

УКРАЇНСЬКА МОВА: ВІД ВИТОКІВ ДО СЬОГОДЕННЯ

матеріали Всеукраїнської
науково-практичної конференції

(до 75-річчя від дня народження Валентини Прус)

17 вересня 2026 року
Житомир
2026

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ
КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕТОДИКИ ЇЇ
НАВЧАННЯ**

«УКРАЇНСЬКА МОВА: ВІД ВИТОКІВ ДО СЬОГОДЕННЯ»:

**матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
(до 75-річчя від дня народження Валентини Прус)**

(17 вересня 2026 року)

Житомир 2026

УДК 811.161.2
У 45

Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
(протокол №25 від 30 жовтня 2026 року)

Рецензенти:

Весельська Г. С., кандидат філологічних наук, викладач ВСП «Житомирський торговельно-економічний фаховий коледж Державного торговельно-економічного університету»;

Гайдай І. О., кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки Державного університету «Житомирська політехніка;

Плечко А. А., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

У45 Українська мова: від витоків до сьогодення» : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (до 75-річчя від дня народження Валентини Прус)» (17 вересня 2026 р., м. Житомир) / за заг. ред. Г. І. Гримашевич; відп. за вип. Н. М. Дяченко, Л. П. Фальківська. Житомир, 2026. 187 с.

У збірнику наукових праць уміщено наукові роботи викладачів, учителів, аспірантів, магістрантів, студентів та учнів, у яких порушено актуальні проблеми зі стилістики, лексикології, фразеології, граматики, діалектології, історії мови, ономастики, лінгводидактики, медіаосвіти.

Призначений для науковців, учителів-словесників, студентів-філологів та всіх, хто цікавиться проблемами української мови.

Статті надруковані в авторській редакції. Відповідальність за зміст матеріалів і правильність цитування несуть автори.

© Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2026

ЗМІСТ

Вольська Ю. В. «Я В СЕРЦІ МАЮ ТЕ, ЩО НЕ ВМИРАЄ…»……..6
ОСНОВНІ НАУКОВІ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРАЦІ ВАЛЕНТИНИ ВАСИЛІВНИ ПРУС …….....7
Барань Є. Б., Ковтунович А. Р. ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЛАНДШАФТ РЕЛІГІЙНИХ ГРОМАД СЕЛА ТИСОБИКЕНЬ ПИЙТЕРФОЛВІВСЬКОЇ ОТГ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....9
Білошицька Ю. М. СЕМАНТИЧНІ ПРОЦЕСИ В ТЕМАТИЧНІЙ ГРУПІ ЛЕКСИКИ БДЖІЛЬНИЦТВА В ГОВІРКАХ СЕРЕДНЬОГО ПОЛІССЯ.....14
Ваш Н. О. «НЕСТАНДАРТНІ» УРОКИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ НА ЗАКАРПАТТІ……..……..17
Вдовіна С. О. ТИПОЛОГІЯ ВИПРАВЛЕНЬ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ ПІД ЧАС РЕДАГУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ…….22
Весельська Г. С. СКЛАДНЕ РЕЧЕННЯ В СУЧАСНОМУ МЕДІЙНОМУ ПРОСТОРІ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ……...25
Вольська Ю. В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ…….....29
Гримашевич Г. І. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА ВАЛЕНТИНИ ВАСИЛІВНИ ПРУС У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ……...31
Громко Т. В. МОВНІ ПРАКТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»…..37
Дегрик І. Г. ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ТЕМПОРАЛЬНОЇ ТА ЛОКАТИВНОЇ СЕМАНТИКИ В ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ДУМ І ПІСЕНЬ ……....42
Джанда Г. Б., Барань Є. Б ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛЕКТИЗМІВ У РОМАНІ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «ФЕЛІКС АВСТРІЯ» …….....45
Дзюбенко Н. В. ДІАГНОСТИКА ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК: КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКИ ТЕСТУВАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ.....49
Дяченко Н. М. МЕРЕЖЕВИЙ ФОЛЬКЛОР: ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....53
Егрешій С. А., Чонка Т. С. ФУНКЦІЮВАННЯ ДІАЛЕКТНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ХАРАКТЕРИСТИЦІ ПЕРСОНАЖІВ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ВАСИЛЯ КУЗАНА «ЕКСПРЕС-НАРЕЧЕНИЙ»)…… ……..56
Заруцький І. О. ВИКОРИСТАННЯ НЕОФІЦІЙНИХ ПОЛІСЬКИХ АНТРОПОНІМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ…….60

Климова К. Я. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА (ШТРИХИ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ ВАЛЕНТИНИ ВАСИЛІВНИ ПРУС)……..... 64
Ковальчук Р. М. ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 10 КЛАСУ……..68
Кононенко С. І. КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ ТА ПУНКТУАЦІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ…..72
Кочерга Г. В., Вергун М. В. КОЛІРНА ЛЕКСИКА ЯК МАРКЕР ФОЛЬКЛОРИЗАЦІЇ МОВОТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ……....76
Краснопольська Н. Л. СИНОНІМІЯ ТА АНТОНІМІЯ В ТЕРМІНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ …….....81
Кулешір М. М. СУЧАСНІ ФОРМАТИ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ…….....84
Листопад О. А., Мардарова І. К. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....87
Ліштаба Т. В. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ……....92
Нестеренко О. А. МОВНА КОМПРЕСІЯ ІСТОРІЇ В КОРОТКИХ ФОРМАТАХ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛІНГУ…….96
Павлюк О. П. УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКА МОВНА ВЗАЄМОДІЯ В ОЙКОНІМІЇ ВІННИЧЧИНИ: АНТРОПОНІМНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА ЛЕКСИЧНІ МОДЕЛІ НОМІНАЦІЇ ……....105
Певсе А. А., Комарі Є. Л. ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УГОРСЬКОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ……..109
Певсе А. А., Штефуца В. Е. СЕМАНТИКО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У ПЕРЕКЛАДІ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ.....114
Певсе В. М. ЛЕКСИЧНІ СИНОНІМИ У ТВОРАХ ДМИТРА КЕШЕЛІ (НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ «ТЕРЕН ЗАЦВІВ»)…….....118
Плечко А. А. РОСА В НАРОДНІЙ МЕТЕОРОЛОГІЇ ТА КАЛЕНДАРНІЙ ОБРЯДОВОСТІ ПОЛІЩУКІВ…….121
Полянівська М. О. ФРАЗЕОЛОГІЗМИ У ТВОРЧОСТІ МАРІЇ МАТІОС КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЇВ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМ…….126
Рудюк В. О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....129
Сваренчук А. А. ОГЛЯД ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОГЛЯДУ НА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПОГЛИБЛЕННЯ Й СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ ІЗ СИНТАКСИСУ ……134

Скрипник Н. І. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ……..137
Смольницька О. О. ЕТИМОЛОГІЯ ТА ОНОМАСТИКОН У ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «РУФІН І ПРІСЦІЛЛА»: СИМВОЛИ І ПРОТОТИПИ……...142
Совинська І. О. ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЖНОГО КОДУ У ВЕСІЛЬНОМУ ОБРЯДОВОМУ ТЕКСТІ ВІННИЧЧИНИ……..147
Титаренко В. М. СТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКИ У ТВОРІ «ЗЕРЦАЛО БОГОСЛОВІЯ» КИРИЛА ТРАНКВІЛІОНА-СТАВРОВЕЦЬКОГО.....152
Ткачук Є. О. ПОБУТОВА ЛЕКСИКА ІНШОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРІ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ…….....155
Хом'як Н. В. ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МІКРОТОПОНІМІВ …….....158
Храбан Т. Є. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ …….161
Шевченко А. О. СТОРИТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АРГУМЕНТОВАНОГО ВИСЛОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ……..164
Шитик Л. В. ФОНЕТИЧНІ ТА ІНТОНАЦІЙНІ ПАРАМЕТРИ АСИСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФІЛОЛОГА……168
Шуляк С. А. ХРОНОТОП УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТУ.....172
Юлдашева Л. П. СЕМАНТИКА КОНТРАСТУ І ЧИТАЦЬКА РЕКОНСТРУКЦІЯ СЕНСУ……175
Ярошенко А. В. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИЧНОГО ІДІОСТИЛЮ ІВАНА ФРАНКА…….179
Ящук Л. В. ПРІЗВИЩА ЖИТОМИРЩИНИ, ПОХІДНІ ВІД ІМЕН *ГРИГОРІЙ, ІВАН, МИХАЙЛО* (НА МАТЕРІАЛІ КНИГ «РЕАБІЛІТОВАНІ ІСТОРІЄЮ. ЖИТОМИРСЬКА ОБЛАСТЬ») ……...183

«Я В СЕРЦІ МАЮ ТЕ, ЩО НЕ ВМИРАЄ…»

Бувають такі люди, присутність яких у нашому житті не припиняється з їхнім відходом в інші світи, – вона живе в думках, у світлих споминах, у словах, які ми від них перейняли, у книгах, із яких черпаємо мудрість і знання, і в любові, яку залишили по собі. Саме такою є для близьких друзів, багатьох колег і численних студентів Валентина Василівна Прус – старший викладач кафедри української мови ЖДУ імені Івана Франка.

Це буде щире слово про любов! Глибоку, віддану, багатогранну. Найперше – про істинну любов до рідної української землі: не напоказ, не для когось, а з тієї внутрішньої потреби, яка була в серці. Патріотизм Валентини Василівни не потребував гучних слів чи зовнішніх проявів: він жив у ній природно, проростаючи з рідного поліського коріння, із народних джерел, із відчуття нерозривної єдності зі своїм краєм і своїм народом. Любов до України для неї була не просто переконанням, а способом мислення, моральним вибором, щоденною працею зі словом і людьми.

І була любов до рідного слова, що в її устах звучало вишукано й природно. Саме цю любов Валентина Василівна передавала своїм студентам, навчаючи їх не стільки мовних правил, скільки поваги до рідної мови, до власної історії, до багатющої духовної спадщини, формуючи на цих підвалинах покоління свідомих українців. Вона володіла справжнім даром Учителя, уроки якого не завершуються із дзвінком, а продовжують жити в учнях.

А ще була неймовірна любов до життя у всіх його проявах, до друзів, яким вона віддавала часточку свого серця, до рідної поліської природи, яка виплекала її характер і душу. Валентина Василівна дивовижно поєднувала в собі глибоку мудрість і якусь первозданну невинність, шляхетну стриманість і щирий іскристий гумор, професійну принциповість і душевну теплоту. Вона вміла «пірнати глибоко» й бачити більше, ніж лежить на поверхні, відчувати тонше, ніж можна висловити словами, і цінувати кожну мить із тією внутрішньою повнотою, яка властива людям, по-справжньому закоханим у життя.

Нехай цей збірник буде не лише даниною пам’яті прекрасному викладачеві української мови, а й свідченням того, що людина продовжує жити у своїх справах, у своїх студентах, у рідному слові, якому віддано служила, і в серцях тих, хто мав щастя знати її. Бо любов не вимірюється часом, а духовна присутність не підвладна розлуці. **Це слово – про любов неминущу** і вдячність за те, що вона була в нашому житті.

Ю. В. Вольська,
викладач української мови
та літератури, вчитель-методист, викладач вищої категорії Житомирського
технологічного фахового коледжу КНУБА

ОСНОВНІ НАУКОВІ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРАЦІ ВАЛЕНТИНИ ВАСИЛІВНИ ПРУС

1990

1. Екскурсія до лісу як засіб збагачення словника учнів. *Обласна науково-практична конференція на тему «Інститут – школі». Повідомлення і тези конференції*. Житомир, 1990. С. 56–58.

2. Структурна опозиція їстівних – неїстівних грибів у поліській мікономінації. *Проблеми української діалектології на сучасному етапі. Тези доповідей і повідомлень*. Житомир, 1990. С. 175–177.

1993

3. Факультативні заняття з сучасної української мови як засіб виховання національно свідомого вчителя. Житомир, 1993. Т. ІІ. С. 31–33.

1994

4. До питання про окремі риси етнопедагогіки. *Міцна родина – міцна Україна. Матеріали науково-практичної конференції*. Київ, 1994. С. 26–28.

1996

5. Вербальна магія збиральництва. *Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку: Збірник наукових праць, присвячених пам'яті професора С. П. Самійленка*. Запоріжжя : ЗДУ, 1996. Ч. ІІ. С. 141–143.

6. Українська діалектологія. Практичний курс. Методичні рекомендації. Житомир, 1996. 52 с. (у співавторстві).

7. Етнолінгвістична хронологізація поліських назв грибів. *Древляни*. *Збірник статей і матеріалів з історії та культури Поліського краю.* Львів : Інститут народознавства НАН України, 1996. С. 195–199.

1997

9. Мова і духовне життя нації. *І. Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні. Матеріали доповідей і повідомлень на Всеукраїнській науково-практичній конференції 4–5 березня 1997 року*. Житомир : Журфонд, 1997. С. 104–105.

10. Мова і духовне життя нації. *Духовність молодої людини. Матеріали сміжрегіональної науково-практичної конференції 7–8 квітня 1997 р*. Житомир, 1997. С. 77–83.

1998

11. У світі слів немає випадкових. *Кожному мила своя сторона: Краєзнавчі нариси про видатних людей, минуле Житомирщини, обряди і звичаї населення краю* / Упоряд. Л. І. Бондарчук, Л. С. Демченко. Київ : «Аверс», 1998. Ч. ІІ. С. 162–168.

2001

12. У нетрях прокидаються гриби. Магічний знак – по відьминому колу (Етнолінгвістичний аспект поліського збиральництва). *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2001. Випуск 1. С. 151–154.

2002

Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Іменник. Прикметник. Числівник. Займенник.

2004

13. Критерії кваліфікації основи слова в морфемному аналізі. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Житомир, 2004. Випуск 14. С. 220–223.

2007

14. Етнолінгвістичний аспект дослідження традиційного поліського збиральництва. *Етнолінгвістичні студії*. Випуск 1. Житомир «Полісся», 2007. С. 171–177.

15. З лексики поліського збиральництва. *Поліські звори ни : Збірник пам'яті професора Миколи Васильовича Никончука*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 228–244.

2008

16. Просте речення. Складні випадки синтаксичного розбору простого речення : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 120 с.

2009

17. Морфеміка. Словотвір. Зразки розборів з коментарями : Навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 98 с.

2011

18. Сучасна українська літературна мова. Морфологія. Зразки розборів; коментарі : Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 176 с.

Упорядкувала ***Галина Гримашевич***

Є. Б. Барань,
Закарпатський угорський університет
імені Ференца Ракоці II
(доктор філософії, доцент);
А. Р. Ковтунович,
здобувачка Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці II
(науковий керівник: доктор філософії, доцент **Є. Б. Барань**)

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЛАНДШАФТ РЕЛІГІЙНИХ ГРОМАД СЕЛА ТИСОБИКЕНЬ ПИЙТЕРФОЛВІВСЬКОЇ ОТГ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Мовний ландшафт є новим об'єктом дослідження соціолінгвістики. Реклами, вивіски, етикетки чи дороговкази – цим всім зараз є заповнений наш публічний простір. Соціолінгвістика називає це терміном «мовний ландшафт». Тут йдеться про «мову дорожніх транспарантів, білбордів, назві вулиць, топонімів, вивісок магазинів, знаків на урядових будівлях тощо.» (Landry, 1997:25) Іншими словами лінгвістичним ландшафтом можна назвати писемний простір населених пунктів. Цей об'єкт дослідження соціолінгвістики постає як динамічне явище з урахуванням мовних змін та мовного конфлікту (Мацюк, 2017:1) Український дослідник Л. Белей вважає, що термін «лінгвістичний ландшафт» містить у собі такі поняття, як «перелік мов, уживаних у країні загалом» тощо. (Белей, 2010:36)

Закарпаття – регіон, в якому проживають люди різних національностей та різних конфесій. Виходячи з цього, можна припустити, що мовна ситуація в цьому регіоні є динамічною, а тому і мовний ландшафт є багатоскладовим.

У складі Пийтерфолвівської сільської громади входить 16 сіл: с.Пийтерфолво (уг. Tiszapéterfalva), с. Тисобикень (уг. Tiszabökény), с. Форголань (уг. Forgolány), с. Велика Паладь (уг. Nagypalád), с. Фертешолмаш (уг. Fertősalmás), с. Дюла (уг. Szőlősgyula), с. Неветленфолу (уг. Nevetlenfalu), с. Ботар (уг. Batár), с. Нове Кливнове (уг. Újakli), с. Оклі (уг. Akli), с. Оклі Гедь (уг. Aklihegy), с. Чепа (уг. Csepe), с. Гетиня (уг. Tiszahetény), с. Затисівка (уг. Csomafalva), с. Чорнотисів (уг. Feketeardó), с. Холмовець (уг. Hömlőc).

У селах Пийтерфолвівської громади більший відсоток населення належить до угорської нацменшини. Історія сіл тісно пов'язана із угорськими традиціями, це не є випадковим. Факт, що більший відсоток населення належить до угорської національності, свідчить про культурні традиції цієї громади. Історичні зв'язки з угорською культурою і традиціями впливають на мовні особливості та спосіб життя населення. (Кордош, 2024:6)

Село Тисобикень Пийтерфолвівського ОТГ одне з небагатьох, де функціонують одночасно 4 релігійні громади різних конфесій, а саме: греко-католицька, римо-католицька, православна та реформатська. Лінгвістичний ландшафт саме цих громад ми будемо досліджувати.



Фото №1



Фото №2

На першому та другому фото зображені фрагменти іконостасу Православної церкви Покрови Пресвятої Богородиці в с. Тисобикень. Як можна помітити, написи на них є старослов'янською мовою: «Св. Стефань архидіяконь» та «Св. Лаврентий архидіяконь»



Фото №3



Фото №4



Фото №5

На фото номер №3, 4 та 5 є написи з стіни церкви: «Святий Амфілогій Почайський», «Святий отець Антал», «Святий отець Теодозій».

Але цікавим є те, що на аркушах, зображених у руках Святих є текст, написаний старослов'янською та угорськими мовами, хоча це є написи з однієї стін: «Сь нами Бгь, разумійте язици и покаряйтеся», «Господи, нехай благословення зійде на це святе місце з гори Афон» та «Господи, нехай буде благословенний твій дім в ім'я Пресвятої Діви Марії, твоєї святої Матері».



Фото №6



Фото №7

На фото № 6 є також один напис з стіни церкви «Святий Олексій, карпатський священник». Сьоме фото також містить фото, на якому написаний текст : «Різдво Пресвятої Богородиці»



Фото №8



Фото №9

На фото № 8, 9, 10 та 11 можна побачити таблиці, які знаходяться в римо-католицькій церкві села Тисобикень. Вони вміщають в собі імена жертводавців та різних організацій, які підтримували будування церкви, угорською мовою.



Фото №10



Фото №11

Також на території римо-католицької церкви, а саме весь другий поверх є музеєм, де є багато вивісок, інформаційних таблиць, фото та інших карток, здебільшого на угорській мові, декілька з них мають переклад і на українську мову. На фотографіях номер 12 та 13 видно саме декілька прикладів плакатів з музею.



Фото №12



Фото №13

Також на території римо-католицької церкви, а саме весь другий поверх є музеєм, де є багато вивісок, інформаційних таблиць, фото та інших карток, здебільшого на угорській мові, декілька з них мають переклад і на українську мову. На фотографіях номер 12 та 13 видно саме декілька прикладів плакатів з музею.



Фото №14



Фото №15



Фото №16

На наступних фотографіях видно оздоблення реформатського костелу. Це вирізьблені цитати з Святого Письма угорською мовою. На 16-у фото можна побачити табло, що висить біля входу в реформатський костел. На ньому зображений герб та текст: «З нами Бог».

Наступна церква, яку я досліджувала під час написання цієї роботи – греко-католицька церква Святого Архистратига Михаїла, яка є єдиною дерев'яною церквою серед церков, де Богослужіння проводяться угорською мовою на Закарпатті. На 17-у фото бачимо фрагмент ікони з іконостасу, напис є старослов'янською мовою. Також є Плащаниця, а якій слова написані українською мовою.



Фото №17



Фото №18

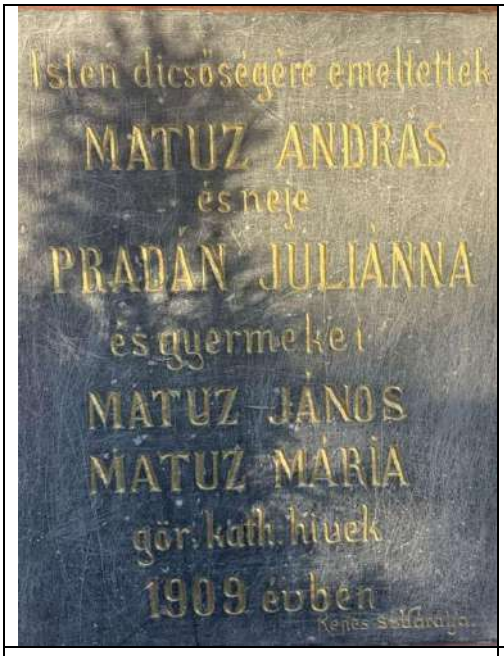


Фото №19



Фото №20

На 19-у фото зображений фрагмент хреста з вулиці, де написано імена людей, які пожертвували фінанси для встановлення цього хреста. На крайньому фото зображена інформаційна таблиця з парку, який є новостворений, а саме був освячений владикою Теодором Мацапулою у 2024-у році. Тут двома мовами, угорською та українською зазначена коротка історія даної парафії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Белей Л. Соціолінгвістичн евисвітлення терміна «мовний ландшафт». *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: Філологія. Соціальнікомунікації*. Ужгород : Говерла, 2010. Вип. 23. С. 36–40

1. Кордош І. Барань Є. Особистості багатомовного середовища сіл Пийтерфолвівської сільської громади Берегівського району. Берегове, 2024 с.6

2. Лєута О. В. Старослов’янська мова : Підручник для студентів філол. Спеціальностей вищих навчальнихз акладів. Київ, 2001. 255 с.

Ю. М. Білошицька,
ВП «Науковий ліцей Житомирського державного
університету імені Івана Франка»
(учитель української мови і літератури)

СЕМАНТИЧНІ ПРОЦЕСИ В ТЕМАТИЧНІЙ ГРУПІ ЛЕКСИКИ БДЖІЛЬНИЦТВА В ГОВІРКАХ СЕРЕДНЬОГО ПОЛІССЯ

Вивчення живого народного мовлення – важлива проблема сучасного мовознавства, зокрема українського. Народні говори не тільки основаа літературної мови, але й свідок її історії, джерело для подальшого розвитку та збагачення. У складі лексики народних говорів збереглися елементи – релікти найдавніших епох, які вже назавжди втрачені літературною мовою, оскільки не зафіксовані в пам'ятках писемності. Серед багатьох способів опису лексики народних говорів одним із найбільш поширених є опис однієї з груп слів, об'єднаних за певною ознакою – семантичною, словотвірною, морфологічною тощо [5, с. 1].

Традиційне бджільництво (бортництво / пасічництво) – один із найдавніших промислів українців, а ареал Середнього Полісся зберігся як один із найбільш унікальних архаїчних не лише мовних, а матеріальних явищ. Дослідження поліської діалектної лексики бджільництва дає нам змогу не лише зафіксувати унікальний етнографічний матеріал, а й простежити глибинні семантичні процеси, що відбувалися і тривають у народних говірках.

Дослідження діалектної лексики на сучасному етапі розвитку української лінгвогеографії та діалектології – одне з пріоритетних завдань. Особливий інтерес викликає середньополіський ареа, яка зберігає архаїчні риси та специфічні локальні номінації [1].

Варто наголосити, що тематична група лексики бджільництва є однією з найдавніших і найважливіших для традиційної культури поліщуків, яка тісно пов'язаною з реліктовим промислом – бортництвом. Вивчення семантичних процесів у цій групі дає змогу простежити динаміку народних назв, шляхи формування нових значень та збереження праслов'янських мовних одиниць у світлі специфічних фонетичних трансформацій регіону.

Зібраний М. Никончуком матеріал свідчить про те, що він добре розумів: поліська лексика бджільництва має особливе значення як об'єкт дослідження і для мовознавців-діалектологів, і для етнолінгвістів, оскільки репрезентує одну з найдавніших сфер господарської діяльності людини, зокрема деревлянина, – бортництво (неповторний світ бджільництва відтворив В. Скуратівський у роботі «Я вас, бджоли, благословляю» [11]). Поліщуки, за нашими власними спостереженнями, досі зберігають особливості цього своєрідного промислу, розміщуючи, як і їхні пращури, вулики-дублянки на деревах у лісі [6, с. 2].

Тематична група лексики бджільництва Середнього Полісся охоплює назви бджіл, позначення вуликів та їх частин, інструментів бджоляра, продуктів

бджільництва тощо. Аналіз фактичного матеріалу засвідчує високу динамічність семантичної структури діалектизмів, що виявляється в таких процесах:

1. Метафоризація та полісемія як джерела номінації. Народна термінологія бджільництва відзначається вираженою антропоцентричністю. Внутрішній устрій бджолиної сім'ї та споруди для бджіл систематично концептуалізуються через призму людського побуту й анатомії. Найпродуктивнішим способом творення нових значень є перенесення назв за подібністю форми, функції чи ознаки. Регулярними є соматичні метафори для деталей вулика чи борті *голо\ва* – верхня частина вулика, *л΄о\ток* – отвір для вильоту комах.

2. Метонімічні перенесення пов'язані із суміжністю понять у межах промислу. Важливу роль відігравали сільські пасіки. Місце для них вибирали особливе. Насамперед це мала бути суха й підвищена ділянка. За звичаєм, не годилося розташовувати бджіл там, де раніше перехрещувалися дороги, закопували трупи тварин чи скидали сміття. Остерігалися також розміщувати вулики біля дерев, які покалічила блискавка. Основною умовою вибору місця для пасіки має бути затишок. Бджоли полюбляють місця, коли вулики стоять під кронами дерев. Як правило, землю в пасіці засівали багаторічними медоносами, що сприяло додатковому взятку. Поруч із вуликами мала бути й вода [7, с. 82–83]. Місце, де стоять вулики, у досліджуваних говірках має назви *\дом'ік дл΄а бджôл*, *\пас΄ека, то\чок*. Лексему *\пас΄ека* зафіксував і М. Никончук в інших говірках Овруцького району зі значенням 'місце, де знаходяться вулики', 'сукупність установлених вуликів' [4, с. 347]. Назва утворена від дієслова посікти. На думку етимологів, слово праслов'янського походження [2, IV, с. 304–305]. У «Словнику поліських говорів» П. Лисенка на позначення пасіки відзначено збірні утворення *\вул΄йе* та *\вул΄:е* 'невелика пасіка в індивідуальному господарстві' [3, с. 50].

3. Семантичне звуження (спеціалізація значень). Загальномовні лексеми набувають вузькоспеціалізованого значення. Людина-пасічник у досліджуваних говірках має назви *\пас΄ечник*, *бджо\л΄ар, \бортник, пас΄ечн΄ік*, які мотивовані місцем роботи – пасікою й утворені суфіксальним способом (пасіка – пасічник, борть – бортник), а також *пчоло\вод* , яка утворена основоскладанням і пов'язана з тією роботою, яку виконує ця людина. У праці М. Никончука відзначене тільки слово пчоло\вод [4]. Лексеми *\пас΄ечниік* і *пчоло\вод* відзначено дослідниками в інших поліських говірках: \пас΄ічник 1) 'людина, яка займається бджільництвом узагалі', 2) 'людина, яка займається розведенням бджіл рамково-вуликовим способом [4, с. 347]; *пчоло\вод* 1) 'людина, яка займається бджільництвом', 2) 'людина, яка займається розведенням бджіл рамковим способом' [4, с. 353].

4. Семантичне розширення та міжсистемні зв'язки. Спостерігаємо взаємопроникнення лексики бджільництва з іншими тематичними групами. Назва бджолиного колективу *р'ій* зазнає семантичного розширення та вживається на позначення галасливої групи людей. Метафоричне перенесення назви лінивої чоловічої особини комахи *\трутен΄* на ледачу людину демонструє стійкі міжсистемні зв'язки з антропоцентричною сферою.

Отже, семантичні процеси в тематичній групі лексики бджільництва Середнього Полісся відзначаються глибоким зв’язком із традиційним світоглядом і побутом автохтоннго населення. Використання детальної фонетичної транскрипції дозволяє зафіксувати унікальні реліктові явища (дифтонги, укання, палаталізацію), які супроводжують розвиток лексико-семантичної системи. Діалектні назви демонструють безперервність розвитку мовної системи, де архаїчні пласти мови взаємодіють із новими семантичними трансформаціями, забезпечуючи репрезентацію культурного коду регіону.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Атлас української мови : в 3 т. / редкол. : І. Г. Матвіяс (відп. ред.) та ін. Київ : Наукова думка, 1984. Т. 1 : Полісся, Середня Наддніпрянщина і суміжні землі. 440 с.
2. Залеський А. М. Говірки Київського Полісся. *Київське Полісся : етнолінгвістичне дослідження*. Київ : Наукова думка, 1989. С. 41–76.
3. Лисенко П. С. Словник поліських говорів. Київ : Наукова думка, 1974. 260 с.
4. Никончук М. В. Матеріали до лексичного атласу української мови (Правобережне Полісся). Київ : Наукова думка, 1979. 316 с.
5. Білошицька Ю. М. З лексики бджільництва в говірках Овруцького району Житомирської області. *Студентські лінгвістичні студії*. 2014. Вип. 5. С. 14–19.
6. Конторчук Г. Лексико-словотвірні особливості поліських назв бджолиної сім'ї. *Волинь-Житомирщина:історико-філологічний збірник*. Житомир, 2010. Вип. 21. С. 68–74.
7. Скуратівський В. Я вас, бджоли, благословляю... Київ : Техніка, 2005. 320 с.

Н. О. Ваш,
здобувачка Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці II
(науковий керівник: к. п. н., доцент **К. Є. Маргітич**)

«НЕСТАНДАРТНІ» УРОКИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ НА ЗАКАРПАТТІ

На Закарпатті, де історично склалася багатонаціональна структура населення, викладання української мови як державної в закладах освіти з угорською мовою навчання потребує особливої уваги. Для угорськомовних учнів українська мова є мовою нерідною, оскільки вдома та в повсякденному спілкуванні вони послуговуються угорською. С. Черничко визначає цю суперечність як ситуацію «подвійного тиску»: учень має вивчити державну мову, але реальне мовне середовище цьому не сприяє, а викладання нерідко відбувається за методиками, орієнтованими на носіїв мови [9, с. 47–48]. Про необхідність залучення до формування мовної політики представників самих меншин ідеться в дослідженні С. Черничка, Є. Барань та І. Густі [11, с. 1002–1009]. Порівняльне дослідження М. Фабіан та І. Густі показало, що на уроках англійської мови акцент на комунікації, тоді як на уроках української викладання обмежувалося граматикою та перекладом [10, с. 110–118]. О. Бойчук систематизує типові помилки угорськомовних учнів (відмінювання, категорія роду, словотвір) і наголошує на потребі в спеціальних вправах [1, с. 1–5]. Питання підготовки вчителя для роботи в закладах загальної середньої освіти розглянуто в праці К. Маргітич [2]; нормативну основу навчання визначає Модельна навчальна програма для 5–9 класів [5]; актуальним напрямом є також вимірювання реального рівня мовних компетенцій учнів у межах проєкту KOMP [7]. Висновки цих досліджень одностайні: викладання української мови в угорськомовних школах системно не враховує реального мовного статусу предмета й потребує методичного переосмислення.

