing.

Gebril, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.10.001>

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. <http://dx.doi.org/10.1257/app.1.4.85>

Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731–756. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3502_3

Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87–98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>

Hughes, A., & Parker, A. (2020). *Visual tools for critical thinking*. Oxford University Press.

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-based writing in secondary school: Challenges and accomplishments. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 63-83). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6487-5.ch004>

List, A., & Alexander, P. A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychology*, 52, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1329014>

Marden, M. P., & Herrington, J. (2020). Collaborative foreign language learning practices and design principles for supporting effective collaboration in a blended learning environment. *Educational Media International*, 57(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1848511>

McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832548>

Miller, R. G., & Calfee, R. C. (2004). Making thinking visible: A method to encourage science writing in upper elementary grades. *Science and Children*, 42(3), 20-25.

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.07.001>

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001>

Raphael, T. E., & Kirschner, B. W. (1985). The effects of instruction in compare/contrast text structure on sixth-grade students' reading comprehension and writing products. *Research series*, 161, 1-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264537.pdf>

Spivey, N. N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. In *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology* (pp. 379-396). Praeger.

References

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Calfee, R. C., & Miller, R.G. (2005). Breaking Ground: Constructing authentic reading-writing assessments for middle and secondary school students. In R. Indrisano, & J. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn: Theory and research in practice* (pp. 203-219). IRA.

Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(1), 206–214. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i1p206>

Chan, S. H. Ch. (2013). *Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic*

context. [Doctoral dissertation]. The University of Bedfordshire. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/312629>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr

Dooley, J., & Evans, V. (2017). *Prime time. Upper-intermediate student's book* (2nd impr). Express publishing.

Gebriel, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.10.001>

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. <http://dx.doi.org/10.1257/app.1.4.85>

Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731-756. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3502_3

Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>

Hughes, A., & Parker, A. (2020). *Visual tools for critical thinking*. Oxford University Press.

Kavytska, T., Drobotun, V. & Drahinda, O. (2021). Navchannya pysma v ekstrenykh umovakh: doslidzhennya navchalnoho potentsialu onlayn-platform [Online writing instruction in emergency setting: exploring the instructional capacity of digital support]. *Ars Linguodidacticae*, 8, 4-12 (In Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.01>

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-based writing in secondary school: Challenges and accomplishments. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 63-83). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6487-5.ch004>

Kvasova, O., & Liamzina, N. (2018). Formuvannya intehrovanykh umin chytannya y pysma u protsesi vykonannya studentamy veb-kvestu [Building students' reading-into-writing skills in webquest]. *Ars Linguodidacticae*, 2, 38-44 (in Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2018.2.05>

List, A., & Alexander, P. A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychology*, 52, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1329014>

Marden, M. P., & Herrington, J. (2020). Collaborative foreign language learning practices and design principles for supporting effective collaboration in a blended learning environment. *Educational Media International*, 57(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1848511>

McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832548>

Miller, R. G., & Calfee, R. C. (2004). Making thinking visible: A method to encourage science writing in upper elementary grades. *Science and Children*, 42(3), 20-25.

Ministry for Education and Science. (2017). *Inozemni movy (riven standartu, profilnyy riven). Prohrama dlya 10-11-kh klasiv zahalnonavchalnykh zakladiv* [Foreign languages (standard level, profile level). Programmes for 10-11th grades of general secondary education]. (in Ukrainian).

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.07.001>

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001>

Polonska, T. (2014). Profiline navchannya inozemnoyi movy uchniv starshoyi shkoly. Metodychni rekomendatsiyi [Teaching foreign languages to senior secondary school students. Teacher guidelines]. *Pedahohichna dumka* (in Ukrainian).

Raphael, T. E., & Kirschner, B. W. (1985). The effects of instruction in compare/contrast text structure on sixth-grade students' reading comprehension and writing products. *Research series*, 161, 1-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264537.pdf>

Sazhko, L. (2011). Profiline navchannya inozemnykh mov u starshiy shkoli. [Professionally oriented teaching foreign languages at senior school]. *Inozemni movy*, 2, 5-9 (in Ukrainian).

Spivey, N. N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. In *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology* (pp. 379-396). Praeger.

Отримано редакцією журналу / Received: 07.10.24

Прорецензовано / Reviewed: 19.11.24

Схвалено до друку / Accepted: 20.11.24

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1. Результати передекспериментального зрізу написання порівняльно-зіставного есе учнів 11-го класу

Учень	Інтеграція ідей вихідних текстів на письмі (4 бали)	Організація та структура тексту (4 бали)	Копіювання та плагіат (4 бали)	Загальна кількість балів (12 балів)	Рівень навчальних досягнень
1	3	2	2	7	добре
2	2	1	0	3	незадовільно
3	2	1	1	4	задовільно
4	1	1	1	3	незадовільно
5	2	1	0	3	незадовільно
6	2	0	0	2	незадовільно
7	2	2	1	5	задовільно
8	1	1	0	2	незадовільно
9	1	1	1	3	незадовільно
10	2	2	1	5	задовільно

Додаток Б

Таблиця 2. Результати післяекспериментального зрізу написання порівняльно-зіставного есе учнів 11-го класу

Учень	Інтеграція ідей вихідних текстів на письмі (4 бали)	Організація та структура тексту (4 бали)	Копіювання та плагіат (4 бали)	Загальна кількість балів (12 балів)	Рівень навчальних досягнень
1	3	3	3	9	добре
2	2	3	2	7	задовільно
3	2	3	2	7	задовільно
4	1	1	1	3	незадовільно
5	2	1	1	4	задовільно
6	2	2	1	5	задовільно
7	3	2	2	7	задовільно
8	2	2	1	5	задовільно
9	2	3	1	6	задовільно
10	2	2	2	6	задовільно

Додаток В

Таблиця 3. Шкала оцінювання якості написання порівняльно-зіставного есе

Критерій	Відмінно (4 бали)	Добре (3 бали)	Задовільно (2 бали)	Незадовільно (1 бал)
Робота з вихідними текстами та інтеграція ідей у вторинному тексті	Учень формулює тезу, що вказує на об'єкти порівняння та загальну фонову інформацію. Теза перераховує пункти порівняння, які обговорюються у тексті. Пункти порівняння підтримують тезу та логічно організовують текст. Кожен із абзаців основної частини порівнює одну конкретну характеристику в обох текстах. Кінцевий абзац повторює тезу та узагальнює схожості чи відмінності між об'єктами. Текст завершується коментарем, який надає інформацію про висновок, зроблений учнем під час порівняння двох об'єктів.	Учень формулює тезу, що містить об'єкти порівняння та подає базову інформацію про прочитане. Сформульована теза перераховує більшість пунктів порівняння, про які йдеться в текстах. Кожен із принаймні трьох абзаців основної частини порівнює якусь певну характеристику в обох текстах. Кінцевий абзац повторює тезу та узагальнює схожості та відмінності між об'єктами порівняння. Текст завершується стислим коментарем про роздуми учня на цю тему.	Учень формулює тезу, що містить об'єкти порівняння, але не подає фонові інформації про прочитане. Сформульована теза подає лише основні пункти порівнянь із текстів. Кожен з принаймні двох абзаців порівнює характеристики, присутні в обох текстах. Кінцевий абзац повторює тезу та подає особистий коментар учня, зроблений під час порівняння двох об'єктів.	Учень не формулює тезу, що містить об'єкти порівняння. Сформульована теза не перераховує пункти порівнянь, зазначені в текстах. Кінцевий абзац повторює тезу, але не узагальнює схожості та відмінності. Особистих висновків щодо теми есе бракує.
Організація та структура тексту	Учень дотримується структури порівняльно-зіставного есе, перераховує пункти порівняння змістовно та логічно по абзацах. Дотримується послідовності під час порівняння та зіставлення ідей з текстів. Текст плавно переходить від однієї ідеї до іншої. Використовуються слова переходу порівняння та зіставлення для відображення зв'язків між ідеями. Використано різноманітність речень та переходів.	Учень дотримується структури порівняльно-зіставного есе, перераховує пункти порівняння змістовно та логічно по абзацах, але не дотримується послідовності під час порівняння та зіставлення ідей з текстів. Есе переходить від однієї ідеї до іншої, але відсутня різноманітність. Використовуються слова переходу порівняння та зіставлення для відображення зв'язків між ідеями.	Учень дотримується структури порівняльно-зіставного есе, але деяка інформація розташована в невідповідному абзаці. Деякі деталі не відповідають логічному або очікуваному порядку, що розриває увагу читача.	Деякі деталі не відповідають логічному або очікуваному порядку. Немає організованості в тексті. Зв'язки між деякими ідеями недостатньо чіткі. Переходи між ідеями або пунктами порівняння недостатньо чіткі та непрозорі.
Плагіат та копіювання	Учень володіє високим рівнем умінь синтезувати інформацію та перефразувати. Коректно цитує джерела і використовує відповідні посилання на джерела в тексті. Повністю дотримується академічної доброчесності.	Учень здебільшого перефразовує джерела, але деякі частини тексту можуть бути занадто схожими з читаним. Цитує більшість джерел, але можуть бути помилки в оформленні цитат або посилань.	Учень використовує деякі перифрази, але текст містить значні частини, що повторюють джерела без належного оформлення. Помітні проблеми з посиланням на джерела.	Текст учня містить значний обсяг перефразованого матеріалу з джерел, що є прямим плагіатом. Відсутні посилання на використані джерела або вони вкрай некоректні.

Viktoriia Osidak (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0001-7304-3026

Vladyslava Yasynetska (Ukraine)
ORCID ID: 0009-0005-3124-0888

STAGED ORGANIZATION OF TEACHING INTEGRATED READING AND WRITING SKILLS IN SPECIALISED HIGH SCHOOL THROUGH ESSAYS

Introduction. *Teaching English to senior secondary school students is primarily aimed at supporting their professional development (Ministry for Education and Science, 2017). In this context, teaching English is less about acquiring knowledge about the language itself and more about using English as a medium of instruction to gain expertise in non-language subjects. This necessitates a shift from traditional instruction, which focuses on teaching language skills in isolation, to a more integrated approach that addresses the specific needs of secondary school students. One of the learning objectives of specialised secondary programs is to develop students' ability to synthesize and evaluate information from various sources to create clear and detailed texts related to their areas of interest.*

Research aim. *This paper aims to explore approaches to teaching integrated reading and writing skills to senior secondary school students. Particularly, the authors are interested in examining the efficacy of the instruction intervention to enhance students' skills to write comparison-contrast essays based on source texts.*

Methodology. *The conceptual foundation of this study is based on an integrated approach to teaching reading and writing. This approach posits that reading and writing processes are interconnected, as both activities depend on similar cognitive mechanisms and types of knowledge. The suggested intervention is based on the Read-Write Cycles developed by Calfee and Miller (2005). The article presents the results of the instructional intervention carried out in a secondary public school in Irshan, focusing on 11th-grade students as participants. Descriptive statistics (mean and percentage) were employed to report the findings of pre- and post-intervention results. A paired t-test was utilised to determine whether the instructional intervention led to any significant changes in students' skills to produce clear and detailed comparative-contrast essays using source materials.*

Results. *The findings demonstrate the effectiveness of the training, thereby confirming the hypothesis that the instructional intervention positively impacts the development of integrated reading and writing skills among school students.*

Keywords: *integrated reading and writing skills, specialised high school, a two-stage organisation of teaching, a read-write cycle.*

BIOS

Viktoriia Osidak, PhD in Education, Associate Professor at the Department of Methodology for Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literature, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include alternative methods for assessing student achievements, English language teaching methodology, fostering multilingualism among students, and integrating the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) into foreign language education.

E-mail: viktoriia_osidak@ukr.net

Vladyslava Yasynetska, Mgr in Education, program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her research interests focus on English language teaching methodology.

E-mail: vladayas1908@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ ЧИТАННЯ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ

Статтю присвячено розробленню й апробації технології навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів. Зазначено, що в процесі навчання читання цих текстів відбувається удосконалення компетентності в читанні та розвиток лінгвосоціокультурної компетентності, глибоке пізнання культури народу, формування уявлення про інтегрований характер мови та культури, зміцнення знань екстралінгвального характеру. Аргументовано, що в цей час у студентів формується пресупозиційна готовність до комунікації у німецькомовному дискурсі, закріплюються риси вторинної мовної особистості. Прецедентні тексти класифіковано у трьох групах: власне прецедентний текст, текст-опис прецедентного феномену, текст, який містить прецедентні феномени. Уточнено критерії добору прецедентних текстів: критерій хрестоматійності, критерій інтертекстуальності, критерій реінтерпретації, критерій відтворюваності. Визначено, що технологія навчання читання прецедентного тексту реалізується на трьох етапах (дотекстовому, текстовому й післятекстовому) і в низці завдань для проєктної діяльності студентів. У процесі апробації доведено, що студенти-германісти загалом набули додаткових екстралінгвальних знань, пов'язаних з появою та реінтерпретацією твору, усвідомили цінність твору та його прецедентність. Виявлено, що структурування навчальної діяльності в низці проєктів є корисним для формування навчальної автономії у процесі оволодіння німецькою мовою.

Ключові слова: навчання читання, оволодіння німецькою мовою, прецедентний текст, проєктна діяльність

Вступ

Постановка проблеми. Лінгвосоціокультурна парадигма навчання іноземних мов передбачає підготовку фахівців, які володіють не лише мовленнєвими навичками й уміннями, але й глибокими знаннями про культуру країни, мова якої вивчається, уміннями користуватися мовою в її культуроносна функції. Вивчаючи мову, майбутній фахівець-германіст пізнає культуру Німеччини, набуває навичок розуміння та вживання культурно маркованих мовних одиниць, умінь користуватися мовою у різних комунікативних ситуаціях, – усе це значно покращує рівень комунікативної компетентності здобувачів освіти. Перед ученими-методистами постає завдання пошуку ефективних засобів формування лінгвосоціокультурної компетентності. Саме до таких засобів слід зарахувати *прецедентний текст*, тобто текст, часто вживаний у культурному середовищі та відомий переважній

більшості носіїв мови. Прецедентний текст є джерелом лінгвальної та екстралінгвальної інформації: він містить культурно марковані мовні одиниці, культурні символи, концепти, а також знання про культуру народу загалом. Прецедентні твори, зокрема літературного та фольклорного характеру, "виходять" за межі літератури, вони зазвичай зазнають реінтерпретації в інших видах мистецтва – архітектурі, скульптурі, живописі, музиці, кіно тощо, таким чином даючи поштовху для розвитку інших напрямів мистецтва. Таким чином, робота з прецедентним текстом повинна мати комплексний характер, тобто читання цього тексту має інтегруватися з набуттям студентами екстралінгвальних знань про його інтерпретацію в інші види мистецтва. Тож прецедентний текст як засіб формування лінгвосоціокультурної компетентності має значний навчальний потенціал. І хоча прецедентні феномени загалом та

прецедентні тексти зокрема були предметом спеціального дослідження лінгвістів та методистів, однак проблема навчання студентів-германістів читання існує у ширшому контексті: компетентність читання зумовлює пришвидшення формування умінь спілкування у німецькомовному дискурсі.

Отже, пошук ефективних методик формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів-германістів, а також потреба в розробленні технології формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами прецедентного тексту обумовлюють актуальність дослідження.

Огляд досліджень і публікацій. До проблеми навчання прецедентних феноменів у лінгводидактиці зверталася низка дослідників – Буднік (2010), Гостра (2021), Кухарчук (2021), Лазаренко (2015), Мельниченко та Гунченко (2023), Нікітіна (2015). Серед основних досягнень у методиці навчання прецедентних феноменів варто виокремити такі:

- здійснено класифікацію прецедентних феноменів (Буднік, 2010; Гостра, 2021; Гладка, 2018);
- запропоновано методи навчання прецедентних феноменів (Гостра, 2021);
- розроблено прийоми навчання прецедентних феноменів, комплекси вправ та завдань (Буднік, 2010; Мельниченко, Гунченко, 2023;);
- розроблено підходи та критерії добору прецедентних феноменів (Гостра, 2021), прецедентних текстів (Буднік, 2010);
- укладено корпус українських національно-прецедентних текстів і обґрунтовано критерії його упорядкування (Буднік, 2010);
- визначено критерії розуміння прецедентних феноменів культури вторинною мовною особистістю та їх показники (Гостра, 2021);
- розроблено етапи роботи з прецедентними феноменами у процесі їх навчання (Лазаренко, 2015);

- окреслено психолого-педагогічні засади сприйняття національно-прецедентних текстів студентами філологічних спеціальностей (Буднік, 2010);

- обґрунтовано, що рівень сформованості вторинної мовної особистості зумовлюється вміннями використовувати в мовленні прецедентні феномени культури, правильно розуміти, адекватно трактувати / декодувати інформацію, задовану в них (Гостра, 2021);

- визначено дидактичний та виховний потенціал прецедентних текстів у мовно-літературній освіті (Нікітіна, 2015; Кухарчук, 2021).

