



**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Монографія

За редакцією Елеонори Палихати, Ольги Петришиної



Тернопіль
Видавництво «Підручники і посібники»
2021

УДК 378.016:811.161.2'06
С83

Рекомендовано до друку Вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, протокол № 8 від 26 січня 2021 року

Рецензенти:

Станіслав Олександрович Караман — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Олена Миколаївна Горошкіна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України;

Олена Миколаївна Семенов — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Дизайн обкладинки: *Ірина Нападій*

Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики : монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної.
С83 Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. 352 с.
ISBN 978-966-07-3861-4

У монографії проаналізовано теоретичні і практичні аспекти сучасної української лінгводидактики, оптимальні шляхи розвитку мовної освіти. Нинішній освітній простір осмислено як багатовимірне полікультурне динамічне середовище, яке вбирає когнітивні, емоційні, символічні та інші компоненти. Висвітлено особливості формування мовної особистості учня і студента, технологію сучасного уроку української мови з огляду на концепцію НУШ, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців, інноватику в організації занять у закладах освіти різних рівнів.

Для науковців, викладачів, магістрантів, аспірантів, докторантів і вчителів.

УДК 378.016:811.161.2'06

ISBN 978-966-07-3861-4

© Колектив авторів, 2021

© Підручники і посібники, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Ольга Петришина)	4
ЗАМІСТЬ ВСТУПУ. УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА: ДОСВІД, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (Елеонора Палихата, Ольга Петришина).....	8
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	12
РОЗВИТОК ШКОЛИ, ОСВІТИ І МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ У ПЕРІОД КНЯЖОЇ ДОБИ І СЛОВ'ЯНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ (X–XVII ст.) (Стефанія Яворська).....	12
НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ, КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА ПРОДУКТИВНІСТЬ (Олена Маленко).....	23
УРОК МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВНА ФОРМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Тетяна Котик).....	33
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Марія Пентиліук, Тетяна Окуневич, Світлана Мунтян)	43
НАСКРІЗНИЙ ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Галина Дідук-Ступ'як)	57
БЕЗПЕКОВИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НОВІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (Галина Мацюк)	68
ОСВІТНІ ТРЕНДИ Й КОМУНІКАТИВНО-ВІЗУАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НОВИХ МЕДІА (Жанна Горіна)	77
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ З ФІЛОЛОГІЇ (Любов Струганець, Мар'яна Лановик)	87
РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	97
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Ольга Турко)	97
РОЛЬ СИНТЕТИЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (Іван Хом'як)	107
ПОДІЛ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПОХОДЖЕННЯМ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (Тетяна Гуцуляк)	116
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ (Лідія Мамчур)	126
ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МОВИ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ (Ірина Кучеренко)	139
ПОУРОЧНА РИТОРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (Елеонора Палихата)	154
РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА.....	163
СМИСЛ ЯК ОСЕРДЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВІСТИЧНА ГЕНОЛОГІЯ» (Марія Заоборна).....	163
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРЕННЯ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ СИНТАКСИСОМ (Мирослава Пігур).....	173
РОБОТА З ПЕРЕКЛАДНИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ЗАСІБ ВИФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (Олена Кульбабська)	183

НОВІТНЯ ДИДАКТИКА: МЕХАНІЗМИ ДІЇ, КОРЕКТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ, НАВЧАЛЬНА ПРОДУКТИВНІСТЬ

Маленко Олена Олегівна

Лінгводидактика як теоретико-практичний досвід опанування мовою ще донедавна апелювала насамперед до традиційних методів навчання, які є базовими в освітній діяльності, оскільки завдяки ним здобувач освіти отримує знання на уроці чи занятті, формує мовні та мовленнєві компетентності, здійснює навчальну взаємодію і комунікацію. Трансформаційні процеси в сьогоденному освітньому просторі стали певним професійним викликом для вчителя і викладача, адже постала нагальна потреба оновлювати традиційну дидактичну базу сучасними технологіями, методами, прийомами, що надто стрімко інтегруються в наш освітній контекст.