З метою отримання актуальних даних проведено анонімне анкетування серед учнів та випускників закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання. Анкету розповсюджено серед учнів угорських шкіл с. Велика Добронь, м. Мукачева та м. Виноградів, серед здобувачів Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, а також у соціальних мережах; її було написано українською та угорською мовами, що дало змогу респондентам обирати зручну для себе мову заповнення. Загалом у дослідженні взяли участь 82 респонденти: 59 осіб жіночої (72,0%) та 23 особи чоловічої статі (28,0%). За віком вони розподілилися так: 13–15 років – 24 особи (29,3%), 16–18 років – 32 (39%), 19–21 рік – 17 (20,7%), 22 роки і більше – 9 (11%). У школах з угорською мовою навчання навчалися або навчаються 52 респонденти (63,4%), у двомовних (українсько-угорських) закладах – 30 (36,6%).

Мову проведення уроків української мови респонденти оцінили неоднорідно: 37 осіб (45,1%) зазначили, що вони проводилися тільки українською, 30 (36,6%) – частково українською, частково угорською, 15 (18,3%) – переважно угорською з перекладом. Самооцінка рівня володіння мовою також виявилася диференційованою: 37 респондентів (45,1%) вільно спілкуються і пишуть без помилок, 15 (18,3%) розуміють мову, але не можуть вільно висловлюватися, 17 (20,8%) спілкуються з труднощами та мають проблеми в письмі, 13 (15,9%) оцінюють свій рівень як початковий. Отже, майже 55% опитаних мають суттєві або значні труднощі в процесі спілкування українською мовою та на письмі. Додаткові заходи для підтримки вивчення державної мови (гуртки, мовні клуби, факультативи) у закладах за словами 34 (41,5%) респондентів функціонують, за словами 34 (41,5%) відсутні, ще 14 осіб (17,1%) відповіли «не знаю».

Одним із ключових чинників, що ускладнює навчання, є мовний бар'єр (табл. 1). Він має як лінгвістичну природу (типологічна відстань між мовами, складність відмінювання, вимова окремих звуків, сприйняття усного мовлення), так і психологічну – страх помилитися та виглядати некомпетентним перед однокласниками. «Ми боялися сказати щось своє, неправильне», – зазначає один із респондентів (чоловік, старший 22 років). Показово й те, що лише 37 респондентів (45,1%) вважають українську мову важливою для свого майбутнього, 30 (36,6%) – частково, 12 (14,6%) – ні, а 3 особи (3,7%) не замислювалися над цим.

Таблиця 1. Мовний бар'єр на уроках української мови

Як часто відчували мовний бар'єр	**Кількість респондентів**
часто	25 осіб (30,5%)
іноді	19 осіб (23,2%)
траплялося	14 осіб (17,1%)
практично ніколи	24 особи (29,3%)

Зацікавленість вивченням дисципліни також є невисокою: лише 17 респондентів (20,7%) зазначили, що їм дуже цікаво вивчати українську мову, 33 (40,2%) відповіли «скоріше так», 20 (24,4%) – «скоріше ні», 12 (14,6%) – «ні, зовсім не цікаво». Отже, 39,0% опитаних не виявляють зацікавленість до вивчення державної мови. Серед причин найчастіше називають нудні уроки та надмір теорії, складність мови, нездатність учителя зацікавити предметом і незрозумілість практичної цінності мови. Одна з респонденток пише: «Anyanyelvként oktatják, nem mint idegennyelv» [Українську викладають як рідну мову, а не як іноземну]. Роль учителя опитані оцінюють неоднозначно: 38 осіб (46,3%) зазначили, що вчитель вплинув на їхнє ставлення до мови позитивно, 28 (34,1%) – частково, 11 (13,4%) – негативно, 5 (6,1%) – що впливу не було.

Виявлені проблеми зумовлюють пошук альтернативних підходів. Одним із них є впровадження «нестандартних» уроків. Найпоширенішим у вітчизняній педагогіці є визначення В. Ягупова, за яким нестандартний урок – це

імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру [6]. О. Митник та В. Шпак наголошують, що такий урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, самоаналізу діяльності вчителя та відсутності штампів у педагогічній технології [3, с. 11–23]. У нашому дослідженні нестандартний урок розуміємо як форму організації навчально-пізнавальної діяльності, яка відрізняється від традиційної структури уроку і передбачає використання нетипових методів, прийомів та форм роботи з метою активізації пізнавального інтересу учнів, розвитку їхніх комунікативних навичок і підвищення мотивації до навчання. Поняття «інтерактивний урок» є вужчим і може бути одним із різновидів нестандартного [4]. За формою організації навчальної діяльності виокремлюємо п’ять груп нестандартних уроків: уроки у формі змагань та ігор; уроки публічної комунікації (дискусія, диспут, прес-конференція); уроки творчого характеру (проєкт, мозковий штурм, дослідження); уроки театралізації та рольових ігор; уроки з використанням цифрових та медіаінструментів (Kahoot, LearningApps, Wordwall).

Методичне обґрунтування нестандартних уроків у контексті вивчення другої мови спирається на три концепції теорії засвоєння другої мови (SLA). Згідно з гіпотезою афективного фільтру С. Крашена, мотивація, упевненість у собі та тривожність суттєво впливають на ефективність засвоєння: висока тривожність формує «ментальний блок», що перешкоджає засвоєнню мовного матеріалу [12, с. 30–32]. Гіпотеза зрозумілого вхідного матеріалу, докладно описана в праці Крашена «The Input Hypothesis: Issues and Implications» [13], передбачає, що засвоєння відбувається лише тоді, коли учень отримує матеріал, зрозумілий або дещо вищий за його поточний рівень [12, с. 20–30]. Комунікативний підхід (CLT), теоретичні засади якого окреслили М. Канале та М. Свейн [8, с. 14–15; 27], а сучасну практику викладання описав Дж. Річардс [14], розглядає граматику як складник комунікативної компетентності, що засвоюється ефективно, коли вона пов’язана з реальною комунікативною потребою учня. З цих позицій виклик до дошки, публічне виправлення помилок та оцінювання усних відповідей на традиційному уроці підвищують афективний фільтр, а ігровий, творчий чи рольовий контекст нестандартного уроку його знижує, моделює реальні комунікативні ситуації, частково компенсує відсутність природного мовного середовища та забезпечує комплексний розвиток видів мовленнєвої діяльності.

Результати анкетування засвідчили, що нестандартні форми роботи залишаються недостатньо представленими в шкільній практиці (табл. 2).

Таблиця 2. Наявність нестандартних форм роботи на уроках української мови

Нестандартні форми роботи на уроках	**Кількість респондентів**
траплялися часто	17 осіб (20,7%)
іноді	27 осіб (32,9%)
дуже рідко	13 осіб (15,9%)
ніколи	25 осіб (30,5%)

Ті, хто мав такий досвід (Kahoot-квізи, флеш-картки, командні змагання, театралізовані сценки, групові проєкти, виготовлення плакатів, перегляд фільмів), згадують його з ентузіазмом, а загалом 86,6% опитаних визнають позитивний вплив нестандартних уроків на засвоєння матеріалу. Учні пояснюють це зниженням тривожності («…бо коли гра про вимову, то не думаю…»), легшим запам'ятовуванням, можливістю працювати в парах і групах: «Краще б ми працювали в парах або малих групах. Тоді б я менше боялася». Один із респондентів (чоловік, 19–21 рік) зауважує: «Я так вивчив англійську – через ігри, додатки, ютуб. Українську теж можна так». Понад 80% опитаних вважають, що вивченню державної мови слід приділяти більше уваги: 35 осіб (42,7%) відповіли «так», 32 (39,0%) – «частково».

На основі теоретичного аналізу та побажань респондентів розроблено п'ять прикладів нестандартних уроків для учнів закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання: урок-рольова гра «У місті» (5–7 класи; орієнтація в просторі, запит і надання інформації, двомовна карта міста як опора); урок-проєкт «Моє місто / моє село» (6–8 класи; створення «путівника» рідного краю та короткий текст від першої особи); урок-гра «Мовний детектив» (5–7 класи; командний пошук і виправлення правописних помилок); урок із цифровими інструментами «Kahoot-змагання» (5–9 класи; закріплення лексики); урок-театралізація «Читаємо та граємо» (6–8 класи; розігрування діалогічних фрагментів). Їх побудовано на п'яти принципах: комунікативна спрямованість, культурна близькість, безпечне мовленнєве середовище, мовна диференціація та чіткий методичний задум. Серед методичних рекомендацій для вчителів – починати з окремих елементів (п'ятихвилинна лексична гра, рольовий мікродіалог замість опитування), не виправляти помилки публічно під час мовленнєвої практики, розглядати рідну мову учнів як методичний ресурс, пов'язувати теми уроків із реальним досвідом учнів та диференціювати завдання за рівнем компетентності. Водночас нестандартний урок не є панацеєю: він ефективний лише за умови системності та рефлексії вчителя.

Отже, результати анкетування 82 учнів та випускників угорськомовних шкіл підтвердили висновки наукових досліджень про системні проблеми вивчення державної мови: понад 70% респондентів відчували мовний бар'єр, 39,0% не виявляють інтересу до предмета, а нестандартні форми роботи залишаються недостатньо представленими. Нестандартні уроки, що поєднують мовну практику з психологічним комфортом, є методично обґрунтованим і бажаним для учнів засобом підвищення ефективності навчання української мови. Перспективами подальших досліджень є розробка цілісної методичної системи таких уроків та емпірична перевірка їхньої ефективності шляхом педагогічного експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук О. А. Вивчення української мови як іноземної угорцями Закарпаття: типові граматичні помилки. *Young Scientist*. 2019. № 6.1 (70.1). С. 1–5.

2. Маргітич К. Є. Підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 22 с.

3. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 11–23.

4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

5. Черничко С. С., Певсе А. А., Кордонець О. О., Барань Є. Б. та ін. Модельна навчальна програма «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти, 2021. 91 с.

6. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

7. Beregszászi Anikó, Hires-László Kornélia Competence Measurement in Hungarian Minority Education: Challenges and Opportunities in Ukraine. 2025. URL: https://hodinkaintezet.uz.ua/en/researchers-from-transcarpathia-at-the-international-conference-of-the-university-of-naples-lorientale-2/ (дата звернення: 26.09.2026).

8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, Issue 1. Pp. 1–47.

9. Csernicskó I. The problems of teaching Ukrainian as a state language in Transcarpathia. In: Huszti I., Lechner I. (szerk.). *Modern Trends in Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. Beregszász–Ungvár*: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – Grafika, 2015. Pp. 45–52.

10. Fábián M., Huszti I. Az ukrán és angol nyelv tanitásának összehasonlitó (Elemzése Beregszászi magyar iskolákban végzett kutatások alapján). *Szerk. Bárány E., Csernicskó I. Az ukrán-magyar nyelvi kapcsolatok múltja és jelene. Ungvár*: V. Pagyak Kiadója, 2014. O. 109–119.

11. Huszti I., Csernicskó I., Baran I. Bilingual education: the best solution for Hungarians in Ukraine? Compare: *A Journal of Comparative and International Education.* 2019. Vol. 49, Issue 6. Pp. 1002–1009.

12. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.

13. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London; New York: Longman, 1985. 120 p.

14. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 47 p.

С. О. Вдовіна,
здобувачка Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
(науковий керівник: д. ф. н., професор **Л. В. Шитик**)

ТИПОЛОГІЯ ВИПРАВЛЕНЬ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ ПІД ЧАС РЕДАГУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Стрімкий розвиток та масове впровадження технологій генеративного штучного інтелекту (далі – ГШІ), зокрема великих мовних моделей, докорінно змінюють ландшафт сучасної лінгвістики, медіавидавничої галузі та маркетингу. Нині інструменти штучного інтелекту (ШІ) все частіше виконують роль повноцінного інтелектуального асистента у сферах копірайтингу, машинного перекладу й редагування українськомовного контенту. Можливості ГШІ дають змогу автоматизувати рутинні текстові завдання, прискорити процес створення первинних чернеток, оптимізувати структуру матеріалів та генерувати різножанрові тексти за лічені секунди. Водночас зростання ролі ШІ-асистентів порушує низку специфічних викликів під час роботи з українськомовними запитами. Оскільки багато мовних моделей тренувалися на асиметрійних корпусах даних, де українськомовні ресурси становили незначну частку порівняно з англомовним сегментом, генерований контент нерідко містить приховані та явні мовні дефекти. Унаслідок цього тексти, створені або перекладені ГШІ, потребують від фахівця не лише поверхової перевірки, а й глибокої редакції.

Мета дослідження – розробити типологію виправлень, яких зазнає українськомовний текст під час фахового редагування після ГШІ, визначити основні напрями оптимізації взаємодії між автором / редактором і ШІ.

Систематизація і класифікація мовних відхилень є фундаментальною основою для аналізу тексту й підвищення фахової майстерності редактора. Типологія помилок за своїм сутнісним призначенням постає як галузь, у якій провадять комплексний аналіз і класифікацію помилок писемної комунікації, розкривають причини їх появи, визначають способи редагування з позицій читача та в його інтересах [2, с. 10]. У межах цього підходу ключове поняття визначають так: помилка – це неточне слововживання, неправильна побудова висловлення, що виникають через невмотивоване порушення мовно-літературної, логічної, видавничої та інших норм і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій [2, с. 13]. Розгалужена структура такої класифікації охоплює декілька основних масивів анормативів, зокрема вади слововживання та формотворення, явища суржику, складні випадки синтаксичного зв’язку слів, а також логічні й комунікативні помилки. Спираючись на психологійні засади читацького сприйняття, типологійний підхід дає змогу розпізнати глибинні причини деформації висловлення й ефективно запобігати комунікативним збоям у тексті.

Для реалізації поставленої мети проаналізовано помилки ChatGPT (на базі GPT-6) – одного з найуживаніших серед користувачів ШІ. Щоб виявити помилки в тексті, використано різноманітні запити, які передчасно моделюють помилконебезпечні ситуації та змушують алгоритми видавати типові штампи чи

кальковані конструкції. Це стало основою для побудови типології виправлень, необхідної для роботи фахового редактора.

Матеріалом слугували десять українськомовних запитів до ChatGPT без указівок на пошук помилок: редагування і переклад (№ 2, 6), генерація із заданими орфографічними, лексичними і стилістичними «пастками» (№ 3, 4, 5, 7, 8, 10) та зі складними відмінковими формами (№ 1, 9).

Результати засвідчили, що ШІ частину відхилень усуває самостійно, а інші відтворює або породжує сам. Спершу розглянемо виправлення з прямою вказівкою редагувати. Запит № 2: «Відредагуй речення, щоб вони були природними та милозвучними: *1. В вівторок ввечері в інституті відбулася зустріч в аудиторії. 2. В розмові з вчителем йшлося про вправи в підручнику*». Відповідь: «*1. У вівторок увечері в інституті відбулася зустріч в аудиторії. 2. У розмові з учителем ішлося про вправи в підручнику*». Усунено позиційні чергування в→у, й→і. Запит № 6: «Переклади українською та зроби текст природним: "*В текущем году руководство приняло участие в обсуждении вопроса, который делает смысл*"». Відповідь: «*Цього року керівництво взяло участь в обговоренні важливого питання*». Замість часто вживаної кальки «*прийняло участь*» використано нормативний відповідник «*взяло участь*».

У № 7, 8, 10 такої вказівки не було, проте ШІ виправив задані сполуки. Запит № 7: «Напиши звіт про роботу комісії, використавши слова: *заходи по поліпшенню, згідно наказу, по вихідних, у справах*». Відповідь (фрагмент): «*…заходи з поліпшення організації роботи установи. Згідно з наказом керівника… у вихідні дні… підвищення ефективності діяльності установи*». Сполуки виправлено на нормативні. Запит № 8: «Опиши роботу підприємства, використавши такі поняття: *діючий закон, бажаючий взяти участь, існуюча проблема, слідуючий етап*». Відповідь (фрагмент): «*…відповідно до чинного законодавства… наявну проблему… Кожен охочий може взяти участь… На наступному етапі…*». Активні дієприкметники замінено нормативними відповідниками, а «*діючий закон*» перетворено на «*чинне законодавство*» (конкретне поняття замінено збірним). Запит № 10: «Опиши дослідження якості ґрунту та зроби рецензію на студентську роботу. Використай… "*науковець вивчив поверховий / поверхневий шар землі*", "*студент… зробив поверховий / поверхневий аналіз джерел*"». Відповідь (фрагмент): «*Він вивчив поверхневий шар землі… Студент… зробив поверховий аналіз джерел*». ШІ правильно розмежував пароніми, адже «*поверховий*» – який не торкається суті справи, неглибокий; «*поверхневий*» – який розміщується, відбувається на поверхні чи недалеко від поверхні [1, с. 143].

У № 3–5 модель відтворила помилкові форми запиту й сама припустилася помилок. Запит № 3: «Напиши коротку оповідь про мандрівку містом у спекотний день. Використай у тексті такі словосполучення: *півгодини, півяблука, півКиєва, півлітра*». Відповідь: «*За півгодини ми обійшли кілька вулиць… Я з'їв півяблука та випив півлітра прохолодної води. Здавалося, що півКиєва сховалося…*». За правописом 2019 р., *пів* у значенні *половина* пишемо окремо: *пів години, пів яблука, пів Києва* [4, с. 52]. ШІ не виправив жодної помилки в запиті.

Запит № 4: «Склади анонс події для ІТ-сфери. Використай у тексті такі слова: *вебсторінка, попмузика, пресконференція, екс-президент, топменеджер, мікроорганізм, віцепрем'єр*». Відповідь (фрагмент): «*…за відомим*

топменеджером… пресконференція за участю віцепрем'єра… екпрезидент…». Написання разом відповідає нормі [там само, с. 49], але ці форми запиту були правильними, тому не відомо, чи знає ШІ норму. Проте в лексемі *екпрезидент* помилку виправлено.

Запит № 5: «Спитай від імені колеги про умови договору, використавши пари слів: *адрес – адреса, компанія – кампанія, розписатися – підписатися*». Відповідь (фрагмент): «*…на який адрес потрібно надіслати документи та яка юридична адреса компанії? Чи планує компанія… рекламну кампанію…*». *Компанія / кампанія* вжито правильно, але *адрес* використано як варіант *адреси*, тоді як у словнику зазначено, що це письмове вітання, хоч зрідка вживають і в значенні «*адреса*» [3, с. 21].

Окремо диференційовано логічні та жанрові вади. Запит № 9: «Напиши коротке запрошення на зустріч, адресоване двом колегам – Ігорю та Лазарю». Відповідь: «*Ігорю та Лазарю, добрий день! Вас немає в кабінеті, тому запрошую вас на коротку зустріч…*». Форми кличного відмінка вжито правильно [4, с. 173], але зв'язок «*вас немає в кабінеті, тому запрошую*» нелогічний. Запит № 1: «Напиши меню ресторану. Використай слова: *чай, цукор, оцет, мед, кисіль, сир, бульйон, шоколад* у родовому відмінку з різними кількісними визначеннями». Відповідь (фрагмент): «*чашка гарячого чаю; дві склянки натурального соку… ложка квіткового меду… сто грамів твердого сиру*». Форми правильні [там само, с. 113, 117] , але меню зведено до мірок інгредієнтів (жанрова невідповідність).

Отже, виокремлено п'ять груп виправлень ШІ (орфографічні, лексико-стилістичні, синтаксичні, морфолого-стилістичні, лексико-семантичні) та п'ять груп його помилок і невиправлених відхилень: відтворення форм запиту, власні орфографічні помилки, смислові, логічні й жанрові вади. ChatGPT виправляє давно обґрунтовані мовні явища, імовірно, через їхню частотність у навчальних матеріалах, але помиляється щодо нових норм, рідко вживаної лексики, дотримання логіки й смислової точності. Тому результати потрібно перевіряти за правописом 2019 року, посібниками та словниками. Відповідальність за нормативне оформлення текстових матеріалів лишається за редактором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гринчишин Д. Г., Сербенська О. А. Словник паронімів української мови. Київ : Рад. школа, 1986. 222 с.

2. Куляс П. П. Типологія помилок : підручник-монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 464 с.

3. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

Український правопис. НАН України. Київ : НВП «Видавництво "Наукова думка" НАН України», 2019. 392 с. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Pravopys.2019/ukr.pravopys-2019.pdf (дата звернення: 02.10.2026).

Г. С. Весельська,
ВСП «Житомирський торговельно-економічний
фаховий коледж Державного
торговельно-економічного університету»
(кандидат філологічних наук)

СКЛАДНЕ РЕЧЕННЯ В СУЧАСНОМУ МЕДІЙНОМУ ПРОСТОРІ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У час стрімкого розвитку різних джерел інформації (телеканалів, радіо, клуб-трансляцій), соціальних мереж, що посилено реагують на воєнні реалії, сприймаючи щоденні виклики, актуальною проблемою залишається вивчення мовних одиниць різних рівнів, передусім синтаксичного, у сучасному медійному просторі, що є однією з найдинамічніших сфер функціювання української мови. Завдання масмедіа – у визначений часовий проміжок привернути увагу адресата, зацікавити й сприяти подальшій комунікації. Важливу роль у цьому процесі відіграє синтаксична організація медійного тексту. Саме синтаксичні конструкції забезпечують послідовність викладу, установлюють логічні зв'язки між фактами, визначають смислові акценти та впливають на характер сприймання інформації.

Мета наукових тез – визначити основні функції складного речення в сучасній медійній мові (на прикладі новин інтернет-сайту Житомир.info), презентувати складні синтаксичні одиниці, які переважають у медійному мовленні, та з'ясувати особливості їх використання залежно від комунікативного завдання медійного тексту.

В українському синтаксисі складне речення в різних аспектах було предметом спеціальних наукових студіювань здавна. Його вивчали у формально-граматичному (І. Вихованець, В. Русанівський), семантико-синтаксичному (А. Загнітко, А. Грищенко), синхронному та діахронному аспектах (І. Білодід, М. Плющ, Л. Шитик) та ін. Сьогодення вимагає від мовознавців створити нові умови для реалізації складних синтакичних конструкцій з урахуванням інформаційних, текстових тенденцій, а отже, функціональний аспект складного речення в сучасних медіа потребує окремого вивчення та детального аналізу, що й визначає **актуальність** наукових заміток.

Синтаксичні конструкції, уживані в сучасному медійному просторі, виконують передусім *інформаційну* функцію, адже надають структуровану інформацію про подію, місце тощо. Для цього автори повідомлень залучають до використання різні види складних речень залежно від представленої події.

Для реалізації і*нформаційно-уточнювальної функції* активно вживають складнопідрядні речення з підрядною означальною та з'ясувальною частинами, напр.: *Попередньо встановлено, що 11-річна учениця закладу освіти принесла з собою дві навчально-тренувальні гранати* (08.10.26); *Зазначено, що між прокурором та підозрюваною була укладена угода про визнання винуватості* (06.10.26); *За оперативною інформацією, було відомо, що внаслідок атаки одна*

людина загинула, двоє постраждали (26.09.26); *Так, упродовж останнього тижня до поліції звернулися двоє містян, які потрапили в тенета шахраїв за такою схемою* (08.10.26). У складнопідрядних реченнях із підрядною означальною частиною подано уточнення й характеристику особи або дії, що конкретизує висловлення й сприяє точності повідомлення. Спорадично натрапляємо й на безсполучникові конструкції, друга предикативна частина в яких доповнює додатковою інформацією зміст першої, щоб зацікавити читача й надати інформаційної повноти повідомленню, напр.: *Житомир взагалі цікавий для самих житомирян: впродовж останніх двох років ми переживаємо певний бум* (07.10.26).

Для медійного тексту надзвичайно важливою є *конкретизація*. Журналіст повинен назвати особу, предмет або подію, а потім швидко надати додаткову інформацію про них. Функцію конкретизації передусім передано в складнопідрядних реченнях з підрядними означальними частинами, напр.: *Правоохоронцям, які прибули на виклик, чоловік заявив...* (10.06.26); *Запрошуємо вас на вечір, де мова музики говорить про найглибші почуття кожного з нас* (09.10.26). Функція цієї конструкції виходить за межі суто граматичного означення. Вона дозволяє авторові надати додаткову інформацію без створення окремого речення, оскільки основне повідомлення доповнюють характеристикою об'єкта. Подібні конструкції є особливо зручними в новинному тексті, де важливо оперативно поєднати основну інформацію з додатковими деталями.

Сучасні житомирські рубрики новин намагаються презентувати коло подій, аби зацікавити читача, а без *експресивізації* змісту тексту досягти цього неможливо; це вдало передають двочленні складнопідрядні конструкції умовного типу та безсполучникові речення з причиново-наслідковою семантикою, напр.: *Навіщо бронювати ліки онлайн, якщо аптека поруч* (02.10.2026); *Тільки дощ – водії відмовляються возити* (07.10.26). Такі ущільнені складні речення вимагають від автора висловлювати думки лаконічно й експресивно точно задля зацікавлення читача.

Спостереження над використанням складних речень у медійному просторі Житомирщини доводять, що складнопідрядні речення сприяють ***структуруванню інформації***, оскільки дозволяють організувати повідомлення за схемою «загальна інформація → конкретизація», напр.: *Представники Луганської обласної державної адміністрації здійснили робочу поїздку до Житомирської області, під час якої відвідали місце компактного проживання внутрішньо переміщених осіб із Луганщини у селі Вереси та гуманітарний хаб Лисичанської міської військової адміністрації у Звягелі* (27.07.26).

Особливо продуктивними є складні складносурядні речення з протиставними сполучниками **а, але, проте, однак**, оскільки медійний текст часто побудовано на зіставленні фактів, явищ або різних аспектів однієї ситуації, що реалізує *зіставно-протиставну функцію*, напр.: *... я очікував багато критики, осуду, хейту, **але** насправді житомиряни відгукнулись* (07.10.26); *Муніципалітет може володіти контрольним пакетом акцій, а приватні*

інвестори рештою (15.09.26); *На нещодавньому заході «Спадщина Незалежності» теж була зустріч, говорили все гарно, **але** на початку виступів представників туристичної спільноти чиновники вже роз'їхалися, **а** ми самі для себе повторювали проблеми...* (07.10.26). В окремих випадках реалізовано й *аргументативну* функцію, напр: *...там далеко від вибухів, **а** ліс, річка та городи – це символ і відпочинку, і зимової продовольчої безпеки* (07.10.26); *його укус безболісний, **а** сам він маленький, тож помітити його на тілі буває важко: навіть дорослі особини мають невеликі розміри, **а** німфи кліща зазвичай не більші за макове зернятко* (07.10.26). Завдяки такій структурі автор не розгортає два окремі повідомлення, а концентрує їх в одному реченні, що дозволяє йому водночас зіставити події та увиразнити подану інформацію. Такий принцип властивий багатьом медійним повідомленням: одна частина складносурядного речення створює певне очікування, а друга його уточнює, обмежує або протиставляє йому іншу інформацію.

Для семантичного ущільнення тексту, тобто *компресійного ефекту*, автори сучасних житомирських новин вдало використовують безсполучникові та складносурядні речення, напр.: *«Інфокс» – це одеський водоканал, він вже більше 20 років в концесії* (15.09.26); *Стали важливі поїздки «подалі від війни хоча б на тиждень», і ми розуміємо* (07.10.26); *У всьому світі тарифоутворення має суспільний інтерес та є політизованим, і політики перед виборами намагаються впливати на формування тарифів* (15.09.26). Такі речення дають відповідь на питання споживачів, які шукають швидкий та лаконічний спосіб отримання інформації [1, с. 157–158]

Однією з важливих особливостей медійного дискурсу є необхідність пояснювати читачеві або глядачеві не лише те, **що відбулося**, а й те, **чому це відбулося** або **які наслідки має певна подія, напр.:** *Щеплення не існує: цьогоріч у Житомирській області зафіксували на 20% більше випадків кліщового бореліозу, ніж торік* (09.10.26); *Вчора сталася ситуація, коли переважна більшість дітей не харчувалася та були незадоволені харчуванням у ліцеї №34* (08.10.2026); *...чекають на закінчення тривоги, адже люди, які працюють у харчоблоці, теж спускаються в укриття* (08.10.26); *Водночас ситуація з чергою на комп'ютерну томографію трошки краща, оскільки томографи є й в інших лікарнях* (08.10.26); *Двоє загиблих та двоє поранених: на Житомирщині поліції документує воєнний злочин рф* (26.09.26); *Просимо мешканців багатоповерхівок: не користуйтеся ліфтами під час планових відключень електроенергії та повітряних тривог* (09.10.26). У поданих вище складних конструкціях увиразнено *пояснювальну* та *причиново-наслідкову* функції.

Широко функціюють складнопідрядні речення з підрядними причини, наслідку, умови та мети, у яких інформатор намагається утримувати увагу читача в напрузі й зацікавити його змістом повідомлення, наголосити на важливості підрядної предикативної частини, напр.: *Якщо після укусу кліща у вас з'явилися наведені нижче симптоми — одразу зверніться до сімейного лікаря* (09.10.26); *Подбайте про заряджені павербанки та тримайте мобільні телефони зарядженими, щоб залишатися на зв'язку в разі відсутності електроенергії*

(09.10.26); *Якщо у вас є потреба пройти обстеження на апараті МРТ й лікарі встановлять, що у вас невідкладний стан – допомогу вам нададуть відразу у день доставлення у стаціонар* (06.10.26). Іноді в стрічках новин інтернет-сайту Житомир.info натрапляємо на складнопідрядні речення з підрядними допустовими частинами (*Хтось наважується більше доби добиратися на щорічний ол-інклюзив, хоча він і коштує, «як крило «Боїнга»* (06.10.26). Тут підрядна допустова частина ***«хоча він коштує»*** уточнює характер ситуації, названої в головній частині. Така структура дає змогу одночасно повідомити про наявність певного процесу та скоригувати його характеристику. Для медійного мовлення це особливо важливо, адже журналістський текст часто повинен передавати інформацію максимально точно, не залишаючи поза увагою істотних уточнень.

Отже, складне речення в сучасному медійному просторі (на прикладі інтернет-сайту новин Житомир.info) виражає передусім комунікативну мету через реалізацію низки функцій – інформаційно-уточнювальної, експресивної, структурно-логічної, компресійної, конкретизувальної, аргументативної, пояснювальної, причиново-наслідкової. Найактивніше функціонують складнопідрядні конструкції, дещо обмеженіше – зіставні складносурядні речення, найменш активними у використанні є безсполучникові речення. Важливою тенденцією сучасного медійного синтаксису є прагнення до семантичної насиченості при відносній формальній компактності.

Перспективою подальших наукових пошуків є кількісний аналіз складних багатокомпонентних структур у різних жанрах українського медіадискурсу – новинах, аналітичних статтях, інтерв'ю, блогах, заголовках та дописах соціальних мереж.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Мірошниченко І. Г. Види стислих текстів сучасних українських масмедіа за функційно-прагматичним призначенням. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* 2019. Т. 4. № 43. С. 155–158.