Мета статті – теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати технологію навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів. Завдання статті:

- структурувати діяльність навчання прецедентних текстів за етапами;
- презентувати технологію навчання читання прецедентних текстів у проєктній діяльності;
- представити результати апробації навчальної технології.

Методологія дослідження. Дослідження здійснене в контексті лінгвокультурологічної парадигми навчання мови. Мову ми розглядаємо як унікальний витвір етносу, який інтегрує світогляд, цінності, духовну сутність народу. Мова – засіб формування особистості, засіб пізнання світу, культури, долучення до певної етнічної спільноти. Прецедентний текст розглядаємо як культурне надбання певної нації, завдяки якому особистість інтегрується у культурне середовище. Навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів здійснюється на засадах лінгвосоціокультурного та комунікативного підходів. Під час дослідження було використано: метод аналізу наукової літератури для вивчення стану дослідженості проблеми, визначення лінгвістичних та методичних передумов навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів; комплексний – для розроблення комплексу вправ; метод тестування, якісного та

кількісного аналізу результатів дослідження. Для перевірки ефективності технології було здійснено її апробацію. Дослідження проходило у три етапи. На першому етапі вивчали стан розроблення досліджуваного питання, було обґрунтовано лінгвістичні та методичні засади навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів. На другому етапі дослідження розроблено комплекси вправ і завдань для навчання. На третьому етапі проведено апробацію, яка здійснювалася серед студентів 2-го курсу ОР "Бакалавр" ОП "Англійська філологія та переклад, дві західноєвропейські мови" ННІ філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. В апробації взяли участь 8 студентів. Об'єктами контролю визначено розуміння змісту та ідеї твору, а також розуміння його цінності в культурному поступі нації. Критеріями оцінювання були: повнота розуміння змісту та сенсу твору, глибина розуміння цінності твору як прецедентного феномену в культурному поступі нації. Для контролю означених об'єктів було розроблено 12 тестових завдань з конструйованою відповіддю. Результати навченості за авторською технологією було порівняно із середніми показниками рівня успішності студентів у читанні.

Результати та обговорення

Прецедентний текст визначено як текст, який є "важливим для кожної особистості в когнітивному та емоційному аспектах, широко вживаний у культурному середовищі, цінний для особистості та нації загалом" (Нікітіна, 2015, с. 238). Прецедентні тексти визначають "етнокультурну специфіку ... лінгвокультурної спільноти, відображаючи історію і культуру народу, національний характер, моральні цінності і світогляд" (Буднік, 2010, с. 192). Отже, прецедентні тексти – це тексти, які відомі широкому колу представників культури, є легко впізнаваними, часто використовуються у різних типах дискурсу, мають значущість для

особистості. Такі тексти впливають на розвиток та становлення окремої особистості в плані її культурної приналежності. Важливість прецедентних текстів виявляється у їх впливі на різні види мистецтва – музику, скульптуру, образотворче мистецтво, архітектуру, літературу.

Читання прецедентних текстів реалізує низку цілей:

- удосконалення компетентності в читанні та лінгвосоціокультурної компетентності;
- більш глибоке пізнання культури, світогляду, цінностей, культурних архетипів народу, мова якого вивчається, усвідомлення культурних розбіжностей у рідній та іноземній мовах; формування уявлення про інтегрований характер мови та культури;
- формування знань експериментального характеру, які розширюють кругозір та ерудицію студентів: знань, пов'язаних з історією написання, роллю твору в культурі народу загалом та в літературному процесі зокрема, знань про вплив твору на інші види мистецтва, на формування та становлення світогляду нації або окремих її представників;
- створюють пресупозиційну готовність до комунікації з іноземцями, реалізують іміджеву функцію, тобто увиразнюють ерудованість та обізнаність людини;
- сприяють долученню суб'єктів навчання до загальнокультурного коду людства.

Прецедентні феномени поділяються на кілька груп (Гостра, 2021; Гладка, 2018; Корольова, 2012):

1) за масштабом поширення: соціумно-прецедентні (поширені в межах невеликого соціуму), національно-прецедентні (національного масштабу) та універсально-прецедентні (відомі великій кількості людей незалежно від їхньої національної чи культурної приналежності);

2) за джерелами походження: теологічні, фольклорні, міфологічні, літературні, суспільно-політичні, телевізійні, рекламні, цифрові;

3) за структурно-семантичними особливостями: текст, висловлювання, ситуація, ім'я, жанр;

4) за вербалізацією: вербальні та невербальні.

Спираючись на наведену вище класифікацію прецедентних феноменів, вважаємо доцільним для навчання читання студентів-германістів добирати національно-прецедентні та універсально-прецедентні літературні, фольклорні та суспільно-політичні тексти.

Прецедентні тексти класифіковано на три групи:

1) власне прецедентний текст: художній, фольклорний, суспільно-політичний, телевізійний тощо твір національно-прецедентного або універсально-прецедентного характеру, наприклад, *"Das Nibelungenlied"* (Пісня про Нібелунгів); балада В. Гете *"Erlkönig"* (Вільшаний король);

2) текст-опис прецедентного феномену (наприклад, опис Кельнського собору, опис Античних воріт Порта-Нігра у Трірі);

3) текст, який містить прецедентні феномени, що надають йому певної модальності, змістовності, морально-етичного, аксіологічного потенціалу (наприклад, імена відомих людей, історичних постатей, видатних подій, фольклорні та міфічні образи тощо).

Предметом дослідження стала технологія навчання читання власне прецедентних текстів, значущих для культурно-історичного поступу німецької нації.

Добір прецедентних текстів рекомендуємо здійснювати на основі критеріїв, визначених Буднік (Буднік, 2010, с. 76–78):

- *критерій хрестоматійності* (за цим критерієм добору підлягають прецедентні тексти, які вивчаються у закладах середньої освіти Німеччини, відомі кожному представникові німецькомовної спільноти);

- *критерій інтертекстуальності* (відповідно до цього критерію добору підлягають твори, цитати чи алюзії на які містяться в інших літературних творах);

- *критерій реінтерпретації* (добору підлягають тексти, імплементовані в інші види мистецтва – образотворче

мистецтво, скульптуру, архітектуру, музику, кіно тощо).

Четвертим критерієм визначаємо *відтворюваність* окремих фрагментів текстів в усному та писемному мовленні (добору підлягають твори, фрагменти яких часто вживають носії мови у вигляді крилатих виразів: у побутовому спілкуванні, засобах масової інформації).

Методику добору німецьких прецедентних текстів неможливо створити, спираючись на зміст однієї статті. Її необхідно обґрунтовувати у цілій серії досліджень – з лінгвістики, літературознавства, культурології, лінгводидактики. Тому було поставлено за мету отримати досвід упровадження навчальної технології читання однієї балади В. Гете *"Erlkönig"*, яка відповідає означеним чотирьом критеріям: твір є хрестоматійним не лише в підручниках з німецької літератури, але й вивчається у шкільному курсі літератури інших народів, бо українські школярі теж вивчають цей твір; балада характеризується ремінісцентністю, наприклад, у фрагменті пісні групи Rammstein *"Dalai Lama"* *"Und das Kind zum Vater spricht Hörst du denn den Donner nicht Das ist der König aller Winde Er will mich zu seinem Kinde"* (Семенюк, 2022); балада згадана у пародії Хайнца Ерхарда *"Der König Erl"* та Отто Балкеса *"Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? Es ist der Fleischer, er sucht sein Rind"*), їй властива інтерпретативність, наприклад, в ілюстрації Моріца фон Швінда, скульптурі, створеній Отто Шпете, музичному творі – баладі Ф. Шуберта *"Erlkönig"*; баладу відтворювано, наприклад, у крилатій фразі *"Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt!"*, яка часто вживається в німецькомовному дискурсі.

В основу технології навчання читання прецедентного тексту покладено трьохетапну модель навчання читання – дотекстовий, текстовий, післятекстовий етап (Ніколаєва, 2013).

Дотекстовий етап. На цьому етапі студентам було надано інформаційну

довідку про баладу В. Гете "Erlkönig" (Додаток), щоб усунути окремі змістові та смислові труднощі сприйняття твору. Довідку супроводжувано додатковою екстралінгвальною інформацією, яка дозволила студентам більш ефективно сприймати та розуміти твір.

Завдання 1. Мета: формування екстралінгвальних знань, необхідних для глибшого розуміння змісту та сенсу балади; удосконалення умінь читання та говоріння.

Інструкція: Lesen Sie den Text zur Schöpfungsgeschichte sowie zum weltanschaulichen und thematischen Inhalt von W. Goethes Ballade Erlkönig. Beantworten Sie die Fragen:

- Was ist die folkloristische Grundlage Goethes Ballade "Erlkönig"?
- Worin besteht die Meisterschaft des Balladeautors?

Текстовий етап передбачає читання та розуміння змісту й ідеї прецедентного твору.

Завдання 2. Мета: формування умінь читання та розуміння змісту та сенсу прецедентного твору.

Інструкція: Lesen Sie Goethes Ballade "Erlkönig" unter dem Link: <https://www.gedichte7.de/erlkoenig.html>. Beantworten Sie danach die Fragen:

- Welche mythischen Figuren kommen in der Ballade vor?
- Stimmen Sie der Meinung zu, dass die Hauptgedanken der Ballade die mythische und dämonisierte Wahrnehmung der Natur durch den Menschen und die Unfähigkeit des Menschen, den Kräften der Natur zu widerstehen, sind?

Erstellen Sie ein inhaltlich-kompositionelles Schema des Werkes.

Післятекстовий етап роботи над текстом спрямований на перевірку розуміння змісту та сенсу прочитаного, обговорення змісту прочитаного, смислове опрацювання інформації.

Для перевірки розуміння змісту та сенсу твору пропонуємо дати відповіді на запитання.

Завдання 3. Мета: перевірка розуміння змісту та сенсу твору.

Інструкція: Beantworten Sie die Fragen mündlich.

- Welches Bild erscheint dem Leser aus den ersten Zeilen der Ballade?
- Nennen Sie die Hauptfiguren der Ballade!
- Wozu verwendet der Autor im Text Elemente der Natur?
- Was sieht der Vater und was erscheint in der Fantasie des Sohnes?
- Wie überredet Erlkönig das Kind, bei ihm zu bleiben?
- Warum wählt der Autor Ihrer Meinung nach ein solches Ende?

Для смислового опрацювання інформації можна запропонувати студентам завдання на визначення ідеї, проблематики, модальності сюжету, особливостей композиції твору. Зразком такого завдання може бути таке:

Завдання 4. Мета: формування умінь смислового опрацювання інформації, умінь говоріння.

Інструкція: Beantworten Sie die Fragen: Welche Gefühle hat diese Ballade bei Ihnen ausgelöst? Welche Merkmale einer Ballade weist dieses Werk auf? Was ist der Unterschied zwischen der Wahrnehmung der Welt vom Kind und Vater?

Обговорення змісту прочитаного рекомендуємо здійснювати через призму розкриття прецедентності твору, тобто його характеристик, які зробили цей твір літературним феноменом, відомим широким масам, культурним явищем нації або людської цивілізації. Для цього пропонуємо низку проєктів, які розкривають прецедентний характер твору.

Проєкт 1. "Erlkönig" in ukrainischen Übersetzungen.

Проєкт 2. "Erlkönig": Symbolik von Figuren.

Проєкт 3. "Erlkönig" und sein Platz in der Geschichte der deutschen Literatur.

Проєкт 4. "Erlkönig" und sein Einfluss auf Malerei, Musik und Bildhauerei.

Проект 1. "Erlkönig"

в українських перекладах

Мета: формування знань про історію перекладів "Erlkönig" українською мовою. Формування умінь визначати перекладацькі прийоми та аналізувати переклад на мікрорівні та макрорівні; умінь говоріння.

Інструкція:

– *Untersuchen Sie die Geschichte der Übersetzungen von Goethes Ballade "Erlkönig" ins Ukrainische;*

– *Analysieren Sie 3-4 übersetzte Balladen von J.W. Goethe "Erlkönig" und Übersetzungstechniken sowie bestimmen Sie Übereinstimmung der Übersetzung des Originals auf der Makro- und Mikroebene;*

– *Erstellen Sie eine Vortragspräsentation über die Geschichte der Übersetzung von V. Goethes Erlkönig auf Makro- und Mikroebene.*

Орієнтовний план доповіді-презентації

1. Die Geschichte der Übersetzungen von Goethes Ballade "Erlkönig" ins Ukrainische.

2. Analyse der Übersetzung von Maxim Rylskyi (Übersetzungsmethoden lexikalischer und grammatikalischer Einheiten, Wiedergabe von Inhalt und Form, Ideen, Modalität des Werkes).

3. Analyse der Übersetzung von Panteleimon Kulish (Übersetzungsmethoden lexikalischer und grammatikalischer Einheiten, Wiedergabe von Inhalt und Form, Ideen, Modalität des Werkes).

4. Analyse der Übersetzung von Boris Grinchenko (Übersetzungsmethoden lexikalischer und grammatikalischer Einheiten, Wiedergabe von Inhalt und Form, Ideen, Modalität des Werkes).

5. Welche Bedeutung hatten diese Übersetzungen für die ukrainische Literatur?

Проект 2. "Erlkönig":

символіка образів

Мета: формування знань про символіку образів в німецькій лінгвокультурі (на матеріалі балади В. Гете "Erlkönig"), умінь визначати символічне значення

образу; удосконалення умінь читання та говоріння німецькою мовою.

Інструкція:

– *Erlernen Sie die kritische Literatur zur Symbolik der Figuren in der Goethes Ballade "Erlkönig" (Studyflix, n.d.).*

– *Analysieren Sie die Symbolik von Goethes Ballade "Erlkönig";*

– *Identifizieren Sie strittige Fragen bezüglich der Interpretation des Inhalts und der Bedeutung der Ballade;*

– *Erstellen Sie eine Vortragspräsentation über die Bildsymbolik von Goethes Ballade "Erlkönig".*

Орієнтовний план доповіді-презентації

1. J.W. Goethe "Erlkönig": Merkmale von Genre und Stil.

2. Bildsymbole von Goethes Ballade "Erlkönig" (Erlenkönig, Nacht, Wind, Nebel, Weide usw.). Künstlerische Mittel des Balladeautors.

3. Modalität von Goethes Ballade "Erlkönig". Emotionen und Gefühle, die diese Ballade hervorruft.

Проект 3. "Erlkönig" та його місце

в історії німецької літератури

Мета: формування екстралінгвальних знань про історію написання, історичну епоху створення балади В. Гете "Erlkönig", про місце твору в історії німецької літератури; удосконалення умінь читання та говоріння.

Інструкція:

– *Erlernen Sie die wissenschaftliche Literatur über die historische Zeitperiode der Schaffung von Goethes Ballade "Erlkönig" (Dennis, 2022);*

– *Erforschen Sie die wissenschaftliche Literatur über die Geschichte des Schaffens von "Erlkönig" (Dennis, 2022);*

– *Erstellen Sie eine Vortragspräsentation über den Platz Goethes Ballade "Erlkönig" in der Geschichte der deutschen Literatur.*

Орієнтовний план доповіді-презентації

1. Die historische Epoche, in der Goethes Ballade "Erlkönig" entstand. Das Zeitalter der Aufklärung im Werken von J.W. Goethe.

2. Mythologische Grundlagen von Goethes Ballade "Erlkönig".

3. Der Platz der Ballade "Erlkönig" in der Geschichte der deutschen Literatur und Weltliteratur.

4. Reminiszenz der Goethes Ballade "Erlkönig".

Проект 4. "Erlkönig" та його вплив на художнє мистецтво, музику та скульптуру

Мета: формування екстралінгвальних знань про вплив балади В. Гете "Erlkönig" на образотворче мистецтво, музику та скульптуру; удосконалення умінь читання та говоріння.