При цьому загальноосвітня школа підхопила інновації швидше, активно впроваджуючи їх в урочні та позаурочні форми навчання; вища школа складніше виходить зі звичного академічного режиму викладання, попри те, що академізм уже не відповідає новітнім уявленням про стратегії якісної освіти, яка дедалі більше апелює не лише до знаннєвої парадигми, а й до комунікативної. «Традиційна для нашого минулого освіта як система, спрямована на пасивне отримання та відтворення знань, — зазначає М. Кляп, — відстає на сьогоднішній день від реальних вимог ринку праці», через що маємо суспільну вимогу переходу до інноваційної освіти, зумовлену «викликами сьогодення, особливо в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового освітнього простору» [5, с. 222]. Тож неминучим є осучаснення форм освітньої діяльності, залучення в навчальний процес багатьох незвичних, інноваційних, але вже популярних технологійно-методичних засобів навчання мови й мовних дисциплін у школах, коледжах, вишах. Особливо гострою є необхідність активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів та студентів, формування в них здатностей бути учасником професійної комунікації, породжувати логічні, аналітичні й оцінювальні судження, вести діалог, вступати в дискусію, формулювати тези, добирати аргументи, відстоювати власну позицію, робити висновки й узагальнення.

Ця проблема зазнає розв'язання не тільки на практичному рівні, тобто безпосередньо на уроці чи занятті, а й осмислюється науковцями — педагогами, психологами, методистами, мовознавцями, які прагнуть зосередитися на механізмах дії тих чи тих новітніх методів і прийомів, їхній доцільності й врешті навчальній результативності. Питання інноваційних зрушень в українській освіті (загальній і вищій) є предметом аналізу в працях Ф. Ващука, О. Горошкіної, І. Дичківської, О. Дубягіна, М. Кляп, О. Маленко, В. Морозова, А. Нікітіної, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Семеног та багатьох інших науковців, хто усвідомлює пріоритети оновлення форми й змісту національного освітнього простору.

Розвиток усіх форм мислення, комунікативної активності, творчих здібностей здобувача освіти, його соціально-адаптивних ресурсів — це основна стратегія інноваційного навчання [3], що визначає тактики професійної діяльності вчителя й викладача. Упровадження освітніх інновацій сприятиме тому, що учень / студент усе ж таки зможе наблизитися до статусу суб'єкта навчання, а це передбачає освітню

замотивованість і самостійність у здобутті знань, вільний доступ до цифрових джерел знань, вибір тих чи тих форм навчання відповідно до власної освітньої траєкторії. Тож найбільшої ваги в арсеналі дидактичних інновацій набули ті форми навчальної взаємодії, які працюють на розвиток мисленнєвої й творчої діяльності, діалогічності, предметної комунікації між суб'єктами освітнього процесу.

Серед новітніх методів і прийомів навчання мови є власне дидактичні й такі, що прийшли в освіту зі сфери психології, точних наук, реклами, бізнесу, творчості, соціальної (професійної) комунікації, цілком органічно адаптуючись до вимог сьогоденного навчання. З-поміж них виокремлюємо найбільш популярні й частотні:

- *афірмація, рефлексія, сторителінг* (психологія / психотерапія);
- *брейнстормінг, метод кейса* (сфера бізнесу);
- *воркшоп, коучинг, фішбоун* (професійна освіта);
- *фанфік, буктрейлер* (творчість);
- *скрабінг, лепбук* (мистецтво візуалізації);
- *кластер-метод* (аналіз);
- *«діаграма Венна»* (наукові методології);
- *ділова гра, рольова гра, плейбек, кроссенс* (ігрові технології).

Спостереження над перебігом навчального процесу й аналіз конкретних ситуацій на уроці / занятті засвідчили, що не завжди вчителі і викладачі коректно, компетентно й тому продуктивно застосовують ці форми активізації пізнавально-комунікативних і творчих ресурсів учнів / студентів, враховуючи природу й сутність того чи того дидактичного засобу, його специфіку, спрямованість і функційність. Тобто сутність методу чи прийому хибно інтерпретується педагогом, і як наслідок — задіяна форма навчальної діяльності не працює на прогнозований результат.

Спробуємо розібратися, що саме не враховує вчитель чи викладач, працюючи з новітніми дидактичними ресурсами, і як зробити їх продуктивними на уроці чи занятті з огляду на основні аспекти методичної уваги в сучасному освітньому середовищі:

- психоемоційне (позитивне) налаштування на навчання, успіх;
- долання психологічних і комунікативних комплексів учня / студента;
- навчальна (предметна) комунікація (взаємодія суб'єктів навчання);
- командна (групова) навчальна діяльність (інтерактив);
- розвиток логічного, аналітичного, критичного, асоціативного, творчого мислення;
- візуалізація (унаочнення) змісту навчального матеріалу;
- здійснення рефлексії як осмислення змісту пізнавальної діяльності й сприймання навчального матеріалу;
- пошук навчальної інформації, її обробка, переробка.