2. https://www.zhitomir.info/

Ю. В. Вольська,
ВСП «Житомирський технологічний
фаховий коледж КНУБА»
(викладач-методист)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

Вивчення синтаксису складного речення – важлива частина мовної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти: на етапі систематизації та узагальнення програмового матеріалу з розділу «Синтаксис» відбувається перехід від засвоєння окремих мовних правил до усвідомленого використання синтаксичних конструкцій у власному мовленні, результатом здобутих знань мають стати уміння: пояснювати семантику, будову речень різних видів, визначати й будувати синтаксичні одиниці, висловлювати той самий зміст за допомогою різних синтаксичних засобів, пунктуаційно правильно оформлювати речення, створювати цілісний, структурований зв'язний текст. Для досягнення такого рівня сформованості синтаксичної компетентності необхідно застосовувати не лише традиційне опрацювання синтаксичного матеріалу, що переважно зосереджене на визначенні типів складних речень та встановленні граматичних зв'язків і не завжди забезпечує здатність студентів практично застосовувати набуті знання в реальних комунікативних ситуаціях**.** Тому актуальним є пошук сучасних підходів, які б поєднали засвоєння синтаксичної теорії з формуванням мовленнєвої, комунікативної та професійних компетентностей здобувачів освіти коледжу**.**

УЦОЯО у звіті про результати НМТ-2026 наголошує, що в програмі НМТ синтаксис є одним із основних змістових розділів української мови: завдання з української мови були скеровані на визначення рівня сформованості основних складників предметної компетентності й перевіряли життєво важливі практичні навички, зокрема, правильну побудову речень, уживання розділових знаків у наукових та публіцистичних текстах різного рівня складності. Результати оцінювання показали, що тестовані стикалися з певними труднощами саме під час виконання тих практичних завдань, що потребували застосування здобутих знань, умінь і навичок у нових ситуаціях. І саме цілісний текст, що містив орфографічні, лексичні, граматичні, пунктуаційні помилки, був проблемним для двох третин тестованих, що свідчить про несформованість навички читання. Тенденція відмови учнів від читання як такого спричиняє зміни в мисленні (сприймання інформації, її аналізування / синтезування, застосування індуктивних / дедуктивних методів обробки, зберігання / відтворення / забування певних даних тощо). Переконливим прикладом такої ситуації є завдання на відновлення послідовності речень у деформованому тексті. Складними були завдання з синтаксису, оскільки потребували глибоких знань і концентрації мисленнєвої діяльності. Значна частина учасників тестування до цього не підготовлена [1, с.24-25].

Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати та практично апробувати сучасні підходи, методи й прийоми формування синтаксичної компетентності студентів коледжу в процесі вивчення складного речення.

Для нашої наукової розвідки визначаємо суто практичні завдання**:** удосконалити методику опрацювання теми «Складне речення»; дібрати завдання, орієнтовані не лише на відтворення правил, а й на **застосування** знань у мовленнєвій практиці; використати текст як основний матеріал для аналізу та практичного засвоєння синтаксичних одиниць; застосувати інтерактивні, проблемно-пошукові та цифрові технології; розвинути вміння редагувати, конструювати й трансформувати синтаксичні конструкції різних типів, щоб навчити студентів використовувати складні речення у власному усному та писемному мовленні.

Володіння синтаксичною компетентністю не може зводитися лише до знання правил та уміння класифікувати синтаксичні одиниці різних типів (словосполучення, прості речення, складні речення)**. Студент повинен не тільки** знати, але й розуміти – аналізувати – конструювати – редагувати – доречно їх використовувати: знати визначення складнопідрядного речення, бачити його структуру, пояснювати смислові зв'язки, трансформувати речення, знаходити й виправляти помилки, використовувати відповідну конструкцію у власному тексті. І в цьому випадку методично вдалим і сучасним буде не традиційний шлях від правила до вправи й оцінювання, а спочатку спостереження над текстом, усвідомлення закономірності, формулювання правила, затим практичне застосування при створенні власного висловлення.

Якщо застосувати такий підхід, то можна використати відповідні методи та прийоми, наприклад: проблемне навчання – *«Чому саме цей розділовий знак потрібно поставити?»*, *«Чи можна змінити конструкцію без втрати змісту?»*; дослідницький метод **–** студенти самі виявляють закономірність на мовному матеріалі; *трансформаційні вправи* **–** прості речення перебудувати в складні, складнопідрядне у безсполучникове тощо; *редагування текстів* – пошук синтаксичних і пунктуаційних помилок; робота з автентичними текстами – медіа, професійні тексти, дописи, інструкції; конструювання власних висловлень**;** мовні експерименти – зміна структури речення та аналіз зміни змісту; інтерактивні цифрові вправи тощо.

У результаті такої роботи студенти починають краще розуміти структурно-смислову організацію складного речення; вчаться аналізувати синтаксичні конструкції; свідомо застосовують пунктуаційні правила; вчаться редагувати власні та чужі тексти; використовують різні типи складних речень відповідно до комунікативної мети; створюють зв'язні усні та писемні висловлення; розвивають критичне мислення; і, що найбільш бажане, переносять набуті мовні вміння у **професійне та повсякденне спілкування**.

Пропонуємо практичні прийоми формування синтаксичної компетентності через роботу з текстом:

Крок 1. Обрати реальну мовленнєву ситуацію (уривок новини, допис, професійне повідомлення, рекламний текст, діалог)**,** а не визначення з підручника. Наприклад: *«*Місто прокидалося після тривожної ночі, але люди поспішали у своїх справах, бо життя, попри все, тривало». Питання: Яку думку хоче передати автор? Які події пов'язані між собою? Що є причиною? Що є протиставленням? Яку інформацію ми втратимо, якщо розділимо речення?

Крок 2. Спостерігати за мовним матеріалом, визначити граматичні основи, смислові відношення, засоби зв'язку, пунктуацію. Не просто викладач повідомляє

правило, а воно «відкривається» через аналіз, і поступово формується алгоритм синтаксичного мислення. Цілком традиційні в**иди завдань:** знайти граматичні основи; побудувати схему; визначити тип зв'язку; встановити смислові відношення; відновити структуру деформованого речення; пояснити розділові знаки; зіставити речення та його схему.

Крок 3. **О**б'єднати прості речення в складне; трансформувати конструкцію; замінити один тип складного речення іншим; відновити пропущені розділові знаки; пояснити, як змінився зміст; знайти й виправити помилку; порівняти два варіанти й обрати стилістично доречніший. Наприклад: *«Я залишився вдома, бо почався дощ».* Студент визначає не лише тип складнопідрядного речення з підрядним причини, а й те, що автор використав саме таку конструкцію, щоб показати причиново-наслідковий зв'язок між подіями. Інший варіант: **«***Я залишився вдома. Почався дощ».* – Що змінилося? Ще варіант: *«Через дощ я залишився вдома».* – Що змінилося тепер?

Варіант завдання: об'єднати речення *«Почалася гроза. Люди залишилися вдома»*; створити 3 варіанти складного речення; трансформувати складнопідрядне у безсполучникове; перебудувати речення так, щоб причина стала наслідком / умовою / поясненням. Обрати кращий варіант: два речення передають приблизно той самий зміст, а студент має не просто вибрати правильне, а обґрунтувати, яке є доречнішим.

І тут вже бачимо синтаксис як засіб формування змісту, а не синтаксис заради теорії.

Крок 4. Створити власний текст**:** студент отримує комунікативне завдання: **«***Напишіть коротке повідомлення для одногрупників про зміну розкладу»,* використавши складнопідрядне речення з підрядним причиновим, наслідковим; безсполучникову конструкцію. Інший варіант: *«Створіть короткий професійний текст, у якому поясніть клієнту причину затримки виконання замовлення»*. Можна диференціювати завдання відповідно до спеціальності: для програмістів – технічне повідомлення; для економістів – пояснення економічної ситуації; для дизайнерів – опис концепції проєкту; для соціальних працівників – повідомлення клієнту. Тобто гуманітарна дисципліна починає працювати на професійну підготовку, і синтаксис стає інструментом професійної комунікації**.**

Крок 5. Студент відповідає не лише на питання *«Чи правильно я поставив кому?»*, а й *«Чи зрозумілим є моє речення?», «Чи доречна така конструкція?», «Чи точно передає мою думку?», «Чи відповідає стилю й ситуації спілкування?»*

Отже, сучасний студент має не просто навчитися визначати види складного речення чи ставити коми, а зрозуміти, як синтаксична структура організовує зміст тексту й допомагає влучно висловлювати думку**.** Мета викладання синтаксису складного речення – послідовно навчити студентів розуміти зміст тексту, бачити синтаксичні зв'язки, пояснювати пунктуацію, редагувати й самостійно створювати висловлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Офіційний звіт УЦОЯО про результати НМТ у 2026 році. Том 2. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2026/09/NMT_2026_Zvit-Tom_II-.pdf (дата звернення 05.10.2026).

Г. І. Гримашевич,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(кандидат філологічних наук, доцент)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА ВАЛЕНТИНИ ВАСИЛІВНИ ПРУС У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Науково-методична діяльність В. В. Прус у стінах Житомирського державного інституту імені Івана Франка розпочалася у вересні 1981 року на посаді асистента кафедри мовознавства і методики викладання в початкових класах, а перед цим були роки навчання (1968–1972) у цьому самому закладі вищої освіти, потім – робота вчителькою української мови та літератури Рощінської середньої школи Джанкойського р-ну Кримської обл. (1972–1975), Алуштинської середньої школи № 1 (1975–1978), Коростенської середньої школи-інтернату № 1 (1978–1980) та методистом Житомирського інституту удосконалення вчителів (1980–1981). На зазначеній вище кафедрі 12 грудня 1991 року Валентину Василівну було переведено на посаду старшого викладача, а 1994 року викладачка написала заяву про переведення на кафедру української мови, завідувачем якої був М. В. Никончук, керівник кандидатської дисертації Валентини Василівни (тему «Лексика збиральництва в говорах Полісся» затверджено в Інституті мовознавства АН УРСР 1986 року). На кафедрі української мови В. В. Прус передовсім читала синтаксис простого і складного речення сучасної української літературної мови, водночас упродовж усіх років викладання працювала над написанням дисертації.

У біографії В. В. Прус є й сторінка, коли вона обіймала посаду заступника декана філологічного факультету. 2007 року Валентина Василівна за віком вийшла на пенсію, але до останніх днів життя, незважаючи на невиліковну хворобу, працювала на кафедрі. 9 травня 2014 року В. В. Прус не стало.

Залишену нащадкам спадщину Валентини Василівни можна поділити на два складники відповідно до її наукових уподобань та викладацької діяльності:

1. Наукові праці з діалектології та етнолінгвістики в контексті роботи над дисертацією (укладено програму-питальник на 200 питань, зреалізовано низку експедицій для збирання діалектного матеріалу до Волинської, Чернігівської, Сумської областей України та Брестської і Гомельської областей Білорусі, де зібрано лексику збиральництва, яка слугувала джерелом для написання наукових статей). Насамперед зазначимо, що Валентина Василівна надзвичайно скрупульозно підходила до написання статей із проблем номінації поліського збиральництва, адже передовсім опрацьовувала значну кількість наукових праць, узагальнювала думки вчених, а основне – для аналізу використовувала власноруч зібраний діалектний матеріал. Специфіка об’єкту дослідження – лексика збиральництва – зумовила те, що всі статті [2; 3; 4; 5; 12] написані в етнолінгвістичному аспекті, адже ці дві науки (діалектологія та етнолінгвістика) лише в нерозривному зв’язку умовжливили системний аналіз досліджуваних лексем, виокремлених із зразків зв’язного говіркового мовлення. Зокрема, статтю «Вербальна магія збиральництва» присвячено аналізу народних (поліських) магічних формул, замовлянь, табу й повір’їв, пов’язаних із

традиційним промислом збиральництва – грибів, ягід, лікарських трав [2], розвідку «Етнолінгвістична хронологізація поліських назв грибів» – мікологічній номенклатурі українського Полісся (середньо поліських говірок) із використанням етнолінгвістичного підходу для встановлення хронологічних пластів народних назв [3]. У статті «У нетрях прокидаються гриби. Магічний знак – по відьминому колу (Етнолінгвістичний аспект поліського збиральництва)» порушено проблему (з наведенням низки текстів із поліських говірок) повір'їв і забобонів щодо поліського збиральництва, зокрема про те, що білі гриби, які знаходили на одному місці у великій кількості, росли по колу, яке в народі називали відьминим [12]. Водночас у публікації «З лексики поліського збиральництва» В. В. Прус пропонує матеріал, зібраний у 86 населених пунктах на основі власного питальника, репрезентуючи фрагмент (10 пунктів) із програми-питальника з 200 питань, демонструючи лексичне та семантичне багатство говіркового мовлення [5].

2. Навчально-методичні праці, поява яких зумовлена передовсім кропіткою, наполегливою, самовідданою працею Валентини Василівни над актуальними методичними проблемами, неоднозначністю потрактувань низки мовознавчих явищ, а також прагненням допомогти студентам якісно опанувати лінгвістичні дисципліни, умотивувати їх до вивчення сучасної української літературної мови та усвідомити важливість дотримання норм української літературної мови. Частину з них підготовано в співавторстві з викладачами кафедри української мови [1], хоча більшість навчально-методичних праць одноосібні [8; 9; 11].

Основні розділи, які викладала В. В. Прус із сучасної української літературної мови, – морфологія та синтаксис, тому й навчально-методичне надбання здебільшого стосується саме цих складників. Зокрема, у навчально-методичному посібнику «Сучасна українська літературна мова. Морфологія. Зразки розборів; коментарі» (2011) [11] у передмові до видання Валентина Василівна зауважує, що видання посібника зумовлене новим осмисленням певних явищ морфеміки та словотвору (та й морфології), а оскільки морфеміка та словотвір є складниками повного морфологічного розбору, то й акцентуємо на цьому увагу, водночас підсумовуючи: «Морфологічний розбір – завершувальний етап вивчення тієї чи іншої частини мови, один із видів аналітичної мислительної діяльності, що показує ступінь практичного оволодіння набутими знаннями і навичками» [11, с. 5]. Крім того (що надзвичайно важливо), викладачка, дотримуючись традиційних підходів, намагається дати й нове осмислення певних явищ морфології, а також морфеміки і словотвору подаючи слушні методичні поради, що випливають з аналізу типових помилок, допущених студентами під час виконання різних видів морфологічного розбору, що мало б унеможливити повторення таких типів помилок і допущення нових, а це є особливо цінним з огляду на такий вид навчальної роботи, як самостійна робота студентів [11, с. 6], Насамперед відзначимо чіткість, структурованість, системність схем морфологічного розбору самостійних і службових частин мови, розлогі коментарі та пояснення низки морфологічних, морфемних і словотвірних явищ, а також вдало підібраний ілюстративний матеріал із наукової спадщини українських мовознавців, громадських і політичних діячів, письменників, з усної народної творчості тощо, який дає змогу формувати громадянську та патріотичну позицію, розширити

культурний світогляд, плекати родинні традиції, наприклад: «*Національна гордість – корінь і основа всього*» (Юрій Шерех) [11, с. 7], «*Життя коротке, наука вічна*» (Гіпократ) [11, с. 10], «*Мати голівоньку миє – пригладжує, а мачуха миє – прискубує*» (Народна творчість) [11, с. 12], «*Краще з розумним загубити, як з дурним знайти*» (Народна творчість) [11, с. 15], «*Мудрий сильніший від сильного, а людина розумна – від повносилого*» (Книга приповістей Соломонових) [11, с. 54], «*В дев'ятім крузі пекла чорна зрада / Реве, роззявивши сто тисяч пащ…*» (Юрій Клен) [11, с. 66], «*Ти мала димний і сосновий смак, / Моя п'ятнадцята, прекрасна осінь!*» (Олена Теліга) [11, с. 70], «*Придушу свій незмінний спогад, / Буду радість давати й сміх – / Тільки тим дана перемога, / Хто у болі сміятись зміг*» (Олена Теліга) [11, с. 76], «*Я вибрала Долю собі сама*» (Ліна Костенко) [11, с. 91], «Бо *лиш народи, явлені у Слові, / Достойно жити можуть на землі*» (Ліна Костенко) [11, с. 117], «*Бо хто за що, а ми за незалежність. / Отож нам так і важко через те*» (Ліна Костенко) [11, с. 145], «*Зласкався, доле, над моїм народом, / щоб він не дався знівечить себе*» (Ліна Костенко) [11, с. 153], «*А в материнському погляді не було ні фальші, ні лукавості, ні хитрування*» (Євген Гуцало) [11, с. 154] та ін.

Інший навчально-методичний посібник «Морфеміка. Словотвір. Зразки розборів з коментарями» (2009) [8] присвячений, незважаючи на назву щодо розборів (тут представлено зразки морфемного розбору (11 слів) та словотвірного (21 слово)), актуальним теоретичним питанням морфемології та деривatології, які розлого й системно прокоментовано в розділах видання «Методичні поради». Підготування такого посібника зумовлене, як зазначає авторка в передмові, «труднощами сприйняття студентами низки теоретичних положень морфеміки та словотвору, особливо морфемного та словотвірного розбору» [8, с. 5], а також тим, що «у навчальних посібниках і підручниках сучасної української літературної мови певні явища морфеміки та словотвору розглядаються не завжди досить чітко» [8, с. 4]. Зокрема, наявні різні підходи до з'ясування самого поняття «основа слова», по-різному потрактовують критерії кваліфікації основи слова, а в словотворі майже не звертають уваги на такий аспект, як морфонологічні явища, які можуть супроводжувати словотвірні процеси, поверхово з'ясовують поняття формантів тощо [8, с. 4–5]. З огляду на зазначене в методичних порадах В. В. Прус переважно акцентує на цих неоднозначних питаннях, хоча водночас порушує низку й інших важливих для розуміння цих двох розділів науково-методичних проблем (напр., із морфеміки докладно й аргументовано, з наведенням позицій учених та своєї думки й значної кількості прикладів для полегшення розуміння теоретичного матеріалу розтлумачено питання про морфи, морфеми, аломорфи та варіанти морфем, кореневі й афіксальні морфеми, про основу слова та історичні зміни в морфемній структурі слова, зі словотвору – про словотвір як розділ мовознавства, твірне слово та твірну основу і її походження, про форманти та способи словотворення в українській мові) [8]. Важливо, що для узагальнення теоретичних думок у кінці видання запропоновано «Короткий словник термінів» [8, с. 92–98]. Зауважимо, що високий теоретичний рівень із зазначених розділів дав змогу В. В. Прус узагальнити свої думки в науковій статті «Критерії кваліфікації основи слова в морфемному аналізі» [6]

Водночас найбільша любов Валентини Василівни – синтаксис української мови, адже насамперед саме завдяки тому, що на кафедрі української мови виявилася вакансія на викладання цієї навчальної дисципліни, М. В. Никончук, підписуючи заяву на переведення В. В. Прус із кафедри мовознавства і методики викладання в початкових класах, зазначив, що викладачка підготовлена до читання курсу синтаксису української мови, а тема її наукової роботи проходить у руслі тематики кафедри.

2008 року Валентна Василівна видала навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів «Просте речення. Складні випадки синтаксичного розбору простого речення» [9], мета якого – «допомогти студентам в організації їхньої самостійної роботи та поліпшити результативність опрацювання ними навчального матеріалу» [9, с. 3]. Авторка зазначає, що в навчально-методичному виданні намагалася поглибити аналіз складних випадків різних типів підметів, присудків, різноманітних ускладню вальних засобів у простому реченні, звернути увагу на нерозкладність компонентів під час потрактування членів речення та словосполучень тощо [9, с. 3]. Як і в зазначених вище навчально-методичних виданнях, у посібнику про просте речення представлено науково виважені методичні поради з проблемних питань синтаксису словосполучення та простого речення, чітко структуровані схеми аналізу словосполучень, головних і другорядних членів речення, наведено значну кількість зразків розбору простого неускладненого і простого ускладненого речення, ілюстраціями до яких знову ж таки є уривки з художніх творів із глибоким патріотичним змістом, сповнені любові до рідного краю, рідної землі, які й зараз використовуємо, як і всі посібники, в освітньому процесі, насамперед під час підготування здобувачів освіти до атестації, напр., «*Ми, вільні люди вільної землі, / тавро поразки маєм на чолі*» (Ліна Костенко) [9, с. 26], «*На ці теми – про народ, його звичаї й традиції, про кращі й гірші риси національного характеру – він (Довженко) міг говорити безконечно, з безліччю відтінків в інтонації – то з любов'ю й гордістю, то з гумором, навіть з болем і осудом*» (Олесь Гончар) [9, с. 42], «*Калина під вікном рідної оселі, тополя на околиці села, лелече гніздо на клуні, жебонлива криничка на перехресті доріг, боброва гатка в тихоплинній заплаві, терпкий запах лісової конвалії – усе це овиди нашого дитинства, наш духовний світ*» (Василь Скуратівський) [9, с. 54], «*Він (вересень) причепив до свого бриля червоний з вологістю кетяг калини й нитку бабиного літа, заглянув до нашої школи, завзято вдарив у дзвін та й пішов поміж садами в степи крутити крила вітряків*» (М. Стельмах) [9, с. 74], «*Звідси, з біленької селянської хати, рушила у великі світи творчість народної художниці (Катерини Білокур), її малярська поезія, сповнена якоїсь майже магічної сили, майже фантастичної краси*» (Олесь Гончар) [9, с. 83] та ін. Крім наведеного вище, у посібнику вміщено додатки, з-поміж яких – тексти для контрольних диктантів, таблиці тощо [9, с. 97–115].

Отже, наукова спадщина В. В. Прус – надійне джерело для дослідницьких студій щодо поліського збиральництва та використання її і в освітньому процесі під час вивчення української діалектології, насамперед лінгвальних рис поліського наріччя та зв'язку діалектології з етнолінгвістикою. Навчально-методичні праці – важливий складник у підготовці вчителів-словесників, адже мова – виразник духовного життя нації [7], а вчитель укрвсе життя й діяльність

Валентини Василівни – взірець духовності, незрадливої любові до України, до рідного краю, до всього того, що вона робила.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гримашевич Г. І., Мойсієнко В. М., Никончук О. М,., Прус В. В. Українська діалектологія. Практичний курс. Методичні рекомендації». Житомир, 1996. 52 с.
2. Прус В. В. Вербальна магія збиральництва. *Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку: Збірник наукових праць, присвячених пам'яті професора С. П. Самійленка*. Запоріжжя : ЗДУ, 1996. Ч. ІІ. С. 141–143.
3. Прус В. В. Етнолінгвістична хронологізація поліських назв грибів. *Древляни. Збірник статей і матеріалів з історії та культури Поліського краю.* Львів : Інститут народознавства НАН України, 1996. С. 195–199.
4. Прус В. В. Етнолінгвістичний аспект дослідження традиційного поліського збиральництва. *Етнолінгвістичні студії*. 1. Житомир «Полісся», 2007. С. 171–177.
5. Прус В. В. З лексики поліського збиральництва. *Поліські зворини : Збірник пам'яті професора Миколи Васильовича Никончука*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 228–244.
6. Прус В. В. Критерії кваліфікації основи слова в морфемному аналізі. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Житомир, 2004. Випуск 14. С. 220–223.
7. Прус В. В. Мова і духовне життя нації. *Духовність молодої людини. Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції 7–8 квітня 1997 р*. Житомир, 1997. С. 77–83.
8. Прус В. В. Морфеміка. Словотвір. Зразки розборів з коментарями : Навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 98 с.
9. Прус В. В. Просте речення. Складні випадки синтаксичного розбору простого речення : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 120 с.
10. Прус В. В. Структурна опозиція їстівних – неїстівних грибів у поліській міконоімінації. *Проблеми української діалектології на сучасному етапі. Тези доповідей і повідомлень*. Житомир, 1990. С. 175–177.
11. Прус В. В. Сучасна українська літературна мова. Морфологія. Зразки розборів; коментарі : Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 176 с.
12. Прус В. В. У нетрях прокидаються гриби. Магічний знак – по відьминому колу (Етнолінгвістичний аспект поліського збиральництва). *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2001. Випуск 1. С. 151–154.

Т. В. Громко,
Міжнародний університет, м. Одеса
(доктор філологічних наук, доцент)

МОВНІ ПРАКТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Сучасне розуміння академічної доброчесності у вищій освіті поступово виходить за межі нормативно-регулятивного підходу, за якого її зміст пов'язують передусім із дотриманням установлених правил академічної діяльності, недопущенням плагіату та обов'язковістю покликання на використані джерела. Не заперечуючи визначального значення етичного й нормативного складників академічної доброчесності, доцільно виокремити її мовний вимір, оскільки значна частина принципів доброчесної академічної поведінки реалізується безпосередньо в процесах сприймання, опрацювання, трансформування та продукування тексту. Відповідно, формування академічної доброчесності передбачає не лише засвоєння студентом певної системи вимог, а й оволодіння комплексом конкретних мовних дій, що забезпечують коректну взаємодію власного й запозиченого знання в академічному тексті.

Необхідність такого підходу має нормативне підґрунтя. Відповідно до Закону України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 року № 4742-IX академічна доброчесність визначається як сукупність цінностей, принципів і заснованих на них правил, якими мають керуватися суб'єкти академічної діяльності під час її провадження [8]. Законодавче визначення засвідчує, що доброчесність не зводиться до заборонної моделі поведінки, а охоплює систему позитивних правил академічної діяльності. Особливо істотним для лінгводидактичного осмислення проблеми є законодавчо встановлений обов'язок здобувача освіти в разі використання у власному академічному творі результатів інтелектуальної творчої діяльності іншого автора – текстів, ідей, тверджень, відомостей, думок та інших результатів – зазначати відповідне джерело інформації та/або автора [8]. Отже, нормативна вимога академічної доброчесності безпосередньо реалізується через текст і передбачає сформованість відповідних мовних умінь.

Показовим є й те, що чинне законодавство пов'язує реагування на порушення академічної доброчесності не лише із санкціями, а й із навчанням: серед виховних заходів щодо здобувачів освіти передбачено відвідування тематичних занять – уроку, лекції, курсу, тренінгу – з академічної доброчесності та / або академічного письма [8]. Нормативне закріплення академічного письма в освітньому контексті актуалізує його мовний складник, оскільки дотримання принципів академічної доброчесності в тексті реалізується через конкретні мовні дії: цитування, парафразування, резюмування, атрибуцію авторства, розмежування власного й запозиченого мовлення, інтегрування та синтезування джерельної інформації. Мовні практики академічної доброчесності постають у

цьому разі не супровідним компонентом академічного письма, а засобами його практичної реалізації.

Цілеспрямоване формування мовних практик академічної доброчесності доцільно здійснювати в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням». У затвердженому Міністерством освіти і науки України підручнику С. Шевчук та І. Клименко [7] зміст курсу орієнтовано на формування професійної мовнокомунікативної компетентності, опанування мовних норм, культури мовлення та функційних стилів [7, с. 652], а текст визначено формою мовленнєво-професійної діяльності [7, с. 106]. Робота з науковим текстом безпосередньо передбачає мовні практики, релевантні академічній доброчесності: атрибуцію авторства, коректне опрацювання джерельної інформації, розмежування власного й запозиченого мовлення, інтегрування різних авторських позицій та формулювання самостійного академічного висловлення.

Актуальна навчально-методична практика засвідчує збереження такого змістового ядра дисципліни. У навчально-методичному посібнику «Українська мова за професійним спрямуванням» В. Світлицької та Н. Змінчак [4] під час вивчення тем «Науковий стиль у фаховому мовленні. Структура та види наукового тексту» та «Презентація наукової роботи студента. Реферат, його види та захист» студент отримує знання про науковий стиль, структуру тексту, жанрові форми наукового мовлення та способи презентації результатів власної роботи. Водночас між знанням ознак наукового стилю та здатністю створювати самостійний академічний текст існує окремий рівень мовних умінь, без сформованості яких нормативні вимоги академічної доброчесності не набувають практичної реалізації. Показовим у цьому аспекті є навчання роботі із джерелами: визначення, поняття, цифрові, графічні та інші запозичені матеріали мають супроводжуватися покликаннями, а висновки реферату студент повинен формулювати самостійно [4, с. 198]. Тобто підґрунтя для формування академічної доброчесності в курсі вже наявне, проте відповідні вміння доцільно систематизувати й представити не як супровідні вимоги до окремих видів студентських робіт, а як взаємопов’язаний комплекс мовних практик.

У сучасних працях з української наукової мови значну увагу приділено мовним механізмам роботи з чужим текстом і способам його введення до власного наукового викладу. У підручнику О. Горошкіної та Т. Грубої «Українська наукова мова: теорія і практика» [1] розглянуто мовну організацію наукового тексту, способи опрацювання наукової інформації, форми передавання чужого мовлення та редагування, а також пряма й непряма мова, цитата представлені як форми репрезентації чужої думки в науковому тексті. Окрему увагу приділено редагуванню наукового тексту, зокрема вичитуванню, скороченню, обробленню та переробленню. Подані в підручнику способи роботи з науковим текстом безпосередньо стосуються мовного виміру академічної доброчесності, оскільки передбачають коректне відтворення, трансформування та введення запозиченої інформації до авторського тексту.

Подібну спрямованість виявляють й інші праці з наукового мовлення. У практикумі Ж. Колоїз серед результатів навчання передбачено знання правил побудови й культури читання наукового тексту, особливостей анотування та реферування наукових джерел, мовних засобів організації наукової інформації, основ і технік наукового редагування та саморедагування [2, с. 4]. Побудова й трансформація наукового тексту, представлені у працях Г. Онуфрієнко, Ю. Короткової та С. Юлдашевої, також є важливим для формування операційного складника академічного письма [5; 3]. У курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» вивчення засад наукового мовлення охоплює композиційну, змістову й мовну організацію тексту, його жанрові особливості, культуру наукового мовлення, опрацювання джерельної інформації та редагування. Представлений у підручниках комплекс умінь значною мірою співвідноситься з мовними практиками академічної доброчесності, однак потребує їх цілісного лінгводидактичного осмислення.

Під *мовними практиками академічної доброчесності* пропонуємо розуміти систему усвідомлених мовно-текстових дій, за допомогою яких здобувач освіти опрацьовує, трансформує, інтегрує та репрезентує чуже знання у власному академічному тексті зі збереженням авторства первинного джерела та чітким розмежуванням власної і запозиченої інформації. До основних таких практик належать цитування, парафразування, резюмування, мовна атрибуція, інтегрування й синтезування інформації з різних джерел, формулювання власної тези та її аргументування, коректне використання термінології, мовне оформлення покликань, розмежування власного й запозиченого мовлення, редагування та саморедагування академічного тексту.

Виокремлені практики мають різну мовну реалізацію. Так, цитування потребує не тільки технічно правильного оформлення цитати, а й граматичного та семантичного введення її до авторського тексту. Мовна атрибуція передбачає використання метатекстових конструкцій дослідник зазначає, автор обґрунтовує, у праці доведено, на думку дослідника, за спостереженнями автора, за допомогою яких установлюється джерело повідомлюваної інформації. Подібні моделі репрезентації чужої думки представлені й у традиційній методиці навчання наукового мовлення: автор аналізує, дослідник розглядає, автор доводить, аргументовано стверджується [7, с. 567]. У контексті академічної доброчесності їхня функція набуває додаткової ваги, оскільки мовна атрибуція маркує межу між позицією автора створюваного тексту та позиціями інших дослідників.