Інструкція:

– *Analysieren Sie die wissenschaftliche Literatur zum Einfluss von Goethes Ballade "Erlkönig" auf bildende Kunst, Musik, Bildhauerei* (Assel & Jäger, 2018; Hasselhorn, 2017);

– *Finden Sie Kunstwerke, die der Ballade "Erlkönig" gewidmet sind (z. B. eine Illustration von Moritz von Schwind), Skulpturen (eine Figur von Otto Spete), Musikwerke (Ballade "Erlkönig" von F. Schubert); erlernen Sie die Entstehungsgeschichte dieser Werke, beschreiben Sie die Stimmungen, Emotionen, die sie in den Menschen hervorrufen.*

– *Erstellen Sie eine Vortragspräsentation über den Einfluss von Goethes Ballade "Erlkönig" auf bildende Kunst, Musik, Bildhauerei.*

Орієнтовний план доповіді-презентації

1. Kulturelle Bedeutung von Goethes Ballade "Erlkönig".

2. Der Einfluss von Goethes Ballade "Erlkönig" auf die bildende Kunst (beschreiben Sie 1-2 Werke der bildenden Kunst).

3. Einfluss von Goethes Ballade "Erlkönig" auf die Musik. Charakterisieren Sie die musikalische Ballade von F. Schubert "Erlkönig".

4. Beschreiben Sie die Skulptur "König der Elfen".

Апробування розробленої технології здійснювалася серед студентів 2 курсу ОР "Бакалавр" ОП "Англійська філологія

та переклад, дві західноєвропейські мови" ННІ філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. В ньому взяли участь 8 студентів. Об'єктами контролю визначено розуміння змісту та ідеї твору, а також розуміння його цінності в культурному поступі нації. Критеріями оцінювання були: *повнота розуміння змісту та сенсу твору, глибина розуміння цінності твору як прецедентного феномену в культурному поступі нації.*

Для контролю означених об'єктів було розроблено 12 тестових завдань з конструюваною відповіддю. За кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал. Таким чином, максимальна кількість, яку могли набрати студенти, становила 12 балів.

1. *In welchem Jahr wurde die Ballade "Erlkönig" geschrieben?*

2. *Was ist die folkloristische Grundlage des Werkes?*

3. *Welche Bedeutung hat die Ballade "Erlkönig" in der deutschen Literaturgeschichte?*

4. *Welche Bildsymbole finden sich in der Ballade?*

5. *Was symbolisiert Ihrer Meinung nach die Figur des Erlkönigs?*

6. *Welche Merkmale der Romantik kommen in der Ballade "Erlkönig" zum Ausdruck?*

7. *Wie verkörpert der Autor die Meinung des englischen Philosophen J. Locke, dass das Gefühl "eine Geistererscheinung der Vernunft" ist?*

8. *Welche der ukrainischen Balladenübersetzungen kennen Sie?*

9. *Welche Kunstwerke kennen Sie, die nach den Motiven der Ballade "Erlkönig" geschaffen wurden?*

10. *Welchen Einfluss hatte die Ballade "Erlkönig" auf die Musikkunst?*

11. *Was wissen Sie über die Erlkönigstatue?*

12. *Welche Fakten deuten darauf hin, dass es sich bei "Erlkönig" um ein Präzedenzwerk handelt?*

Для рефлексії було поставлено два запитання, які під час оцінювання не враховувалися: *Was ist Ihnen von diesem Werk in Erinnerung geblieben? Was ist für Sie*

persönlich die Ästhetik und der Wert dieser Ballade? Результати навчання відображено в констатувальному зрізі (табл.1).

Таблиця 1. Результати навченості за авторською технологією у порівнянні із середніми показниками рівня успішності студентів у читанні

Студент	Середній рівень успішності (читання)	Оцінка за підсумками навчання за авторською технологією
1	9	10
2	8	8
3	11	12
4	11	10
5	7	9
6	10	12
7	9	10
8	8	10
Середні бали	9,125	10,125

Отже, результати зрізу показали, що в шести студентів рівень навченості зріс на 1-2 бали порівняно з їхньою загальною успішністю у читанні німецькою мовою. Можемо констатувати, що всебічний аналіз прецедентного твору, який супроводжується визначенням його місця у літературному процесі, історії написання, аналізом змісту та ідеї твору, аналізом перекладів українською мовою, аналізом системи образів, символіки, визначенням реінтерпретації іншими видами мистецтва, сприяє глибокому усвідомленню його цінності в культурі нації, для частини людської цивілізації загалом. Такий аналіз дозволяє осмислити цінність твору, його естетику, набути екстралінгвальних знань, пов'язаних з появою та реінтерпретацією твору.

Висновки

Перспективи подальших досліджень. Отже, технологія навчання читання студентів-германістів, на нашу думку, повинна ґрунтуватися на проєктній діяльності. Студенти 2 курсу мають для цього необхідні знання, можуть досліджувати текст самостійно, отже, вдосконалювати навчальну автономність. Крім того, у процесі проєктної діяльності відбувається розвиток лінгвосоціокультурної компетентності в читанні. Прецедентний текст є джерелом лінгвальної та

екстралінгвальної інформації: він містить культурно марковані мовні одиниці, культурні символи, концепти, а також знання про культуру народу загалом. Тому його ретельний аналіз повинен здійснюватися поетапно. У технології навчання читання прецедентного тексту варто використовувати трьохетапну модель навчання читання на етапах: дотекстовому, на якому засвоюється додаткова інформація про прецедентний твір з метою створення підґрунтя для більш ефективного розуміння твору; текстовому, на якому відбувається читання та осмислення твору; післятекстовому, на якому зміст прочитаного, ідеї твору допомагають зрозуміти роль тексту в спілкуванні культур, його вплив на інші види мистецтва, прецедентні риси.

Перспективою подальших досліджень є методичний супровід процесу створення корпусу німецьких національно-прецедентних текстів для навчання студентів філологічних спеціальностей.

Список використаних джерел

Буднік, А. О. (2010). *Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів* [Дис. к. пед. н.]. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.

Гладка, В. А. (2018). Прецедентні феномени як мотиватори неологізмів сучасної французької мови. *Закарпатські філологічні студії*, 2, 46–52.

Гостра, К. В. (2021). *Методика роботи з прецедентними феноменами культури під час навчання російської мови в основній школі* [Дис. д.філос.н.]. Криворізький державний педагогічний університет.

Корольова, В. В. (2012). Прецедентні феномени в мові сучасної поезії. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*, 29, 8–10.

Кухарчук, І. О. (2021). Формування культурологічної компетентності в учнів 9-х класів засобами національно-прецедентних текстів. *Інноваційна педагогіка*, 41(1), 45–48. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.8>

Лазаренко, С. В. (2015, 30 вересня). *Формування соціокультурної компетенції під час викладання української мови інофонам (на матеріалі прецедентних феноменів сучасного українського газетного тексту)* [Тези конференції]. Педагогіка. Теоретические и практические аспекты развития современной науки, Познань, Польша. <https://bit.ly/41dCWEI>.

Мельниченко, Г. В., Гунченко, А. П. (2023, October 30 - November 01). *Використання прецедентних феноменів культури у розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури* [Тези конференції]. "The VII International Scientific and Practical Conference" Problematic questions of science and problems of development", Berlin, Germany.

Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур. Теорія і практика. Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Ленвіт.

Нікітіна, А. В. (2015). Прецедентний текст як засіб національно-патріотичного виховання на уроках української мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 7(296), 236–244.

Семенюк, Т. (2022, 12–13 травня). *Інкорпорування елементів балади Й. В. Гете "Лісовий цар" у музичний твір "Далай-Лама" сучасної німецької групи Рамштайн* [Тези конференції]. International scientific and practical conference Applied Linguistics-3d: Language, IT, ELT, Zhytomyr, Ukraine. https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/al3d_abstracts-2022.pdf

Assel, J., & Jäger, G. (2018, April). *Goethe-Motive auf Postkarten und in der bildenden Kunst. Eine Dokumentation*. Goethezeitportal. <https://bit.ly/3B1p1Xj>

Dennis. (2022, July, 1). *The Erlking – Johann Wolfgang von Goethe*. Literaturwelt. <https://bit.ly/49n8RUD>

Hasselhorn, S. (2017, December 6). *Erlkönig* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=d8lzbBnhDng>

Studyflix (n.d.). *Erlkönig*. <https://studyflix.de/deutsch/erlkonig-5013>; https://svitliteraturu.com/_id/2/290_jpg2pdf.pdf

References

Assel, J., & Jäger, G. (2018, April). *Goethe-Motive auf Postkarten und in der bildenden Kunst. Eine Dokumentation*. Goethezeitportal. <https://bit.ly/3B1p1Xj>

Budnik, A. O. (2010). *Formuvannya dyskursnykh umin' studentiv filolohichnykh spetsial'nostey zasobamy natsional'no-pretседentnykh tekstiv* [Teaching discourse skills to philology students through national precedent texts] [PhD thesis]. South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. (in Ukrainian)

Dennis. (2022, July, 1). *The Erlking – Johann Wolfgang von Goethe*. Literaturwelt. <https://bit.ly/49n8RUD>

Hasselhorn, S. (2017, December 6). *Erlkönig* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=d8lzbBnhDng>

Hladka, V. A. (2018). Pretседentni fenomeni yak motyvatory neofrazeologizmiv suchasnoyi frantsuz'koyi movy [Precedent phenomena as motivators of neophraseologisms of the modern French language]. *Transcarpathian Philological Studies*, 2, 46–52. (in Ukrainian)

Hostra, K. V. (2021). *Metodyka roboty z pretседentnyimi fenomenami kul'tury pid chas navchannya rosiys'koyi movy v osnovniy shkoli* [Methods of working with precedent cultural phenomena while teaching the Russian language in basic school]. [PhD thesis]. Kryvyi Rih State Pedagogical University. (in Ukrainian)

Korolova, V. V. (2012). Pretседentni fenomeni v movi suchasnoyi poeziyi [Precedent phenomena in the language of modern poetry]. *Scientific Notes of the National University Ostroh Academy. Series: Philology*, 29, 8–10. (in Ukrainian)

Kukharchuk, I. O. *Formuvannya kulturolohichnoyi kompetentnosti v uchniv 9-kh klasiv zasobamy natsional'no-pretседentnykh tekstiv* [Forming 9th grades students' cultural competence by means of national-precedent texts]. *Innovative Pedagogy*, 41(1). <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.8>. (in Ukrainian)

Lazarenko, S. V. (2015). *Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi pid chas vykladannya ukrayins'koyi movy inofonam (na materialy pretседentnykh fenomeniv suchasnoho ukrayins'koho hazetnoho tekstu)* [Developing socio-cultural competence in the Ukrainian as a foreign language classroom (based on the precedent phenomena of modern Ukrainian newspaper text)] [Conference Proceedings]. Pedahohyka. Teoretycheskye y praktycheskye aspekty razvytyya sovremennoy nauky, Poznań, Poland. <https://bit.ly/41dCWEI>. (in Ukrainian)

Melnychenko, H. V., & Hunchenko, A. P. (2023, October 30 - November 01). *Vykorystannya pretседentnykh fenomeniv kultury u rozvytku*

linhvokrayinoznavchoyi kompetentsiyi maybutnikh uchyteliv anhlis'koyi movy i literatury [The use of precedent cultural phenomena in the development of linguistic and country studies competence of future teachers of English language and literature] [Conference Proceedings]. The VII International Scientific and Practical Conference "Problematic questions of science and problems of development", Berlin, Germany. (in Ukrainian)

Nikolayeva, S. Y. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur. Teoriya i praktyka. Pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures. Theory and practice. Textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. Lenvit. (in Ukrainian)

Nikitina, A. V. (2015). Pretsedentnyy tekst yak zasib natsional'no-patriotichnoho vykhovannya na urokakh ukrayins'koyi movy [The precedent text as a mean of national-patriotic education at the lessons of

Ukrainian language]. *Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 7(296), 236-244. (in Ukrainian)

Semenyuk, T. (2022). Inkorporuvannya elementiv balady Y.V. Hete "Lisovyy tsar" u muzychnyy tvir "Dalay-Lama" suchasnoyi nimetskoyi hrupy Rammshtayn [Incorporating ballad elements of Goethe's "Forest King" to Rammstein's musical piece "Dalai Lama"] [Conference Proceedings]. International scientific and practical conference Applied Linguistics-3d: Language, IT, ELT, Zhytomyr, Ukraine. https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/al3d_abstracts-2022.pdf. (in Ukrainian)

Studyflix (n.d.). *Erlkönig*. <https://studyflix.de/deutsch/erlkönig-5013>; https://svitliteraturu.com/_ld/2/290_jpg2pdf.pdf

Отримано редакцією журналу / Received: 11.10.24

Прорецензовано/ Reviewed: 10.11.24

Схвалено до друку / Accepted: 21.11.24

ДОДАТОК

Інформаційна довідка

"Erlkönig" ist eine Ballade, die W. Goethe 1782 im ersten Weimarer Jahrzehnt schrieb. Beim Schaffen der Ballade orientierte sich der Autor an der Handlung des dänischen Volksliedes "Die Tochter des Elfenkönigs". Goethe verwendet folkloristische Motive, interpretiert die genannten Legenden neu und verleiht ihnen eine moralische und philosophische Bedeutung. Er greift auf folkloristische Stoffe zurück, die die abergläubische Angst des Menschen vor feindlichen Naturgewalten und geheimnisvollen Fabelwesen schildern. Goethe erneuert die literarische Ballade, indem er ihren thematischen Rahmen erweitert. Waren seine Balladen früher der Liebe gewidmet, erforscht er nun dank der besonderen Möglichkeiten dieser Gattung die schicksalhaften Rätsel des Lebens, die unverständlichen Geheimnisse der Natur. Das Ereignis in der Ballade "Erlkönig" wird gleichzeitig in drei Aspekten dargestellt: in dem realen Aspekt – der Rückkehr von Vater und Sohn nach Hause, den nächtlichen Ängsten des Kindes, dem Tod des Sohnes; in dem fantastisch-mythologischen Aspekt – mythologische Bilder und Symbole, Märchenfiguren, die die Natur verkörpern; in dem moralischen und philosophischen Aspekt – die Konfrontation verschiedener Prinzipien – natürlicher und spiritueller. Die Ausdruckskraft der Ballade wird durch einen Rhythmus verliehen, der an das schnelle Laufen eines Pferdes erinnert – er betont die spannungsgeladene Dynamik der Handlung. Die besondere Geschicklichkeit des Autors zeigt sich in der Darstellung der unterschiedlichen Weltwahrnehmung von Vater und Sohn. Goethe stellt die Gefühle und Vorstellungskraft des Kindes dem gesunden Menschenverstand des Vaters gegenüber. Damit teilt er die Meinung eines anderen herausragenden Aufklärer, des englischen Philosophen J. Locke, dass das Gefühl "eine Geistererscheinung der Vernunft" ist. Vielleicht gerade wegen des Gegensatzes zweier unterschiedlicher Welten (Vater – Rationalität, Sohn – Fantasien) führt uns J. W. Goethe zu dem Gedanken, dass es nicht immer der richtige Weg ist, sich nur auf die Vernunft zu verlassen, man muss auch das Gefühl, das Unbewusste, berücksichtigen, was die Romantiker im Gegensatz zu den Vertretern der Aufklärung bevorzugten, für wen die Vernunft die Hauptsache ist.

Tetiana Shovkova (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

TEACHING GERMANIC STUDIES STUDENTS TO READ PRECEDENT TEXTS

Background. *The linguo-sociocultural paradigm of foreign language teaching strives to equip specialists with not just speaking skills but also a profound understanding of the culture associated with the language being learned. This entails the ability to utilize the language in its cultural context effectively. A precedent text, which is a text frequently used within a cultural setting and recognized by the majority of native speakers, serves as one of the tools for developing both linguistic and sociocultural competence. These texts contain culturally significant linguistic units, symbols, concepts, and knowledge pertinent to the culture of the people as a whole. Precedent texts – especially those of a literary or folkloric nature – extend beyond the realm of literature and can be reinterpreted in various art forms, such as architecture, sculpture, painting, music, and cinema. This process of reinterpretation contributes to the evolution of different artistic disciplines. The ability to reinterpret these works enhances their value in the language-learning process.*

The purpose of this study is to theoretically justify, design, and validate a methodology for teaching Germanic Studies students to read precedent texts in German while actively involving them in project-based activities.

Results and Discussion. *Reading precedent texts enhances both reading competence and linguistic-sociocultural understanding. Additionally, these texts aid students in integrating into the universal cultural framework of humanity. The precedent texts can be classified into three categories: 1) the precedent text itself; 2) a text that describes a precedent phenomenon; and 3) a text that incorporates precedent phenomena, adding a specific modality, content, and moral-ethical or axiological potential. When selecting precedent texts, it is recommended to consider criteria such as the textbook's status, intertextuality, reinterpretation, and the ability to reproduce the texts in both oral and written forms. The methodology for teaching reading comprehension of precedent texts follows a three-stage model: pre-reading, while-reading, and post-reading. In the pre-reading stage, students receive a brief overview of the text, addressing potential content-related challenges and providing relevant extralinguistic context. During the while-reading stage, students actively engage with the text's content and ideas. In the post-reading stage, comprehension of the text's content and meaning is assessed. This stage involves discussing the material and semantically processing the information, drawing on students' reminiscences and reflections about the work. Results from testing this methodology showed that most students demonstrated an increase of 1-2 points in their linguistic and sociocultural competence in reading compared to their overall performance in reading German.*

Keywords: teaching reading, German language acquisition, precedent texts, project-based activities.