Почнемо з психоемоційного налаштування учня/студента на навчальний процес. Початок уроку чи заняття — досить важливий етап його організації, адже педагогові треба налаштувати аудиторію на роботу, створити продуктивну емоційну атмосферу й головне — замотивувати здобувачів освіти на навчання (саме на процес пізнання, а не лише на вивчення конкретної теми). Дедалі більшої популярності набуває тактика розпочинати урок / заняття з кількахвилинної установки учнів /

студентів на успіх, що втілюється в самонавіюванні з використанням певних фраз, як-от: *я хочу вчитися; я хочу знати; я хочу бути успішним, я йду до перемоги* та ін. Ці фрази отримали назву афірмація.

Афірмація (лат. *affirmatio, affirmo* — підкріплюю, стверджую) — запевнення, утвердження, установлення [3, с. 62]. У сучасному трактуванні афірмація — це «позитивно сформульована фраза-твердження, що працює як самонавіювання із завданням змінити звичний образ думок і сформувати те майбутнє, до якого хочеться прийти» [2].

Термін не новий, був зафіксований ще у відомому «Енциклопедичному словнику Е. Брокгауза» (90-ті роки) й означав позитивне твердження. Активного застосування позитивні твердження, тобто афірмації, набули в практичній діяльності французького фармацевта, лікаря-психолога Е. Куе (1857–1926), якого вважають автором методу психотерапії, заснованого на самонавіюванні. Він пропонував хворим пацієнтам щоденно повторювати прості мантроподібні фрази (*я вже видужую; мені стає краще; я здолаю свою хворобу*), змінюючи тим самим сферу несвідомого у хворих, адже ці фрази, повторювані як мантра в стані медитації (не менше 10–15 хвилин щодня), ставали частиною внутрішнього буття людини, спрямовуючи її до бажаної мети (одужання) [6].

Із часом афірмації почали застосовувати інші психологи, котрі працювали з клієнтами, націленими на персональний та суспільний успіх — бізнесменами, політиками, спортсменами, акторами, а також з жінками, які потребували внутрішнього підтвердження своєї краси й жіночої сили. У психотерапії афірмацію розглядають як коротку фразу, вербальну формулу, що при багаторазовому повторенні закріплює установку в підсвідомості людини, сприяє поліпшенню її психоемоційного фону і стимулює позитивні зміни в її житті. Активація власного духу й уяви допомогла й допомагає багатьом людям, так що метод самонавіювання з використанням афірмацій є затребуваним і продуктивним у психотерапії.

Як же діють афірмації в навчанні, зокрема в межах кількох хвилин уроку / заняття, і чи так вони ефективні, як у психотерапії? Спочатку вчителів / викладачів варто визначитися, на досягнення чого він хоче спрямувати афірмації: створення позитивної атмосфери, відчуття командності, налаштування учнів / студентів на навчання та його гарні результати.

Ключовими в значеннєвому наповненні поняття «афірмація» (як коротка фраза, вербальна формула) є такі семантичні компоненти: *позитивний стан, позитивні зміни, успішний результат*. Тож афірмація найперше торкається нашої емоційної сфери, налаштовуючи її на позитивність. Тут доречно згадати теорію емоцій Джеймса-Ланге (кінець XIX ст.), у якій йдеться про можливість людини керувати внутрішніми почуттями та емоціями: за допомогою дій, що властиві для того чи того почуття, ми можемо викликати в собі те саме почуття та емоцію [9]. Тобто проговорювання фрази, яка містить позитивне емоційне навантаження у своєму змісті, сприяє появі в нас реальних позитивних емоцій. Отже, перше, на що спрямовані афірмації на етапі налаштування учнів / студентів на заняття, — це створення позитивної атмосфери, яка важлива, щоб їхня свідомість без зайвих емоційних перешкод сприймала, осмислювала й усвідомлювала навчальний матеріал. Для цього вчи-

телі / викладачі найчастіше використовують такі афірмації: *Сьогодні гарний день. Я радію життю. У мене гарний настрій.*

Однак не завжди ця настанова і цей прийом мають успіх, оскільки в такій ситуації може бути певний дисонанс між тим, що відчуває учень / студент насправді, і тим, що проговорює. Складно, мабуть, щиро радіти життю й мати гарний настрій на першому уроці чи першій парі, тому пропозиція сказати те, чого не відчуваєш, не досягає очікуваного результату. Можливо, учителям / викладачам варто враховувати ці нюанси й чутливіше реагувати на внутрішній стан аудиторії, якщо він хоче прогнозованої ситуації.