Парафразування передбачає складнішу текстову діяльність, ніж формальна заміна окремих слів синонімами. Студент має визначити смислове ядро вихідного фрагмента, зберегти його концептуальний зміст, змінити мовну й синтаксичну організацію висловлення та коректно вказати джерело запозиченої думки. Резюмування потребує компресії вихідного тексту з виокремленням інформаційної домінанти, тоді як синтезування джерел передбачає встановлення смислових відношень між позиціями кількох авторів та їх інтегрування у власну аргументаційну структуру. Навчальна практика української наукової мови вже

передбачає близькі операції: тези можуть створюватися шляхом цитування ключових фрагментів або викладу основних положень джерела власними словами, а конспект передбачає стислий виклад найістотнішої інформації [1, с. 25].

Особливої уваги потребує розмежування технічного покликання та мовного освоєння джерела. Наявність правильно оформленого бібліографічного покликання є необхідною, проте сама собою не засвідчує сформованості академічного письма. Студент має навчитися визначати функцію чужої думки у власному тексті, встановлювати смислове співвідношення між джерелами, обирати доцільну форму їх репрезентації – цитування, парафразування чи резюмування, – а також мовно позначати перехід від запозиченої інформації до власної інтерпретації. Саме на цьому рівні нормативна вимога зазначати автора й джерело [8] трансформується в предмет лінгводидактичного навчання.

Важливий складник мовних практик академічної доброчесності становлять авторсько-аргументаційні практики, що охоплюють формулювання власної тези, її співвіднесення з позиціями інших авторів, добір аргументів, узагальнення та формулювання самостійних висновків. Їх реалізація безпосередньо пов'язана з логіко-смисловою організацією наукового тексту, його точністю, логічністю, доказовістю й аргументованістю [5; 6; 7]. У підручнику С. Шевчук та І. Клименко до необхідних умінь віднесено аналіз і скорочення наукових текстів, складання плану, конспекту, реферату та створення навчально-наукових текстів відповідних жанрів [7, с. 532].

Мовні практики опрацювання джерельної інформації представлені й у працях з української наукової мови. Практикум Ж. Колоїз передбачає анотування й реферування джерел, мовну організацію наукової інформації, створення та редагування наукового тексту [2, с. 4]. У підручнику О. Горошкіної та Т. Груби розглянуто форми передавання чужого мовлення, опрацювання мовних засобів наукового стилю та редагування тексту [1]. Цитування, парафразування, реферування, мовна атрибуція, трансформування джерельної інформації, аргументування й редагування доцільно систематизувати в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» як взаємопов'язаний комплекс мовних практик академічної доброчесності**.**

З огляду на це до тематичного наповнення дисципліни доцільно ввести змістовий компонент «Академічна доброчесність і академічне письмо», при цьому доцільно функційно пов'язати з вивченням наукового стилю, структури наукового тексту, термінології та презентації студентської наукової роботи. Його зміст становитимуть мовні практики академічної доброчесності: цитування, парафразування, резюмування, мовна атрибуція, розмежування власного й запозиченого мовлення, синтезування джерельної інформації, аргументування та редагування. Практичне опанування передбачає трансформування й інтегрування джерельної інформації у власний текст, добір засобів атрибуції, співвіднесення авторських позицій та редагування фрагментів із порушеннями меж авторства.

Нормативні вимоги академічної доброчесності набувають у межах аналізованого курсу конкретного мовного вираження**.** Вимога зазначати автора

й джерело використаної інформації [8] реалізується через цитування, покликання та мовну атрибуцію; самостійність академічної роботи – через парафразування, узагальнення, синтезування й аргументування; розмежування власного і чужого інтелектуального результату – через відповідні мовні маркери та способи організації тексту. Системне формування цих практик переводить академічну доброчесність із засвоєння нормативних приписів до усвідомленої мовно-текстової діяльності студента.

Отже, мовний вимір академічної доброчесності дає підстави розглядати її формування як одне із завдань сучасної лінгводидактики вищої школи. Аналіз підручникового забезпечення засвідчує наявність у методиці навчання української наукової мови окремих умінь, пов'язаних з академічною доброчесністю, водночас постає потреба в їх систематизації та цілісному лінгводидактичному осмисленні в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням». Академічна доброчесність реалізується в тексті через систему конкретних мовних практик, а тому знання її принципів без сформованих умінь цитувати, парафразувати, резюмувати, атрибутувати, синтезувати інформацію, аргументувати та редагувати не забезпечує повноцінної готовності студента до самостійного академічного письма. Інтегрування відповідного компонента до означуваного курсу сприятиме переходу від нормативного інформування про академічну доброчесність до цілеспрямованого формування мовної поведінки доброчесного автора академічного тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Горошкіна О. М., Груба Т. Л. Українська наукова мова: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Суми : Університетська книга, 2023. 108 с.

2.Колоїз Ж. В. Українська наукова мова : практикум. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. 135 с.

3. Короткова Ю., Юлдашева С. Українська наукова мова. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2025. 157 с.

4. Світлицька В. Р., Змінчак Н. М. Українська мова (за професійним спрямуванням) : навчально-методичний посібник. Одеса : Міжнародний гуманітарний університет, 2025. 235 с.

5. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник з алгоритмічними приписами. Київ : Центр навчальної літератури, 2021. 426 с.

6. Плотницька І. Основи наукового мовлення. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 252 с.

7. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 5-те вид., випр. і допов. Київ : Алерта, 2019. 640 с.

8. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: офіційний текст Закону України «Про академічну доброчесність» (дата звернення: 06.09.2026).

І. С. Дегрик,
здобувачка Уманського національного університету
(науковий керівник: д. ф. н., професор **С. А. Шуляк**)

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ТЕМПОРАЛЬНОЇ ТА ЛОКАТИВНОЇ СЕМАНТИКИ В ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ДУМ І ПІСЕНЬ

Категорії часу й простору належать до визначальних засобів організації мовного світу світу українського фольклору. У текстах народних дум і пісень вони не лише окреслюють обставини події, а й формують послідовність оповіді, увиразнюють психологічний стан персонажів, відтворюють історичну пам'ять та народне бачення світу. Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексно схарактеризувати мовні одиниці, за допомогою яких у фольклорному тексті моделюються темпоральні й локативні відношення.

Вважаємо необхідним визначити склад і функції лексико-граматичних засобів вираження часу та простору в українських народних думах і піснях. Матеріалом слугують тексти, уміщені у збірниках «Народні думи» [1] та «Українські народні пісні» [2]. У процесі аналізу застосовано описовий, контекстуально-семантичний і функційний методи, що дають змогу простежити значення мовних одиниць у структурі фольклорного висловлення.

Темпоральна семантика реалізується насамперед лексемами з часовим значенням: назвами частин доби, пір року, календарних періодів, віку людини, тривалості та повторюваності дії. Прислівники часу й прийменниково-відмінкові сполуки конкретизують момент, межу або послідовність подій. Зокрема, у думі «Козак Голота» поєднання сезонних назв у формулі *літо й зиму* [1, с. 22] передає безперервність і циклічність часу, а вислови *при нещасливій годині* [1, с. 22], *од нині до віка* [1, с. 22], *на многі літа* [1, с. 22] позначають відповідно конкретизований момент, безмежну тривалість і побажання довголіття. У пісні «Засвіт встали козаченьки» назви частин доби *засвіт* [2, с. 8], *з полуночі* [2, с. 8] визначають час початку походу, числівниково-іменникова конструкція *за чотири неділеньки* [2, с. 8] окреслює очікувану тривалість розлуки, а неозначено-часова формула *Ой бог знає, коли вернусь, / В якую годину* [2, с. 8] увиразнює невизначеність повернення. Водночас числівниково-іменникові конструкції передають тривалість і ритмічну повторюваність, а слова з неозначено-часовим значенням посилюють узагальненість та позачасовість фольклорної оповіді.

На граматичному рівні часові відношення виражаються видовими й часовими формами дієслова. Форми минулого часу забезпечують епічну ретроспективу: *На присішках став* [1, с. 21], *Коня татарського за поводи взяв* [1, с. 21]. Теперішній час актуалізує зображуване й створює ефект безпосередньої присутності: *Ой полем, полем Килиїмським, / То шляхом битим гординським, / Ой там гуляв козак Голота, / Не боїться ні огня, ні меча, ні третього болота* [1, с. 20], де контекст *Ой там гуляв козак Голота* переходить у динамічні формули *поглядає* [1, с. 20], *походжає* [1, с. 20], *ганяє* [1, с. 21]. Аналогічно в пісні «Засвіт

встали козаченьки» послідовність форм *встали*, *виплакала*, *проводжає* [2, с. 8] поєднує завершені події з актуалізованою сценою прощання, а майбутні форми *вертайся* [2, с. 8], *вернусь* [2, с. 8], *Та чи буде ж вона мене, / Сину, шанувати?* [2, с. 9] спрямовують оповідь у площину очікуваного. У пісні «Тихий Дунай»: *Пусти ж мене, отамане, / Із полку додому, / Бо вже скучила, бо вже змучилась / Дівчина за мною!* [2, с. 9] форми *скучила*, *змучилась* позначають стан, що вже настав, тоді як повтор *любить буду, не забуду* у рядках *Пив я воду, пив холодну, / Та й не напивався, / Любить буду, не забуду, / Кого обіцявся* [2, с. 9] виражає тривалий намір і вірність обіцянці. Майбутні форми репрезентують намір або неминучість подальшої події, пор.: *Тепер буду скарби твої брати, / До війська до табору козацького прибивати* [1, с. 19]. Чергування часових планів динамізує розповідь, а доконаний і недоконаний види розмежовують завершеність, тривалість та повторюваність дії.

Локативна семантика представлена топонімами, назвами природних об'єктів, поселень, шляхів, меж і частин простору. Уже початкові формули дум локалізують дію: *Ой од поля Килиїмського їдеть козак нетяга* / *Рукою махає, / Ні о чім не дбає* [1, с. 19] та *Ой полем, полем Килиїмським, / То шляхом битим гординським / Ой там гуляв козак Голота, / Не боїться ні огня, ні меча, ні третього болота* [1, с. 20].

Іменники з просторовим значенням поєднуються з прислівниками місця та прийменниково-відмінковими конструкціями, які вказують на місцеперебування, напрям руху, вихідний і кінцевий пункти: *У городі Килії татарин сидить бородатий* [1, с. 20], *в чистім полі* [1, с. 21], *в город Килию* [1, с. 20], *до річки до Вітки* [1, с. 19], *до війська до табору козацького* [1, с. 20].

У пісні «Тихий Дунай» гідронім *Дунай* та сполука *із полку додому* [2, с. 9] моделюють шлях від військового простору до домашнього. У пісні «Козак од'їжджає, дівчинонька плаче» напрям руху виражено питальною формулою *Куди їдеш, козаче?* [2, с. 9] та конструкцією *Візьми мене із собою / На Вкраїну далеку!* [2, с. 9], а місцеперебування – образом *в степу під вербою* [2, с. 10]. Особливу роль відіграють дієслова руху: *їдеть* [1, с. 19], *уганяє* [1, с. 19], *примикає* [1, с. 19], *прибуває* [1, с. 22], *у город Січі припав* [1, с. 22]; разом із локативними поширювачами вони організують сюжет як переміщення героя й водночас розмежовують «свій» і «чужий» простір.

Темпоральні й локативні показники функціонують у тісній взаємодії: просторове переміщення часто визначає етапи розгортання дії, а часові маркери впорядковують зміну місць. У думі «Козак Нетяга» послідовність переміщень *од поля Килиїмського* [1, с. 19] *– до річки до Вітки* [1, с. 19] *– до війська до табору козацького* [1, с. 20] формує просторовий каркас сюжету, тоді як прислівник *тепер*, напр.: *Тепер буду скарби твої брати, / До війська до табору козацького прибивати* [1, с. 20] позначає переломний момент у розвитку подій.

У думі «Козак Голота» формули *То гуляє козак Голота, погуляє* [1, с. 20] та *Там собі п'є-гуляє* [1, с. 22] поєднують повторювану дію з локативною вказівкою, а фінальне *Од нині до віка!* [1, с. 22] переводить конкретну подію в позачасовий план народної пам'яті. У пісні «Засвіт встали козаченьки»

поєднання *в похід з полуночі* [2, с. 8] одночасно називає напрям дії та час її початку, а в пісні «Тихий Дунай» сполука *із полку додому* [2, с. 9] співвідноситься з часовою перспективою у вислові *довго будеш* [2, с. 9]. У пісні «Козак од'їжджає, дівчинонька плаче» повторювана формула *на Вкраїні далекій* [2, с. 9–10] формує віддалений просторовий центр, із яким пов'язані майбутні дії: *Буду хусти прати, / Зеленого жита жати / На Вкраїні далекій* [2, с. 10]. Повтори, синтаксичний паралелізм, однорідні обставини та формульні сполуки посилюють ритм оповіді й забезпечують зв'язність тексту.

У пісенній традиції конкретний простір може набувати символічного значення. Наприклад, у пісні «Пливе човен» водний простір, названий у рефрені *Пливе човен, води повен* [2, с. 10–11], є не лише місцем руху, а й образом плинності та нестійкості людської долі. Сам човен, що пливе й наповнюється водою, символізує вразливість молодої людини перед обставинами, тоді як його рух співвідноситься з життєвим переходом героїв: дівчина мусить зректися прикраси – *Намисто збувати* [2, с. 10], а козак – залишити звичний світ і йти до війська: *Молодого козаченька / В військо віддавати!* [2, с. 11]. Отже, конкретні образи човна й води перетворюються на символи неминучих змін, розлуки та переходу від безтурботної молодості до випробувань дорослого життя, тоді як часові образи актуалізують циклічність життя, очікування, розлуку або повернення.

Отже, лексико-граматичні засоби темпоральності та локативності утворюють цілісну систему, що визначає хронотоп українських народних дум і пісень. Лексеми часової й просторової семантики конкретизують обставини, дієслівні форми структурують перебіг подій, а синтаксичні конструкції встановлюють відношення між ними. Їх поєднання виконує номінативну, композиційну, образотворчу та символічну функції, сприяючи збереженню національно-культурних уявлень у фольклорному тексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Народні думи : Збірник / Упоряд., передм., приміт. С. Мишанича. Київ : Дніпро, 1986. 173 с.

2. Українські народні пісні / Підібрала і впоряд. М. І. Преварська. Київ : Велес, 2006. 168 с.

Г. Б. Джанда,
здобувачка Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці ІІ
(науковий керівник: доктор філософії, доцент **Є. Б. Барань**)
Є. Б. Барань,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ;
Ніредьгазький університет (доктор філософії, доцент)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛЕКТИЗМІВ У РОМАНІ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «ФЕЛІКС АВСТРІЯ»

Софія Андрухович – українська письменниця, перекладачка та публіцистка, донька відомого письменника Юрія Андруховича, народилася 17 листопада 1982 року в Івано-Франківську. Письменниця працює переважно в жанрі неореалістичного роману та оповідання. Творчий шлях авторки розпочався з прозових творів «Літо Мілени» (2002), «Старі люди» (2003), «Жінки їхніх чоловіків» (2005) та «Сьомга» (2007), а також численних публікацій у пресі.

Роман «Фелікс Австрія», який вийшов друком у 2014 році, приніс авторці широке визнання: спеціальну відзнаку Львівського форуму видавців, звання «Книги року Бі-Бі-Сі», ЛітАкцент року, а в 2015 році – премію фонду Лесі та Петра Ковалевих (США) [3, с. 145]. Роман згодом було екранізовано – у 2019 році вийшов фільм «Віддана», знятий за мотивами твору, що засвідчило значний суспільний інтерес до цієї книги.

Окрім художньої прози, Софія Андрухович активно займається перекладацькою діяльністю – перекладає, зокрема, твори Кадзуо Ішіґуро та Джоан Роулінг, а також працює як публіцистка. Дослідники й критики відзначають, що творчість письменниці дуже багатогранна та неоднорідна, що дозволяє їй впевнено посідати місце серед провідних сучасних українських прозаїків [4].

Попри те, що творчість Софії Андрухович – і насамперед роман «Фелікс Австрія» – набула визнання серед читачів і критиків та була відзначена численними літературними преміями, власне мовознавчих досліджень, присвячених мовостилю письменниці, наразі обмаль. Зокрема, у статті С. Б. Шевальє та О. С. Дзинглюк проаналізовано мовностилістичні прийоми, які авторка використовує для творення психологічних портретів персонажів роману «Фелікс Австрія» [5, с. 74–76]. У статті Т. І. Крупеньової [4, с. 98–102] досліджено антропонімікон роману «Амадока».

Мета дослідження – виявлення й систематизація діалектизмів у романі Софії Андрухович «Фелікс Австрія», а також з’ясування їхнього функційно-стилістичного навантаження у творенні мовного колориту епохи, регіону та образів персонажів твору.

Досягнення цієї мети передбачає розв’язання таких завдань:

1) виявити й систематизувати діалектизми, вжиті в тексті роману, укласти їхній реєстр із покликанням на сторінки твору;

2) визначити функційно-стилістичне навантаження цих одиниць у структурі тексту – їхню роль у творенні культурної характеристики персонажів, атмосфери епохи та регіону.

Дія роману відбувається в Станиславові за часів Австро-Угорської імперії, у середовищі, де співіснували українська, польська та німецька мовні стихії. Тому виявлені у нашому матеріалі полонізми (*фуси*, *церувати*) і германізми, засвоєні через польську (*дзиґармайстер* ← *дзиґар* ← пол. *zegar* ← нім. *Zeiger*), – це не випадкові вкраплення, а прямий відбиток мовної ситуації тогочасної Галичини. Діалектизми тут відтворюють мовний код доби та місця**:** вони відображають природну багатомовність галицького міста, де побутове мовлення українців було просякнуте польськими та німецькими елементами. Оповідь у романі «Фелікс Австрія» ведеться від імені Стефанії – служниці, людини з простого середовища, що й пояснює насиченість тексту побутовою лексикою (*бульба, ринка, паця, фуси, кавальці*): це органічна мова самої оповідачки, для якої використання цього лексикону є природним.

Отже, цю групу діалектизмів варто аналізувати **як** інструмент відтворення мовного ландшафту Станиславова доби Австро-Угорщини з притаманною йому взаємодією українського діалектного мовлення, полонізмів й опосередкованих германізмів, накладеною на соціальний голос оповідачки-служниці.

Виявлено діалектизми, більшість із яких становлять гуцульські та покутські регіоналізми**.** Подамо тематичну класифікацію діалектизмів:

– **Побут, їжа, кухонне начиння**: *бульба* ’картопля’: У меню до дня народження Аделі салата, трюфлі, *бульба* [1, с. 245]; *пляцок* **’**традиційна галицька багатошарова випічка’: *А такий пляцок по-медіоланськи не куштували навіть в Медіолані!* [1, с. 267]**;** *гербата* ’чай’, використовується для позначення різних домашніх зборів із сушеного цвіту та карпатських трав: … я розілляла до щокатих горняток із баденської порцеляни міцну чорну *гербату*... [1, с. 182]; **ринка** ’металева каструля з ручкою’: … ставлю готуватися більшу *ринку* з посоленою водою на вівсяну кашу… [1, с. 53]; *ліжник* ’традиційний гуцульський тканий виріб ручної роботи з натуральної овечої вовни’:…. скрині, ткані килимки, на краю ліжка – кубло з сірого ворсистого *ліжника* [1, с. 195]; *фуси* (мн.) ’кавовий **осад**’: … чекала, поки осядуть *фуси* [1, с. 87]; *пацьорки* (мн.) ’намисто’: …в’ються грайливі разки блискучих намистин, *пацьорок* і коралів… [1, с. 14]; *вельон* ’фата’: Як тепер не кричати навздогін товстеленній Ґосьці, щоб вибирала вже *вельон* і сукню… [1, с. 59]; *пструг* ’Salmo trutta, форель**’**: Зузанна розповідала про піруети брунатно-зелених плямистих *пстругів*… [1, с. 163]; *паця* ’порося’: Ти так само неохайна. Заїлася, як *паця*… [1, с. 138]; **їдження** ’процес прийому їжі або сама їжа, наїдки, пожива’: **…** я гощу своїм *їдженням*… [1, с. 106]; *нездалий* ’невдалий’: … не можу собі дозволити варити йому нездалу каву [1, с. 92]; *ґумаки* ’гумові чоботи’: …я навіть не одягала плаща – лишень *ґумаки* і капелюха з широкими крисами [1, с. 66]. Це найчисельніша група, яка засвідчує,

що діалектна лексика в тексті насамперед обслуговує сферу повсякденного домашнього життя – їжу, кулінарію, начиння, господарство.

– **Житло та господарські споруди**: *колиба* ’хатинка’: Часом Осип брав нас із собою високо-високо на полонину, до *колиби,* де його брат глядів овець і коней [1, с. 166]; *спіжарня* ’комора або окреме приміщення, яке використовується для зберігання харчових запасів (зерна, сала, консервації) та хатнього реманенту’: … закуток у *спіжарні,* всі дірочки, проїджені шашелем [1, с. 152]; *скриня* ’ящик для зберігання’:…. *скрині,* ткані килимки, на краю ліжка – кубло з сірого ворсистого ліжника [1, с. 195]; *ляда* ’кришка люка чи погреба’: …із зусиллям піднімаю ковану *ляду* [1, с. 248]. Ці слова вводять просторовий, «архітектурний» код галицького побуту – типове житло й підсобні приміщення.

– Дії та процеси: *мняцкати* ’м’яти, роздавлювати, здавлювати або торкатися чогось руками, трощити чи деформувати предмет при натисканні’: *Мій татко – парох у Криворівні, хоча мав би бути гончарем чи столяром… мняцкає сиру глину***…** [1, с. 196]**;** *церувати* ’штопати або акуратно зашивати дірку на тканині’: *Готувати, варити, пекти, мити, чистити, церувати* [1, с. 268]**;** *напарадитися* ’гарно, святково, вишукано вбратися, чепуритися (походить від слова *парада* ’свято, пишнота’): А вже Аделя як *напарадилась!* [1; с. 192]; *віджалувати* ’ пережити й «відпустити» скорботу за кимось’: … загинула його жінка, Аделина мати, і він так і до самої смерті й не міг її *віджалувати*… [1, с. 27].

Це переважно експресивно забарвлена дієслівна лексика, що описує тілесні, побутові чи емоційні дії – часто без точного однослівного літературного відповідника (як-от віджалувати, що позначає складний психологічний процес).

– Оцінні характеристики людини: *зацний* ’гідний поваги, шляхетний’: …приготований за переписом, який склала сама цісарева, і який, правдоподібно, написаний її власною *зацною* рукою… [1, с. 49]; *церегелі* ’манірність, награна скромність’ (походить від дієслова *цергелювати* ’метушитися або крутитися’): *Знаю ці церегелі* [1, с. 67]. Ці слова несуть виразну оцінну, часто іронічну конотацію.

– Природа й ландшафт: *ватра* ’вогнище’: Наші босі ноги були геть чорні й поколені, волосся пахло *ватрою* [1, с. 167]; *калабаня* ’калюжа’: За такою затхлою норою, яка, здавалось, от-от мала закінчитись глухим кутом, раптом, як дощова бульбашка на *калабані,* розростається несподівана площа (с. 61); *кавальці* **’**шматки, грудки**’**: *Кавальці* сухого болота так і летіли навсібіч [1, с. 111].

Виявлено приклад лексики на **позначення ремесла**: *дзиґармайстер* ’годинникар’: У людській гущі можна було вирізнити ювеліра й *дзиґармайстера* [1, с. 145] та приклад на позначення частини тіла людини: *фляки* ’нутрощі’: Рентґена наскрізь бачить людське тіло з усіма *фляками* [1, с. 13].

Отже, власне карпатсько-галицькі регіоналізми становлять основний масив діалектного матеріалу: *колиба, ватра, бульба, пляцок, гербата, паця, пацьорки, ліжник, фляки, вельон, кавальці, калабаня, мняцкати, спіжарня, ляда, зацний, нездалий, напарадитися, віджалувати, їдження, пструг, ринка, церегелі.*

Полонізми *фуси* (від пол. *fus), церувати* (від пол. *cerować), пацьорки* (від пол. *paciorki* ’чотки, намисто’), *фляки* (від пол. *flaczki* ’нутрощі, тельбухи або шлунок тварини’), *гербата* (від пол. *herbata* ’ трава, зілля’ < лат. *herba* ’т.с.’) є показовими прикладами багатошарових міжмовних контактів у галицькому діалектному ареалі. Лексема *дзиґармайстер* – опосередкований германізм, походить від діалектного *дзиґар* ’годинник’, який, зі свого боку, зводиться до нім. *Zeiger* через польське посередництво (пол. *zegar).*

Діалектизми в мовостилі роману «Фелікс Австрія» виконують системну функцію: вони відтворюють мовний ландшафт Станиславова доби Австро-Угорщини – з притаманною йому взаємодією українського діалектного мовлення, полонізмів і опосередкованих германізмів, – і водночас індивідуалізують голос оповідачки-служниці, поєднуючи в її мовленні побутовий і урочистий регістри. Це дає змогу розглядати діалектну лексику роману як інструмент одночасного відтворення історико-культурного хронотопу твору та соціального голосу героїні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрухович Софія. Фелікс Австрія. Роман. Львів : Видавництво Старого Лева, 2019. 288 с.
2. Крупеньова Т. І. Антропонімікон роману «Амадока» Софії Андрухович: функційний аспект. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 213. С. 98–102. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-213-12
3. Левченко Г. Мармулядовий апокаліпсис або терапія постмодерном у романі Софії Андрухович «Фелікс Австрія». *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. 2016. № 1. С. 145–152.
4. Трофименко Т. М. Андрухович Софія Юріївна. Велика українська енциклопедія URL : https://vue.gov.ua/Андрухович (дата звернення: 19.07.2026).
5. Шевальє С. Б., Дзинглюк О. С. Лінгвостилістичні засоби створення психологічного портрета (за романом С. Андрухович «Фелікс Австрія»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2020. № 44. С. 74–76. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.44.17

Н. В. Дзюбенко,
здобувач Житомирського державного університету
імені Івані Франка
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **Н.М. Дяченко**)

ДІАГНОСТИКА ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК: КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКИ ТЕСТУВАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ

Формування орфографічної компетентності здобувачів освіти на рівні ліцею становить стрижневе завдання шкільного курсу української мови. Діагностика орфографічних навичок виступає невіддільним компонентом методичної системи, забезпечуючи зворотний зв'язок між вчителем та учнем. Застосування валідних критеріїв та перевірених методик тестування дозволяє об'єктивно оцінити рівень сформованості правописних умінь, виявити типові хиби та скоригувати подальшу освітню траєкторію ліцеїстів.

Орфографічна навичка трактується як усталений компонент мовленнєвої діяльності, що базується на усвідомленому виборі графем відповідно до чинних норм українського правопису. Досліджуване явище репрезентує здатність особистості до миттєвого і коректного відтворення на письмі звукової структури слів та їхніх граматичних форм. Істотною індикаторною ознакою сформованості зазначеної компетенції виступає усвідомлення морфологічного принципу українського правопису, який зумовлює необхідність збереження незмінного морфемного складу слова попри фонетичні варіації його вимови [3]. Звідси випливає, що орфографічна грамотність ліцеїста виходить за межі механічної репродукції правил і передбачає глибинне розуміння морфологічної, синтаксичної та словотвірної архітектоніки мовної одиниці.

Методисти наголошують на необхідності розмежування орфографічних помилок, спричинених незнанням правила, та помилок, зумовлених неуважністю чи недостатнім розвитком мовленнєвого слуху. Відповідно, діагностичний інструментарій має бути спрямований на диференціацію зазначених видів хиб [1, с. 37]. Важливо враховувати вікові та психологічні особливості ліцеїстів, для яких характерне прагнення до самостійного аналізу мовних фактів, що вимагає впровадження тестових завдань проблемного та пошукового характеру.

Визначення критеріїв оцінювання правописних умінь спирається на вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а також на чинні програми з української мови. Першочерговим критерієм виступає обсяг засвоєних орфографічних правил. Ліцеїст повинен оперувати знаннями щодо передачі звуків [у] - [в], [і] - [й], подовження приголосних, вживання апострофа та м'якого знака, правопису префіксів, суфіксів, складних слів, а також орфографії запозиченої лексики [4]. Важливим показником є розуміння морфологічного принципу українського правопису, який вимагає збереження морфемного складу слова незалежно від вимови.

Наступним критерієм вважається стійкість навички, яка виявляється в здатності учня застосовувати вивчені правила в різних мовленнєвих ситуаціях

без сторонньої підказки. Стійкість перевіряється шляхом повторного тестування через певні проміжки часу та включення до контрольних робіт матеріалу, вивченого на попередніх етапах.

Типологізація помилок становить важливий діагностичний показник. Аналіз хиб дозволяє класифікувати їх на фонетичні, морфологічні, синтаксичні та лексико-фразеологічні. Систематичні помилки свідчать про прогалини в теоретичній підготовці, тоді як поодинокі хиби часто є наслідком тимчасової втрати концентрації. Швидкість виконання орфографічних дій також слугує маркером сформованості навички.

Автоматизм правопису проявляється тоді, коли учень не витрачає додаткових когнітивних ресурсів на згадування правила, а зосереджується на змісті висловлювання. Тестові завдання мають передбачати обмеження часу, що моделює реальні умови написання текстів та іспитів, зокрема Національного мультипредметного тесту чи зовнішнього незалежного оцінювання.

Здатність до самоконтролю та редагування власного тексту є вищим проявом орфографічної компетентності. Діагностика передбачає оцінювання вміння ліцеїста знаходити та виправляти власні помилки, а також виявляти хиби в наданих текстах. Уміння користуватися орфографічними словниками, довідниками та електронними ресурсами інтегрується до переліку обов’язкових вимог [5]. Прикладна лінгвістика акцентує увагу на формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності, тому тестування має включати завдання на роботу з цифровими інструментами перевірки правопису, аналіз їхніх відповідей та критичне оцінювання запропонованих алгоритмом варіантів.

Традиційні та модифіковані диктанти залишаються базовим методом діагностики орфографічних навичок. Контрольний диктант перевіряє загальний рівень грамотності, вимагаючи суцільного записування тексту з опорою на всі вивчені правила. Пояснювальний диктант спрямований на глибоке осмислення правописних орфограм, оскільки ліцеїст має не лише записати слово правильно, а й обґрунтувати вибір графеми, посилаючись на відповідний пункт чинного правопису.

Творчий диктант, або диктант із творчим завданням, поєднує перевірку правопису з розвитком зв’язного мовлення, вимагаючи від ліцеїста перебудови речень, заміни слів синонімами чи розширення мікротем. Вибірковий диктант дозволяє сфокусувати увагу на конкретній орфограмі, наприклад, на правописі відмінкових закінчень чи іншомовних слів.

Граматичний розбір тексту, інтегрований у процес написання диктанту, слугує потужним засобом перевірки теоретичних знань. Ліцеїсти виконують морфологічний, синтаксичний або словотвірний аналіз безпосередньо після запису тексту, що демонструє зв’язок між граматичною формою та її орфографічним оформленням. Методика роботи з текстом передбачає також створення ситуацій, коли ліцеїст має відредагувати наданий текст, виправивши навмисно допущені помилки. Зазначений підхід розвиває орфографічну пильність та критичне мислення [2, с. 61]. Завдання на вставлення пропущених

літер або розкриття дужок змушують ліцеїста самостійно добирати потрібну графему, спираючись на фонетичні, морфологічні чи словотвірні ознаки слова.