BIO

Tetiana Shovkova, PhD in Philology, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include the areas of Teaching FL, Translation Pedagogy, and Germanic Philology.

E-mail: tschovk@ukr.net

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 378.147.41

Юлія Лавренчук
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОЦІНЮВАННІ АНГЛОМОВНИХ УМІНЬ УЧНІВ

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування методичної компетентності студентів освітніх спеціальностей у сфері контролю та оцінювання англомовних умінь учнів середньої школи. Визначено, що володіння оцінювальною компетентністю з позицій компетентнісного підходу полягає насамперед у вмінні майстерно застосовувати різні форми контролю і оцінювання, зокрема формувальне та підсумкове оцінювання у щоденній педагогічній практиці. Виконано порівняльний аналіз поширених моделей контрольно-оцінювальної компетентності та підходів до її формування у вчителів-філологів. Задля визначення стану підготовки майбутніх учителів до оцінювання на уроках англійської мови в Україні здійснено аналіз 30 бакалаврських програм професійного підготування вчителів за спеціальністю 014 Англійська мова", що дає змогу оцінити сучасний стан та вимоги до рівня контрольно-оцінювальної компетентності випускників-бакалаврів, а також обґрунтувати підходи до формування контрольно-оцінювальної компетентності у вітчизняній освіті. Визначено принципи та критерії формування контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти. Звернено увагу читачів на ті виклики системи підготування вчителів, які потребують методичного забезпечення, і ті недоліки впровадження сучасних підходів до формування оцінювальної компетентності вчителя, які можливо усунути, вдосконалюючи навчальні програми для учителів у контексті реформ освітньої системи України.

Ключові слова: компетентнісний підхід, контрольно-оцінювальна компетентність, студенти освітніх спеціальностей.

Вступ

Постановка проблеми. Професійне підготування вчителя англійської мови передбачає формування низки основних компетентностей, які сукупно становлять методичну компетентність. Серед таких компетентностей варто виокремити контрольно-оцінювальну як ключовий аспект професіоналізму, враховуючи потенційний вплив оцінювання на подальше навчання й учіння. З погляду вчителя-словесника, оцінювання відіграє визначальну роль, оскільки приблизно 30–50 % часу вчителі присвячують оцінюванню та діяльності, пов'язаній із ним (Coombe et al, 2010). З позиції учнів, якісне оцінювання може мати більш позитивний вплив на їхнє навчання, ніж будь-яка інша психологічна інтервенція (Taras & Davies, 2012). Враховуючи тенденцію реформування

української освіти та необхідність переймання передового європейського досвіду, можна стверджувати, що потреба в підготуванні вчителів, які володіють високим рівнем оцінювальної компетентності, зростає. Це зумовлює необхідність повернення уваги до питання підготовки майбутніх учителів до оцінювання у закладах вищої освіти.

Погоджуючись з Фулчер (Fulcher, 2012), розуміємо контрольно-оцінювальну компетентність (англ. "teacher assessment literacy", "teacher assessment competence", "teacher assessment approach", "teacher assessment literacy capability") як таку, що охоплює знання, уміння та навички, необхідні для проектування, розроблення, реалізації та виставлення оцінок у межах як стандартизованих, так і поточних тестів, а також обізнаність у процесах

тестування та принципах і концепціях, які є орієнтирами і основою практичної діяльності, включаючи дотримання етичних аспектів та кодексів.

Проблемним у загальноєвропейському контексті залишається питання вимог до вчителя у сфері розроблювання та адміністрування мовних тестів, оскільки з розвитком методики кількість процедур та підходів до оцінювання безупинно зростає. Фогт та Цагарі (Vogt & Tsagari, 2014) зауважують, що сучасні вчителі залучаються до багатьох процедур оцінювання: а) організація; б) адміністрування тестування, у деяких випадках навіть розробляння тестів з високими ставками, без попереднього пілотування тестів; в) виставляння оцінок без залучення другого реєтера; г) адаптування стандартизованих шкал оцінювання під потреби інституційних, регіональних чи національних навчальних програм тощо. Вважаємо, що задля успішного виконання таких завдань майбутні вчителі потребують тривалого та детального підготування. Використання невідповідних цілям навчання інструментів оцінювання, відсутність або недостатня чіткість критеріїв результатів навчання, процесуальні огріхи та недостатня практична цінність тесту (*test usefulness*) можуть чинити негативний ефект і на поточний результат навчання, і на подальше ставлення учнів до вивчення мови (*negative washback*); серед наслідків непродуманого оцінювання – втрата учнями чи студентами часу, грошей, мотивації та впевненості в собі (Crusan et al., 2016).

Ефект усталених практик оцінювання на наступні дії учителя є тісно пов'язаним із поточними його переконаннями та поглядами (Green, 2020). Відповідно до результатів дослідження Квасової та ін. (Kvasova et al., 2019), 43 % українських респондентів-освітян зізналися, що віднімають бали за неправильний вибір слів, 37 % є прискіпливими до граматичних помилок, 20 % зауважили, що "штрафують" тестованих за правописні помилки. Така

тенденція може мати кілька причин: а) недостатня натренованість, що стає причиною невпевненості вчителя у власних рішеннях, б) оскільки оцінювання усе ж є суб'єктивним судженням, учителі менше зважають на критерії, котрі вважають менш важливими, і є більш прискіпливими щодо тих критеріїв, які вважають більш вагомими; в) учителі використовують підхід, що передбачає віднімання балів за будь-яку помилку.

Від сучасних учителів очікують застосування новітніх процедур оцінювання, різноманіття яких постійно збільшується (Tsagari & Vogt, 2017). Специфіка роботи шкільних учителів в українських школах полягає у необхідності проводити формувальне, підсумкове оцінювання та державну підсумкову атестацію. Зважаючи на різноманіття процедур, переконані, що підготування вчителів до оцінювання має бути тривалим, якісним та всеохопним. Задля підвищення її якості вбачаємо потребу в аналізі актуального стану готовності майбутніх учителів до оцінювання в українських ЗВО.

Огляд досліджень і публікацій. За останні 30 років вплив університетської підготовки на подальше оцінювання став популярною темою для прикладних досліджень, що охопили різноманітні контексти: від національних і міжнародних тестувань, які проходили мільйони учасників, до практик оцінювання у класі окремими учителями.

Загальна увага європейської (наприклад, Crusan et al., 2016; Chan & Luk, 2021; Tsagari & Vogt 2017; Vogt & Tsagari, 2014;) й української (Kvasova et al., 2019) методичної спільноти зосереджена на необхідності та методах підвищення професійного рівня учителів іноземних мов щодо контролю й оцінювання іншомовних умінь: здатності розробляти й укладати власні тести, критично оцінювати наявні тести й інші інструменти контролю й оцінювання, розвивати вміння розробляти критерії і параметри оцінювання, а також шкали нарахування балів для оцінювання різних видів мовленнєвої діяльності.

Фогт і Цагарі (Vogt & Tsagari, 2014) зосередилися на дослідженні потреб учителів в оцінюванні мовних умінь у сімох європейських країнах. Інтерв'ю з респондентами виявило, що вчителі мають тенденцію звертатися до традиційних процедур оцінювання, напр., до письмових тестів, та зазвичай використовують схожі формати оцінювання, рідко застосовуючи інноваційні методи оцінювання. Також серед трендів є неоднотайність щодо певності у прозорості виставлення балів, сумніви вчителів у цьому критерії викликані недостатністю тренувань. Авторки також зауважують, що вчителі мають труднощі з визначенням власних потреб у професійному розвитку.

Крусан та ін. (Crusan et al., 2016) у своїй розвідці оцінили рівень сформованості контрольної-оцінювальної компетентності (знання, уявлення та практична діяльність) учителів, котрі працюють із письмом, шляхом опитування, що складалося з 4 блоків питань: 1) *Яким чином вчителі здобули знання про оцінювання?* 2) *Що вчителі думають про оцінювання письма?* 3) *Якими є методи оцінювання вчителів письма у другій мові (L2)?* 4) *Якою мірою вплинула підготовка та досвід роботи на знання, переконання та практику оцінювання письма?* Аналіз виявив недостатню упевненість учителів у процедурах оцінювання: 26 % учителів не отримали або отримали замало практичних навичок під час навчання.

ДеЛука та ін. (DeLuca et al., 2019) проаналізували відповіді 453 учителів-початківців на завдання проаналізувати 5 типових навчальних сценаріїв оцінювання і визначити власні ймовірні дії. Дослідження обґрунтовує різницю у поглядах на оцінювання різноманітністю контекстів на мікрорівні (переконання, знання, досвід, концепції, різноманіття вчителів), мезорівні (переконання у межах класу та школи, політика закладу, наявна практика оцінювання, різноманіття учнівського контингенту) і макрорівні

(система оцінювання, цінності, протоколи, якими керуються вчителі).

Чан та Люк (Chan & Luk, 2021) визначили, що контрольна-оцінювальна компетентність є чотиривимірним утворенням, що складається зі знань, ставлення, практичної діяльності та соціально-емоційного менеджменту. Висновком, отриманим унаслідок інтерв'ю, є неможливість учителя стати експертом у всіх процедурах оцінювання, проте вчителям необхідно зосереджувати зусилля на тих дисциплінах, що лежать у межах їхнього навчального середовища.

Наразі спостерігається відсутність статистичних даних, що стосуються потреб та труднощів, з якими стикаються українські шкільні вчителі в оцінюванні письма (Kvasova et al., 2019). У своєму дослідженні Квасова та Кавицька (Kvasova & Kavutska, 2014) орієнтуються на викладачів іноземних мов українських університетів для оцінювання їхніх потреб в оцінюванні та дослідженні потреб у професійних тренінгах. Незважаючи на високий рівень компетентностей, виявлених під час проходження завдань, пов'язаних з оцінюванням, напр., використання готових тестів або надання зворотного зв'язку, вчені дійшли висновку, що контрольна-оцінювальна компетентність в Україні не перебуває на належно високому рівні.

Мета і завдання статті. Недостатнє наукове опрацювання теми зумовлює актуальність теми статті. Метою статті є визначення принципів та особливостей підготування вчителів середньої школи до оцінювання на основі аналізу наукової літератури та навчальних програм.

Завданнями статті є:

- описати теоретичні підвалини формування контрольної-оцінювальної компетентності вчителя;
- визначити, наскільки зміст навчання, окреслений у робочих програмах, сприяє формуванню компетентностей учителів у ефективному оцінюванні англомовних умінь.

Методологія дослідження. Дослідження ґрунтується на концептуальних засадах компетентнісного підходу. У процесі дослідження застосовано системний аналіз наукової літератури, присвяченої контрольно-оцінювальній компетентності вчителів англійської мови. Системний використано також у визначенні взаємозв'язків між складниками підготовки вчителів до контролю та оцінювання: теоретичними знаннями, практичними навичками, володінням методиками оцінювання. Здійснено порівняльний аналіз 30 робочих програм 23 українських університетів, що готують студентів за спеціальністю 014 Середня освіта (англійська мова) та забезпечують навчання бакалаврів-учителів англійської мови. Порівняння змісту навчальних дисциплін і програм у ЗВО України проведено за узагальненими загальноєвропейськими вимоги до розвитку компетентностей учнів і студентів. Необхідний рівень забезпечення розвитку контрольно-оцінювальної компетентності студентів освітніх спеціальностей визначався за доступною інформацією, наданою в освітніх програмах на сайтах університетів України, за програмними результатами навчання та очікуваними фаховими компетентностями здобувачів освіти.

Результати та їх обговорення

Аспекти контрольно-оцінювальної компетентності. Сучасні спроби визначити грамотність у сфері оцінювання учителів, а також підвищений дослідницький інтерес до концепцій оцінювання учителів надають змогу досить точно визначити, який спеціаліст може вважатися майстерним учителем і які критичні характеристики має включати шлях передавання – засвоєння знань, щоб ефективно задовольнити навчальні потреби у сфері оцінювання. Відповідно, першочерговим завданням є визначення того, що означає контрольно-оцінювальна компетентність та якими є основні потреби майбутніх учителів (*pre-service teachers*) у сфері контролю та

оцінювання на уроках англійської мови на ґрунті європейської та української освітніх систем, а також визначення передових практик, які необхідно інтегрувати в програми навчання українських ЗВО.

Зауважимо, що для формування глибоких знань одноразового проходження університетських курсів недостатньо, оскільки динамічний характер розвитку освіти вимагає постійного оновлення і розширення професійних компетентностей. Це підкреслює важливість формування здатності до навчання упродовж життя (*lifelong learning*). Кум та ін. (Coombe et al., 2010) наголошують, що довгострокове опанування вмій оцінювання значною мірою залежить від ставлення учителя до безперервного отримання знань, які сприяють досягненню високого рівня професійної компетентності. Особливо це стосується таких критеріїв:

- Розуміння того, що означає якісне оцінювання, водночас визнаючи різні погляди на природу освіти, які можуть спричиняти розбіжності в підходах до оцінювання.
- Забезпечення професійного розвитку як через онлайн-навчання учителів, так і через семінари з оцінювання на всіх рівнях.
- Прагнення до значних змін в усталених освітніх практиках.
- Забезпечення ресурсами для оцінювання (особливо в інтернеті) для учителів мов задля їх успішного професійного розвитку.

Отже, є необхідність у формуванні не лише знань, а й ставлення, що підтверджується і концепцією Чан та Люк (Chan & Luk, 2021), котрі у своєму дослідженні оприлюднюють чотиривимірну структуру вчительської професійної компетентності у вимірюванні навчальних досягнень, у яку включають *знання* (ключові компетентності та методи оцінювання), *практику* (збіжність навчальних цілей із методами навчання та засобами оцінювання, конструювання зворотного зв'язку, залучення учнів до саморефлексії і

самооцінювання), *ставлення* (відкритість до набуття компетентностей, критичне ставлення до прийняття рішень в оцінюванні) та *емоційний інтелект* (вирішення етичних дилем, соціальний менеджмент, підтримка емоційно сприятливого середовища) (Додаток А). Наведені аспекти відіграють ключову роль у формуальному оцінюванні, оскільки саме воно характеризується великою кількістю методів оцінювання, необхідністю адекватного зворотного зв'язку та високого рівня розвитку емоційного інтелекту, особливо на українському освітньому ґрунті в роботі з учнями в період війни.

Вирішальним компонентом успішності вчителя в оцінюванні все ж вважаємо знання. За концепцію Стігґінса (Stiggins, 1995), учителі, у яких високо розвинена контрольно-оцінювальна компетентність, знають:

- що вони оцінюють,
- чому вони оцінюють,
- як вони оцінюють,
- з якими можливими проблемами можуть зіткнутися,
- як запобігти цим проблемам,
- які можливі негативні наслідки неякісного оцінювання.

На наше переконання, обидва компоненти є невіддільними один від одного в учительській діяльності. Модель, запропонована Манасія та ін. (Manasia et al., 2020), підтверджує, що готовність до роботи визначається низкою факторів: *професійні знання, професійна практична підготовка, мотивація та рівень залученості до професійної діяльності, самоорганізація та самоефективність*. Важливим умінням учителя учені вважають роботу з інформацією, отриманою завдяки оцінюванню. У цій моделі є три групи даних: *дані, отримані у процесі спостереження, дані поточного оцінювання та підсумкового контролю* (Додаток Б). Дані спостереження і поточного (формуального) оцінювання передбачають пошук причин певного рівня

навчальних досягнень та (не)успішності учня, підтвердження залученості учня у процес навчання, визначення ставлення учня і мотиваційних та демотиваційних аспектів у навчальній діяльності. Поточне тестування дає можливість підтвердити поточні здобутки в розрізі мультимодального навчального контексту та спланувати подальші вчительські дії. Тестування та спостереження ідентифікує та емпірично підтверджує розбіжності між залученням учня у навчальний процес та даними, отриманими до, під час та після тестування. Загалом процеси оцінювання можуть підтверджувати валідність поточного навчального процесу, забезпечувати диференціацію та виявляти необхідність коригування навчальних технологій. Тобто додатково вчитель має виявляти спостережливість та розвивати аналітичні вміння.