Психологи вважають: за умов колективного проговорювання афірмації виникає командний дух, створюється відчуття корпоративності, єдності. У психологічно проблемному колективі колективне озвучення афірмацій може сприяти нейтралізації психологічного дискомфорту, налаштовувати учнів / студентів на спільність у вирішенні навчальних задач. У такому разі доречно використати такі афірмації: *Я не один, один + один. Мій клас — мій гурт. Ми разом — нас багато. І нас не подолати. Один за всіх — і всі за одного!*

Дещо складнішим є налаштування колективу на навчальну діяльність. Адже навчання — це вже сфера раціональної свідомості, це робота мозку, інтелекту, уваги, пам'яті (у кожного свій потенціал цих ресурсів). І головне, це наявність чи відсутність мотивації до навчання. Якщо вона є в учня / студента, він націлений на отримання, обробку й переробку навчальної інформації. Якщо ж ні, то хвилинна, механічна афірмація навряд чи налаштує його на цей процес. Тому, якщо ви формально впродовж хвилини проговорите з учнями: *Я хочу вчитися* або *Я хочу знати*, це не стане рівнозначним стимулом для кожного в учнівському / студентському колективі активізувати роботу мозку, інтелекту, свідомості на отримання нової інформації, потім на результат, далі на успішність.

Ці зусилля мають відкладатися на підсвідомому рівні, що досягається хоча б 10–15 хвилинним, зосередженим (не механічним!) щоденним повторюванням відповідних фраз, наприклад: *я готовий учитися; я можу це вивчити; мені цікавий цей предмет; мені потрібні ці знання; я вивчу цю тему; я зрозумію це правило; я напишу контрольну, бо я це знаю* та ін. Так мозок запам'ятовує цю інформацію як сигнал до її реалізації, тобто налаштовується на певні дії, що дадуть бажаний результат. Але знов-таки, на це потрібний час і персональні внутрішні зусилля кожного, а не загалу. Тож афірмація — дієва сила, здатна допомогти людині досягти успіху в певній сфері свого життя. Головне, правильно використовувати її силу й можливості.

Одне з важливих завдань сучасного навчального процесу — активувати суб'єкта навчання на власну розумову діяльність, інтенсивне продукування нових рішень у розв'язанні поставлених завдань. Ці здатності й уміння є частиною загальних і фахових компетентностей здобувача освіти, прогножуючи йому подальшу особистісну й соціальну успішність. Тому останнім часом помітної популярності в учителів та викладачів набув метод брейнстормінг, або мозкова атака / мозковий шторм.

Поняття брейнстормінгу (англ. *brainstorming*) як мозкової атаки було запущено в комунікацію відомим американським рекламистом А. Осборном в 1953 р. Відомо, що вирішення певних задач у діловій сфері потребує нестандартного творчого мислення, креативних ідей і думок. Якщо відбувається колективне обговорення

проблеми, то шансів віднайти потрібне рішення або продуктивну ідею стає більше, адже в цю інтеракцію залучено декілька людей і кожен з них генерує думки, аналіз й обговорення яких допомагає обрати оптимальний варіант для розв'язання поставленого завдання.

Важливою умовою для використання брейнстормінгу є неоднозначність поставленої проблеми й самостійний пошук шляхів її вирішення. Тобто вибір з наявних пропозицій саме такої, що буде сприйнята як потрібна в цій ситуації рішення. Зазвичай цим методом послуговуються в обговоренні конкретної ділової ситуації, яка потребує колективного прийняття ефективного рішення. Наприклад, у видавництвах метод мозкової атаки використовують, коли йдеться про започаткування нових книжкових або журнальних проєктів. Колективно обговорюють потребу в цьому проєкті, визначають його стратегії, обирають влучні назви, коментують економічні перспективи.