Тестування як форма контролю набуло широкого впровадження завдяки можливості швидкої обробки результатів та об'єктивності оцінювання. Тестові завдання з вибором правильної відповіді з-поміж кількох запропонованих варіантів дозволяють перевірити знання теоретичного матеріалу та вміння застосовувати правила на практиці [6, с. 57]. Завдання на встановлення відповідності між мовною одиницею та орфограмою, або між словом і правилом його написання, сприяють розвитку аналітичних здібностей.

Завдання відкритої форми, де ліцеїст має самостійно вписати правильне написання слова, унеможливлюють вгадування відповіді та демонструють реальний стан сформованості навички. Комплексні тестові зошити, розроблені провідними методистами, містять завдання різного рівня складності, що забезпечує диференційований підхід до оцінювання.

Нетрадиційні методи діагностики, такі як лінгвістичні експерименти, мовні спостереження та проєктна діяльність, дозволяють оцінити здатність учнів застосовувати орфографічні знання в нестандартних ситуаціях. Ліцеїстам пропонується дослідити правопис певної групи слів у художніх творах, публіцистичних статтях чи інтернет-виданнях, виявити варіантні написання та пояснити їх з погляду чинних норм. Створення власних орфографічних словничків, пам'яток чи інфографік потребує глибокого опрацювання матеріалу та систематизації знань [7]. Методика виконання подібних завдань спирається на принципи дослідницького навчання, формуючи в учнів навички самостійної роботи з мовним матеріалом.

Специфіка роботи в ліцеї зумовлює необхідність врахування профільного спрямування навчання. Для учнів філологічних класів діагностика орфографічних навичок включає завдання підвищеної складності, пов'язані з історичним коментарем правописних правил, етимологічним аналізом слів та стилістичною диференціацією варіантних написань. Прикладна лінгвістика вимагає формування вмінь працювати з фаховими текстами, де орфографічна грамотність поєднується з термінологічною точністю.

Тестування має моделювати майбутні професійні ситуації, наприклад, складання ділових документів, наукових статей чи публічних виступів, де будь-яка правописна хиба знижує комунікативний ефект та підриває довіру до автора. Ліцеїсти мають демонструвати вміння адаптувати правописні норми до різних стилів і жанрів мовлення, розрізняти офіційно-ділову, наукову та публіцистичну термінологію.

Інтерпретація результатів діагностики вимагає від вчителя застосування чітких критеріїв оцінювання, які враховують не лише кількість помилок, а й їхню вагомість. Грубі помилки, пов'язані з порушенням базових правил українського правопису, оцінюються суворіше, ніж негрубі, зумовлені складністю орфограми чи недостатнім словниковим запасом ліцеїста. Зворотний зв'язок має бути конструктивним: вчитель не лише вказує на хиби, а й пропонує шляхи їх подолання, рекомендує додаткові вправи чи літературу. Систематичний

моніторинг прогресу ліцеїстів дозволяє своєчасно виявляти труднощі та адаптувати навчальний процес до їх індивідуальних потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.
2. Дидактичні засади креативного розвитку інтелектуально обдарованих учнів ліцеїв / І. С. Волощук, В. О. Киричук, В. М. Мадзігон, В. В. Мелешко, Я. М. Рудик, О. С. Шуленок, Л. А. Яременко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 282 с.
3. Нова українська школа: український правопис у системі формування орфографічної компетентності в учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. / Н.О. Воскресенська, М.В. Коновалова, І.М. Літвінова, О.О. Якименко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 160 с.
4. Орфографічний практикум: навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти філологічного факультету спеціальності 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) освітньо-професійних програм «Українська мова і література. Зарубіжна література», «Українська мова і література. Англіиська мова і література» / Уклад. Г.В. Шкурко. Ужгород: ФОП Олеоленко Л.О., 2023. 84 с.
5. Освіта в умовах трансформацій сучасного суспільства. Матеріали науково-практичної конференції (м. Дніпро, 20-21 березня 2026 р.). Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2026. 90 с.
6. Попова Л. О. Засоби навчання української мови в компетентнісній парадигмі сучасної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2020. № 2 (333). Ч. ІІ. С. 54–61.
7. Хворостяний І.Г. Українська мова: лайфхаки. 2-ге вид., зі змінами. Харків: Вид-во «Ранок», 2023. 288 с.

Н. М. Дяченко,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(кандидат філологічних наук, доцент)

МЕРЕЖЕВИЙ ФОЛЬКЛОР: ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Глобальна трансформація сучасного комунікаційного простору, зумовлена інтенсивним розвитком цифрових технологій, спричинила кардинальні якісні зміни у сфері функціювання народної творчості. Сучасний фольклор, органічно інтегруючись у матрицю масової культури, зазнає суттєвої еволюції щодо засобів вираження, ідейно-естетичних орієнтирів, каналів трансляції та форматів репрезентації. Попри динамічні зміни зовнішньої форми, його фундаментальні функції – комунікативна, розважальна та культуротворча (яка виступає дієвим інструментом акумуляції, збереження та трансляції культурних цінностей між поколіннями) – залишаються стабільними, адаптивними та універсальними [2, с. 131].

Термінологічне наповнення та мовно-візуальна специфіка. Перенесення процесів продукування, збереження й систематизації народних знань у глобальний мережевий простір зумовило виникнення принципово нового соціокультурного та мовного феномену – мережевого фольклору (е-фольклору). За слушним і системним визначенням І. В. Григоренко, інтернет-фольклор постає як «мультимедійні фольклорні форми народної мультикультурної творчості, які виникають, існують (зокрема й трансформуються) і поширюються переважно та/або виключно за допомогою другого покоління сервісів мережі Інтернет (Web 2.0)» [1, с. 71].

Завдяки інтерактивному середовищу сервісів Web 2.0 стираються традиційні межі між автором, виконавцем і реципієнтом контенту: пересічний користувач перетворюється на активного співрозробника й співавтора тексту, а сама мережа формує унікальний колективний інтелект і водночас постає глобальним сховищем фольклорної інформації [1, с. 71].

У лінгвістичному вимірі мова е-фольклору функціює як особливий гібридний різновид загальнонародної мови, що посідає проміжне, дестабілізоване становище між писемною та усною формами. Їй притаманна безперервна динамічна еволюція, активне залучення іншомовних запозичень (зокрема англізмів), а також яскраво виражена полісеміотичність (полікодовість). Остання проявляється у тісному переплетенні вербальних (із широким застосуванням кирилично-латинської графічної конвергенції), графічних, емодзієвих, мематичних та аудіовізуальних компонентів [1; 6]. До базових характеристик мережевого фольклору належать:

- віральність (здатність до лавиноподібного розповсюдження);
- колективна творчість і варіативність (вільна модифікація первинного тексту спільнотою);
- анонімність або псевдонімність авторства;
- іронічність, сарказм та гротеск;

- трансграничність (відсутність територіальних і мовно-культурних бар’єрів) та висока швидкість поширення в онлайнових спільнотах.

Соціокультурна трансформація: від традиційного фольклору до постфольклору. Утвердження постфольклорних форм у сучасному соціумі зумовлене парадигмальною зміною типу культури, інтенсивними процесами урбанізації та динамічністю соціальних ролей [7, с. 220–221]. Традиційний усний фольклор впорядковував суспільну поведінку в гомогенних сільських громадах через сувору систему морально-етичних норм, звичаїв, ритуалів та цілодобовий родинно-громадський контроль. У такій системі за кожен вчинок особистості колективну відповідальність несла вся родина.

Натомість постфольклор функціює в умовах атомізованого міського середовища, де переважають гетерогенні контакти з незнайомцями, а стосунки нерідко мають короткотривалий або прагматично-діловий характер. У таких умовах традиційний етикет утрачає свою регулятивну монополію, а новітній е-фольклор перебирає на себе функцію емоційної підзарядки, психологічного вирівнювання та підтримання соціальної солідарності й гармонії без обов'язкової прив'язки до архаїчних обрядів чи усталеного способу життя [7, с. 222].

Сміхова культура як засіб психологічного опору в умовах війни. В українському мовно-інформаційному просторі мережевий фольклор набув надзвичайно потужного функційного навантаження, трансформувавшись у провідний осередок інтенсивного лексичного словотвору та дієвий психологічний захисний механізм. Масштабна актуалізація новітніх неологізмів, оказіоналізмів, метафор та фразеологізмів із гострою сатиричною чи гумористичною конотацією постає природною компенсаторною реакцією суспільства на екстремальні виклики повномасштабної війни [3, с. 106–107; 4, с. 52].

Сміхотворчість нейтралізує відчуття страху й невизначеності, перетворюючи пасивний стрес на активну вербальну протидію. Як обґрунтовано в наукових розвідках, простежується чітка кореляція між інтенсивністю психологічної загрози та силою мовного опору: чим глибшим є інстинктивний страх перед знищенням, тим потужнішою, винахідливішою та «гострішою» стає сила вербальної відсічі ворогові [3, с. 108–109].

У кризових соціокультурних умовах гумор виступає справжньою «зброєю душі», здатною забезпечити збереження ментального здоров'я особистості й колективу, подолати відчуження та піднести людину над трагічною дійсністю [7, с. 45]. Свідоме використання сатири, іронії та «чорного гумору» стосовно агресора є важливою складовою емоційної самооборони українців, що забезпечує миттєву емоційну самоідентифікацію суспільства та відмежування «своїх» від «чужих», водночас захищаючи суспільний психологічний простір від маніпуляцій і знецінення національної трагедії.

Подальше дослідження мережевого фольклору виходить далеко за межі класичної фольклористики, вимагаючи комплексного міждисциплінарного підходу на перетині лінгвістики, цифрової етнографії, мережевої антропології, когнітивної психології та масмедійної теорії [1, с. 70]. Пріоритетними напрямами

наукових пошуків постають: систематизація та типологізація віральних контентів у різних соціальних мережах і месенджерах; вивчення лінгвосеміотичних трансформацій, кодових переходів та графіко-орфографічних специфік у полілінгвальному інтернет-середовищі; соціокультурний аналіз реакцій аудиторії та відстеження динаміки адаптації народної творчості до змін суспільно-політичного дискурсу; осмислення явищ колективного співавторства, трансформації інституту авторства та збереження анонімності у віртуальному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Григоренко І. В. Інтернет-фольклор: основні теоретичні підходи до визначення поняття. Гуманітарний корпус: збірник наукових статей. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. Вип. 23, т. 1. С. 70–72.
2. Кравчик-Василевська В. Електронний фольклор як явище цифрової культури. Слов'янський світ. 2009. Вип. 7. С. 127–138.
3. Дяченко Н. М. Війна в Україні: гумор vs страх (комунікативно-прагматичний аспект). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2022. Вип. 3 (98). С. 106–115.
4. Вусик Г., Павлик Н. Неологізми як мовне відображення російсько-української війни 2022 року. Закарпатські філологічні студії. 2022. Вип. 23, т. 1. С. 52–57.
5. Воловенко І., Григоренко І. Метамовна рефлексія мережевих текстів. Intercultural Communication. 2018. Вип. 1 (4). С. 57–69.
6. Никончук Н. О. Усна народна творчість та постфольклор у житті сучасної людини: повернення до пережитків чи нові тенденції розвитку. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. Вип. 26, т. 3. С. 220–224.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замотканої. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 160 с.

С. А. Егрешій,
здобувачка Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці ІІ,
(науковий керівник: доктор, доцент **Т. С. Чонка**),
Т. С. Чонка,
Закарпатський угорський університет
імені Ференца Ракоці ІІ
(доктор філософії, доцент)

ФУНКЦІЮВАННЯ ДІАЛЕКТНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ХАРАКТЕРИСТИЦІ ПЕРСОНАЖІВ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ВАСИЛЯ КУЗАНА «ЕКСПРЕС-НАРЕЧЕНИЙ»)

Сучасні закарпатські письменники використовують діалектні елементи не лише для надання творам регіонального колориту, а і як потужний засіб характеристики персонажів, створення автентичного середовища та передавання культурних кодів. Діалектні елементи є насамперед важливим засобом організації художнього мовлення, оскільки сприяють відтворенню місцевого колориту, етнографічної достовірності та художньої переконливості зображуваного. Їх використання допомагає передати особливості мовлення персонажів, показати їхню належність до певного регіону та відтворити місцевий колорит.

Особливої уваги заслуговує використання діалектних елементів у мовленні персонажів, адже вони допомагають увиразнити образ героя, показати його регіональну належність, характер, емоційний стан, поведінку та соціальне середовище. Діалектні елементи в художньому творі – це не просто мовний колорит, а важливий засіб характеристики персонажів.

Саме тому особливо цікавим для дослідження є художня проза Василя Кузана – яскравого представника сучасної закарпатської літератури, поета, прозаїка, громадського діяча, автора 22 книг, серед яких і «галасливий роман» «Експрес-наречений». Його творчість поєднує глибоке знання рідного краю, народних традицій і мови із сучасними літературними техніками, що робить його прозу цікавим об’єктом філологічного аналізу.

Об’єктом нашого дослідження став роман Василя Кузана «Експрес-наречений». У процесі його аналізу ми виявили понад 300 діалектних одиниць, які відіграють важливу роль у створенні цілісних і переконливих образів героїв. Окрім діалектизмів, у творі функціюють фразеологізми, прислів’я та приказки, які також допомагають розкрити характери персонажів, увиразнюють їхнє мовлення та передають особливості поведінки й ставлення до інших.

Мета нашої – аналіз того, як саме діалектні елементи функціюють у характеристиці персонажів роману «Експрес-наречений».

Кожен діалектизм має свою функцію та призначення, яке допомагає розкрити мовлення персонажа, загальну картину і настрій твору чи описуваної ситуації. Через діалектне слово автор передає не лише походження героя, а і його

характер, емоційний стан, ставлення до інших людей і подій. Діалектизм стає своєрідним ключем, який відкриває читачеві внутрішній світ персонажа, дозволяє зрозуміти його мотиви, переживання, спосіб мислення.

Однією з важливих функцій діалектних слів є соціальна та територіальна характеристика персонажа. За особливостями мовлення можна визначити його належність до певного мовного середовища, а в художньому тексті – відчути зв'язок героя з конкретним регіоном. У романі це особливо помітно через використання слів, характерних для закарпатського мовлення. Наприклад, *ґазда*, *ґаздиня*, *легінь*, *цімборка*, *вуйко* не просто називають людей, а відтворюють властиву місцевому мовному середовищу систему найменувань. Завдяки цьому персонажі сприймаються як представники певного культурного та мовного середовища.

Коли персонаж вживає слова на кшталт *ґазда*, *ґаздиня*, *варош*, *хижа*, *обійстя*, ми одразу розуміємо: це людина із закарпатського села або містечка, вона живе в конкретному середовищі, має конкретний спосіб мислення. Наприклад, коли персонаж каже: *«Забирайтеся із мого обшаря»* [1, с. 60], слово *обшарь* 'будинок, двір, територія біля будинку' вказує на приналежність до сільського середовища, де кожен має своє господарство і свою територію.

У реченні *«Знайшли обійстя нареченого дуже легко»* [1, с. 51] слово *обійстя* 'садиба, двір' одразу вказує на сільське походження персонажа, його приналежність до конкретного господарства.

Діалектні слова можуть також передавати оцінку персонажа та вказувати на його характер. Наприклад, у творі зафіксовано такі назви, як *хлопчак*, *легінь*, *дітвак*, *бабця*, *жона*, *мужик*. Через ці слова автор не просто називає персонажа, а одразу дає йому характеристику – вказує на вік, стать, соціальний статус. Слово *легінь* – це молодий парубок, *хлопчак* – молодий, недосвідчений хлопець, *дітвак* – дитина чоловічої статі.

Наприклад, коли персонаж каже: *«Хлопчак, не здатний на справжній чоловічий вчинок»* [1, с. 9], слово *хлопчак* 'хлопець' підкреслює молодість, незрілість персонажа. Це не просто назва, це характеристика, яка показує, як його сприймають інші.

У реченні *«Любили ня два легіні, а вба були мої»* [1, с. 89] слово *легінь* 'парубок, хлопець' має позитивну конотацію, передає повагу до молодого чоловіка. Це не просто опис, це оцінка, яка розкриває ставлення мовця.

Подібну функцію виконують діалектизми на позначення якостей людини. У тексті вживаються, зокрема, *вумний*, *файний*, *ліпший*, *неотесаний*, *валовшен*, *невояшний*, *безалаберний*, *ганьбливий*. Позитивно або негативно забарвлена лексика допомагає показати, як один персонаж сприймає іншого. Наприклад, слова *вумний* і *файний* виражають позитивну оцінку, тоді як *неотесаний* та *безалаберний* акцентують на негативні риси. Отже, діалектизм може одночасно характеризувати героя і передавати ставлення мовця до нього.

Так само, коли персонаж вживає слова *вумний 'розумний'*, *файний 'гарний'*, *ліпший 'кращий'*, це надає мовленню особливої експресивності та емоційності. Наприклад, у тексті читаємо: *«Вумний такий, чемний, скромний»* [1, с. 24]. Така

характеристика звучить природно, по-народному, передає ставлення мовця до іншого персонажа. У реченні *«Ого, які файні»* [1, с. 51] слово *файний* ’гарний’ виражає захоплення, позитивну оцінку.

Важливу роль відіграють також діалектні назви дій та поведінки. У романі зафіксовано слова *порпатися*, *буянити*, *панькати*, *човгати*, *увиватися*, *підколювати*, *шушукатися*, *фіглювати*, *збиткувати*. Через такі слова персонаж розкривається не безпосередньо через авторський опис, а через те, як він поводиться. Наприклад, *буянити* може вказувати на неспокійну або агресивну поведінку, *шушукатися* – на схильність до прихованого спілкування, *підколювати* – на жартівливу чи насмішкувату манеру спілкування, а *фіглювати* – на певну пустотливу або демонстративну поведінку.

Особливо яскраво психологічна характеристика персонажа передається через використання діалектних дієслів. Наприклад, коли автор пише: *«Вона, було, наїжачилася, але, оцінивши ситуацію, вчасно схаменулася й промовчала»* [1, с. 25], ми одразу бачимо внутрішній конфлікт персонажа. Слово *наїжачитися* (стан людини, який характеризується невдоволенням, злістю) передає стан невдоволення, злості, але водночас показує, що персонаж здатний контролювати себе, стримувати емоції. Це важлива деталь характеристики – ми бачимо не просто емоцію, а реакцію на неї, внутрішню боротьбу.

Або інший приклад: «*Мучу все життя»* [1, с. 70]. Діалектне *мучити* ’страждати, зазнавати болю’ замість літературного *страждати* звучить набагато емоційніше, передає глибину болю, тривалість страждання. Через одне слово автор показує цілу життєву історію персонажа. У такому випадку це вже не просто констатація факту, а визнання, яке розкриває душевний стан героя.

Окрему роль мають емоційно-оцінні діалектні елементи. Такі слова, як *видєлуватися*, *випендрьож*, *регіт*, *ганьба*, *шляк*, *кіч*, *гойкати*, роблять мовлення персонажів емоційно насиченим. Через них можна простежити не тільки те, що герой говорить, а й як він реагує на людей та події. Наприклад, уживання різких або зневажливих слів може передавати роздратування, неприязнь чи фамільярність, тоді як слова з позитивною оцінкою – схвалення або прихильність.

Наприклад, коли автор пише: *«Чого буяните, тьолки?»* [1, с. 27] – це одночасно і смішно, і природно. Діалектне *буянити* ’бешкетувати’ додає розмовності, невимушеності, робить ситуацію ближчою до життя. Це показує, що персонаж не формальний, не штучний, а живий, емоційний. Але це також показує його ставлення до дівчат – він не сприймає їх серйозно, він ставиться до них із легкою іронією, зверхністю.

У реченні *«Жони, та вона обарзіла»* [1, с. 45] слово *обарзілий* ’нахабна людина, яка немає поваги до інших’ передає не просто факт, що людина стала нахабною, а й емоційне ставлення мовця до цієї людини – здивування, обурення, несхвалення. Отже, одне діалектне слово виконує одразу кілька функцій: характеризує персонажа, про якого йдеться, і водночас розкриває ставлення до нього іншого персонажа. Тобто це не просто опис, а емоційно забарвлена оцінка, через яку розкриваються обидві сторони комунікативної ситуації.

Звернемо увагу на фонетичні діалектні форми: *будеме*, *дрива*, *мні*, *паганий*, *памнятати*, *тот*, *сьої*, *може*. Їхнє використання надає мовленню персонажів природності та виразного регіонального забарвлення. Завдяки таким формам читач може відчути особливості живого мовлення героя та визначити його належність до певного мовного середовища. Наприклад, у репліці персонажа *«Бо кить будеме всі мовчати – хана нам буде»* [1, с. 87] форма *будеме* замість нормативного *будемо* відтворює особливості живого мовлення. Завдяки цьому репліка звучить природно й індивідуалізовано, а персонаж постає не як узагальнений літературний образ, а як конкретна людина зі своїм мовним середовищем і походженням. Таким чином, навіть одна фонетична особливість допомагає створити відчуття справжнього голосу персонажа та посилює його мовну характеристику.

Поряд з окремими словами автор активно використовує фразеологізми, які також відіграють важливу роль у характеристиці персонажів. Наприклад, вислів *«Покажу йому, де раки зимують»* [1, с. 11] передає погрозливий настрій персонажа та його готовність діяти рішуче у відповідь на певну ситуацію. Фразеологізм *«Зарубай собі на носі, хлопче»* [1, с. 29] увиразнює повчальний тон мовця й підкреслює його прагнення наставити співрозмовника на правильний шлях. Вислів *«Коту під хвіст»* [1, с. 42] передає негативну оцінку ситуації, а *«чекати з моря погоди»* [1, с. 70] – ставлення до бездіяльного очікування. Фразеологізм *«без толку»* [1, с. 100] також надає висловлюванню розмовного забарвлення.

Особливу роль у характеристиці персонажів відіграють прислів’я, які стають частиною їхнього світобачення. Наприклад: *«У чужу церкву нічого йти зі своїм», « Дурний спить – дурне му ся снить»* , *«Слово – це страшна сила»*, *«Із пса солонини не буде»* – усі вони показують ставлення персонажа до життя, його моральні орієнтири, світобачення.

Отже, діалектні елементи в романі «Експрес-наречений» є важливим засобом створення мовного портрета персонажів. За допомогою назв людей, оцінних слів, позначень якостей, дій, поведінки та емоцій автор розкриває характери героїв, їхнє ставлення до інших та особливості взаємодії між ними. Водночас діалектизми передають місцевий колорит, надають мовленню персонажів індивідуальності та роблять його природним і живим.

Отже, діалектизми в романі виконують значно ширшу роль, ніж просто позначення регіональної належності. Через мовлення персонажів Василь Кузан передає особливості закарпатського середовища – його людей, спосіб мислення, традиції та повсякденне життя. Саме тому діалектні елементи – важливий складник художнього світу роману й один із засобів, завдяки яким образи персонажів постають живими та переконливими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. 1. Кузан В. «Експрес-наречений». Роман / Київ : Український пріоритет, 2016. 272 с.

І. О. Заруцький,
здобувач Житомирського державного університету
імені Івані Франка
(Науковий керівник: к. ф. н., доцент **Г. І. Гримашевич**)

ВИКОРИСТАННЯ НЕОФІЦІЙНИХ ПОЛІСЬКИХ АНТРОПОНІМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Упродовж останніх років актуалізовано вивчення низки компетентностей, зокрема й культурної (праці таких дослідників, як О. Ліскевич, Н. Бондаренко, В. Білицька, О. Смірнова та ін.)

Незважаючи на різноманітність думок та поглядів щодо дефініції культурної компетентності та її змісту, українські науковці одноголосно дійшли висновку, що вона охоплює розвиток культури як особистості, так і суспільства в її різноманітних аспектах. Основна мета її розвитку в індивіда полягає у формуванні культури міжособистісних стосунків, засвоєнні національної та світової культурної спадщини, впровадженні принципів толерантності та плюралізму [1, с. 127–129].

Формування культурної компетентності в старшокласників під час вивчення української мови передбачає не лише оволодіння лінгвістичними нормами та правилами, а й глибше розуміння інтеграції мови з історичними, традиційними та духовними аспектами народного життя. Ефективне досягнення цієї мети можна забезпечити за допомогою включення регіональних мовних матеріалів, які відображають специфічні аспекти світосприйняття, міжособистісні стосунки та культурний досвід конкретних спільнот.

У цьому контексті неформальні антропоніми Полісся мають значний освітній потенціал, оскільки вони є частиною місцевої мовної традиції та можуть бути використані для поглиблення культурологічного змісту уроків української мови. Неформальні антропоніми охоплюють ті назви осіб, що функціонують поза межами офіційної системи іменування або паралельно з нею в повсякденному спілкуванні. До них належать індивідуальні прізвиська, сімейні і локальні назви, а також інші ідентифікатори, закріплені в межах певної колективної чи територіальної спільноти. Такі назви можуть сигналізувати про особливості вигляду, характеру, професії, поведінки, родинних зв’язків або життєвих обставин та часто вкорінені в місцевому діалекті.

Їх роль не обмежується лише номінативною функцією, оскільки вони можуть зберігати цінну інформацію про історію сім’ї, мовні звичаї громади та способи взаємодії. Залучення неформальних антропонімів Полісся в процес навчання української мови створює інтеграційні можливості для поєднання лінгвістичних і культурологічних аспектів освіти. Аналіз цих найменувань надає учням змогу дослідити морфологічну будову слова, лексичне значення, його етимологію, стилістичні особливості та функціонування в усній комунікації. Водночас учні можуть з’ясувати, як мовні одиниці пов’язані з історичним становленням, традиціями та соціальними відносинами в межах конкретної території.

У контексті визначених критеріїв, пропонуємо розглянути низку вправ на формування культурної компетентності, які були розроблені та введені в навчальний процес під час дослідження:

- *Вправа 1. «Детективи поліського слова»*

Мета: навчити учнів визначати можливі мотиви виникнення неофіційних антропонімів і розрізняти факти та припущення.

Завдання для учнів.

Прочитайте приклади неофіційних найменувань, як-от: *Очеретянка, Чабанчук, Каменчук, Курк*а (приклади з антропонімів жителів села Старі Велідники Коростенського району Житомиськох області). Запропонуйте можливі пояснення їхнього виникнення. Визначте, які версії можна перевірити за мовною формою, а для яких необхідні додаткові відомості про конкретну людину або місцеву традицію.

Запитання для обговорення:

- Які ознаки могли стати мотивом найменування?
- Чи може одне найменування мати кілька пояснень?
- Які джерела допоможуть перевірити гіпотези?

Результат: таблиця з найменуванням, можливим мотивом і способом перевірки версії.

- *Вправа 2. «Антропонім під мікроскопом»*

Мета: поглибити знання зі словотвору, лексикології та культури мовлення.

Завдання для учнів.

Учитель пропонує добірку справжніх, попередньо перевірених неофіційних поліських антропонімів (у нас це антропоніми вказаного вище населеного пункту, прикладом можуть бути *Беженка*, *Боса, Пожарнік*, *Пурец*, *Ланцов*, *Каструля*, *Щука*, *Бродяга, Гулька*). Учні досліджують кожну одиницю за планом:

1. Визначте частину мови та можливу твірну основу.
2. З’ясуйте, чи можна встановити спосіб творення.
3. Визначте стилістичне забарвлення.
4. Сформулюйте припущення про мотив найменування.
5. Поясніть, які відомості потрібні для підтвердження припущення.

Додаткове завдання: порівняйте літературну форму слова та його місцевий варіант, якщо такий засвідчений у зібраному матеріалі.

Результат: мовознавчий паспорт антропоніма.

- *Вправа 3. «Мовна експедиція: історії, які зберігають слова»*

Мета: розвивати дослідницькі та комунікативні вміння.

Завдання для учнів.

У групах сплануйте невелику мовознавчу експедицію для збирання відомостей про неофіційні найменування у вашій місцевості.

Підготуйте п’ять запитань для добровільного інформанта, наприклад:

- Які неофіційні найменування були поширені у вашій місцевості?
- Чи передавалися деякі найменування з покоління в покоління?
- Чи відомі вам історії їхнього виникнення?
- Чи змінилося їх уживання з часом?
- Які місцеві слова або мовні особливості супроводжують ці найменування?

Умова: не записувати образливих відомостей про людей без їхньої згоди; за потреби знеособлювати матеріал.

Результат: план експедиції, перелік запитань і короткий звіт про зібраний матеріал.

- *Вправа 4. «Правда чи мовна легенда?»*

Мета: розвивати критичне мислення та вміння перевіряти культурну інформацію.

Завдання для учнів.

Прочитайте три твердження про умовне найменування *Соловей*:

А. Воно могло виникнути через асоціацію зі співом або приємним голосом.

Б. Воно обов'язково належало людині, яка жила біля лісу.

В. Для встановлення історії конкретного найменування потрібно врахувати свідчення носіїв традиції та інші доступні джерела.

(Приміром: *Ко-коля* – чоловік, який так називав заїкаючись своє ім'я, згодом почали називати *Кока*. *Ітя* – не міг вимовити своє ім'я; *Бульо* – не міг чітко сказати «було»; *Дрозд* – прізвисько людини, яка швидко говорить; *Цьовт* – прізвисько жінки, яка має нечітку вимову слів; *Глушман* – прізвисько людини, яка має слухові вади).

Визначте, яке твердження є обґрунтованим припущенням, яке – непідтвердженою версією, а яке формулює принцип дослідження. Поясніть свою відповідь.

Результат: короткий аргументований висновок із розмежуванням факту, гіпотези й легенди.

- *Вправа 5. «Живий словник Полісся»*

Мета: систематизувати мовний матеріал і показати його культурну цінність.

Завдання для учнів.

Створіть словникову картку для одного перевіреного неофіційного антропоніма. Вона має містити:

- зафіксовану форму найменування; населений пункт або територію побутування без розкриття зайвих персональних даних; відомості про вживання; можливе мовне пояснення; походження інформації та ступінь її достовірності; приклад нейтрального речення, що демонструє мовні особливості одиниці. Після цього об'єднайте картки в електронний або друкований словничок.

Результат: спільний словник регіональних мовних одиниць із коментарями учнів.

Імплементація вправ, що використовують неофіційні антропоніми Полісся для розвитку культурної компетентності учнів ліцеїв, складається з трьох послідовних етапів: підготовчого, безпосереднього виконання вправи, рефлексії.