Суй та Браун (Xu & Brown, 2016) презентують шестикомпонентну структуру, в якій означають багатовимірну постать учителя-оцінника (Додаток В). Дослідники погоджуються, що підготування учителя мусить виходити за межі фокусу на знаннях, натомість розглядатися як ситуативна, динамічна система, що розвивається. Постать учителя посідає чільне місце у структурі оцінювання, адже від оцінювача залежить прийняття рішень та здійснення процесів оцінювання. Підготування грамотного вчителя-оцінника є завданням закладу вищої освіти. Автори зауважують, що ЗВО мусить забезпечити знаннями щодо:

- змісту навчальної дисципліни;
- цілей, змісту та методів оцінювання;
- виставлення оцінок;
- зворотного зв'язку;
- взаємо- та самооцінювання;
- інтерпретації та оголошення оцінок;
- етики оцінювання.

Також у своїй моделі вчені вказують на висхідні та низхідні співвідношення між уявленнями, контекстом, уміннями та самоусвідомленням учителя як оцінника.

На основі розглянутих концепцій можемо узагальнити загальноєвропейські вигоди до підготування учителів до контролю

і оцінювання і сформувати загальну концепцію контрольно-оцінювальної компетентності вчителя англійської мови (рис. 1).

Рисунок 1

Контрольно-оцінювальна компетентність учителя англійської мови на основі праць Сюй та Браун (Xu & Brown, 2016), Манасія та ін. (Manasia et al., 2020), Чан та Люк (Chan & Luk, 2021)



Вважаємо, що, окрім знань, позитивного сприйняття оцінювання, розвинутого емоційного інтелекту та практичних умінь учителя, важливим є постійне оновлення та впровадження отриманих знань. Позитивне ставлення до навчання упродовж життя є важливою рисою, необхідною учителеві-початківцю; випускники, які не формують таке ставлення, надалі ризикують зупинитися у професійному розвитку та обмежуватися лише відомими методиками, що може знижувати якість оцінювання. Учителі, які не отримали достатню професійну підготовку до контролю і оцінювання, зазвичай формують свої уявлення про ці процеси або через додаткове навчання на курсах

підвищення кваліфікації, вебінарах, семінарах тощо, або в процесі практичної діяльності, спираючись на інтуїтивне сприйняття. Крім того, виокремлюємо спостережливість як важливу особистісну характеристику, необхідну для збору та подальшого аналізу даних про успішність і ставлення учнів до навчання. Підсумовуючи, зауважимо, що постать учителя-оцінника формується комплексно, не обмежуючись лише отриманням знань, тому й модель підготування кадрів має бути багатовимірною.

Особливості розвитку контрольно-оцінювальної компетентності в Україні. Відповідно до наказу "Про затвердження стандарту вищої освіти за

спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти" (за відсутності затвердженого стандарту для бакалаврів), учитель зобов'язаний організовувати освітній процес на основі дитиноцентризму, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти (Міністерство Освіти і Науки України [МОНУ], 2021).

У 2024 році було опубліковано *Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти* (МОНУ, 2024), які визначали межі діяльності вчителя під час підготування та власне оцінювання. Серед вимог такі:

- Визначати форми поточного і підсумкового оцінювання під час планування освітнього процесу на семестр.
- Формулювати об'єктивні та зрозумілі для учнів навчальні цілі, засновані на обов'язкових і очікуваних результатах навчання, визначених Державним стандартом або відповідними модельними навчальними програмами.
- Ознайомлювати учнів із критеріями оцінювання, за якими визначатимуться їхні результати навчання.
- Пояснювати учням засоби оцінювання, які буде використано для встановлення рівня їхніх досягнень.
- Надавати учням зворотний зв'язок у доброзичливій, чіткій та своєчасній формі, акцентуючи увагу на позитивній динаміці їхніх досягнень.
- Уникати протиставлення учнів одне одному. Труднощі в навчанні обговорювати індивідуально.
- Створювати умови для формування в учнів умінь аналізувати власну навчальну діяльність.
- Спрямовувати учнів на самооцінювання та взаємооцінювання, а також

спільне визначення кроків для покращення результатів.

- Коригувати навчальний процес відповідно до результатів оцінювання та потреб учнів.

- Зворотний зв'язок можна надавати в письмовій, усній або електронній формі залежно від виду навчальної діяльності та поставлених цілей.

Актуальним залишається питання про те, яким чином сучасна українська вища освіта готує учителів – фахівців з оцінювання. Задля оцінювання рівня забезпечення методичної компетентності вчителів англійської мови в Україні було проаналізовано програми 23 вітчизняних університетів, у яких наявні спеціалізації "учитель англійської мови", на наявність окремих курсів підготування до контролю та оцінювання на бакалаврському рівні освіти та формування контрольної-оцінювальної компетентності в межах інших методичних та педагогічних дисциплін. Перевагу у відборі закладів для аналізу було надано профільним педагогічним навчальним закладам та тим закладам, які готують бакалаврів за кількома педагогічними спеціальностями.

Під час аналізу освітніх програм (Додаток Г) виявлено, що з 30 бакалаврських програм українських закладів вищої освіти у 90 % із них спеціальні дисципліни, пов'язані з оцінюванням, не представлено в описах освітніх програм, проте у 80 % університетських програм оцінювання є частиною фахових компетентностей та очікуваних результатів навчання, формування яких відбувається в межах інших курсів. У 10 % закладів компонент, пов'язаний із формуванням компетентності в оцінюванні, не представлено в описах освітніх програм, які надано у вільному доступі (рис. 2).

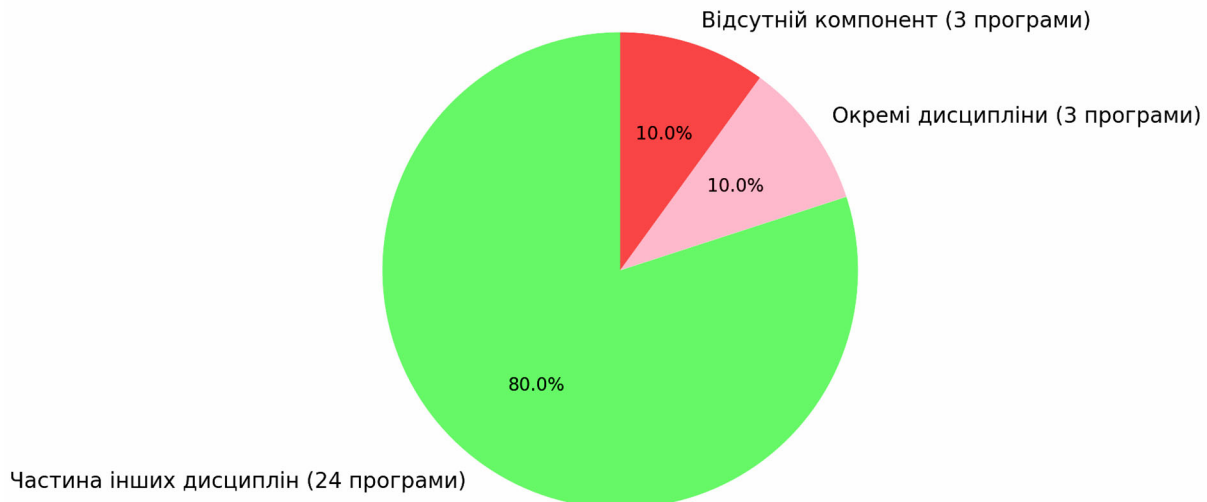
Аналіз програмних результатів навчання виявив подібність підходів більшості ЗВО: від випускників очікують сформованої здатності здійснювати контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, спираючись на компетентнісний

підхід, аналізувати результати навчання учнів, а також навчати учнів оцінювання та самооцінювання. Також ЗВО розвивають уміння здійснювати різні види оцінювання

(формувальне, поточне, підсумкове), проводити моніторинг результатів навчання учнів задля подальшого коригування методів навчання.

Рисунок 2

Репрезентація контрольно-оцінювальної компетентності в українських ЗВО



Висновки

Перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової та методичної літератури дав змогу зробити такі висновки:

1. Контрольно-оцінювальна компетентність є компонентом фахових компетентностей та охоплює досить широкий спектр знань і вмінь. Серед програмних результатів навчання взаємопов'язані вміння:

- об'єктивно оцінювати рівень навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу;
- планувати та проводити процедури контролю на різних етапах навчання англійської мови;
- використовувати різні методи контролю та оцінювання відповідно до поточного навчального контексту;
- аналізувати результати навчання учнів та забезпечувати якісний зворотний зв'язок;
- навчати учнів самооцінювання та взаємооцінювання.

2. У деяких закладах вищої освіти формування контрольно-оцінювальної компетентності відбувається у межах обов'язкових та/або вибіркових курсів:

"Контроль і оцінювання результатів навчання", "Сучасні методики оцінювання результатів навчання іноземної мови" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка) та "Основи мовного тестування й оцінювання" (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника). У переважній більшості ЗВО контроль і оцінювання є частиною інших дисциплін: методики навчання мов та зарубіжної літератури, в курсах педагогіки.

3. Оцінюючи передовий європейський досвід, ми вбачаємо необхідність у забезпеченні студентів практичними знаннями та вміннями у сфері оцінювання, а також в уніфікації вимог до підготування кадрів. Підтримуємо погляд Вебба (Webb, 2002) на те, які конкретні вміння мають відпрацьовувати педагоги в межах університетського навчання:

- складати конструкти оцінювання на основі стандартів;
- використовувати результати оцінювання для подальшого навчання;
- формувати розуміння того, що оцінювання виходить за межі тестування;

- використовувати різні методи та стратегії оцінювання;
- ознайомитися з освітніми стандартами, навчальними планами та програмами;
- поліпшувати надійність і послідовність у виставлянні балів учителем;
- оцінювати роботу в балах та підтримувати зворотний зв'язок.

Оскільки контрольньо-оцінювальна компетентність є багатовимірною, включення її у певні дисципліни як тематичний блок не дає змоги повноцінно відпрацювати необхідні вміння. Обмежений доступ до програм навчальних дисциплін ускладнює формування цілісного уявлення про впровадження методів навчання оцінювання, проте на основі доступних українських та зарубіжних досліджень можна припустити, що частина випускників-бакалаврів ЗВО України недостатньо підготовлена у сфері оцінювання.

4. Це стає причиною того, що молоді вчителі стикаються з низкою труднощів на різних етапах підготування та проведення тестування.

5. Визнаємо, що на сучасному етапі складно провести глибинний аналіз особливостей формування цих умінь через відсутність даних про види та специфіку роботи над оцінюванням у відкритому доступі. Стаття не претендує на вичерпність даних у цьому питанні, детальніший аналіз може бути частиною подальших досліджень.

Серед перспектив подальших досліджень виокремлюємо такі: залучення студентів педагогічних спеціальностей як респондентів задля визначення рівня контрольньо-оцінювальної компетентності (опитування, інтерв'ю чи спостереження), визначення недоліків у системі її формування, окреслення потреб та конкретних шляхів досягнення компетентності в контролі та оцінюванні, дослідження впливу освітньої реформи (НУШ) на програми підготування учителів до оцінювання.

Обмеження дослідження. Аналіз робочих програм, отриманих з офіційних

сайтів українських університетів, тривав від серпня 2023-го до грудня 2024-го року включно та дозволив зібрати певну кількість матеріалів, достатню для окремих висновків. Однак, зважаючи на активне вдосконалення університетами навчальних програм, частину з них було видалено з сайтів та, вочевидь, відправлено на доопрацювання, деякі не оновлені з 2020 року. Це обмежило доступність до новітніх даних та вплинуло на репрезентативність аналізу, що, у свою чергу, знизило точність виявлення ключових підходів у навчальних програмах. Подальші дослідження можуть ґрунтуватися на оновлених опублікованих даних, прямих зверненнях до університетів, студентів та випускників, а також порівняльному аналізу вихідної та оновленої версій навчальних програм для виявлення ключових тенденцій.

Список використаних джерел

Міністерство освіти і науки України [МОНУ]. (2021). *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>

Міністерство освіти і науки України [МОНУ]. (2024). *Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти*. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia>

Chan, C., & Luk, L. (2021). A four-dimensional framework for teacher assessment literacy in holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1-25. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1962806>

Coombe, C., Al-Hamly, M., & Troudi, S. (2010). Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges and recommendations. In J. A. Carmona (Ed.), *Language teaching and learning in ESL Education*. (pp. 51–60). Kona Publishing and Media Company.

Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>

- DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S., & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Green, A. (2020). Washback in language assessment. In C. A. Chapelle (Ed.), *The concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1159-1193). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1274.pub2>
- Kvasova, O., & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 159-177. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010>
- Kvasova, O., Kavytska, T., & Osidak, V. (2019). Investigation of writing assessment literacy of Ukrainian university teachers. *Ars linguodidacticae*, 4(2), 10-17. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2019.4.02>
- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469-496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. Alexandria: VA, ASCD.
- Taras, M., & Davies, M. S. (2012). Perceptions and realities in the functions and processes of assessment. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 51-61. <https://doi.org/10.1177/1469787412467128>
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment* 6(1), 41-63. <https://doi.org/10.58379/uhix9883>
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402.
- Webb, N. L. (2002, April 1-5). *Assessment literacy in a standards-based education setting* [WCER working paper]. Wisconsin Center for Education Research. <https://www.researchgate.net/publication/251923627>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Coombe, C., Al-Hamly, M., & Troudi, S. (2010). Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges and recommendations. In J. A. Carmona (Ed.), *Language teaching and learning in ESL Education*. (pp. 51-60). Kona Publishing and Media Company.
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43-56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S., & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Green, A. (2020). Washback in language assessment. In C. A. Chapelle (Ed.), *The concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1159-1193). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1274.pub2>
- Kvasova, O., & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 159-177. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010>
- Kvasova, O., Kavytska, T., & Osidak, V. (2019). Investigation of writing assessment literacy of Ukrainian university teachers. *Ars linguodidacticae*, 4(2), 10-17. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2019.4.02>
- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469-496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy [MONU]. (2021). *Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky dlia druho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity* [On the approval of the higher education standard for the specialty 011 Educational and pedagogical sciences for the second (master's) level of higher education]. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vishoyi-osviti-za-spezialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
- Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy [MONU]. (2024). *Rekomendatsii shchodo otsyniuvannya rezul'tativ navchannya здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти* [Recommendations on assessing the learning outcomes of students in accordance with the State Standard of Basic Secondary Education]. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsyniuvannya-rezultat-iv-navchannia>

References

Chan, C., & Luk, L. (2021). A four-dimensional framework for teacher assessment literacy in holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1-25. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1962806>

Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. Alexandria: VA, ASCD.

Taras, M., & Davies, M. S. (2012). Perceptions and realities in the functions and processes of assessment. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 51–61. <https://doi.org/10.1177/1469787412467128>

Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment* 6(1), 41–63. <https://doi.org/10.58379/uhix9883>

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a

European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402.