Сьогодні цей метод є однією з новітніх технологій інтерактивного навчання. Учителі / викладачі часто застосовують брейнстормінг для посилення розумової діяльності, розвитку мислення й мовлення учня / студента, ставлячи питання, відповідь на яке здобувачі освіти шукають шляхом колективного обговорення. Але подекуди виникають навчальні ситуації, коли немає мотиваційних підстав використовувати брейнстормінг, тобто не завжди пропонується ситуація, яку потребує активних мозкових зусиль щодо віднайдіння потрібної відповіді або правильного рішення. Інколи в цих питаннях немає проблеми, а відповіді прописані як правило.

Наприклад, на етапі підсумкової рефлексії вчитель / викладач ставить питання, пов'язане з теоретичним аспектом мовної проблеми (правилом), і пропонує попрацювати методом брейнстормінгу для пошуку відповіді: *Які ознаки властиві складному реченню? Назвіть та охарактеризуйте фонетичні явища української мови. Назвіть граматичні категорії, властиві дієслову. Назвіть та охарактеризуйте розряди слів за значенням. Яка різниця між складносурядним і складнопідрядним реченням? Які риси притаманні науковому стилю?* Але ж відповіді на ці питання прописані й зумовлені правилом, тож ніякої нової ідеї або навіть думки учень не продукує, а просто згадує теорію й відповідає. Те ж саме можна спостерігати й на уроці / занятті з літератури в процесі обговорення біографії письменника, змісту художнього тексту, його проблематики, в аналізові образної системи. У таких ситуаціях має місце звичайний репродуктивний формат пізнавальної діяльності, тобто відтворення уже наявної інформації (метод бесіди або традиційного опитування).

Існують ситуації, коли пошук відповіді набуває ознак дискусії, полеміки, у ході якої учні / студенти висловлюють власне ставлення до порушеного питання чи проблеми, демонструють уміння аналітично й критично мислити, мають певну позицію. Тож і називаймо це дискусією. Або вчитель / викладач наприкінці уроку / заняття пропонує обмінятися думками щодо отриманої інформації, складності чи доступності теми, нерозв'язаних питань. Ця ситуація вповні узгоджується з використанням прийому «вільний мікрофон».

Брейнстормінг більшою мірою ефективний у бізнесовій сфері, де нова думка чи ідея дасть очікуваний економічний результат, спрацює на якість чи успішність справи. У дидактиці ж це *імітаційний метод*, який дозволяє вирішити віртуальну ситуацію завдяки запропонованим ідеям. Застосування методу мозкового штурму

на занятті можливе за умов такого сценарію, де йдеться про умовність обговорюваної ситуації. Тобто вчитель / викладач формулює проблему й пропонує учням / студентам створити певну віртуальну реальність, висловивши ідеї та пропозиції щодо розв'язання цієї проблеми. Наприклад, ситуаціями для генерації ідей методом брейнстормінгу можуть бути такі:

В Україні набув чинності новий правопис, але з ним здебільшого знайомлять на шкільному уроці мови чи занятті з мовних дисциплін у виші. Що б ви зробили, щоб люди більше дізналися про зміни в правописній системі української мови? Запропонуйте свої варіанти вирішення проблеми.

Яким має бути шкільний підручник з мови? Запропонуйте свої моделі сучасного підручника, щоб він був пізнавальний, доступний у сприйманні й цікавий.

Як відомо, після школи люди не дуже читають українську літературу. Що треба зробити суспільству, щоб після школи люди читали українську книжку? Запропонуйте власне рішення цієї проблеми.

За допомогою брейнстормінгу учні / студенти індивідуально або колективно висловлюють ідеї, обговорюють їх доцільність, можливість і результативність. Після цього зазвичай узагальнюють усі міркування, ідеї, пропозиції, віднаходять оптимальні, аргументують їхню доречність і продуктивність. Які здатності будуть формуватися в учнів / студентів у процесі мозкового штурму? Аналітично осмислити ситуацію й висловити власну думку, систематизувати почуту від інших інформацію й синтезувати її в певну модель рішення; дійти спільної згоди з учасниками обговорення; чітко й грамотно формулювати свої тези. І, що дуже важливо, учні / студенти в цей час перебирають на себе ролі соціально активних людей, які можуть долучитися до моделювання комфортного суспільного буття. Щодо вікових пріоритетів брейнстормінгу, то він розрахований на учнів старших класів і студентів, у яких уже сформоване вміння аналізувати інформацію, висловлювати оцінювальні судження.