Такий підхід до навчання дає змогу поступово залучати учнів до роботи з регіональним мовним матеріалом, його аналізу та усвідомлення культурного значення. Отже, розглянемо етапи більш докладно:

- підготовчий етап спрямований на актуалізацію попередніх знань учнів у таких царинах, як лексикологія, словотвір, стилістика та культура мовлення. Учитель української мови визначає основну мету, завдання уроку та формує мотиваційну основу для освоєння нового матеріалу. Для привернення уваги ліцеїстів рекомендуємо використовувати методи активізації, зокрема такі, як проблемні запитання, мовні загадки, невеликі комунікативні ситуації або приклади

регіонального мовлення. Учні ознайомлюються з базовими поняттями (разом з антропонімами, неофіційними найменуваннями та прізвиськами). Особливу увагу приділяють поясненню функціювання цих одиниць у побутовій комунікації, а також їхньому внеску в збереження мовної та культурної спадщини Полісся. На цьому етапі обирають форму організації роботи: індивідуальну, парну чи групову. Учасникам надають чіткі інструкції щодо виконання завдань. Окрім цього, акцент роблять на достовірності мовного матеріалу, ретельній перевірці джерел інформації та дотриманні етичних норм у роботі з персональними найменуваннями;

- основний етап виконання вправ зосереджений на навчально-пізнавальній діяльності учнів, які досліджують неофіційні антропоніми Полісся. Згідно зі змістом вправ, ліцеїсти вивчають лексичні значення та словотвірну структуру мовних одиниць, висувають гіпотези про мотиви їх появи, перевіряють ці припущення, порівнюють різні інтерпретації, працюють із джерелами інформації та систематизують отримані дані. Практична частина може складатись із вправ, запропонованих вище, а також передбачає створення словникових карток, розробку тематичного словника, підготовку мовознавчих повідомлень, проведення досліджень, складання антропонімної карти та написання есе. Учитель виконує роль організатора й консультанта: керує пошуковою діяльністю, допомагає учням аргументувати свої висновки, стимулює співпрацю та підтримує самостійність у виконанні завдань;
- рефлексивний етап спрямований на аналіз результатів виконаної діяльності, систематизацію набутих знань та формування особистісного ставлення учнів до опрацьованого матеріалу. На цьому етапі учні презентують результати роботи, виконаної індивідуально або в групах, обговорюють труднощі, що виникли під час дослідження, оцінюють достовірність отриманих даних і формулюють висновки щодо значущості неофіційних антропонімів у контексті вивчення мовних особливостей і культурної спадщини рідного регіону. Для проведення рефлексії доцільно застосовувати інтерактивні запитання, спрямовані на активізацію мислення учнів. Наприклад: які нові знання отримано щодо мовних особливостей Полісся; які навички вдалося вдосконалити під час роботи; чому важливо досліджувати походження мовних одиниць; як можна зберігати культурну спадщину за умов дотримання принципів поваги до людської гідності? На завершення цього етапу вчитель репрезентує підсумки роботи, надає докладний зворотний зв’язок та визначає напрями для подальшого розвитку компетентностей і навчальних досягнень учнів.

Отже, окреслена триетапна методика забезпечує структурований підхід до вправ, що об’єднує мовну освіту з культурологічними елементами навчання. Її впровадження сприяє поглибленню знань учнів щодо регіональних мовних особливостей, розвитку аналітичних, комунікативних та дослідницьких навичок, а також формуванню усвідомленого та відповідального ставлення до мовної та культурної спадщини Полісся.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Малихін О. В., Гриценко І. С. Загальнокультурна компетентність студентів філологічних спеціальностей як дидактичний феномен. *Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога: монографія* / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ : ТОВ «НВО Інтерсервіс», 2016. 492 с.

К. Я. Климова,
Поліський національний університет,
(доктор педагогічних наук, професор)

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА (ШТРИХИ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ ВАЛЕНТИНИ ВАСИЛІВНИ ПРУС)

Спогади про перше десятиріччя (1987–1998 рр.) педагогічної праці у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (тоді Житомирський педагогічний інститут ім. І. Я. Франка) відображають усі особливості того часу — романтику юності, перший досвід викладача і куратора, захоплення мистецьким життям. Тоді ми, молоді викладачі-філологи, наслідували більш досвідчених колег, харизматичних, принципових, глибоко обізнаних з питань мови, літератури та методики їх викладання.

Валентина Василівна Прус вочевидь була такою багатогранною, яскравою особистістю впродовж свого професійного життя, поєднавши зовнішню красу та вишуканість із глибиною наукових знань та педагогічною майстерністю. Працюючи асистентом, потім старшим викладачем попервах *кафедри мовознавства і методики викладання в початкових класах* на педагогічному факультеті, проводила цікаві практичні заняття з української мови, занурюючи майбутніх класоводів у глибини мовознавства, доводячи, що перший вчитель є насамперед словесником. Артистична від природи, зачаровувала виступами на літературних заходах інституту, популяризувала українську мову й українську культуру, виявляючи у ті непрості часи принциповість та національну мовну свідомість. Проводячи відкриті заняття, вона обирала найважчі приклади для мовного розбору; приймаючи вступні іспити, була об’єктивною; обираючи сферу дисертаційного дослідження, зупинилася на українській діалектології; працюючи над навчальними посібниками для студентів, контактувала із відомими в українському мовознавстві співавторами-науковцями (зокрема В.В. Власенком) — у своєму житті Валентина Василівна не обирала легких шляхів та пересічних друзів. Відома своєю громадянською позицією, на початку 2000 років вона відкрито підтримала процеси національного та культурного відродження України, захищаючи мовну спадщину та історію поряд з іншими представниками житомирської інтелігенції.

Формування національно свідомої мовної особистості є одним із основних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя, насамперед філолога. Навчально-методичне забезпечення курсу сучасної української літературної мови та інших навчальних дисциплін, які викладала В. В. Прус, передбачало, (окрім логічно побудованого та науково обґрунтованого змісту, адекватних лінгводидактичних методів і прийомів) використання яскравого ілюстративного матеріалу: тексти для граматичних та стилістичних вправ, диктантів, спрямовані

на збагачення мовлення студентів, розвиток емоційного інтелекту, емпатії, мовне самовдосконалення, — навчають, виховують, розвивають.

У бібліотечному фонді *кафедри української мови та методики її навчання* чільне місце посідають актуальні видання, де Валентина Василівна була автором/співавтором: навчальні посібники «Види фонетичного та синтаксичного аналізу», «Сучасна українська літературна мова. Лексичний, фонетичний і граматичний аналізи» (рекомендовано МОН України як навчальне видання), збірники диктантів із орфографії та пунктуації української мови, методичні рекомендації та матеріали до практичних занять зі стилістики сучасної української мови (1990-2000 роки).

Любов до рідного слова, зацікавленість історією мови, звичаями українського народу, його духовною культурою, відображеною у поліських говірках, спонукала В.В. Прус до активної участі у діалектологічних студіях та збиранні мовного матеріалу — про це свідчить історичний нарис кафедри. Наведемо декілька цитат із праць вченої: «Наше дослідження може бути маленьким внеском у реконструкцію давньої духовної культури» (так визначала мету своєї наукової розвідки авторка у статті «Народне лікування деякими видами грибів») [3]; «Викликає зацікавлення такий аспект, як співвідношення мови і духовної культури, менталітету, усної народної творчості, що є предметом етнолінгвістики» («У нетрях прокидаються гриби. Магічний знак – по відьминому колу» (етнолінгвістичний аспект поліського збиральництва) [4].

Відтак педагогічні підходи мовознавиці Валентини Прус до викладання української мови обумовлені глибоко національним спрямуванням, патріотичним вихованням молоді, прагненням зберегти й популяризувати рідне слово, а також усвідомленням мови як головного чинника націєтворення і державотворення [2].

Розвиток вітчизняного прикладного мовознавства та методики навчання української мови у ЗВО є безупинним і зумовленим мовною політикою та мовною ситуацією в Україні. Відтоді, як закінчилося земне життя Валентини Василівни, відбулося чимало важливих подій, які, без сумніву, знайшли б своє відображення в її нових наукових працях: по-перше, державний статус української мови, окрім 10-ї статті Конституції України 1996 року, засвідчив закон 2019 року «Про забезпечення функціонування української мови як державної». По-друге, важливу роль у формуванні культури мовлення громадян наразі відіграє Національна комісія зі стандартів державної мови – іспит на рівень володіння українською мовою складають претенденти на службові посади. Окрім того, «Український правопис» з 28 березня 2026 року отримав статус стандарту державної мови.

У період повномасштабної війни в Україні здобувачі вищої освіти — майбутні фахівці — апріорі усвідомлюють важливість вивчення української мови як засобу консолідації суспільства, зміцнення національної безпеки та формування стійкої громадянської ідентичності. Так, моніторинг якостей мовлення першокурсників Поліського національного університету, проведений нами у жовтні 2026/2027 н.р., засвідчив високий рівень сформованості

правильності і чистоти як комунікативних ознак мовлення у 13% осіб — у порівнянні з 7 % у жовтні 2023/2024 н.р.

Мовнокомунікативна професійна компетентність як важлива особистісна якість національно свідомого фахівця, який буде відновлювати роботу різних сфер народного господарства у повоєнний період, посідає важливе місце із-поміж очікуваних результатів освіти. На наш погляд, урахування неоціненного педагогічного досвіду кращих викладачів-філологів попередніх поколінь, до яких по праву відносимо Валентину Прус, забезпечить наступність навчання.

Окреслюючи роль належного навчально-методичного забезпечення курсу ділової української мови, наголосимо на важливості створення викладачами навчальних та навчально-методичних видань. Зокрема, у навчальному посібнику (співавтор — А. А. Плечко, 2025 р.) нами представлено низку об'єднаних за окремими темами оригінальних авторських текстів, що рекомендовані для використання на практичних заняттях з ділової української мови. Із-поміж критеріїв, за якими визначалася тематика текстів, назвемо: «1) країнознавчий (тематика злободенна, інформація достовірна, пізнавіальна); 2) лінгвістичний (стилістична маркованість, лексичне та фразеологічне багатство); 3) виховний (гуманістична спрямованість); 3) комунікативний (розвиток комунікативних умінь і навичок); 4) універсальності (змістової доступності для певного рівня знань). Робота із текстом спирається насамперед на комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи — йдеться зокрема про лінгвістичний аналіз цілісної мовної одиниці, у якій закладено певний комунікативний задум — поінформувати, вплинути на почуття, переконати, агітувати, виховати тощо» [1, с. 5]. Виконуючи мовний аналіз кожного тексту, здобувачі визначають його стилістичну приналежність та відповідні лексичні, фразеологічні і граматичні мовні засоби, які сприяють досягненню комунікативної мети автора. Пропонуємо студентам проаналізувати структуру тренувального тексту (вступ, мікротеми в основній частині, висновки), визначити його тип (розповідь, опис, міркування), засоби зв'язку між реченнями й окремими частинами (граматичні та лексичні). У вправах із текстами здобувачі працюють над виділеними словами, словосполученнями та реченнями, які є матеріалом для різних видів мовного розбору (фонетичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного). Навчальний посібник також пропонує схеми лінгвокультурологічного аналізу текстів, а також риторичного аналізу текстів промов. Окрім того, кожен із текстів прийнятний для використання як диктант**.**

Як висновок, зазначимо: педагогічна майстерність викладача формується протягом усього періоду його професійної діяльності, де спілкування з досвідченими колегами та студентською молоддю є джерелом натхнення до творчості, пошуку оптимальних методів і прийомів україномовного навчання та національного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Климова К. Я., Плечко А. А. Вивчай українську — борони нашу державність (збірник текстів для мовного самонавчання та самовдосконалення) : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти та викладачів-словесників. Житомир : Поліський національний університет, 2025. 104 с. URL: http://ir.polissiauniver.edu.ua/handle/123456789/17638 (дата звернення: 07.10.2026).

2. Прус В. В. Мова і духовне життя нації. *Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції «Духовність молодої людини».* Житомир, 1997. С. 77-81.

3. Прус В. В. Народне лікування деякими видами грибів. URL : https://eprints.zu.edu.ua/6006/1/%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%9F%D1%80%D1%83%D1%81.pdf (дата звернення: 01.10.2026).

4. Прус В. В. «У нетрях прокидаються гриби. Магічний знак – по відьминому колу» (етнолінгвістичний аспект поліського збиральництва). URL : https://eprints.zu.edu.ua/16047/1/%D0%BF%D1%80%D1%83%D1%81.pdf (дата звернення: 01.10.2026).

Р. М. Ковальчук,
здобувачка Житомирського державного університету
імені Івана Франка
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **Л. В. Ящук**)

ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 10 КЛАСУ

У сучасній мовній освіті результативність вивчення синтаксису визначається не лише обсягом засвоєних граматичних відомостей, а передусім здатністю школярів свідомо застосовувати їх у процесі аналізу й побудови висловлень. Для учнів 10 класу особливу складність становлять розмежування простих ускладнених і складних речень, установлення смислових відношень між частинами складних конструкцій, аргументація розділових знаків та редагування синтаксичних порушень. Репродуктивне відтворення правила не забезпечує автоматичного перенесення знань у мовленнєву практику. Тому актуальності набуває організація навчальних ситуацій, у яких учень самостійно встановлює мовну закономірність, перевіряє припущення та доводить правильність висновку.

Теоретичним підґрунтям такого підходу є компетентнісна й діяльнісна моделі навчання української мови. Л. В. Галаєвська обґрунтовує використання активних методів під час опрацювання синтаксису й пунктуації, зосереджуючи увагу на пізнавальній діяльності учнів [1, с. 16–21]. Н. Б. Голуб і О. М. Горошкіна серед ключових характеристик сучасного уроку виокремлюють навчання працювати з проблемою, цілевизначення та рефлексію [2, с. 144–151]. А. В. Ярмолюк пов’язує формування синтаксичної компетентності з комплексними вправами, текстоцентричним підходом і рефлексійними діями школярів [3, с. 7–11]. Ці положення визначають методичну основу дослідження проблемно-пошукових завдань у старшій школі.

Мета тез полягає в характеристиці дидактичних можливостей проблемно-пошукових завдань для формування синтаксичних умінь десятикласників та узагальненні результатів їх застосування в складі комплексної методики навчання. Під проблемно-пошуковим завданням розуміємо спеціально організовану роботу з мовним матеріалом, яка містить пізнавальну суперечність або проблему й передбачає самостійний вибір способу її розв’язання. На відміну від вправи за готовим зразком, таке завдання потребує не лише правильної відповіді, а й обґрунтованої послідовності мисленнєвих операцій: спостереження, зіставлення, висунення припущення, перевірки граматичних ознак і формулювання висновку.

У межах розробленого комплексу завдань виокремлено три взаємопов’язані види проблемно-пошукової діяльності: порівняння синтаксичних конструкцій, виявлення й виправлення нормативних порушень та доказове пояснення пунктуації. Їх добір підпорядковано конкретним труднощам, виявленим під час початкової діагностики. Порівняльні завдання поглиблюють структурний аналіз речення; редагувальні активізують контроль синтаксичної норми; пунктуаційно-

доказові формують уміння встановлювати зв’язок між граматичною будовою та розділовими знаками. Узагальнену характеристику цих видів роботи подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Види проблемно-пошукових завдань та їхній дидактичний результат

Вид завдання	**Провідна пошукова дія**	**Формоване синтаксичне вміння**
«Порівняй і поясни»	Зіставити будову речень, визначити кількість граматичних основ і довести відмінність.	Класифікувати прості ускладнені та складні речення.
«Знайди й поясни помилку»	Локалізувати порушення, встановити його причину, запропонувати виправлення.	Редагувати синтаксичні конструкції та обґрунтовувати норму.
«Доведи пунктуаційне рішення»	Встановити граматичні й смислові відношення; аргументувати розділовий знак.	Свідомо застосовувати пунктуаційні правила.

Наведена типологія відображає перехід від розпізнавання мовного явища до пояснення власного рішення. Наприклад, у завданні «Порівняй і поясни» учні зіставляють речення «Учні, завершивши обговорення, записали висновки» та «Учні завершили обговорення, і секретар записав висновки». Проблемне запитання полягає в тому, чи свідчить наявність коми про однакову синтаксичну будову обох конструкцій. Визначення граматичних основ дає змогу встановити, що перше речення є простим, ускладненим відокремленою обставиною, а друге – складносурядним. Учень аргументує відмінність структурними ознаками, а не інтуїтивним сприйняттям довжини речення.

Редагувальний різновид передбачає аналіз конструкції «Перечитавши текст, у мене виникло запитання». Школярі встановлюють невідповідність між діячем, названим у формі дієприслівника, та граматичною основою речення, після чого пропонують нормативний варіант: «Перечитавши текст, я сформулював запитання». Пояснення причини помилки є обов’язковим, оскільки механічна заміна слів не забезпечує усвідомлення граматичного правила. Під час доказового пунктуаційного завдання зіставляють речення «Ми зупинилися, бо надворі стемніло» та «Ми зупинилися: надворі стемніло». Аналіз зв’язків між частинами дає змогу пояснити кому в складнопідрядному реченні й двокрапку в безсполучниковому складному реченні з причинними відношеннями.

Методична організація проблемно-пошукової роботи передбачає створення посильної інтелектуальної суперечності, самостійне опрацювання прикладів, обговорення різних відповідей і спільне уточнення висновку. Роль учителя полягає не в негайному повідомленні правила, а в керуванні пошуком за допомогою запитань про граматичні основи, способи зв’язку, смислові відношення та нормативність висловлення. Завершальним компонентом виступає рефлексія: учні називають ознаку, яка допомогла розв’язати завдання, пояснюють помилковість альтернативної відповіді та застосовують встановлену

закономірність до нового мовного матеріалу. Таке поєднання проблемності й рефлексії запобігає формальному засвоєнню алгоритмів.

Вибудовування послідовності проблемно-пошукових завдань залежить від рівня попередньої підготовки школярів. Для учнів, які припускаються помилок у визначенні граматичної основи, вихідним матеріалом стають короткі пари речень із виразними структурними відмінностями. Після опанування способу аналізу запропоновані конструкції ускладнюють однорідними членами, відокремленими зворотами, кількома підрядними частинами. На вищому рівні проблемна ситуація включає декілька нормативних способів висловити ту саму думку. Учні оцінюють не тільки граматичну правильність, а й смислову точність та стилістичну відповідність обраного варіанта. Така поступовість поєднує доступність пізнавального завдання з необхідністю самостійно переносити засвоєний спосіб дії в новий контекст.

Показниками успішного виконання проблемно-пошукових завдань виступають коректне визначення граматичних основ, послідовність пояснення синтаксичного зв’язку, аргументованість пунктуаційного рішення та здатність виявити причину помилки. Під час перевірки враховується не лише підсумковий запис, а й шлях отримання відповіді. Наприклад, правильне розташування коми без пояснення граматичних відношень не є рівнозначним усвідомленому пунктуаційному аналізу. Для зворотного зв’язку використовуються короткі письмові коментарі, взаємоперевірка за спільними критеріями та повторне розв’язання аналогічної проблемної ситуації. Це дозволяє встановити, чи відбулася зміна способу мислення учня, а не лише запам’ятовування окремого прикладу. Після колективного обговорення передбачено індивідуальне завдання, за яким учитель оцінює самостійність сформованого вміння.

Емпіричну основу узагальнення становлять матеріали педагогічного дослідження за участю 24 учнів 10 класу. На констатувальному етапі проведено авторську діагностичну роботу, що охоплювала теоретичні, аналітичні, пунктуаційні та практично-мовленнєві завдання. На формувальному етапі реалізовано комплекс інтерактивних, цифрових і проблемно-пошукових видів роботи; на контрольному етапі здійснено повторне оцінювання за аналогічними критеріями. Отже, проблемно-пошукові завдання були складником цілісної методики, а не ізольованим експериментальним впливом.

За підсумками повторної діагностики середній загальний результат підвищився з 8,7 до 11,3 бала з максимально можливих 15, що становить приріст 2,6 бала. Частка учнів із високим рівнем синтаксичної підготовки збільшилася з 12,5 % до 25,0 %, а з низьким – скоротилася з 16,7 % до 4,2 %. Позитивні зміни простежувалися також у виконанні аналітичних і пунктуаційних завдань. Зазначені результати характеризують навчальну динаміку дослідженої групи після застосування комплексу інноваційних технологій; вони не дають підстав статистично виокремити самостійний внесок лише проблемно-пошукових вправ. Водночас характер покращених умінь відповідає їхній дидактичній спрямованості – аналізу синтаксичної будови, аргументації пунктуації та усвідомленому редагуванню.

Отже, проблемно-пошукові завдання є дієвим методичним засобом організації свідомого засвоєння синтаксису учнями 10 класу. Їхня навчальна цінність виявляється в поєднанні граматичного спостереження, порівняння, доказу, редагування та рефлексії. Практичне застосування трьох взаємодоповнювальних типів завдань спрямовує школярів від відтворення правил до самостійного синтаксичного й пунктуаційного рішення. Подальше вивчення ефективності цього засобу потребує окремого порівняння груп із різними методичними умовами, що дасть змогу точніше визначити вплив проблемно-пошукової діяльності на сформованість синтаксичних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

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

2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Ключові акценти уроку української мови в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 4. С. 144–151. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-144-151.

3. Ярмолюк А. В. Проблема формування синтаксичної компетентності учнів 9-х класів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі.* 2016. № 6. С. 7–11.

С. І. Кононенко,
Великоканівецький навчально-виховний комплекс
«Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів»
Чорнобаївської селищної ради Черкаської області
(учитель української мови та літератури)

КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ ТА ПУНКТУАЦІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Мова визначає статус держави в сучасному світі й окремої людини в суспільстві та є важливою умовою динамічного розвитку культури, науки, техніки, економіки. Саме комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення української мови забезпечує інтенсивний мовленнєвий, мисленнєвий та інтелектуальний розвиток учнів, створює умови для реалізації надпредметної функції, яку рідна мова виконує в системі шкільної освіти.

У процесі вивчення української мови відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу учні мають змогу вдосконалювати ключові (загальноосвітні) та предметні компетенції [1], зокрема комунікативну й мовну, формувати способи діяльності, що ґрунтовані на видах мовленнєвої діяльності та передбачають розвиток мислення.

Правильне формулювання комунікативного завдання має принципове значення для реалізації розвивальної функції навчання рідної мови. Це завдання повинне спонукати учнів розуміти необхідність самостійного рішення, пошуку, конструювання власної мовленнєвої діяльності, самостійного розв’язання проблеми, адже культура особистості пов’язана з досконалим знанням української літературної мови, бездоганним опануванням її стильовими тонкощами й умінням щоденно послуговуватися ними.

Щоб уміти говорити літературною мовою, потрібно знати й стилістично правильно використовувати різні види речень в усному і писемному мовленні, тому вивчення синтаксису та пунктуації в 10 й 11 класах спрямоване на поглиблення знань про будову речень, удосконалення пунктуаційних навичок та підготовку до НМТ.

Синтаксис є потужним стилістичним ресурсом національної мови. До стилістичних ресурсів простого і складного речень належать: спосіб вираження членів речення, порядок слів, використання однорідних членів речення та засоби зв’язку між ними, різновиди простих і складних речень.

Виокремлено такі особливості вивчення синтаксису й пунктуації у 10–11 класах:

1) поглиблення і систематизація, що передбачає узагальнення знань про складні синтаксичні конструкції (складні речення з різними видами зв’язку, чуже мовлення тощо);

2) комунікативна організація речення, орієнтована на дослідження того, як порядок слів, інтонація, відокремлені члени речення чи звертання впливають на зміст, експресію та прагматичну мету висловлення;

3) пунктуація як смисловий код, спрямована на розуміння розділових знаків не як механічних вимог, а як інструментів логічного членування тексту й передавання авторської думки.

Основними темами в старшій школі є також «Складні речення з різними видами зв'язку: поєднання сурядного, підрядного та безсполучникового зв'язку в одному цілому», «Чужа мова та способи її передавання».

У процесі повторення й удосконалення знань і вмінь старшокласників варто обирати методи, найбільш доцільні для уроку відповідно до теми. Сутність правил потрібно розкривати на основі вправ і завдань, які забезпечують дедуктивний шлях міркування – від загального положення до часткового, відведення часткового від загального. Такі способи створення мовленнєвої ситуації, як аналіз тексту, відновлення, зіставлення, переконструювання тощо забезпечують комплексну реалізацію мовленнєвих, граматичних і пунктуаційних завдань.

У ході проблемно-пошукової бесіди запропоновано учням, використовуючи наукову літературу, повторити й проаналізувати ознаки простого, складного речень чи складного речення з різними видами зв'язку: «Яка основна функція речення?», «Назвіть основні ознаки речення», «Чи обов'язково речення повинно мати обидва головні члени?», «Якщо в реченні є два предикативні центри, яким воно буде?», «Які речення є більш практичними та поширеними в мовленні – прості чи складні?», «Які особливості складного речення з різними видами зв'язку?» та ін.

Важливо проводити групову дослідницьку роботу. До прикладу: 1 група отримує завдання схарактеризувати безсполучникові речення, у яких потрібно вживати кому, крапку з комою; 2 група досліджує безсполучникові речення, у яких треба ставити двокрапку; 3 група спостерігає за реченнями, у яких уживано тире. Таку роботу можна проводити в парах, четвірках.

Ефективними є метод «*Кубування*», мозковий штурм «*Як можна визначити вид складного речення?*», прийоми «*Незакінчене речення*», «*Мікрофон*», «*Дослідження-редагування*», «*Відтермінована відгадка*» (учні опрацьовують текст, визначають тему та стиль мовлення, відшукують речення різних видів, розставляють розділові знаки в кінці речень, пояснюють), «*Обговорення в загальному колі*» (групи отримують завдання опрацювати статтю підручника, підготувати усні повідомлення), «*Східці успіху*» (на аркуші схематично намальовано 12 сходинок, на яких є запитання, відповідаючи на які учні загортають частину; отримує оцінку той, хто склав весь листок, правильно відповівши).

Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису та пунктуації в старших класах спрямований на те, щоб учні не тільки заучували правила, а й свідомо застосовували синтаксичні конструкції та розділові знаки в реальному спілкуванні, під час створення власних текстів і в професійному самовизначенні.

Оскільки перехід від пасивного запам'ятовування термінів до активної мовленнєвої діяльності повинен мати практичну спрямованість, то ефективними є такі види: робота з таблицями (наприклад, «*Типи інтонації в безсполучниковому*

складному реченні», «*Розділові знаки у складносурядному реченні*»); лінгвістичний двобій-діалог «*Види простого речення*», «*Види складного речення*»; робота з перфокартками (наприклад, визначити вид складних речень, спроєктованих на екран); лінгвістична гра «*Синтаксичний бар'єр*» (робота біля дошки, з текстом на картці, виконання синтаксичного розбору речення); заповнення «*Діаграми Венна*» (знайти спільні та відмінні ознаки складносурядного і складнопідрядного речень); запис під диктовку та зіставлення з надрукованим.

У роботі із старшокласниками ефективною є «*Стилістична хвилинка*», методична цінність якої полягає в тому, що цей прийом сприяє глибшому опануванню учнями різнорівневих норм української мови, удосконалює їхню правописну освіченість і мовленнєву культуру, доводить навички володіння мовою до ступеня автоматизму, формує бажання самовдосконалюватися, тренує пам'ять і пильність, а «*Граматична хвилинка*» допомагає учням опанувати різнорівневі норми української мови, зокрема, акцентує на правильному використанні словосполучень для побудови речень.

Також дієвими є ситуативні завдання: моделювання комунікативних ситуацій (написання есе, дискусійних постів, ділових паперів), де вибір синтаксичної конструкції зумовлений завданням спілкування. Для старшокласників ефективними є також ігрові форми. До прикладу, гра «*Лінгвістичний феєрверк*»: учні отримують віддруковані аркуші з реченнями, елементи яких розташовані в довільному порядку – хаотично, за принципом вибуху. Завдання гравців – відновити речення в первісному вигляді. Виграє той учасник, хто найшвидше поверне компоненти речення до вихідної форми. Гра «*Мисливці за помилками*» передбачає виконання тестових завдань, у яких потрібно знайти «зайве речення», обґрунтувати думку.

Учні постійно працюють над редагуванням і лінгвістичним аналізом, виправленням пунктуаційних та синтаксичних помилок у власних чи в запропонованих текстах. Синтаксис і пунктуацію потрібно вивчати не ізольовано, а як засіб організації зв'язного мовлення та вираження думок.

Важливі конструктивні й трансформаційні вправи, що передбачають заміну простих речень складними, перетворення прямої мови на непряму, перебудова синтаксичних конструкцій для досягнення більшої виразності. Наприклад, за поданими схемами побудувати безсполучникові складні речення: **[**умова**] – […]**; **[…]: [**доповнення**]**; **[…], […]** – послідовна дія.

Доцільно практикувати творче конструювання (скласти складнопідрядні речення, дописавши до поданих головних речень підрядні означальні, обставинні, з'ясувальні) або творче перетворення (перетворити запропоновані пари простих речень на складнопідрядні з відповідними підрядними, пояснити розділові знаки). Часто пропоную завдання творчого характеру: наприклад, скласти діалог за темою «*Канікули*», використовуючи різні за метою висловлювання речення, або скласти речення за темою «*Різдво – найвеличніше духовне свято, що об'єднує людей*» відповідно до поданих схем: **[…], […]**; **[…], *і* […]**; **[…], *але* […]**; **[…], (*тому що*)**; ***(Коли*), […]**; **[.., (*яке*),..]**.

Обов’язковим складником є проєктна діяльність. Старшокласники створюють медіатексти, аналізують публіцистичні чи художні твори з погляду їх синтаксичного багатства, конструюють із допомогою ШІ схеми: «*Словосполучення*», «*Головні члени речення*», «*Другорядні члени речення*», «*Прямий та зворотний порядок слів у реченні*», «*Складні речення з різними видами зв’язку*»; заповнюють системи орієнтирів «*Я вже знаю*» та виконують тестові різнорівневі завдання.

Отже, комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення української мови – це крок до досконалого володіння нею.

Тож не забуваймо слова М. Рильського:

Як паросць виноградної лози,
Плекайте мову.
Пильно й ненастанно
Політь бур’ян…

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Українська мова : 10–11 класи. Рівень стандарту / Голуб Н. Б., Котусенко О. Ю., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І., Романенко Ю. О., Кондесюк Т. В., Король О. М., Тарасенко О. О., Сергєєва Н. В. (Наказ МОН України № 1407 від 23.10.2017). URL : https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/navchalna-programa.-ukr.mova_._10_11._riven_standartu_2017.pdf. (дата звернення: 01.10.2026)

Г. В. Кочерга,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
(кандидат філологічних наук, доцент);
М. В. Вергун,
здобувачка Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
(науковий керіавни: к. ф. н., доцент **Г. В. Кочерга**)

КОЛІРНА ЛЕКСИКА ЯК МАРКЕР ФОЛЬКЛОРИЗАЦІЇ МОВОТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Вислід колірної лексики має свою історичну тяглість та є «однією з основних світоглядних категорій етносу, оскільки тісно пов'язана з уявленнями про першопочаток світу, добро і зло, радість та горе. … Колір, як і кольоровий світ, є психічним і фізіологічним феноменом, потужним засобом впливу на особистість і соціальну свідомість. Деякі кольори сприймаються нейтрально, інші мають багато конотацій. Кожній культурі властиві певні кольорові домінанти як особливі універсальні елементи картини світу» [7, с. 29]. В українському мовознавстві колоративи є посутнім засобом дослідження ідіостилів письменників та поетів у семантико-стилістичному, функційному аспектах. Колір – це опція антропоцентрична, імплементована в історичну пам'ять та сегментована мовним маркером в текстоцентричний простір: «кількісні та якісні характеристики лексики на означення кольорів можуть бути своєрідним індикатором розвитку суспільства на кожному історичному етапі, а її склад з погляду походження не тільки свідчить про певні тенденції розвитку мови, а й дає матеріал для висновків щодо історії самого народу: мовне сусідство, розвиток науки, війни, торгівля…» [8, с. 186], а тому «за системою номінацій кольору можна дослідити національне й індивідуальне. Фантазія і почуття автора породжують індивідуальні образи, у яких відбито характер народу» [7, с. 29].