Webb, N. L. (2002, April 1-5). *Assessment literacy in a standards-based education setting* [WCER working paper]. Wisconsin Center for Education Research. <https://www.researchgate.net/publication/251923627>

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Отримано редакцію журналу / Received: 09.10.24
Прорецензовано / Reviewed: 19.11.24
Схвалено до друку / Accepted: 23.11.24

ДОДАТКИ

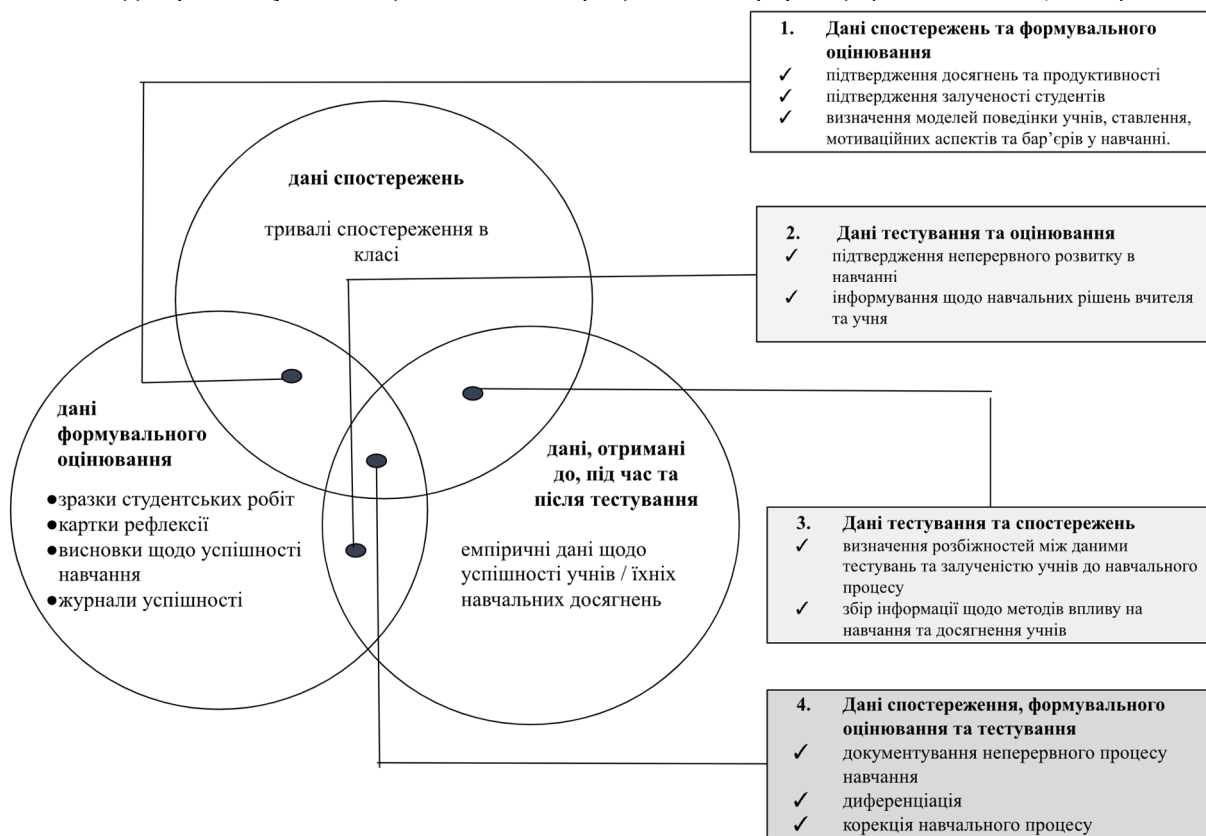
Додаток А

Уміння оцінювання в межах системи ключових компетентностей (Chan & Luk, 2021)

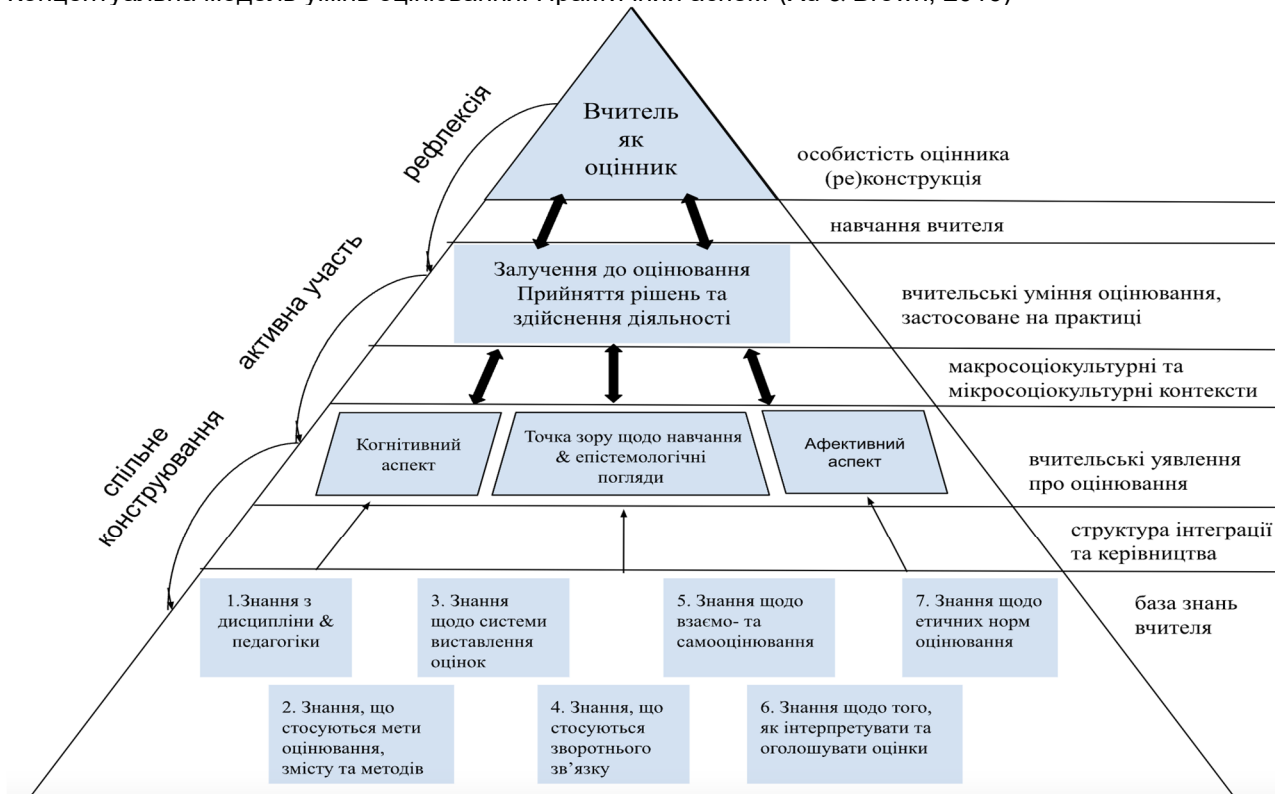


Додаток Б

Модель ОТТО для розвитку вмінь оцінювання та опрацювання інформації (Manasia et al., 2020)

**Додаток В**

Концептуальна модель умінь оцінювання. Практичний аспект (Xu & Brown, 2016)



Додаток Г

Репрезентація оцінювання в ОП у відкритих джерелах та на сайтах українських ЗВО

Форма репрезентації в ОП	ЗВО (+ ОП за наявності в ЗВО кількох програм 014)	Репрезентація оцінювання у фахових компетентностях, програмних результатах навчання, окремих дисциплінах з контролю і оцінювання
Оцінювання є змістом окремих дисциплін	Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка 014 Середня освіта. Англійська мова і література Джерело: https://shorturl.at/PX7CR (2021)	Вибіркова дисципліна "Контроль і оцінювання результатів навчання". Серед ФК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. Серед ПК: Здатність орієнтуватися у плануванні, проведенні контролю, розроблянні тестових завдань в умовах профільного навчання мов і літератур. Забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів. Серед ПРН: Орієнтується у плануванні, здійсненні контролю, розроблянні тестових завдань в умовах профільного навчання мов і літератур. Забезпечує самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.
	Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка 014.029 "Турецька мова і література та англійська мова" Джерело: https://drive.google.com/file/d/13xdNXhRdJbahrRiud-YcsjFM75RgyVxy/view (2023)	Вибіркові дисципліни "Сучасні методики оцінювання результатів навчання іноземної мови", "Сучасні методики оцінювання результатів навчання кримськотатарської мови" Серед ФК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з турецької мови і літератури та англійської мови.
	Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника 014 Середня освіта. Англійська мова і література Джерело: https://shorturl.at/qGdf8 (2021)	Вибіркова дисципліна "Основи мовного тестування й оцінювання" Серед ФК: Оцінювально-аналітична компетентність, здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів; здатність аналізувати результати навчання учнів; здатність забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.
Оцінювання є частиною інших дисциплін. Інформація щодо окремих навчальних дисциплін відсутня на офіційному сайті університету	Уманський державний пед. ун-т імені Павла Тичини Джерело: https://shorturl.at/MQrQ7 (2020)	Здатність планувати освітній процес та здійснювати оцінювання навчальних досягнень учнів є частиною фахових компетентностей спеціальності.
	Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова Джерело: https://shorturl.at/4BzLP (2024)	Передбачається формування здатності здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу, аналізувати результати їхнього навчання. Випускник добирає і застосовує сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів; критично оцінює результати їхнього навчання та ефективність уроку.
	Дрогобицький державний пед. ун-т імені Івана Франка Джерело: https://shorturl.at/9bXJ2 (2024)	Серед ФК: здатність здійснювати оцінювання та аналізувати результати навчання учнів. Серед ПРН: Застосовувати різні форм оцінювання результатів навчання учнів.
	Криворізький державний пед. ун-т Джерело: https://shorturl.at/kpVfG	Здатність інтерпретувати та відбирати найефективніші сучасні методи, технології та засоби навчання, контролю й оцінювання й імплементації їх в освітній процес є частиною спеціальних компетентностей. Оцінювання вивчається у межах різних дисциплін.

Оцінювання є частиною інших дисциплін. Інформація щодо окремих навчальних дисциплін відсутня на офіційному сайті університету	Тернопільський національний пед. ун-т імені Володимира Гнатюка Джерело: https://bit.ly/4ge33za (2023)	Оцінювання не представлено серед обов'язкових компонентів освітньої програми. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів є частиною фахових компетентностей спеціальності.
	Харківський національний пед. ун-т імені Г. С. Сковороди Джерело: http://bit.ly/3ZpzPXs (2023)	Оцінювання результатів навчання є об'єктом вивчення, проте не представлено жодними окремими курсами.
	КЗ "Харківська гум.-пед. академія" Харківської обласної ради Джерело: https://bit.ly/4eZmxqh (2024)	Серед ФК: Здатність здійснювати контроль і об'єктивне оцінювання рівня навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу, аналізувати результати їхнього навчання, навчати учнів оцінювання та самооцінювання. Серед ПРН: Добирати та застосовувати сучасні освітні технології та методики для формування ключових і предметних компетентностей учнів; критично оцінювати результати їхнього навчання та ефективність уроку. Оцінювати ефективність навчальних матеріалів та вміти адаптувати їх до конкретного освітнього контексту.
	Південноукраїнський національний пед. ун-т імені К. Д. Ушинського Джерело: https://shorturl.at/p8E0A (2024)	Серед ПРН: Здійснювати різні види оцінювання результатів навчання учнів (формувальне, поточне, підсумкове тощо) з використанням відповідних методик і критеріїв оцінювання.
	Мелітопольський державний пед. ун-т імені Богдана Хмельницького Джерело: https://shorturl.at/0Ety7 (2021)	Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з англійської мови та світової літератури, другої іноземної мови є частиною фахової компетентності бакалавра.
	Центральноукраїнський державний ун-т імені Володимира Винниченка 014.021 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) Джерело: https://shorturl.at/j7tr7 (2024)	Здатність здійснювати оцінювання та аналізувати результати навчання учнів, забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів є очікуваною фаховою компетентністю. Серед програмних результатів навчання бачимо такий: уміє оцінювати та аналізувати результати навчання учнів.
	Центральноукраїнський державний ун-т імені Володимира Винниченка 014.021 Середня освіта (Англійська й німецька мови та зарубіжна література) Джерело: https://shorturl.at/YE4gl (2024)	Фахові компетентності та програмні результати навчання щодо контролю та оцінювання збігаються з програмою 014.021 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)).
	Полтавський національний пед. ун-т імені В. Г. Короленка Джерело: https://shorturl.at/KBvna (2023)	Програмні результати навчання включають здійснення заходів об'єктивного оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів, аналіз ефективності організованої навчальної діяльності та виховного процесу і модифікацію подальшої педагогічної роботи відповідним чином. Фахові компетентності також репрезентують уміння оцінювання як інтегральний компонент освітньої програми: здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів, формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей, здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу.

Оцінювання є частиною інших дисциплін. Інформація щодо окремих навчальних дисциплін відсутня на офіційному сайті університету	Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка 014.021 "Зарубіжна література та англійська мова: теорія і методика навчання" Джерело: https://drive.google.com/file/d/1d803creJPav4t3sad8P7SwFtsDeXHe9r/view?usp=sharing (2023)	Серед ФК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. Серед ПРН: Добирати й застосовувати сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів, здійснювати самоаналіз ефективності уроків; володіти методами й методиками діагностування навчальних досягнень учнів із зарубіжної літератури та англійської мови; здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу.
	Сумський державний ун-т Джерело: https://op.sumdu.edu.ua/#/programm/2704 (б. д.)	Серед ФК: Здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу. Здатність здійснювати оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, аналізувати результати їхнього навчання, навчати учнів самооцінювання та взаємооцінювання. Серед ПРН: Здійснювати різні види оцінювання результатів навчання учнів (формувальне, поточне, підсумкове тощо) з використанням відповідних методик і критеріїв оцінювання. Аналізувати результати навчання учнів з метою подальшого врахування в освітньому процесі; використовувати методи та прийоми розвитку в учнів здатності до самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання.
	Житомирський державний ун-т Джерело: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/229/zw8qymro.pdf (2022)	Серед СК: Здатність проводити контроль успішності та оцінювання результатів навчання учнів конкретного етапу, зокрема добирати / розробляти тести поточного контролю успішності та тести досягнень у вивченні англійської мови, що відповідають Державним програмам з іноземних мов та Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти. Серед ПРН: Уміти використовувати різні типи оцінювання та контролю відповідно до навчального контексту на основі діагностики та узагальнення помилок та труднощів учнів.
	Хмельницький національний ун-т Джерело: https://shorturl.at/1hK6l (2021)	Серед ФК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.
	Рівненський державний гуманітарний ун-т 014.021, 053 Середня освіта. Англійська мова і література, психологія Джерело: https://shorturl.at/GjwkC (2023)	Серед ФК: Володіння основами цілепокладання, планування та проєктування процесу навчання учнів. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.
	Чернівецький національний ун-т імені Юрія Федьковича Джерело: http://english.chnu.edu.ua/?page_id=2886&lang=uk (2023)	Професійна компетентність: Здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу. Оцінювально-аналітична компетентність: Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів, здатність аналізувати результати навчання учнів, здатність забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів, бути обізнаним(ою) з компетентнісним

Оцінювання є частиною інших дисциплін. Інформація щодо окремих навчальних дисциплін відсутня на офіційному сайті університету		підходом до оцінювання результатів навчання учнів і використовувати його для оцінювання і моніторингу результатів навчання учнів, реалізовувати стратегії оцінювання за допомогою цифрових сервісів (е-журнали, електронні форми оцінювання, зокрема рівнів сформованості компетентностей, е-портфоліо тощо), організації самоконтролю та групової взаємодії учні, зворотного зв'язку, застосовувати різні форми оцінювання результатів навчання учнів (формульальне, поточне, підсумкове тощо), дотримуючись академічної доброчесності під час оцінювання; застосовувати до різних видів оцінювання відповідну методику та шкалу за визначеними законодавством критеріями оцінювання результатів навчання учнів; уміти визначати індивідуальну освітню траєкторію учнів на основі їхніх результатів навчання (за потреби), забезпечуючи дотримання учнями академічної доброчесності під час здобуття освіти.
	Донецький національний технічний ун-т Джерело: https://bit.ly/3Vklpq4 (б. д.)	Оцінювання репрезентоване в межах дисципліни "Методика викладання іноземної мови і зарубіжної літератури" Очікувані результати: студенти знають форми, види і способи контролю і оцінювання рівня сформованості мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетенцій.
	Державний вищий навчальний заклад "Ужгородський національний університет" Джерело: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/82801 (2024)	Серед ФК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу, аналізувати результати їхнього навчання.
	Ізмаїльський державний гуманітарний ун-т Джерело: https://bit.ly/4ghESjq (2020)	Серед ЗК: Здатність планувати освітню діяльність, сприяти якісному виконанню та оцінюванню навчальних завдань. Серед ПРН: Здатність оцінювати навчальні матеріали та адаптувати їх до конкретного освітнього контексту, створювати навчально-методичне забезпечення для проведення занять з англійської мови та зарубіжної літератури. Критично оцінювати власну навчальну та професійно-дослідницьку діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення.
	Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника Джерело: https://shorturl.at/7MKYo (2022)	Серед ПРН: Демонструвати здатність оцінювати та моніторити результати навчання й аналізувати їх на засадах компетентнісного підходу.
	Дніпровський національний ун-т імені Олеся Гончара Джерело: https://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2023/b_2020_2022_014_so_am.pdf (2020)	Серед ФК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови та зарубіжної літератури.
	Запорізький національний ун-т Джерело: https://www.znu.edu.ua/opp/bak/fif/opp_co-eng_23.pdf (2023)	Серед СК: Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з англійської мови та літератури

Інформація щодо формування контрольної оцінювальної компетентності не презентована на офіційному сайті	Центральноукраїнський державний ун-т імені Володимира Винниченка 014.021 "Середня освіта (Мова і література (англійська)) Джерело: https://shorturl.at/qzX1m (2021)	Інформація не представлена на сайті.
	Центральноукраїнський державний ун-т імені Володимира Винниченка 014.021 "Середня освіта ((Мова і література (англійська та німецька)) Джерело: https://bit.ly/4gfC1NH (2021)	Інформація не представлена на сайті.
	Рівненський державний гуманітарний ун-т 014 Середня освіта. Англійська мова і література, друга іноземна мова Джерело: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2023/osv_prog_bak_014_so_aml_di_2023.pdf (2023)	Інформація не представлена на сайті.