Націлений на інтенсивну розумову діяльність та генерування ідей і метод кейса (*кейс-метод*), який ідентифікують як метод ситуаційного аналізу. Case-Stady — це навчальна технологія, що була ініційована в Гарвардській школі бізнесу в 1924 р. й умовами якої було обов'язкове дослідження майбутніми бізнесменами конкретних економічних ситуацій, наявних проблем, викликів, ризиків. Після глибокої та ретельної аналітики треба було запропонувати рішення, що допоможуть уникнути проблем і спрогнозувати перспективи. Ці рішення записували й вони становили спеціальний кейс, який містив виклад ситуації, її опис з конкретними цифрами, обчислюваннями, прогностикою.

У дидактику метод кейса ввійшов як інтерактивна технологія, спрямована на командне (колективне) вирішення поставлених завдань. Узвичаєним є такий формат роботи методом кейса: клас або студентську групу розподіляють на команди, кожна з яких обирає свого спікера й розподіляє між учасниками конкретні завдання. Далі отримує завдання з теми й починає обдумувати проблемну ситуацію, шукати варіанти її розв'язання. Після цього відбувається презентація рішень кейса: виступи всіх спікерів, які озвучують ідеї команди щодо розв'язання проблеми. Усі інші слухають, у разі потреби додають інформацію, опоненти з інших груп ставлять питання, обмінюються думками, роблять висновки. Вищий бал за роботу команди отримує спікер, решта балів на розсуд учителя / викладача. Також оцінюють тих, хто ставить питання.

У процесі такого командного розв'язання поставлених проблем формуються й виробляються вміння працювати в команді, сміливо висловлювати свої думки, долати комунікативні й психологічні комплекси, чути свою й чужу думку, обирати оптимальне рішення. Умовами коректного (продуктивного) використання методу кейса на уроці чи занятті є такі чинники:

1) завдання (проблема) аналітичного характеру, що передбачає наявність варіантів рішення (тобто є підстави для різних пропозицій, поглядів, думок);

2) мотиваційний аспект завдання (тобто завдання має бути цікавим і пізнавальним, активувати мисленнєву діяльність);

3) відповідність поставленої проблеми розумовому потенціалу учнів / студентів (тобто їхня здатність виконати це завдання);

4) комунікативні вміння учнів / студентів презентувати рішення кейса (тобто наявність у команді людини, здатної бути спікером).

Формування логічного, аналітичного й критичного мислення передбачає виконання завдань на зіставлення і порівняння декількох об'єктів з метою віднайти в них спільні й відмінні риси. Для цього вчителі й викладачі часто використовують на заняттях прийом «діаграма Венна» («кола Венна»), що полягає в заповненні двох чи трьох кіл, які перетинаються, характеристиками (властивостями) досліджуваного об'єкта. Цю діаграму запропонував англійський логік і філософ Д. Венн наприкінці XIX ст. для вивчення теорії множин й візуалізації простих співвідношень між класами об'єктів, тобто унаочнення всіх можливих логічних зв'язків цих класів. Інформація, що закладається в ці кола та їхнє перетинання, є різною: зовнішні частини кіл містять елементи, які не є членами заданої множини, а внутрішня частина (те, що формує спільний локус) містить елементи цієї множини. Тому між тим, що зіставляється й порівнюється, обов'язково мають бути насамперед логічні зв'язки, актуальні для певної системи (системою може бути будь-яка парадигма).

У дидактиці «кола Венна» використовують для пошуків спільних і відмінних сутностей, властивих тому чи іншому об'єктові вивчення. Наприклад: знайти спільне й відмінне між самостійними й службовими частинами мови; знайти спільне й відмінне між словом у прямому й переносному значеннях; знайти спільне й відмінне між простим і складним реченням; знайти спільне й відмінне між ССР та СПР; знайти спільне й відмінне тощо. Пошуки спільного й відмінного спрямовані на виявлення тих властивостей об'єктів, що забезпечують формування заданої множини (частини мови; значення слова; речення як граматична конструкція, складне речення). Результати, отримані в ході таких зіставлень, мають бути суттєвими для характеристики об'єктів, виходити на рівень тих їхніх сутностей, що є визначальними для певної системи (усе перебуває в системних зв'язках). Тож у виборі об'єктів для порівняння важливо розуміти, чи становлять вони певну множину (парадигму), якщо ж ні, то немає потреби зіставляти ці явища.