Дослідженню колірної лексики у мовознавстві присвячено роботи О.Крижанської, Л. Пустовіт, В. Жайворонка, А. Мойсієнка, С. Швеця, О. Форманової, О. Паливоди, Н. Гуйванюк, Н. Науменко, М. Чікало, О. Рудь, В. Кушнерик, Л. Довбні, І. Бабій, Н. Бойко, В. Ковтун, А. Кириченко, Т. Панько, В. Дяченка, О. Дзівак, Н. Клименко, Л. Ставицької, М. Коцюбинської, Л. Лисиченко, Т. Ковальової, А. Критенко, О. Потебні, Л. Булаховського та ін.

Колірна лексична одиниця на позначення відповідного кольору експліцитно увиразнює емоційно-експресивну рецепцію текстової категорії та «…утворює якісно й кількісно розвинене лексико-семантичне поле, яке складають назви основних кольорів та безліч їх відтінків, що вказують на міру вияву колірної ознаки, на інтенсивність колірного тону, змішування кольорів, на колірну ознаку, якої набув предмет в результаті якоїсь дії чи процесу, і на інші ознаки тощо. Кольори, що існують у природі, становлять систему. Ця система є

трьохмірною, тобто кожен колір може змінюватись у трьох напрямах, які характеризують колірний тон, насиченість і світлість» [1, с. 23–30].

Колірна гама мовного дискурсу є полісемантичною, багатофункціональною «вони здатні розвивати переносні значення, в яких виникають образи, і окремі з них закріплювати як символічні. Семантичний обсяг лексеми кольору визначається кількістю назв предметів, що є носіями такого кольору, і становить її парадигму. … У поетичній мові, використовуючи функції естетичного впливу, лексеми кольору є емоційно наповненими, зі смисловим і естетичним прирощенням і від того експресивними» [5, с. 343].

На думку А. Критенка*: «Кольорова палітра – важливе мовно-естетичне явище, що характеризує індивідуальний стиль автора, а її аналіз важливий для розуміння специфіки мовних поетичних картин світу, визначення специфіки розвитку ідейно-мистецьких систем, традиційних та інноваційних характеристик поезії»* » [4, с. 102]. Колір безпосередньо взаємодіє з людською оцінкою явищ та асоціативними полями, які їх супроводжують: «Для створення художніх образів письменник використовує широкий спектр відтінків кольорів для відтворення власного світосприйняття та естетично-художньої позиції. Кольорова гама контексту поглиблює ідейно-тематичний задум творів. Часто семантика кольороназв спирається на народно-поетичну основу» [2, с. 161].

Велич Тараса Шевченка спонукає науковців до нового, поглибленого осмислення його місця і ролі як знакової постаті української історії. Шевченко не тільки став основоположником нової української літературної мови, а був визначним захисником ідеї національного відродження, речником етнонаціонального буття, консолідатором української нації, що слугує кластером української ідентичності в полілозі європейських культур [6]. Шевченко відтворював дійсність, виходячи передусім з емоційно-образного сприйняття її оцінки з погляду суспільно-естетичного ідеалу, а не з логіко-гносеологічного аналізу фактів за допомогою системи філософських понять і категорій [9, с. 209].

Колірність Шевченкової мовотворчості вирізняється значною семантичною місткістю, функційною різноплановістю та високою образотворчою продуктивністю. Іван Огієнко зазначав: «Шевченкова мова глибоко поетична й ясно мальовнича. Шевченко був першорядним мистцем-маляром і звичайно бачив у природі те, чого інші недобачають. Його описи природи, його мальовничі епітети завжди видають автора-мистця» [3, с. 306]

Колоративна лексика в поетичному мовленні Тараса Шевченка не обмежується номінацією зорових характеристик предметів, явищ чи реалій довкілля, а виступає важливим засобом формування художньої картини світу, увиразнення емоційно-психологічного тла твору та актуалізації його символічно-концептуального змісту. Через кольорові образи поет передає динаміку світосприйняття ліричного суб’єкта, увиразнює авторське ставлення до зображуваного, моделює контрастні образні площини та поглиблює семантичну структуру художнього тексту.

Дослідники зазначають, що до найчастотніших колоративів у Шевченковій поетичній мові належать ***білий, чорний, синій, червоний і зелений***. Їхня

функційна активність засвідчує особливу роль кольору в організації художнього простору поетичних творів. Колоративи в Шевченковому текстотворенні реалізують не лише номінативно-описову, а й образотворчу, емоційно-експресивну, символічну, оцінну та концептуальну функції. Відтак колір постає не як статична ознака предмета, а як динамічний компонент художньої семантики, здатний трансформуватися відповідно до контексту, жанрової специфіки твору та авторської інтенції.

Особливої уваги потребує функційно-семантична організація кольорових опозицій, які в поетичному мовленні Шевченка часто стають засобом структурування художнього дискурсу. Однією з найбільш виразних є опозиція ***білий – чорний,*** що має широкий спектр контекстуальних реалізацій. Її семантичне наповнення формується на перетині традиційної символіки кольору, народнопоетичної образності та індивідуально-авторського світобачення. Такий принцип організації художнього матеріалу сприяє створенню семантичної напруги й забезпечує багаторівневість сприйняття поетичного тексту. Колір стає одним із механізмів концептуалізації дійсності, за допомогою якого автор протиставляє різні стани буття, емоційні модуси та ціннісні полюси.

Колірність ***чорний*** у поемі «Катерина» Шевченка функціонує як маркер темряви, трагічності, страждання, небезпеки, смерті, соціального й морального неблагополуччя. Він бере участь у формуванні похмурого емоційного тла, увиразнює драматизм зображуваних подій та актуалізує негативно марковані фрагменти художнього світу. Семантика чорного зводиться до негативної характеристики. У згаданому вище контексті цей колоратив може виконувати нейтрально-описову функцію або ставати засобом увиразнення певної предметної, пейзажної чи психологічної драми: *«Кохайтеся, чорнобриві,/ Та не з москалями»; «В тебе дочка чорнобрива, / Та ще й не єдина, / …. Чорнобривого придбала»; «Не співає чорнобрива, / Кляне свою долю»; «Ні , чорнявий не убитий, / Він живий, здоровий…/ А де ж найде такі очі, / Такі чорні брови?»; «Бодай же вас, чорні брови, / Нікому не мати»; «А щоб личко не марніло / З чорними бровами – / До схід сонця в темнім лісі / Умийся сльозами»; «Коло серця – як гадина / Чорна повернулась»; «Чорняві байстрята…/ Одна його доля – чорні бровенята»; «Чорнобрива Катерина / Найшла, що шукала./ Дунув вітер понад ставом – / І сліду не стало»* (Т. Шевченко). Колір набуває додаткових асоціативно-конотативних значень залежно від сюжету, композиції, авторського задуму, контекстуального оточення.

Кольорема *білий*, репрезентована лексемою *біле* у сталому образному сполученні «*біле личко*»: «*А без долі біле личко – / Як квітка на полі: / Пече сонце, гойда вітер, / Рве всякий по волі*» (Т. Шевченко) має передусім позитивну аксіологічну та естетичну маркованість. Білий колір у характеристиці жіночого обличчя актуалізує семи чистоти, молодості, краси, ніжності й привабливості. Водночас його семантика не обмежується безпосередньою характеристикою зовнішності. Порівняння «*біле личко – як квітка на полі*» переносить колористичну ознаку у ширший образний простір природи. Личко дівчини уподібнюється до квітки — красивої, ніжної, але водночас беззахисної перед

зовнішніми силами. Наступні образи «*пече сонце*», «*гойда вітер*», «*рве*» створюють контраст між красою й руйнівною дією стихій. Тому первинно позитивна семантика кольореми *білий* набуває трагічної контекстуальної конотації, символізуючи не лише красу й чистоту, а й тендітність та беззахисність героїні: *«Нема нічого: скрізь біліє…/ Та тільки лісом загуло»* (Т. Шевченко).

Показовим є й лексичне оточення кольореми: словосполучення «*без долі*» безпосередньо передує образу «*біле личко*», унаслідок чого зовнішня краса героїні співвідноситься з її драматичною життєвою перспективою. Отже, колірна ознака стає засобом психологізації образу: через характеристику зовнішності опосередковано передається трагічний стан жіночої долі.

У контексті сполучення «*біле личко*» зберігає позитивну естетичну семантику, однак у поєднанні з лексемою «*сльозами*» набуває виразного емоційно-драматичного забарвлення: *«Умивай же біле личко / Дрібними сльозами…»* (Т. Шевченко). Тут спостерігається семантичне протиставлення: білизна обличчя асоціюється з красою, чистотою та ніжністю, тоді як сльози репрезентують біль, тугу й душевне страждання. Взаємодія цих образів посилює контраст між зовнішньою красою героїні та її внутрішнім емоційним станом.

Важливо, що лексема *сльози* не є безпосереднім позначенням кольору, проте бере участь у формуванні опосередкованого візуального образу. Прозорі сльози на білому обличчі створюють виразну зорову картину, завдяки чому кольористичний образ функціонує у взаємодії з емоційною та образною лексикою. Отже, колористична семантика формується не ізольовано, а в межах ширшого лексико-семантичного комплексу «біле личко – сльози – страждання».

Повторення словосполучення «*біле личко*» в обох зазначених вище фрагментах дає підстави розглядати його як наскрізний образ, у якому колорема *білий* поєднує естетичну, оцінну, символічну та емоційно-експресивну функції. На рівні прямої номінації *білий* характеризує зовнішність героїні, тоді як на рівні контекстуальної семантики актуалізує ширше коло значень: чистота, молодість, краса, ніжність, вразливість і трагічність жіночої долі. У наведених текстах спостерігається характерна для народнопоетичної картини світу трансформація позитивної кольорової семантики в контекстуально трагічну, що забезпечує глибшу емоційну характеристику жіночого образу.

Колоратив *білий* у Шевченковій мовотворчості характеризується багатозначністю та контекстуальною варіативністю. Його семантика може актуалізувати значення світла, чистоти, ясності, краси, невинності, урочистості, духовної піднесеності. Водночас білий колір здатний набувати амбівалентних або навіть трагічних відтінків, особливо в контекстах, пов’язаних із мотивами втрати, смерті, самотності чи зруйнованих життєвих перспектив. Позитивна символіка білого не є абсолютною: її конкретне значення визначається взаємодією з іншими лексичними та образними компонентами тексту.

Отже, дослідження колірності ***білий – чорний*** у мовотворчості Тараса Шевченка дає змогу простежити взаємодію лексичної семантики, художньої образності та авторської концептуалізації світу. Аналіз функціонування цих

колоративів передбачає врахування їхнього прямого номінативного значення, контекстуальних семантичних трансформацій, символічного потенціалу, оцінної маркованості та участі у формуванні образної структури твору. Кольороназви ***білий*** *і* ***чорний*** взаємопов'язані елементи цілісної колірної парадигми Шевченкового поетичного мовлення, у якій колір виступає важливим засобом текстотворення та носієм глибокої символічно-концептуальної культурологічної матриці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Грищук В. В. Деривaційний потенціал прикметників на позначення кольору у сучасній українській мові. *Мовознавство*. 1986. № 2. С. 23–30.
2. Іншакова І. О., Іншаков А. Є. Колірна палітра в художній спадщині Т. Шевченка. *Філологічні студії* : *Науковий вісник Криворізького національного університету* : зб. наук. праць. Вип. 10 / [редкол. : Ж. В. Колоїз (відп. ред.), П. І. Білоусенко, А. З. Брацкі та ін.]. Кривий Ріг, 2014. С. 156–162.
3. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон). Тарас Шевченко / Упоряд., авт. передмови і коментарів М. Тимошик. Київ: Наша культура і наука, 2002. 402 с.
4. Критенко А.П. Семантична структура назв кольорів в українській мові. *Мовознавство*. 1967. № 4. С. 97–112.
5. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / за ред. Л. І. Мацько. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
6. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб.для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
7. Строкаль О. Поетика кольороназв у творах Анатолія Мойсієнка. *Українське мовознавство.* № 1 (48). Київ, 2018. С. 29–36.
8. Чікало М. І. З історії назв кольорів в українській мові (XIV–XVIII століття). *Записки Наукового товариства імені Шевченка. Праці філологічної секції*. Львів, 1997. Т. CCXXXIV. С. 186–209.
9. Шевченківський словник: у 2-х т. Т. 1. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка АН УРСР. Головна редакція «Української радянської енциклопедії». Київ, 1976. 414 с.
10. Шевченко Т. Г. Кобзар / Вступ. ст. Олеся Гончара. Київ : Дніпро, 1985. 640 с.

Н. Л. Краснопольська,
Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана
(кандидат філологічних наук, доцент)

СИНОНІМІЯ ТА АНТОНІМІЯ В ТЕРМІНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Сучасний етап розвитку суспільства позначений стрімкими темпами науково-технічних змін, інтенсивним накопиченням і взаємопроникненням знань, а також активізацією глобалізаційних процесів. Сукупність цих чинників зумовлює істотні трансформації мовної системи, зокрема її спеціалізованих лексичних підсистем. Одним із найбільш динамічних її компонентів є термінологія, яка забезпечує номінацію нових понять, концептуалізацію професійних знань й ефективну фахову комунікацію. Водночас розвиток термінологічних систем супроводжується формуванням і функціонуванням різноманітних семантичних відношень між термінами, серед яких особливе місце посідають синонімія та антонімія. Дослідження синонімічних та антонімічних зв'язків у термінології дає змогу глибше розкрити особливості її семантичної організації, системності та динаміки розвитку. Матеріалом слугує «Словник термінів у сфері штучного інтелекту» [5].

«Термінологія штучного інтелекту – це сукупність одиниць, що позначають професійні поняття означеної галузі та застосовуються її фахівцями для передавання та обміну спеціальної інформації» [1, с. 106]. Вона характеризується високою динамікою розвитку та безперервним поповненням новими термінологічними одиницями.

Сучасна термінолексика у сфері штучного інтелекту вирізняється значною кількістю синонімічних і варіантних найменувань, що зумовлено активним розвитком галузі, появою нових понять і процесами формування та стандартизації відповідної терміносистеми. Їх функціонування значною мірою зумовлене активним надходженням англомовних одиниць та пошуком оптимальних українських відповідників. Унаслідок цього в професійному дискурсі паралельно функціонують запозичені терміни та питомі українські номінації. Показовими є, зокрема, пари *промпт – запит*, *датасет – набір даних*, *дипфейк – глибока підробка*, *прецизійність – точність, джейлбрейк – обхід обмежень.*Таке співіснування номінацій відображає динамічний характер термінологічної системи та процеси її унормування й стандартизації.

У професійному дискурсі функціонують номінації, що виникають унаслідок використання повної й короткої форми термінів: *нейронна мережа – нейромережа*, *штучний інтелект – ШІ*, *велика мовна модель – ВММ*.

Синонімічне варіювання репрезентує функціонування номінацій *навчання без учителя*, *навчання без нагляду*, *некероване навчання* та *неконтрольоване навчання*, які співвідносяться з англомовним терміном *unsupervised learning* і вживаються на позначення одного спеціального поняття. Паралельне функціонування цих одиниць свідчить про незавершеність процесу термінологічної стабілізації.

Термінологічну варіантність репрезентують також номінації *глибоке навчання* та *глибинне навчання*, які функціонують як українські відповідники англомовного терміна *deep learning*. Номінація *глибоке навчання* є безпосереднім відтворенням англійської моделі, тоді як *глибинне навчання* репрезентує словотвірно адаптований український відповідник. Їхнє паралельне функціонування відображає процес пошуку й закріплення оптимальної форми терміна в українській мові.

«Для науки наявність протилежних понять – внутрішньо необхідне явище, яке відображає діалектику розвитку навколишнього світу. І зрозуміло, що властива науці протилежність понять представлена в її мові явищем антонімії термінів» [4, с. 252]. У традиційній лексикології зазвичай розрізняють такі основні типи антонімів: контрарні, комплементарні, контрадикторні та градуальні.

Як приклад градуальної опозиції можна розглядати номінації *людина в циклі*, *людина над циклом* та *людина поза циклом*. Зазначені одиниці формують термінологічну парадигму, що відображає поступове зменшення рівня безпосереднього людського контролю.

Градуальні відношення в досліджуваній термінолексиці репрезентує тричленна парадигма *структуровані дані – напівструктуровані дані – неструктуровані дані*. Така організація термінів засвідчує наявність градуальної опозиції, що ґрунтується на поступовому зниженні рівня формалізованої структурованості даних.

Свідченням градуальної антонімії є номінації: *запит без прикладів – запит з одним прикладом – запит з кількома прикладами*, які репрезентують поступове збільшення кількості прикладів у структурі запиту.

Контрадикторними антонімами зазвичай уважають лексичні одиниці, що позначають взаємно суперечливі поняття, співвідносні за моделлю **X** – **не X**. Їхньою визначальною ознакою є відсутність проміжного компонента – мезоніма, оскільки такі поняття взаємно виключають одне одного. До цього типу антонімії належать, зокрема, пари однокореневих слів, у складі одного з яких використано заперечний префікс або терміноелемент, що виражає відсутність певної ознаки, наприклад: *прозорість – непрозорість*; *пояснюваність – непояснюваність*; *керованість – некерованість*; *контрольованість – неконтрольованість*.

Контрадикторні відношення в термінології ШІ репрезентовані не лише однослівними номінаціями, а й складеними термінами, у яких протиставлення реалізується через наявність / відсутність певної ознаки. Показовими в цьому аспекті є номінації *навчання з учителем – навчання без учителя*, а також їхні термінологічні варіанти *контрольоване навчання – неконтрольоване навчання*, *навчання з наглядом – навчання без нагляду*. Антонімічне протиставлення в цих парах ґрунтується на запереченні або наявності визначальної ознаки, що зумовлює взаємовиключність позначуваних понять.

У цьому випадку доцільно говорити не лише про антонімічну, а й про антонімо-синонімічну організацію термінів**.** Між номінаціями *навчання з учителем – навчання без учителя***,** *контрольоване навчання – неконтрольоване навчання***,** *навчання з наглядом – навчання без нагляду* простежуються одночасно синонімічні та антонімічні відношення. У межах кожного полюса

об’єднуються синонімічні номінації: *навчання з учителем*, *контрольоване навчання*, *навчання з наглядом*, які позначають один тип навчання, тоді як *навчання без учителя*, *неконтрольоване навчання*, *навчання без нагляду* – протилежний тип, про який згадувалося вище. Отже, сукупність цих термінів утворює антонімо-синонімічний блок**,** у якому синонімічні ряди перебувають між собою в антонімічному протиставленні.

Ще одним показовим прикладом антонімо-синонімічного блоку є номінації *вхід – вхідні дані* та *вихід – вихідні дані*. У цьому блоці поєднуються відношення семантичної близькості між номінаціями *вхід* і *вхідні дан*і, *вихід* і *вихідні дані* та антонімічне протиставлення *вхід – вихід*, *вхідні дані – вихідні дані.* Така організація термінології відображає системні зв’язки між поняттями та сприяє їхньому чіткішому розмежуванню.

Як зазначають мовознавці, антонімо-синонімічні блоки мають позитивне значення для системної організації термінології, оскільки приють систематизації термінологічної лексики, поглибленому осмисленню понятєвих протиставлень і встановленню взаємозв’язків між термінами [2; 3]. Поєднання синонімічних відношень усередині окремих груп з антонімічними відношеннями між ними дає змогу чіткіше структурувати терміносистему та визначати місце окремих термінів у ній.

Можна зробити висновки, що синонімія в термінології штучного інтелекту є одним із найпоширеніших явищ і зумовлена активним надходженням англомовних термінів, паралельним функціонуванням запозичених і національних номінацій та процесами унормування. Антонімія забезпечує семантичне протиставлення понять і виконує важливу системотвірну функцію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гамаль Ю. А., Кущ Е. О. Історія розвитку англомовної термінології штучного інтелекту та її одиниці грецько-латинського походження. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія Філологія. Журналістика*. 2022. Т. 33 (72). № 2. Ч. 1. С. 105–109.

2. Михайлишин Б. П. Антонімо-синонімічні блоки в термінології. *Українське мовознавство* : *міжвідомчий науковий збірник*. Київ : Либідь, 1992. Вип. 19. С. 71–79.

3. Мовчан Д. В. Зв’язок антонімії з іншими лексико-семантичними категоріями. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2021. Вип. 68 (1). С. 108–118.

4. Шестакова С. О. Антонімія в економічній термінолексиці. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2017. № 1 (13). С. 251–255.

5. Словник термінів у сфері штучного інтелекту. 2.0 [Електронний ресурс]. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2026. 37 с.

М. М. Кулешір,
Київський національний лінгвістичний університет
(викладач)

СУЧАСНІ ФОРМАТИ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Соціальні мережі дедалі активніше використовуються для поширення знань про українську мову поза межами традиційної освіти. Якщо раніше мовна популяризація переважно була пов'язана з телебаченням, радіо, друкованими виданнями та навчальною літературою, то сьогодні значна частина такого контенту функціонує безпосередньо в цифровому середовищі. Instagram, TikTok, YouTube та інші платформи дають змогу поєднувати мовну просвіту з повсякденною комунікацією, розвагами та іншими видами цифрової активності.

Особливість соціальних мереж полягає не лише в доступності інформації, а й у зміні способу її подачі. Мовний матеріал пристосовується до коротких форматів, візуального сприйняття та швидкої зміни уваги користувача. Пояснення мовної норми може бути представлене у вигляді короткого відео, картки з прикладами, опитування, тесту або серії дописів. Відповідно, традиційний навчально-просвітницький матеріал набуває нових форм, а його сприйняття стає більш ситуативним і пов'язаним із повсякденним цифровим досвідом.

Одним із базових є навчально-просвітницький формат. Його основу становлять пояснення мовних норм, значень слів, типових помилок, особливостей наголошування, вимови та слововживання. Такий контент виконує передусім інформаційну функцію, проте його цифрова форма відрізняється від традиційного підручникового викладу. Теоретичний матеріал зазвичай скорочується до ключового правила, після якого подаються один або кілька зрозумілих прикладів. Важливим стає не обсяг інформації, а її швидке розпізнавання та запам'ятовування.

У межах цього формату поширеними є публікації про правильне наголошування, відмінювання, написання окремих слів, уживання фемінітивів, лексичні відповідники та типові помилки. Значну частину такого контенту становлять також пояснення відмінностей між нормативними українськими формами та поширеними ненормативними або калькованими конструкціями. Тож соціальна мережа фактично виконує функцію доступного мовного довідника, до якого користувач може звернутися в будь-який момент.

Іншим помітним форматом є коротке відео та едьютейнмент, тобто поєднання навчальної та розважальної складових. Мовні правила, наголоси, особливості вимови й лексичні відповідники можуть подаватися через гумор, акторську гру, діалоги, чистомовки, музичні елементи, короткі сценки та інші засоби. У такому випадку мовна інформація включається в сюжет або ситуацію, яку користувач легко впізнає з повсякденного життя.

Перевага цього формату полягає в тому, що користувач не обов'язково має заздалегідь намір вивчати українську мову. Навчальний компонент може з'являтися у стрічці поряд із розважальними чи інформаційними матеріалами. Отже, межа між освітнім і розважальним контентом стає менш чіткою. Водночас

короткий формат вимагає від автора концентрації матеріалу: одне відео зазвичай присвячене одному правилу, слову, помилці або комунікативній ситуації.

Окремим проявом неформальної мовної комунікації є мемний контент. Мовні помилки, кальки, особливості слововживання та наголошування можуть ставати основою для мемів, коротких жартівливих дописів і візуальних реакцій. На відміну від прямого пояснення мовної норми, мем спирається на впізнавану ситуацію, гумор та культурний контекст, завдяки чому мовна інформація подається в компактній і легко поширюваній формі. Важливо й те, що меми часто передбачають реакцію аудиторії: користувачі коментують їх, поширюють або створюють власні варіанти. Тому мемний формат поєднує інформаційну, розважальну та інтерактивну функції.

Значення мемів полягає також у тому, що вони можуть привертати увагу до мовної проблеми без прямого дидактичного пояснення. Користувач спочатку реагує на гумористичну ситуацію, а вже через неї звертає увагу на певне слово, вислів чи мовну помилку. У цьому випадку гумор стає способом привернення уваги до мовного матеріалу, а соціальна мережа – середовищем його подальшого обговорення.

Важливим напрямом є інтерактивний формат. Його відмінність від звичайного інформаційного допису полягає в тому, що користувач отримує можливість безпосередньо діяти з мовним матеріалом. Тести, мовні вікторини, завдання на вибір правильної форми, опитування, запитання в Stories та обговорення в коментарях перетворюють перегляд контенту на невелику мовну практику.

Інтерактивність має значення і для закріплення інформації. Якщо в інформаційному дописі користувач лише знайомиться з правилом, то тест або завдання змушує його застосувати це правило. Навіть проста дія – вибір правильної відповіді, визначення наголосу чи пошук помилки – створює інший тип залучення. Соціальна мережа в цьому випадку стає не тільки каналом передачі інформації, а й середовищем її первинного опрацювання.

Окрему групу становить практично орієнтований контент, зосереджений передусім на усному мовленні. Дикція, правильний наголос, техніка мовлення, постановка голосу, темп і виразність можуть опрацьовуватися за допомогою коротких вправ, повторення, скоромовок, елементів акторської майстерності та риторичних практик. Такий формат виходить за межі простого повідомлення про мовну норму, оскільки передбачає її практичне відпрацювання.

Цей напрям особливо важливий для цифрової комунікації, де значну роль відіграють усне мовлення та відеоформати. Користувач може не лише дізнатися, як правильно вимовляти слово або ставити наголос, а й одразу повторити запропонований зразок. У результаті мовна популяризація наближається до тренінгової моделі, у якій знання поєднується з формуванням конкретної мовленнєвої навички.

Поряд із цими форматами функціонує навчальний відеоконтент, орієнтований на школярів, студентів і вчителів. Диктанти, пояснення вправ, мовні розбори, тематичні відео та матеріали для самостійної роботи можуть використовуватися як доповнення до традиційного навчання. Цифрова платформа в такому випадку не замінює освітній процес, а розширює доступ до навчальних матеріалів і дає змогу працювати з ними у зручний для користувача час.

Водночас зазначені формати не завжди існують окремо. Один і той самий допис або відео може поєднувати пояснення мовної норми з гумором, містити мемний елемент, завершуватися тестовим завданням або пропонувати користувачеві виконати мовленнєву вправу. Саме змішаність форматів є однією з характерних рис соціальних мереж. Автор контенту адаптує спосіб подачі не лише до мовної теми, а й до конкретної платформи та способу взаємодії з її аудиторією.

На основі аналізу виокремлених форматів можна запропонувати умовну шкалу залучення аудиторії: інформування – взаємодія – практика. На першому рівні користувач отримує нове мовне знання: знайомиться з правилом, значенням слова або правильною формою. На другому він безпосередньо взаємодіє з матеріалом через тест, запитання, вікторину, мовну гру, мем чи обговорення. На третьому рівні відбувається практичне використання набутого знання – у письмовому або усному мовленні.

Цю модель можна розглядати як один із можливих способів опису трансформації мовної популяризації в цифровому середовищі. Традиційна просвітницька модель переважно передбачає передавання інформації від автора до аудиторії. Соціальні мережі дозволяють зробити цей процес більш динамічним: користувач отримує можливість реагувати, відповідати, перевіряти себе та використовувати запропонований мовний матеріал. Відповідно, популяризація поступово набуває рис навчальної комунікації, хоча й не втрачає своєї доступності та неформальності.

Тож сучасні формати популяризації української мови в соціальних мережах охоплюють широкий спектр практик – від короткого пояснення мовної норми до мемного контенту, інтерактивного завдання чи мовленнєвої вправи. Їх поєднує прагнення зробити мовний матеріал доступним, компактним і придатним для безпосереднього використання. При цьому цифрове середовище змінює не тільки форму мовної просвіти, а й характер взаємодії з аудиторією.

Отже, сучасну популяризацію української мови в соціальних мережах доцільно розглядати не лише як поширення мовознавчої інформації, а як процес поступового залучення користувача до роботи з мовою. Запропонована послідовність (інформування – взаємодія – практика) дає змогу побачити цю зміну від пасивного сприйняття мовного матеріалу до його активного опрацювання та використання. Саме така трансформація може розглядатися як одна з визначальних особливостей сучасної цифрової мовної популяризації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаренко Т. Г. Медійна практика популяризації української мови у форматі лайфхаків. *Мовознавчий вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* 2024. № 36. С. 166–174.
DOI https://doi.org/10.31651/2226-4388-2024-36-166-174

1. 2. Сахацька В. В., Степаненко О. К., Баранник О. Ю. Лінгвостилістичні особливості українського інформаційного простору в соціальних мережах. *Вчені записки ТНУ імені В. І Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика.* 2026. Т. 37 (76). № 2. ч. 1. С. 173–179. DOI https://doi.org/10.32782/2710-4656/2026.2.1/30

О. А. Листопад,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(доктор педагогічних наук, професор);
І. К. Мардарова,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(кандидат педагогічних наук, доцент)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Українська мова є не лише важливим засобом комунікації, а й фундаментом національної ідентичності, духовної культури та громадянської свідомості особистості. У сучасних умовах розвитку українського суспільства, збереження культурної спадщини та утвердження державної мови особливої актуальності набуває проблема формування культури українського мовлення дітей дошкільного віку [2, с. 28]. Саме дошкільне дитинство є сенситивним періодом для інтенсивного розвитку мовлення, засвоєння норм літературної мови, формування мовленнєвої компетентності та комунікативної культури [7, с. 39].

Актуальність досліджуваної проблеми посилюється процесами цифрової трансформації освіти, які суттєво змінюють зміст, форми й методи організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Використання мультимедійних технологій, інтерактивних платформ, електронних освітніх ресурсів, цифрових ігор, мобільних застосунків і сервісів штучного інтелекту створює нові можливості для мовленнєвого розвитку дітей, водночас потребуючи педагогічно виваженого підходу до їх застосування [5, с. 64]. Цифрове освітнє середовище має не замінювати живе мовленнєве спілкування, а доповнювати його, забезпечуючи мотивацію дітей до пізнання української мови, розвитку мовленнєвої творчості та комунікативної активності [4, с. 133–136].

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти одним із провідних напрямів розвитку особистості дитини визначено формування мовленнєвої компетентності, що передбачає вільне володіння державною мовою, уміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, дотримуватися норм української літературної мови, використовувати багатство її словникового складу, а також проявляти інтерес до художнього слова й культурної спадщини українського народу [8].

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку традиційно посідає важливе місце у вітчизняній педагогічній науці. Теоретичні та методичні засади дошкільної лінгводидактики ґрунтовно розроблені у працях А. Богуш, яка визначає мовлення як провідний показник загального психічного розвитку дитини та необхідну умову її успішної соціалізації [1; 2]. А. Богуш наголошує, що культура мовлення формується поступово в процесі мовленнєвої діяльності,

спілкування, художньо-мовленнєвої творчості, ознайомлення дітей із літературними творами, фольклором, українськими традиціями та культурою [1, с. 60].

Важливий внесок у розвиток методики навчання дітей рідної мови здійснили А. Богуш і Н. Гавриш, які обґрунтували необхідність інтегрованого підходу до формування мовленнєвої компетентності дошкільників. Науковці підкреслюють, що ефективний мовленнєвий розвиток забезпечується лише за умови створення насиченого мовного середовища, організації різноманітних видів мовленнєвої діяльності, активної взаємодії педагога й дітей, використання художньої літератури, ігрових технологій, театралізованої діяльності та сучасних засобів навчання [3, с. 18].