Yuliia Lavrenchuk (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

PRINCIPLES AND CRITERIA FOR DEVELOPING PRE-SERVICE TEACHERS' ASSESSMENT LITERACY IN ASSESSING ENGLISH LANGUAGE SKILLS

Background. Language assessment literacy (LAL) entails various skills, methods, techniques and principles that pre-service teachers are expected to master as part of their university training. In the European context, significant attention has been paid to defining the essence, challenges, and potential reforms concerning LAL. Advancing the practices of teaching assessment to pre-service teachers, and promoting improved methodologies for assessing language skills should also become a priority in Ukrainian scientific settings.

Purpose. The article outlines the principles and criteria for developing teachers' language assessment literacy through the lens of European experience. A review of the relevant literature on the topic empowered the author to determine the theoretical and practical components the university training has to include. The study evaluates the alignment of these competencies with the 30 bachelor study programs in Ukrainian higher institutions to identify gaps and opportunities for improvement.

Methodology. This study is developed within the conceptual framework of competency-based education (CBE). A systemic analysis of literature was employed to identify and examine the key components of teacher language assessment literacy: theoretical knowledge, practical skills, judgements and practical steps taken by teachers during assessment procedures. A comparative analysis was performed based on 30 curricula at 23 Ukrainian universities that train bachelors majoring in secondary education in English.

Results and discussion. The study revealed that among 30 bachelor study programs in Ukrainian educational institutions, the majority (80%) offer theoretical and practical preparation for assessment that is embedded within different pedagogical and methodological courses. 10% provide separate courses in assessment, while 10% do not include assessment in their study programmes.

Based on these findings, it is advised that universities prioritize teaching assessment, as it directly impacts educational planning, implementation and washback. If assessment is not treated as a distinct competency, graduates may develop their own understanding of assessment through observation or practical experience, lacking a robust theoretical foundation.

Keywords: competency-based education, language assessment literacy, pre-service teachers.

BIO

Yuliia Lavrenchuk, a university teacher in the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her research interests include teaching Ukrainian and foreign languages, language testing and assessment, and teaching language skills based on an integrated approach.

E-mail: ju.lavrentshuk@knu.ua

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ: ОГЛЯДИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Olesia Liubashenko (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Olha Drahinda (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-1080-4817

ACTS OF CREATIVITY IN ORAL AND WRITTEN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL: A HANDBOOK REVIEW

Liubashenko, O., & Drahinda, O. (2024) *Enhancing students' oral and written creative language: A teacher training handbook*. Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University". (in Ukrainian)

This review of the handbook by Olesia Liubashenko & Olha Drahinda, "Enhancing Students' Oral and Written Creative Language," is intended for English-speaking readers interested in the achievements in the development of creative oral and written language skills among secondary school students in Ukraine. It is aimed at university students who have been trained to teach the Ukrainian language to secondary school students, with a particular focus on fostering creativity in both oral and written expression.

The authors' training is based on the investment theory of creativity. According to this theory, creativity is defined as generating ideas that reflect the success of human capital investment. This implies that even a common notion, a well-established truth, or information that has been repeatedly conveyed retains the potential for creative transformation. A mere alteration of perspective, a revision of analytical techniques, or an examination of what may initially appear to be implausible is sufficient to trigger creativity.

Accordingly, the book presents a teaching strategy that integrates the creation of oral and written texts with the acquisition of the Ukrainian language, its genres and the stylistic standards outlined in the school curriculum. It includes Ukrainian translations of English fiction, non-fiction, and academic texts, providing resources that foster such an important type of thinking as lateral thinking. The authors offer a set of classroom-ready tools to equip pre-service teachers with the skills to design engaging lessons, unleash their own creativity, and inspire their students to engage in creative pursuits within the context of a modern, multicultural, and multilingual educational environment.

Keywords: oral and written language teaching, acts of creativity, secondary school, lateral thinking, teaching strategy.

Creative Speaking and Writing: An Educational Challenge

It is becoming increasingly challenging to disregard the exponential growth of information exchange, which is accelerating with each passing decade. The globalisation of school education has resulted in the targeting of information available to students towards the achievement of educational objectives. As McCulloch (2020) observes, the internet has profoundly transformed the way language is used, and school curricula have been adapted to reflect this. Nevertheless, the use of natural language

appears to be declining in this context. With the rise of text messaging, schools are facing a critical lack of language practice among young people, who are increasingly reliant on digital communication to express themselves, show their personalities, and convey their unique thoughts, in both spoken and written forms.

It is frequently observed that teacher training is largely oriented towards ensuring that graduates are able to respond in accordance with the standards and expectations set forth by the programme and their teachers. Students are required to

memorise and repeat grammar rules, identify types of speech or sentence structure, and listen to and produce texts entitled "composition" or "statement" without any awareness of the genre. They are expected to choose the correct answer in tests and exams (both oral and written), describe topics suggested in textbooks, summarise texts that were not particularly inspiring, write about subjects that were not engaging or relevant, and act out scripted dialogues that lack a sense of reality.

Therefore, pre-service teachers express a need for resources that foster creativity in listening, reading, speaking, and writing. They seek instructional materials that will facilitate the development of creative language skills in their students. These future educators are looking for pedagogical resources that offer a structured methodology for teaching oral and written expression as a creative process within the framework of the teaching profession. The handbook *"Enhancing Students' Oral and Written Creative Language"* has been specifically designed for these prospective teachers. Recognising the significance of creativity theory in education, the authors have designed this handbook as a professional training guide on developing students' creative language skills in Ukrainian. Presented in a format that is both accessible and engaging, it offers a comprehensive and practical resource for educators seeking to integrate creativity into their pedagogical practice.

The book is based on the investment theory of creativity (Sternberg, 2006, 2012), which suggests that creativity is the result of wise investment in human potential: a creative individual "buys low" and "sells high" (Sternberg, & Lubart, 1996, 679). A creative individual is able to perceive new ideas, resist the influence of biases and stereotypes, and ultimately brings value to ideas that were previously dismissed as uninteresting or unappealing. This is consistent with Ellis's concept (2016), which emphasizes the crucial role of creativity in generating language output by combining

new elements in novel and innovative ways. For students, this means that language lessons should be structured as workshops wherein they can develop fundamental intellectual abilities through:

- viewing problems or tasks from new angles and thinking beyond the usual limits;
- identifying effective ways to express ideas;
- choosing potentially effective options for language use;
- persuading others of the value of their innovative approaches.

Consequently, students are expected to demonstrate acts of creativity through:

- original text transformations;
- personal interpretations of various authors' works;
- a unique language style;
- thoughtful choices of rhetorical techniques.

It appears that scientific research is assisting schools in their effort to address the challenge of teaching language as a creative process. The cognitive factors that underpin creative spoken language are defined as follows: divergent fluency in thought, convergent depth of thinking, and the speaker's openness to new language experiences (Suzuki et al., 2022). The techniques for enhancing creative writing skills are the subject of ongoing and comprehensive research (Fitria, 2024). These techniques involve reading a wide range of literary works, engaging in regular writing practice, experimenting with different writing styles, stimulating the reader's imagination, and developing research skills. Nevertheless, it's difficult to say that students leave schools as well-rounded, creative communicators.

In the course of their teaching careers, the authors of the reviewed handbook have observed that younger students frequently exhibit a greater degree of creativity in their language abilities. As students grow older, however, this potential tends to be dampened – both by the expectations of educational institutions and, more broadly,

by societal norms that encourage conformity in language through numerous restrictions, norms, and conventions. For this reason, developing creativity in language should be a model for any other activity. By overcoming limitations in text creation and expressing original ideas, students can transfer these skills to other areas of life and learning.

Handbook Structure

The following handbook includes:

- Curriculum requirements for Ukrainian language classes as defined by the Ukrainian Ministry of Education, organized by grade level from 5th to 9th.
- Student tasks tailored to lesson topics and genres of oral and written expression.
- Teacher training activities that facilitate the practice of designing assignments, employing methods to stimulate creative and lateral thinking, and exploring one's own creative abilities and teaching skills.

The training exercises encourage students to adopt the role of a Ukrainian language teacher during a language development lesson, utilising their creativity to ensure the lesson is engaging, relevant and highly effective for secondary school students.

The handbook consists of two main sections: the development of oral language and writing. Each section is comprised of five units designed for students and teachers in grades 5th to 9th. Each unit for a specific grade includes tasks for students and for teacher training, allowing them to supplement exercises, outline explanatory and illustrative materials, and diversify discussion topics. Some tasks are intended to be universally applicable. To illustrate, the theoretical material is presented in the form of *reference guides*. For instance, teachers are advised to supplement the guide, entitled "How to Stress and Pronounce Sounds and Sound Combinations in Ukrainian", with additional relevant rules in order to assist their 5th-grade students in mastering pronunciation norms. In the 6th-grade unit, pre-service teachers should prepare a guide

to help students master the norms of polite dialogue to enhance their oral communication skills. For the 7th and 8th-grades, they need to provide guides such as "How to Prepare a Public Speech" and "The Culture of Official Business Communication" to improve the students' stylistic competence.

In the section on teaching written language, the development of guides covers punctuation, syntax, and text composition. For instance, "Narrative, Its Features and Structure" presents the reference guide for 5th-graders on developing a narrative; the guide on written reflection will help the 6th-graders to meet the challenge of writing a reflective essay; "Writing a Nonfiction Text" reference guide section provides the 7th-graders with practical description of steps to follow to write a nonfiction text; the 8th graders will be exposed to appropriate blogging and rules to follow to create a viral post; the paragraph for the 9th-graders includes the reference guide "Compound Sentences. Punctuating Compound Sentences. Punctuation in Direct Speech."

The book emphasizes the creation of *mini-glossaries*, in which teachers should explain terms while considering the students' age-related characteristics. For example, a mini-glossary of stylistically colored vocabulary introduces students to the concepts of hyperbole and simile, while a mini-glossary for scientific texts clarifies the meanings of terms, professional jargon and key words; other mini-glossaries define the names of parts of a literary text, categorise the elements of a reflective essay, distinguish genres of written language, types of reviews and peculiarities of a nonfiction text.

Each unit includes tasks focused on mastering lexical and grammatical topics. Specifically, in teaching oral language, these tasks include:

- categorizing nouns, adjectives, pronouns, and forms of address used in a dialogue;
- replacing incorrect forms of active participles with the correct ones;

- correcting misused numeral forms.

Teaching writing section pays much attention to literacy and syntactic competence, comprising tasks to:

- specify the word building patterns;
- determine which part of speech the underlined words in the text belong to and syntactic functions they perform in the sentence;
- use the particular structural type of sentences in one's writing;
- punctuate sentences of different types of coordination or subordination, provide transitions.

Each unit for each grade comprises tasks for students, along with guidance for teachers to create specific methodological extensions. To illustrate, to assist 7th-graders in developing expressive oral communication skills, the teacher training section includes activities like analysing contemporary TEDx speeches and teaching students about nonverbal communication techniques. It also suggests hosting a speech competition in class as part of the UNESCO school forums, where students' speeches can be evaluated based on criteria such as vocabulary choice, adherence to nonfiction style, fluency, and the use of intonation to engage the audience. Additionally, the unit provides examples of different types of speeches for teachers to prepare:

- a humorous speech to wrap up the school year

Figure 1

A humorous speech to wrap up the school year



Source: <https://www.thegrablegroup.com/speakers/funny-speakers/>

- a motivational speech before exams

Figure 2

A motivation speech before exam

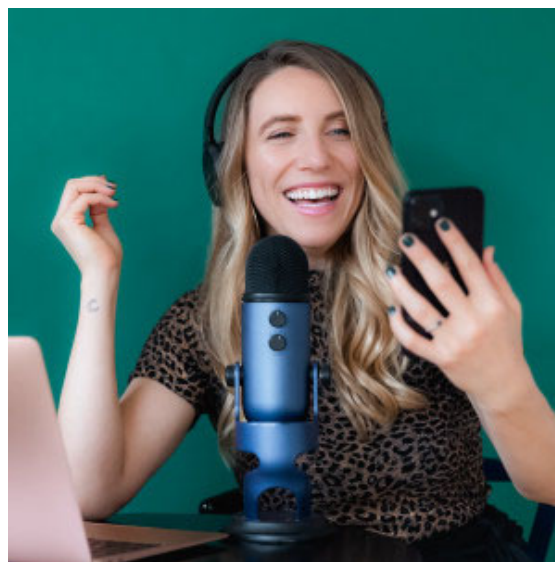


Source: https://www.canstockphoto.com/images-photos/motivational-speaker_2.html

- a speech about gadgets that incorporates youth slang

Figure 3

A speech about gadgets that incorporates youth slang



Source: <https://www.gigsalad.com/Motivational-Speakers/Speaker-Motivational/BC/Abbotsford>

In the section on the development of written language, the methodological extension suggests tasks to select: an episode of a film adaptation of one of the children's bestsellers (about Harry Potter, Willy Wonka, Matilda, Crunchy the Alligator, Miss Piggy, etc.) to watch with students or,

alternatively, listen to an excerpt from an audiobook and formulate tasks for 5th-graders after watching or listening to the book; additional materials on neologisms, and youth slang, their origin and exercises on their use in the Ukrainian language for the 8th and 9th-graders; explanations and assignments on

writing quotes, direct speech, dialogue lines to include into a written text; develop criteria and scales for evaluating reviews and comments. For instance, one of the assignments for the 5th-graders suggests making a plan to tell the story of the event depicted in the following photos.

Figure 4

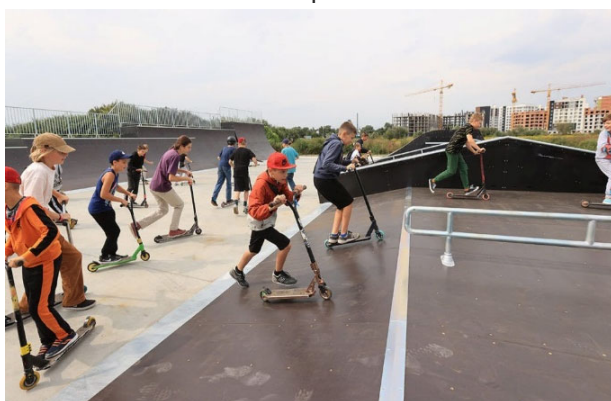
An example of 6 pictures for 5th graders suggesting making a plan to tell a story



1



2



3



4



5



6

Source: <https://bigkyiv.com.ua/na-naberezhnij-irpenya-vidkryly-skej-t-park-yevropejskogo-zrazka-foto/>

Meanwhile, the students are supposed to write a sample narrative 'Surprise for the city' on the part of a participant in the event based on the information posted by the online media about Kyiv and the capital's agglomeration on the website (<https://bigkyiv.com.ua/na-naberezhnij-irpenya-vidkryly-skejt-park-yevropejskogo-zrazka-foto/>), and help the schoolers in class to analyse the sample in terms of the plan they have previously made, its structure, logic, composition, and compliance with the requirements of the literary style.

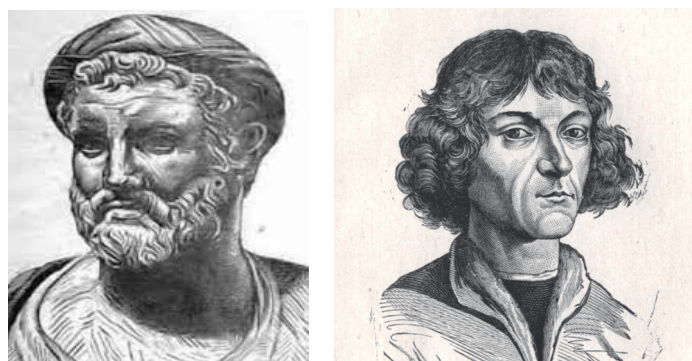
The training materials for teachers and the activities for students emphasize lateral thinking techniques designed to stimulate students' imagination and foster inventive language use. Teachers are encouraged to model acts of creativity themselves – engaging expressions, completing unfinished sentences, and suggesting dynamic dialogue topics. For instance, with 8th-graders,

discussing Somerset Maugham's story "A Friend in Need" offers an opportunity to apply lateral technique "Assumption scenario" to oral discussion. Teachers may gather students' interpretations of this quote, encouraging diverse insights: "In books on logic, they will tell you it is absurd to say that yellow is tubular or that gratitude is heavier than air; but in that mixture of incongruities that makes up the self, yellow may very well be a horse and cart and gratitude the middle of next week".