На заняттях з мови та мовних дисциплін менше таких небажаних ситуацій, оскільки між мовними явищами наявні глибинні зв'язки, реалізовані на рівнях мови як структури (системи). Складніше й неоднозначніше порівнювати й зіставляти літературні явища, адже кожний художній твір або образ реалізує сукупність тих чи інших визначальних властивостей, які не завжди можуть формувати множини з

іншими творами чи образами. Це залежить від історичного та культурного контексту доби створення тексту, художньо-естетичного напрямку, авторських інтенцій та ін.

Якщо учні / студенти працюють з «діаграмою Венна», то важливо навчити їх робити відповідні узагальнення й здійснювати рефлексію як кінцевий акт цього аналітичного процесу (міркування, судження, оцінки). Тобто порівняння / зіставлення не заради процесу, а для розвитку логічного мислення, здатності віднаходити системні елементи в класах об'єктів, робити висновки.

У зону дидактичної уваги сьогодення потрапили не тільки методи й прийоми активізації розумових ресурсів учнів та студентів, а й технології розвитку так званого емоційного інтелекту, тобто вмінь людини керувати своїми емоціями й почуттями, дотримуючись етики й культури. Емоційний інтелект передбачає цю культуру на кількох рівнях: здатність співчувати (емпатія), уміння цивілізовано виявляти позитивні й негативні емоції (зовнішні прояви), здійснювати емоційно комфортну комунікацію.

Відомо, що люди люблять розповідати й переповідати одне одному цікаві історії й сюжети, чи то з життя, чи то з прочитаної книжки або переглянутого фільму, чи взагалі вигадані, і в момент такого спілкування оповідач і слухачі перебувають у стані активних емоцій і переживань. У разі вигаданих сюжетів оповідач прагне створити альтернативну історію, позитивну для себе, закладаючи в її змісті бажані перспективи. Таким чином людина отримує «можливість відчувати себе здатною впливати на перебіг власного життя, стати безпосереднім учасником своєї історії й утілити її, залучаючи «своїх» персонажів» [8]. Розповідання історій з прагматичною метою отримало назву сторителінг (від англ. *storytelling*), що означає спосіб передачі інформації й знаходження смислів через переповідання історій. У психотерапії сторителінг отримав назву «наративної психотерапії», а основними компонентами історії стали сюжет і наративи, тобто форми розгортання сюжету з його учасниками й подіями [8].

З психотерапії термін «сторителінг» успішно інтегрувався в рекламу та маркетинг. Наприклад, у роликах з рекламування ліків з нами «розмовляє» серце, печінка, шлунок, доступно й емоційно розповідаючи про свої проблеми зі здоров'ям та шляхи їх подолання. І людині ці розповіді більш зрозумілі, ніж читання в інтернеті діагнозів і медичних коментарів.

Через потужний рецептивний потенціал сторителінг потрапив до інструментарію дидактики. Так в освітній комунікації з'явився прийом сторителінгу — емоційне розповідання історій з навчальною метою, адже інформація, подана в емоційно наснаженій формі, краще сприймається, усвідомлюється й запам'ятовується, ніж в нейтральному, сухому викладі. У дидактичному сторителінгу розповідь зазвичай ведеться від першої особи, якою може стати будь-який об'єкт вивчення: звук, буква, частина мови, речення, письменник чи герой літературного твору; навіть клітина, бактерія, рослина й тварина, геометрична фігура, природна реалія та багато інших речей, предметів, істот. І виявилося, що розповідаючи «від себе», можна доступно й зрозуміло пояснити суть почасти складного явища, адже в природному мовленні ми послуговуємося зовсім іншими словами, ніж у науковому чи навчальному повідомленні (тобто правилах і теоретичних положеннях).

Важливою умовою таких розповідей є цікавий сюжет і захопливий наратив (форма оповіді), що притягує увагу слухачів. Тож історії більш виразні, захопливі,

цікаві й легше асоціюються з особистим досвідом, ніж правила або директиви; краще запам'ятовуються, їм надають більшого значення; загалом — це найпростіший спосіб донести зміст питання, інформації, завдання, проєкту. Проте є певні вимоги до тих історій, що задіяні в навчальному процесі.