For 9th-graders, there's an activity to create a list of microtopics that famous scientists and inventors might debate in a hypothetical dialogue. This exercise will involve lateral thinking technique "Simulated conflict of assertions", where students imagine scientists from different eras meeting and discussing their contrasting ideas. The list of topics for these student dialogues may include the following:

Figure 5

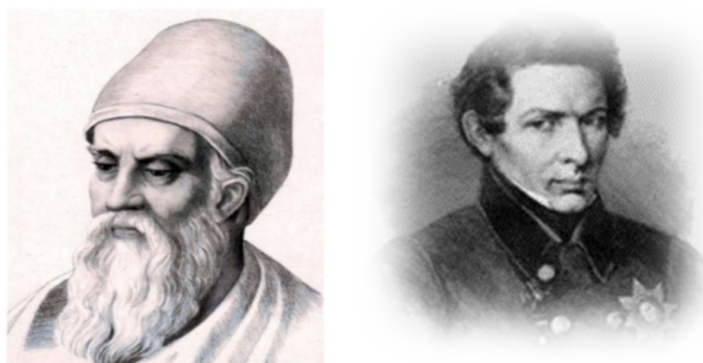
Anaximander's Geocentrism vs. Copernicus's Heliocentrism



Sources: <https://www.youtube.com/watch?v=L6hjR73iRkk>; <http://www.nbuv.gov.ua/node/653>

Figure 6

Euclid (Euclidean Geometry) vs. Lobachevsky (Hyperbolic Geometry)



Source: http://novopetrivske-osoba.edukit.mk.ua/vidatni_matematiki/

Figure 7

August Schleicher (Family Tree Model of Languages) vs. Johannes Schmidt (Wave Theory of Language)



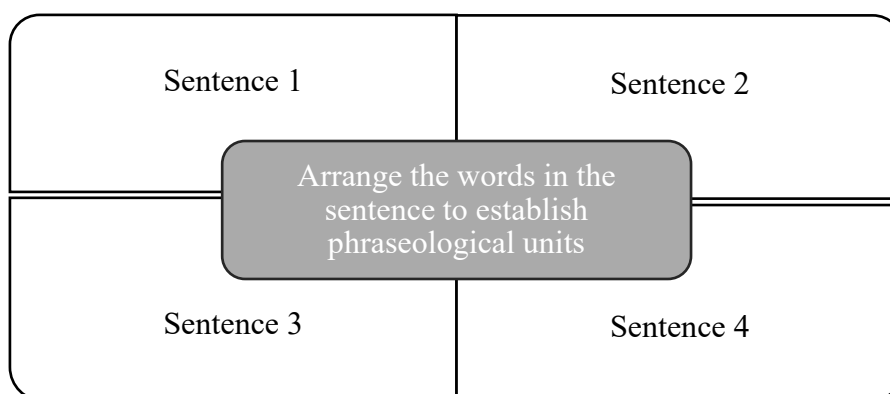
Source: <http://surl.li/bekqnh>

In teaching writing section, an example of the use of the lateral techniques is presented when discussing the steps students need to take to write a story: "If you were to imagine these steps as steps of a staircase, which one would you stumble or even fall on?" (The lateral technique of the "Provocative Questioning") or to develop a nonfiction essay entitled "Polite discourtesy: where and when is it necessary?" (the lateral technique of "Linguistic Paradox"). When completing the list of topics for social media posts, pre-service teachers are suggested to use the lateral technique of

"Alternative Focus" to select topics related to changes in the perception of life values in the context of current war in Ukraine, for example, "What I am going to tell my children about the war", "Volunteering is a way to be a part of the resilient nation", "Animal rescue at war", "Conscious use and improvement of the Ukrainian language I speak". The image below (Fig. 8) illustrates the lateral technique of "Restructuring and Reorganizing," where students are tasked with arranging the grammatical components of an idiomatic expression that has been presented to them in a random order.

Figure 8

The lateral technique of "Restructuring and Reorganizing"



Working with the English-language texts translated by prominent Ukrainian translators should inspire both students and teachers to engage in creative activities related to working with translated texts. These texts reflect the distinctive

features of the authentic language. As students create their own texts in Ukrainian, they also explore the process of translation as a learning activity. In the process of enhancing their speaking skills, 7th-grade students should demonstrate

that Malala Yousafzai's speech, as a young advocate for equal rights, falls under the nonfiction style (Sebag Montefiore, 2024)

Tasks that encourage this include:

- Organize an online search for information about Malala Yousafzai and the actions that led to her receiving the Nobel Peace Prize.
- Create a dictionary of journalistic genres.
- Host a competition for the most grammatically correct interview questions for Malala Yousafzai, formulated using different verb forms (indicative, conditional, imperative).

The introduction of quality translations by prominent contemporary Ukrainian professionals illustrates to students the

essence of the language, which lives and evolves with its speakers, draws intercultural parallels, and gives the students a sense of belonging to the global village of teen culture. Students feel confident and engaged as they complete written language development tasks based on extracts from "Harry Potter and the Philosopher's Stone", "Chicken Soup for the Teenage Soul" and "Coraline". For instance, having read the translation of an excerpt from the famous novel "Pollyanna Grows up" and having done language-related exercises, the 7th-grade students are instructed to imagine Pollyanna as the main character of their own stories and to describe her appearance, character, and abilities/skills based on the illustrations for the different editions of the novel series and use infinitives to formulate their ideas.

Figure 9

An example of four pictures of Pollyana



Source: <https://pictures.pibig.info/37773-pollyanna-illjustracii.html>

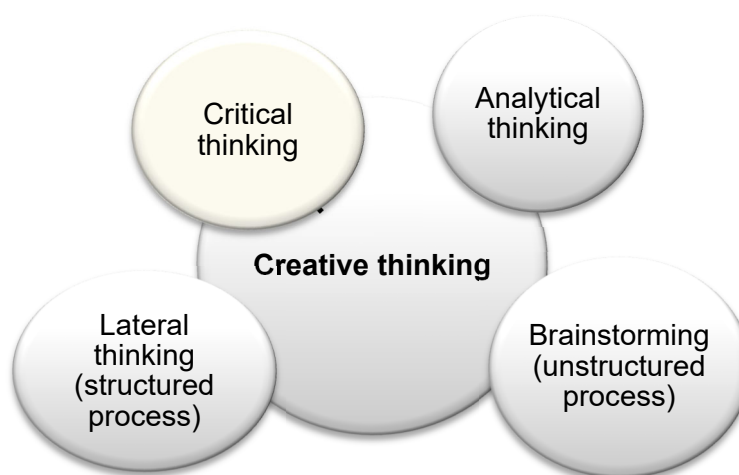
Innovations by the Authors

Enhancing students' language skills is impossible without fostering their thinking; this is a fundamental principle of language education. The Common European Framework of Reference for Languages relies on various types of thinking: creative, critical, and analytical (Council of Europe, 2007). These types of thinking form the foundation of integrated language learning. Furthermore, many secondary schools often incorporate Edward de Bono's ideas

on implementing lateral thinking strategies into their teaching, which are also well known to educators in the field of the English language education. However, the Ukrainian language teachers often have to navigate definitions on their own and integrate thinking skills into the school process of language acquisition. This is why the authors of this publication have attempted to systematize these definitions for teachers in Ukraine after analyzing various scientific sources (Fig. 10)

Figure 10

Developing Thinking Skills While Learning a Language



Drawing on the insights of Birgili (2015), the authors emphasize that mastering a language requires stimulation for both critical and creative thinking. Such stimulation can come from unstructured classroom activities, such as brainstorming. As Wuttke (2017) aptly notes, brainstorming isn't an alternative or unconventional teaching method; it's a completely natural way of thinking for humans. As any skill, it can be developed: the more you practice, the better you get at tackling challenges. At the same time, stimulation should also be provided through structured activities in the lateral techniques (Liubashenko & Kavyska, 2020)

Thus, the authors believe that fostering lateral thinking structures in students is a prerequisite for the development of other types of thinking. This is why the concept of this handbook challenges the skepticism

that surrounds the possibility of teaching lateral thinking in schools. Lateral thinking defined as a mode of thought that is lateral, serendipitous, and unplanned, as exemplified by the discovery of penicillin. It is important not to lose hope when creative ideas don't come to mind and to recognize that there are ways to address this.

Building on de Bono's foundational ideas on lateral thinking (De Bono, 1967, 1969, 1970), the authors have compiled a list of lateral techniques suitable for fostering students' creative language skills (see Table 1).

By employing these techniques, students can deviate from the conventional requirements of language exercises. Such techniques allow students to explore different language models and to draw upon their experiences of a range of languages.

Table 1. Lateral Thinking Techniques in Creative Language Teaching

Language-oriented	Communication-oriented
Unconventional Metaphor Hyperbole Verbalizing Hypothetical Models Visualization and Generalization Assumption Scenario Restructuring and Reorganising Translation Variants Linguistic Paradox	Alternative Focus Conflict Scenario Drawing Analogies Surprising Situation Unexpected Choice Disproof Scenario Provocative Questioning Manipulative Information Simulated Conflict of Assertions Removing Limitations Association Development

It is evident that the authors of this handbook work in alignment with the curriculum standards, as the handbook has been designed for students undergoing training to become the Ukrainian language teachers. However, the educational material is organized to address some of the variability found within the curriculum. The aim is to create a foundation for skills in one grade that can be further developed in the subsequent grade, effectively anticipating the requirements and advancements of educational programmes. To illustrate, 5th-grade students are already introduced to the analysis of popular science texts (excerpts), with the curriculum planning for more in-depth study in the 6th grade. The authors posit that the listening of texts that describe historical or cultural landmarks, typically intended for the 8th grade, can also be integrated into 6th grade lessons focused on narrative monologues.

Furthermore, this educational resource seeks to eliminate the formal barriers between grade programmes. For example, tasks such as writing an essay or summarizing a text are included in the curriculum at all grade levels. Furthermore, the handbook provides illustrative examples of how to instruct students in the creation of texts in diverse styles of the Ukrainian language, encompassing belles lettres, scientific, nonfiction, and formal business discourse.

Another distinctive feature of the handbook is its incorporation of texts

translated by Ukrainian translators from the English-language authentic texts, with the objective of enhancing students' oral and written language skills. Given that Ukrainian language lessons are often linked to Ukrainian literature, it is thought that including English-language literary sources will provide a novel and engaging perspective that will stimulate students' interest in working with texts. This approach also underscores the importance of translator creativity, enriching the overall learning experience.

In this handbook, the authors rely upon their extensive experience in multilingual education, innovative teaching methods and a novel perspective on the secondary school learning process. A selection of texts translated from English to Ukrainian has been included, with the objective of initiating an intercultural dialogue and prompting students to reflect on the creative language choices translators make. The exercises, examples, and illustrations in this handbook are designed to engage students and demonstrate the most exemplary traditions of Ukrainian educational publishing, thus making it a valuable resource for teachers.

Authors' contributions: O. Liubashenko – analysis of the theoretical framework and methodological concept of the handbook, conclusions; O. Draginda – assessment of the manual's compliance with educational standards, and evaluation of its structure.

References

- Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71–80. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214253>
- De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. Cape.
- De Bono, E. (1969). *Mechanism of mind*. Simon and Schuster.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Harper & Row.
- Council of Europe. (2007). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2016). Creativity and language learning. In R. H. Jones, & J. C. Richard (Eds.), *Creativity in language teaching* (pp. 32–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-3>
- Fitria, T. (2024). Creative writing skills in English: Developing student's potential and creativity. *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.37304/ebony.v4i1.10908>
- Liubashenko, O., & Kavytska, T. (2020). Lateral thinking techniques in enhancing ESP skills. *Ars Linguodidacticae*, 4, 22–32. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2020.5.03>
- McCulloch, G. (2020). *Because internet: Understanding the new rules of language*. Penguin.
- Sebag Montefiore, S. (2024). *Speeches that changed the world*. Quercus Publishing.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2012.652925>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
- Suzuki, S., Yasuda, T., Hanzawa, K., & Kormos, J. (2022). How does creativity affect second language speech production? The moderating role of speaking task type. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1320–1344. <https://doi.org/10.1002/tesq.3104>
- Wuttke, N. (2017). *Basic brainstorming: The start of the creative thinking process*. Balboa Press AU.
- Source: <https://pictures.pibig.info/37773-pollianna-illjustracii.html>
- Source: <http://surl.li/bekqnh>
- Source: http://novopetrivske-osoba.edukit.mk.ua/vidatni_matematiki/
- Sources: <https://www.youtube.com/watch?v=L6hjR73iRkk>
- Sources: <http://www.nbuu.gov.ua/node/653>
- Source: <https://bigkyiv.com.ua/na-naberezhnij-irpenya-vidkryly-skejt-park-yevropejskogo-zrazka-foto/>
- Source: <https://www.gigsalad.com/Motivational-Speakers/Speaker-Motivational/BC/Abbotsford>
- Source: https://www.canstockphoto.com/images-photos/motivational-speaker_2.html
- Source: <https://www.thegrablegroup.com/speakers/funny-speakers/>

Отримано редакцією журналу / Received: 11.11.24
Прорецензовано / Reviewed: 11.12.24
Схвалено до друку / Accepted: 20.12.24

Олеся Любашенко (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Ольга Драгінда (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-1080-4817

АКТИ ТВОРЧОСТІ В НАВЧАННІ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ: ОГЛЯД ПІДРУЧНИКА

Огляд підручника Олеси Любашенко та Ольги Драгінди "Розвиток усного і писемного творчого мовлення учнів" призначено для англомовних читачів, які цікавляться досягненнями у царині формування креативних навичок усного та писемного мовлення в учнів середньої школи в Україні. Підручник задовольняє запити студентів університетів, які готуються викладати українську мову школярам. Авторки пропонують навчальні стратегії, які засновані на інвестиційній теорії творчості. Згідно з цією теорією, творчість передбачає генерування ідей, які відображають успіх інвестування людського капіталу. Це означає, що навіть звичайна думка, відомий факт чи традиційно повторювана інформація завжди мають потенціал для креативної трансформації в мовленні. Все, що потрібно, – це акти креативності, зміни перспективи, оновлення аналітичних інструментів або висловлення того, що спочатку здавалося неможливим. У книжці цю теорію втілено в навчальній стратегії, яка інтегрує креативні акти, техніки, прийоми для створення текстів українською мовою з урахуванням жанрових і стилістичних стандартів, зазначених у навчальній програмі. Зразками мовної творчості слугують англомовні художні тексти в українському перекладі, а також науково-популярні й наукові

тексти, що сприяють розвитку важливого різновиду мислення – латерального. Авторки пропонують набір дидактичних прийомів, які можна використовувати в класі. Це дасть змогу вчителям-філологам розробляти цікаві уроки, розвивати власну мовну творчість і надихати її у своїх учнів, розвинути їхнє мовлення в сучасних умовах мультикультурності й багатомовності.

Ключові слова: усне і писемне мовлення, акти креативності, латеральне мислення, навчальна стратегія.

BIOS

Olesia Liubashenko, PhD in Applied Linguistics, Dr.Sc. in Education, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests: communication interaction, teaching and learning strategies, professional discourse.

E-mail: alessialiubashenko@gmail.com

Olha Drahinda, PhD in Translation Studies, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Area of research interests includes teaching language methodology and literary translation.

E-mail: olyadraginda@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ AUTHOR DETAILS

В'ячеслав Шовковий, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Vyacheslav Shovkovyi, PhD, DSc in Education, Professor, Head of Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.***

Ольга Башкирова, доктор філологічних наук, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olha Bashkyrova, PhD, DSc in Philology, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.***

Вікторія Осідак, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Viktoriia Osidak, PhD in Education, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.***

Владислава Ясинецька, магістр програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Vladyslava Yasynetska, Mgr in Education, program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.***

Тетяна Шовкова, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Tetiana Shovkova, PhD, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv.***

Юлія Лаверенчук, магістр програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", асистент кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Yuliia Lavrenchuk, Mgr in Education, program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School", a university teacher, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.***

Олеся Любашенко, доктор педагогічних наук, професор, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olesia Liubashenko**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olha Drahinda**, PhD in Philology, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Наукове видання



ARS LINGUODIDACTICAE

МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Випуск 14(2/2024)

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.

Редактор Н. Казанцева

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 11,04. Наклад 300. Зам. № 224-11202.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Іф15.
Підписано до друку 30.12.24

Видавець і виготовлювач
ВПЦ "Київський університет"
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@knu.ua; vpc_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua
http: vpc.knu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02