У дидактичний сторителінг закладають насамперед сутнісні властивості й характеристики об'єкта, який вивчають. І саме на пошук такого «сюжету» і мають спрямовувати свої інтелектуальні зусилля оповідачі. Наприклад, у вивченні прислівника учням / студентам важливо зрозуміти, що ця частина мови суттєво відрізняється від інших, хоч самостійних, хоч службових. Прислівник не змінює своєї граматичної форми (окрім ступінювання), не має числа, роду, часу та інших категорій, що властиві самостійним частинам мови, але як і вони виконує синтаксичну функцію в реченні. І це відрізняє його від службових частин мови. Тож маємо певну окремішність прислівника в системі всіх частин мови. Про це йдеться в сторителінгу про прислівник.

Ні в сих, ні в тих

Доброго всім дня. Якщо він, звісно, добрий. Спитаєте, чому ж так? Адже на дворі гарна погода й незабаром вихідні! Та це мене не тішить. Адже я зовсім самотній і мені навіть ні з ким гуляти, ходити в кіно, їсти морозиво й взагалі радіти життю. Я як та біла ворона, ніхто зі мною не товаришує. Іменник, Прикметник, Числівник, Займенник і Дієслово не беруть мене у свою компанію, адже я не такий, як вони. У мене немає роду (безродний я), немає часу (як же вони помиляються, на друзів у мене б знайшовся час!), я не здатний змінюватися... На їхню думку, я взагалі ні на що я не здатний. Хотів подружитися із Прийменником (начебто трохи схожі зовні), Сполучником, Часткою — не вийшло. Ці, навпаки, сказали: ти не нашого гурту тому, що можеш жити в реченні окремо, а ми всі — тільки вкупі з кимось. Навіть Вигук відвернувся (хоча, як він жаліється: «Ой сумно», я завжди йому співчуваю, підтримую). Так і живу — ні в сих, ні в тих! [7].

Автор цього сторителінгу дотримався вимог до створення дидактичної історії: виявити сутнісні характеристики мовного об'єкта в розгортанні сюжетної лінії, зробити розповідь простою, доступною в сприйманні, емоційно наснаженою (нарратив). Після таких історій варто здійснити рефлексію й систематизувати отриману інформацію (мінібесіда, прийоми «мікрофон», «незакінчене речення»). Особливої ваги набуває в сторителінгу комунікативний аспект, насамперед уміння захопити аудиторію сюжетом, цікаво розповідати, тримати увагу й інтригу. Для цього потрібні певні акторські здібності, гарне й правильне мовлення, емоційність.

Сучасна дидактика містить різноманітний методичний арсенал, у якому поєднані традиція і модерн, звичне й новітнє, закріплене досвідом і ще не опановане. Час вимагає від освітян адаптації до сьогоденних дидактичних пропозицій, а це — вихід із зони узвичаєності й комфорту в зону ризиків і викликів. Тож, обираючи для аудиторної роботи той чи інший новий метод або прийом, варто знати його природу й призначення, розуміти механізм його дидактичної дії в конкретній навчальній ситуації, уміти коректно використовувати на занятті, передбачивши його продуктивність і результативність.

Список використаних джерел

1. Афірмації. Психологіс : енциклопедія практичної психології. URL : <http://psychologis.-com.ua/2-10.htm>
2. Бирик С. П., Сютя Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення, слововживання / за заг. ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Діаграми Ейлера-Венна: Математика: логіка, теорія множин і комбінаторика. URL : https://stud.com.ua/119336/prirodoznavstvo/diagrami_eylera_venna
5. Кляп М. І. Імплементация інноваційних методів у навчальний процес ВНЗ як ознака інноваційного університету. Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2015. Вип. 1 (6). С. 221–232. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/-jspui/handle/lib/5179>
6. Куз Э. Самовнушение. Харьков : Litera Nova, 2018. 164 с.
7. Маленко О. О. Дидактичний лексикон. Брейнстормінг. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. № 28–29. С. 58–59.
8. Скрупник Р. Приемы сторителлинга: нарратив и сюжет, без которых не бывает историй. URL : <https://madcats.ru/content-marketing/storytelling/>
9. Теорія емоцій Джеймса-Ланге. URL : http://psychologis.com.ua/teoriya_emociy_dzheyma-sa-lange.htm