Особливої уваги сьогодні потребує формування саме культури українського мовлення. Означене поняття охоплює не лише правильність звуковимови чи граматичну будову висловлювань, а й уміння доречно використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, володіти достатнім словниковим запасом, будувати логічні, змістовні та емоційно забарвлені висловлювання, дотримуватися мовленнєвого етикету, проявляти повагу до співрозмовника та української мовної традиції [3, с. 37].

Сучасне цифрове освітнє середовище відкриває нові можливості для реалізації зазначених завдань. Його потенціал полягає у створенні інтерактивного освітнього простору, що поєднує традиційні педагогічні методи з інформаційно-комунікаційними технологіями. Використання мультимедійних презентацій, інтерактивних мовленнєвих вправ, електронних казок, дидактичних онлайн-ігор, цифрових бібліотек, аудіоказок, віртуальних екскурсій та освітніх платформ значно підвищує інтерес дітей до української мови, сприяє розвитку мовленнєвої активності, збагаченню словникового запасу та формуванню позитивної мотивації до спілкування державною мовою [4, с. 133–136].

Разом із тим ефективність цифрового освітнього середовища визначається не кількістю використаних технічних засобів, а їх педагогічною доцільністю. Цифрові технології повинні відповідати віковим та психофізіологічним особливостям дітей старшого дошкільного віку, забезпечувати інтерактивність, доступність, безпечність і розвивальний характер навчання. Особливого значення набуває проблема формування цифрової гігієни дітей, що передбачає дотримання оптимальної тривалості роботи з цифровими пристроями, розвиток навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі та гармонійне поєднання цифрової діяльності з традиційними видами дитячої активності [5, с. 29].

На думку сучасних дослідників, використання цифрових освітніх технологій найбільш результативне тоді, коли вони інтегруються з ігровою, художньо-мовленнєвою, пізнавальною, театралізованою та проєктною діяльністю дітей [4, с. 133–136]. Таке поєднання забезпечує не лише засвоєння мовних знань, а й розвиток творчого мислення, комунікативних умінь, пізнавальної активності та самостійності дошкільників. Особливої ефективності набувають інтерактивні мовленнєві вправи, цифрові сюжетно-рольові ігри, створення електронних книжок, перегляд анімованих українських казок із

подальшим їх обговоренням, виконання творчих мовленнєвих завдань, що стимулюють дітей до діалогічного й монологічного мовлення.

Важливою педагогічною умовою формування культури українського мовлення є створення українськомовного цифрового освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Воно має забезпечувати постійне використання якісного україномовного контенту, популяризацію дитячої художньої літератури, фольклору, народних традицій, національних символів, що сприяє не лише мовленнєвому, а й патріотичному, соціокультурному та духовному розвитку особистості дитини [6, с. 20].

У сучасних умовах цифровізації освіти ефективність формування культури українського мовлення дітей старшого дошкільного віку значною мірою залежить від створення розвивального цифрового освітнього середовища, яке гармонійно поєднує традиційні лінгводидактичні методи з інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями. Цифрові ресурси мають виконувати не лише інформаційну функцію, а й стимулювати мовленнєву активність дітей, сприяти розвитку комунікативної компетентності, творчого мислення та позитивної мотивації до використання української мови у різних життєвих ситуаціях [3, с. 19].

Однією з найважливіших педагогічних умов є створення якісного україномовного цифрового контенту. Педагог має добирати електронні ресурси відповідно до вікових можливостей дітей, дотримуючись принципів науковості, доступності, безпечності та культуровідповідності. Водночас цифровий контент повинен сприяти засвоєнню літературних мовних норм, збагаченню словникового запасу, розвитку правильної звуковимови, формуванню граматично правильного мовлення та культури мовленнєвого спілкування [1, с. 30].

Практика діяльності закладів дошкільної освіти свідчить, що найбільш ефективними є інтерактивні форми організації мовленнєвої діяльності. До них належать мультимедійні презентації, інтерактивні дидактичні ігри, електронні казки, цифрові книжки, аудіоказки, мовленнєві тренажери, віртуальні екскурсії, інтерактивні плакати, вікторини, а також використання цифрових дошок і мультимедійних комплексів. Їх застосування забезпечує активізацію різних видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, переказу, опису, складання розповідей, діалогічного спілкування та творчого мовлення [4, с. 133–136].

Особливу увагу доцільно приділяти інтеграції цифрових технологій із художньо-мовленнєвою діяльністю. Наприклад, після перегляду анімованої української народної казки педагог організовує бесіду за змістом, пропонує дітям описати героїв, визначити їхні характерні риси, скласти продовження сюжету або придумати власну кінцівку твору. Такі завдання стимулюють розвиток монологічного мовлення, формують уміння логічно й послідовно висловлювати власні думки, добирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації.

Не менш ефективними є цифрові мовленнєві ігри, спрямовані на розвиток словникового запасу, граматичної будови мовлення та культури мовленнєвого етикету. Наприклад, під час гри «Добери українське слово» діти знаходять

відповідники до іншомовних або просторічних слів, удосконалюючи мовну компетентність і засвоюючи літературні норми української мови. Використання інтерактивних вправ «Закінчи речення», «Опиши предмет», «Склади розповідь за серією малюнків», «Знайди зайве слово», «Мандрівка Україною» сприяє розвитку мовленнєвої творчості, активізує пізнавальний інтерес та комунікативну взаємодію дітей.

Сучасні цифрові технології створюють умови для реалізації проєктної діяльності дошкільників. Під час виконання мініпроєктів діти разом із педагогом можуть створювати електронні альбоми, цифрові книги, тематичні презентації, аудіоказки або віртуальні виставки дитячих малюнків із власними усними коментарями. Подібні форми роботи забезпечують інтеграцію мовленнєвого, пізнавального, художньо-естетичного та соціального розвитку, а також формують навички співпраці й культури мовленнєвої взаємодії [7, с. 45].

Водночас важливо пам’ятати, що цифрові технології не можуть замінити безпосереднього мовленнєвого спілкування педагога з дитиною. Саме живий діалог, спільне читання художньої літератури, театралізована діяльність, сюжетно-рольова гра залишаються основою формування культури українського мовлення. Цифрові інструменти лише розширюють можливості освітнього процесу, роблячи його більш динамічним, наочним та особистісно орієнтованим.

Важливим напрямом роботи є партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти та сім’ї. Батьки можуть отримувати через цифрові комунікаційні платформи рекомендації щодо організації мовленнєвих ігор удома, добірки українських дитячих книжок, аудіоказок, мультфільмів, вправ для розвитку правильної вимови, словникового запасу та зв’язного мовлення, що забезпечує єдність педагогічних впливів і сприяє створенню єдиного україномовного комунікативного простору дитини [5, с. 59].

Особливого значення набуває питання цифрової гігієни. Раціональне використання цифрових пристроїв має відповідати санітарно-гігієнічним вимогам, віковим особливостям дітей та рекомендаціям щодо організації екранного часу. Необхідно дотримуватися принципу педагогічної доцільності, коли цифровий ресурс використовується лише тоді, коли він реально підвищує ефективність навчання, а не підміняє традиційні форми мовленнєвої діяльності [5].

Відтак, можна впевнено стверджувати, що формування культури українського мовлення дітей старшого дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти, оскільки саме в цей віковий період закладаються основи мовної особистості, комунікативної компетентності, національної ідентичності та мовленнєвої культури. Цифрове освітнє середовище за умови педагогічно доцільного використання суттєво розширює можливості розвитку мовлення дошкільників, підвищує їхню пізнавальну активність, сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку зв’язного мовлення, творчих здібностей та позитивної мотивації до спілкування українською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Богуш А. М. Вибрані педагогічні твори : у 9 т. Т. 4 : Зміст і методика розвитку мовлення і навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови / ред. А. М. Богуш; упоряд. Л. Калуська. 2025. 503 с.
2. Богуш А. М. Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX–початок XXI ст.) : монографія Київ : Слово, 2019. 327 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей п’ятого року життя : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2017. 183 с.
4. Лисенкова І. П., Волошина В. О., Політікова К. О. Розвиток мовленнєвої компетентності дітей. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(1). С. 133–136.
5. Листопад О. А. Цифрова гігієна дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М., Листопад Н. Л. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2026. 262 с. DOI: https://doi.org/10.24195/DigitalHygiene2026
6. Листопад О., Мардарова І., Листопад Н. Соціалізація дітей передшкільного віку в українській педагогіці : рецепція зарубіжних ідей Ф. Фребеля та М. Монтессорі в контексті підготовки до НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2026. № 1 (15). С. 143–151. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(15).2026.359742
7. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І., Гурковська Т. Л., Федорчук О. І. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку: підручник; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.
8. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21 (дата звернення: 22.07.2026).
9. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 листопада. 2025 р. № 1557. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-derzhavnyi-standart-doshkilnoi-osvity (дата звернення: 22.07.2026).
10. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers. *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa : South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: 10.24195/2414-4746-2025-11-19

Т. В. Ліштаба,
Українська державна льотна академія
(кандидат філологічних наук, доцент)

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна професійна освіта передбачає формування не лише фахових знань та умінь, а й здатності майбутнього фахівця ефективно здійснювати комунікацію в різних сферах професійної діяльності. Успішність професійної взаємодії значною мірою залежить від рівня сформованості мовної та комунікативної компетентностей, уміння правильно, точно, логічно й доречно використовувати мовні засоби відповідно до мети, змісту та ситуації спілкування. У зв'язку із цим мовна компетентність є важливою складовою професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Актуальність формування мовної компетентності зумовлена також сучасними вимогами до якості вищої освіти, серед яких важливе місце посідає здатність випускника застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Володіння українською мовою має забезпечувати не лише засвоєння мовних правил і відтворення теоретичних положень, а й уміння використовувати їх у навчальній, науковій та професійній комунікації. Саме тому мовна підготовка здобувачів вищої освіти потребує переорієнтації від переважно репродуктивного засвоєння знань до формування практичних мовленнєвих умінь.

Важливе місце в цьому процесі посідають мовознавчі дисципліни, оскільки вони забезпечують системне розуміння української мови як структурно-функціональної системи, її рівнів, норм і функціональних можливостей. Знання закономірностей функціонування мовних одиниць створює основу для свідомого використання української мови в різних комунікативних ситуаціях. Вивчення лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних явищ дає змогу не лише поглибити мовознавчі знання здобувачів, а й сформувати в них уміння практично застосовувати ці знання.

Особливого значення набуває питання наступності мовної освіти на різних рівнях навчання. Як зазначає К. Климова, академічні мовні курси для студентів нефілологічних спеціальностей мають на меті «систематизувати шкільні знання про мову як динамічну знакову систему, поглибити і розширити їх з урахуванням комунікативного досвіду студентів та їх інтелектуального рівня» [2, с. 45]. Отже, мовна підготовка у закладах вищої освіти не повинна зводитися до механічного повторення шкільного матеріалу. Її завдання полягає в поглибленні та систематизації мовознавчих знань, розвитку мовленнєвих умінь і забезпеченні їх практичної спрямованості.

У цьому контексті особливого значення набуває лінгводидактичний потенціал мовознавчих дисциплін. Теоретичні відомості про мовну систему мають трансформуватися в практичні вміння: правильно добирати мовні засоби,

будувати висловлювання, використовувати термінологічну лексику, створювати й редагувати тексти, дотримуватися норм сучасної української літературної мови. Отже, ефективність мовного навчання визначається не лише обсягом засвоєних знань, а й здатністю здобувачів застосовувати їх у власній мовленнєвій діяльності.

Важливим аспектом формування мовної компетентності є засвоєння норм сучасної української літературної мови. Ідеться про усвідомлене дотримання орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, фразеологічних, граматичних, пунктуаційних і стилістичних норм. Н. Березовська-Савчук і Л. Цоуфал наголошують на необхідності формування в майбутніх фахівців відповідних мовних знань і комунікативних умінь, а також опанування професійної термінології, роботи з текстами різних стилів і жанрів, укладання та редагування документів [1, с. 158–159].

Засвоєння мовної норми доцільно поєднувати з практичною діяльністю здобувачів. Наприклад, під час вивчення лексики важливо не лише визначити значення слова, а й установити особливості його функціонування, доречність використання в певному контексті, можливість заміни іншим словом або словосполученням. Опрацювання граматичного матеріалу має передбачати аналіз типових помилок, редагування речень, конструювання власних висловлювань. Вивчення стилістики доцільно пов’язувати з аналізом текстів різних функціональних стилів та визначенням відповідності мовних засобів комунікативній меті.

Результатом такого навчання має бути сформованість не лише мовної, а й мовленнєвої компетентності. Т. Сукаленко та С. Шпетна характеризують мовленнєву компетентність здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей як систему мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в різних професійних ситуаціях, зокрема здатність створювати й сприймати усні та писемні висловлювання різних стилів і жанрів, вести діалог [3, с. 77]. Отже, мовна компетентність, що охоплює знання системи та норм української мови, реалізується через конкретну мовленнєву діяльність.

У зв’язку з цим важливим завданням викладача є створення навчальних ситуацій, у яких здобувачі можуть практично застосовувати набуті мовні знання. Доцільним є використання проблемних, ситуативних, пошукових та творчих завдань. Наприклад, ефективними можуть бути вправи на редагування професійних текстів, визначення нормативності мовних конструкцій, добір термінів і фахових відповідників, створення ділових документів, підготовку усних повідомлень, участь у професійних діалогах і дискусіях.

Важливе місце у формуванні мовної компетентності посідає текстоцентричний підхід. Саме текст є комплексною одиницею комунікації, у якій одночасно реалізуються лексичні, граматичні, стилістичні та композиційні засоби мови. Робота з текстом дає змогу поєднати теоретичний матеріал із практичною діяльністю, сформувати навички аналізу, інтерпретації, редагування та створення власних висловлювань.

Особливу цінність мають професійно орієнтовані тексти, оскільки вони забезпечують зв'язок мовної освіти з майбутньою професійною діяльністю здобувачів. Аналіз таких текстів дає можливість працювати з фаховою термінологією, визначати особливості професійного стилю, виявляти нормативні та ненормативні мовні конструкції, удосконалювати навички побудови власних професійних висловлювань.

Важливою складовою роботи з текстом є формування навичок мовного редагування. Редагування сприяє розвитку мовного чуття, критичного ставлення до власного мовлення, здатності помічати й виправляти помилки. Аналіз типових лексичних, граматичних і стилістичних помилок, порівняння нормативних і ненормативних конструкцій, добір точних мовних відповідників допомагають здобувачам усвідомити практичну цінність мовних норм.

Формування мовної компетентності передбачає також розвиток культури усного та писемного мовлення. Здобувач вищої освіти має вміти логічно й послідовно висловлювати думки, аргументувати власну позицію, дотримуватися мовленнєвого етикету, добирати мовні засоби відповідно до адресата й ситуації спілкування, створювати тексти різних жанрів. Особливо важливими є навички академічного письма, оскільки здобувачі активно працюють із науковими та навчальними текстами, готують доповіді, реферати, тези, курсові й кваліфікаційні роботи.

Окремої уваги потребує робота з термінологічною лексикою. Для здобувачів нефілологічних спеціальностей професійна термінологія є одним із основних засобів фахової комунікації. Її опанування передбачає не механічне запам'ятовування термінів, а розуміння їх значення, структури, функціонування та нормативного вживання. Доцільним є виконання завдань на визначення термінів у контексті, пояснення їх значень, добір українських відповідників, складання словосполучень і професійних текстів із використанням фахової лексики.

Особливої актуальності зазначені положення набувають у професійній підготовці майбутніх фахівців авіаційної галузі. Авіаційна професійна діяльність характеризується високими вимогами до точності, логічності, однозначності та оперативності передавання інформації. Важливого значення набувають уміння працювати з професійною документацією, використовувати спеціальну термінологію, правильно формулювати усні й писемні повідомлення. За таких умов мовна компетентність є не лише загальноосвітньою характеристикою особистості, а й важливою складовою професійної компетентності.

Відповідний підхід реалізується в освітньому процесі Української державної льотної академії, де українська мова є важливим компонентом підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. Вивчення дисциплін мовного спрямування створює умови для розвитку культури усного та писемного професійного мовлення, засвоєння нормативних засад української мови, опанування фахової лексики та формування навичок професійної комунікації.

З огляду на це доцільним є професійно орієнтований добір навчального матеріалу. Для майбутніх фахівців авіаційної галузі ефективними можуть бути

завдання, пов’язані з аналізом професійної документації, роботою з авіаційною термінологією, редагуванням інформаційних повідомлень, складанням ділових текстів, моделюванням професійних комунікативних ситуацій. Такі завдання дають можливість інтегрувати мовознавчі знання з практичною мовленнєвою діяльністю.

Не менш важливим є формування в здобувачів здатності до самостійного вдосконалення мовлення. Для цього необхідно навчати їх користуватися сучасними словниками, довідковими ресурсами, електронними мовними корпусами та іншими джерелами інформації. Самостійний пошук нормативної інформації, перевірка значення та сполучуваності слів, аналіз власних мовних помилок сприяють формуванню відповідального ставлення до українського мовлення.

Отже, формування мовної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення мовознавчих дисциплін є комплексним і багаторівневим процесом. Його результативність забезпечується поєднанням системного вивчення мовної структури, засвоєння нормативних засад сучасної української літературної мови, розвитку мовленнєвих умінь та практичного застосування мовних знань.

Лінгводидактичний потенціал мовознавчих дисциплін реалізується через компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний та професійно орієнтований підходи. Використання практичних, проблемних, ситуативних, творчих і редакторських завдань сприяє формуванню здатності здобувачів свідомо й доречно використовувати українську мову в різних сферах комунікації.

Таким чином, мовознавчі дисципліни мають розглядатися не лише як джерело теоретичних знань про українську мову, а як важливий засіб формування мовної особистості майбутнього фахівця. Орієнтація мовної освіти на практичне застосування знань, професійні комунікативні потреби та розвиток навичок самостійного вдосконалення мовлення створює передумови для формування компетентного, мовно грамотного й комунікативно ефективного фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Березовська-Савчук Н., Цоуфал Л. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності у процесі вивчення української мови професійного спілкування. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Т. 20. С. 157–170. DOI: 10.31812/filstd.v20i0.3701

2. Климова К. Я. Лінгвістичне підґрунтя навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей університетів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 41. С. 45–49.

3. Сукаленко Т., Шпетна С. Мовна і мовленнєва компетентності майбутніх здобувачів вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 1. С. 75–79. DOI: 10.32782/apv/2024.1.11.

О. А. Нестеренко,
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
(старший викладач)

МОВНА КОМПРЕСІЯ ІСТОРІЇ В КОРОТКИХ ФОРМАТАХ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛІНГУ

Розвиток цифрових медіа змінює не лише технології поширення журналістських матеріалів, а й способи організації їхнього змісту. Поєднання вербальних та аудіовізуальних засобів, різні режими сприйняття інформації та поширення короткоформатного контенту впливають на композицію медіатексту, принципи добору мовних одиниць і способи встановлення смислових зв'язків. Особливо виразно ці зміни репрезентовані в цифровому сторителінгу, де повідомлення про подію набуває форми історії, зосередженої на людському досвіді, дії та її наслідках.

Короткий формат ставить перед автором завдання зберегти змістову насиченість і наративну цілісність за обмеженого обсягу вербального матеріалу. Стислість у цьому разі не тотожна механічному вилученню подробиць: для розуміння історії необхідно відтворити її смислові опори та забезпечити можливість реконструювати часові й причиново-наслідкові зв'язки, навіть за нелінійної композиції. Відтак мовознавчого осмислення потребують засоби семантико-синтаксичного ущільнення тексту, завдяки яким зменшення його обсягу не обов'язково спричиняє втрату комунікативно значущої інформації. Саме співвідношення мовної економії, інформативності й наративної зв'язності визначає проблематику статті.

Поняттєвою основою дослідження є розмежування медіатексту як результату та сторителінгу як процесу його створення, запропоноване в попередній праці про номінацію нових медіаформатів [4]. У медійному слововжитку лонгформ (від англ. *long-form*, розгорнута форма подання) та шортформ (від англ. *short-form*, коротка форма подання) характеризують масштаб організації матеріалу. Лонгрид (від англ. *long read*, матеріал для тривалого читання) і шортрид (від англ. *short read*, матеріал для короткого читання) корелюють насамперед із читанням; причому остання номінація не має підстав бути потрактованою як однозначно усталена жанрова категорія. Для аналізу історій, що поєднують вербальний та аудіовізуальний компоненти, точнішим є поняття *«короткоформатна цифрова історія»*. Воно позначає обмежений за обсягом медіатекст із подієвим ядром, що реалізований засобами однієї або кількох знакових систем.

Мовна компресія витлумачена як семантико-синтаксичний механізм ущільнення висловлення, за якого комунікативно значущі смисли передані меншою кількістю мовних засобів завдяки усуненню надлишковості, узагальненню, згортанню синтаксичних конструкцій та імплікації відновлюваних компонентів [1; 2]. Її не можна ототожнювати з довільним

вилученням деталей: істотною є можливість адресата відтворити необхідні відношення між учасниками, діями, умовами та наслідками. Відповідно стисліть становить властивість кінцевого тексту, тоді як компресія описує спосіб його мовної організації. За відсутності вихідної розгорнутої версії коректніше говорити про ознаки компресивної організації, а не про доведене скорочення конкретного первинного тексту.

У структурі цифрової історії доцільно розрізняти три процеси. Наративна селекція визначає, які епізоди автор залишає в оповіді; мовна компресія організує вербальне вираження відібраного змісту; а мультимодальний розподіл забезпечує передавання окремих відомостей через мовлення героїв, титри, зображення, звук або монтаж. Візуальна демонстрація місця дії потенційно усуває потребу в його докладному словесному описі, проте такий перерозподіл ще не є доказом мовної компресії. Для відповідного висновку потрібне зіставлення вербальних і невербальних компонентів конкретного відео.

Мета дослідження полягає в установленні способів мовної компресії короткоформатної цифрової історії та механізмів збереження її наративної цілісності. Емпіричну базу становлять двадцять відеопублікацій медіа «*ШоТам*» (січень–жовтень 2026 р.). На першому етапі зіставлено заголовки з повними редакційними анотаціями кожного матеріалу: визначено, які відомості згорнуто в заголовку, як у супроводі відновлюються передумови, учасники, часові переходи, причиново-наслідкові зв’язки та результати. Одиницею аналізу є не ізольований заголовок, а вербальний комплекс публікації. Звуковий супровід, титри й монтаж відео не транскрибовано, тому висновки стосуються саме двох перевірених вербальних рівнів.

Таблиця 1

Зіставний аналіз заголовків та редакційних анотацій цифрових історій «ШоТам» (2026)

№ з/п	Історія та покликання	Заголовкова компресія	Логіко-смисловий ланцюг анотації
1.	*Історія Климентини Авдикович, українки, що відкрила першу вітчизняну фабрику солодощів* (https://shotam.info/istoriia-klymentyny-avdykovych-ukrainky-shcho-vidkryla-pershu-vitchyznianu-fabryku-solodoshchiv/)	*«відкрила»* підсумовує тривалий процес	*Вдова з двома дітьми продає пальто й книжки чоловіка, щоб розпочати виробництво*: анотація відновлює початкову скруту й ціну рішення (результат – передумови)

2.	*Як викладачка із Сум створила простір підтримки для жінок* (https://shotam.info/yak-vykladachka-iz-sum-stvoryla-prostir-pidtrymky-dlia-zhinok/)	*«створила»* називає наслідок	Спостереження насильства → заснування ГО з колегою → жіночий простір, психологійна й правова підтримка, навчання (результат – мотив та етапи)
3.	*Як директор училища відкриває робітничі професії для школярів* (https://shotam.info/yak-dyrektor-uchylyshcha-vidkryvaie-robitnychi-profesii-dlia-shkoliariv/)	«*відкриває професії*» метафоризує дію	Дитяче захоплення ремонтом → навчання і робота в училищі → керівництво → профорієнтаційний хаб із VR (метафора – конкретні практики)
4.	*Врятувала ліцей і знайомить школярів із кулінарним мистецтвом* (https://shotam.info/vriatuvala-litsey-i-znayomyt-shkoliariv-iz-kulinarnym-mystetstvom/)	*«врятувала»* концентрує оцінювання результату	Загроза закриття → екскурсії та майстер-класи → п'ятикратне зростання набору → кулінарний хаб (оцінка – причинний ланцюг).
5.	*Історія композитора з Полтавщини, який підкорив Голлівуд* (https://shotam.info/istoriia-kompozytora-z-poltavshchyny-iakyy-pidkoryv-hollivud/)	*«підкорив Голлівуд»* є образною генералізацією	*Дмитро Тьомкін із Кременчука здобув чотири «Оскари»*: анотація конкретизує образне *«підкорив»* до професійного визнання (метафора –

			фактологійна конкретизація)
6.	*Як олені допомагають лікувати людей* (https://shotam.info/yak-oleni-dopomahaiut-likuvaty-liudey/)	*«олені лікують»* містить метонімійне скорочення	Тварин вирощують для отримання пантів, із яких виготовляють медичні препарати; опущено технологійний посередник (агент – сировина – препарат)
7.	*Як в автомайстерні облаштували робоче місце для працівника з інвалідністю* (https://shotam.info/yak-v-avtomaysterni-oblashtuvaly-roboche-mistse-dlia-pratsivnyka-z-invalidnistiu-2/)	*«облаштували місце»* демонструє результат	Поранення на війні → труднощі працевлаштування → пропозиція роботи у Veteran Auto Hub → адаптація робочого місця (результат – проблема і розв'язання).
8.	*Як 9-річний Захар рятує киян від холоду* (https://shotam.info/yak-9-richnyy-zakhar-riatuie-kyian-vid-kholodu/)	*«рятує від холоду»* узагальнює побутові дії	*У Пункті Незламності хлопчик пригощає чаєм, допомагає заряджати телефони*: тлом є очікування дзвінка від батька-військовослужбовця (узагальнення – перелік дій)
9.	*Вишуканий одяг для людей з інвалідністю: історія модельєрки на кріслі колісному* (https://shotam.info/vyshukanyy-odiah-dlia-liudey-z-invalidnistiu-istoriia-	номінація продукту випереджає біографію	Травма хребта → користування кріслом колісним → відкриття майстерні → бренд адаптивного одягу (предмет –

	modelierky-na-krisli-kolisnomu/).		біографічна мотивація)
10.	*Світ професій для школярів: як заступниця ліцею створила профорієнтаційний хаб* (https://shotam.info/svit-profesiy-dlia-shkoliariv-iak-zastupnytsia-litseiu-stvoryla-proforiientatsiynyy-khab/)	*«створила»* згортає тривалу діяльність	П'ятнадцять років профорієнтації, екскурсії, участь у DECIDE; школярі випробовують зварювання та керування вантажівкою (результат – попередня практика)
11.	*Відкриває підліткам світ сучасних професій* (https://shotam.info/vidkryvaie-pidlitkam-svit-suchasnykh-profesiy/)	у заголовку опущено назву діячки	Наталія понад двадцять років працювала у школі; завдяки DECIDE з'явилися кулінарні й професійні практики та зустрічі з роботодавцями (еліпсис суб'єкта – його відновлення)
12.	*З ноутом під грубою: історія дівчини, яка втекла зі столиці в село* (https://shotam.info/z-noutom-pid-hruboiu-istoriia-divchyny-iaka-vtekla-zi-stolytsi-v-selo-2/)	*«з ноутом під грубою»* створює предметний контраст	*23-річна Женя купила сільську хату, ремонтує її самотужки та залучає майстрів*: контраст міського й сільського життя набуває деталей (образ – обставини вибору).
13.	*Рожевий туалет і вишиті перини: історія відеоблогерки, яка повернулась на хутір прадіда* (https://shotam.info/rozhevyy-tualet-i-vyshyti-peryny-	*«рожевий туалет і вишиті перини»* є деталями-символами	*Анжеліка Кравець змінила столичні перспективи на життя на хуторі, а її побут викликає суперечливу*

	istoriia-videobloherky-iaka-povernulas-na-khutir-pradida-2/)		*реакцію аудиторії* (деталі – соціальний контраст)
14.	*Як електрик очолив рідний ліцей та змінив уявлення про профтехосвіту* (https://shotam.info/yak-elektryk-ocholyv-ridnyy-litsey-ta-zminyv-uiavlennia-pro-proftekhosvitu-2/)	зміна ролі подана як завершена траєкторія	Дитячий інтерес до електрики → профільне навчання → втрата бізнесу → повернення до ліцею в ролі керівника (результат – часові переходи)
15.	*Як унікальне виробництво продуктів з кизилу єднається з крафтярами* (https://shotam.info/yak-unikalne-vyrobnytstvo-produktiv-z-kyzylu-iednaietsia-z-kraftiaramy/)	*«єднається з крафтярами»* узагальнює пошук виходу із ситуації	Втрата сина й бізнесу під час вторгнення → відновлення виробництва → неотриманий грант → співпраця з виробниками меду (співпраця – криза і рішення)
16.	*Як підлітки створили молодіжний простір у своєму селищі* (https://shotam.info/yak-pidlitky-stvoryly-molodizhnyy-prostir-u-svoiemu-selyshchi/)	*«підлітки створили»* висуває колективного агента	*У Кривому Озері молодь організувала місце для навчання, дозвілля та зустрічей*; редакційне питання акцентує вік учасників (результат – функції простору)
17.	*Перетворює пластик на аксесуари для тварин* (https://shotam.info/peretvoriuie-plastyk-na-aksesuary-dlia-tvaryn/)	*«перетворює»* стискає виробничий процес	Потреба в поличках для котів → виготовлення меблів → намордники для собак → аксесуари з переробленого пластику (дія –

			послідовність розвитку)
18.	*Як жителі Чернігівщини переписали правила своєї громади* (https://shotam.info/yak-zhyteli-chernihivshchyny-perepysaly-pravyla-svoiei-hromady/)	*«переписали правила»* метафорично називає реформу	*Після деокупації Іванівська громада оновила статут, щоб жителі могли брати участь у місцевих рішеннях* (метафора – інституційний зміст)
19.	*Як родина з Луганщини відновила пасіку та робить медові батончики завдяки гранту СТВОРЮЙ!* (https://shotam.info/yak-rodyna-z-luhanshchyny-vidnovyla-pasiku-ta-robyt-medovi-batonchyky-zavdiaky-hrantu-stvoryuy/)	*«відновила»* й *«робить»* стискають два часові етапи	Знайомство з бджільництвом → окупація → вивезення вуликів на Черкащину → відновлення та розширення справи (дві дії – біографічний ланцюг)
20.	*Мама у декреті відкрила бізнес з очищення води* (https://shotam.info/mama-u-dekreti-vidkryla-biznes-z-ochyshchennia-vody/)	*«мама у декреті відкрила бізнес»* поєднує роль і результат	Проблема питної води в Опішні → поїздки по воду до Полтави → грантова підтримка → забезпечення водою місцевих родин (результат – проблема і мотивація).

Результати зіставного аналізу заголовків і редакційного текстового супроводу публікацій засвідчують неоднорідність засобів змістового ущільнення. Переважання в заголовкових конструкціях дієслів із результативним значенням (*«створила»*, *«відкрила»*, *«відновила»*, *«очолив»*) зумовлює зміщення підсумкової події на передній план. У відповідних анотаціях цей результат корелює з передумовами, мотивами та послідовністю дій. Водночас таке співвідношення характеризує передусім принцип заголовкового структурування інформації і саме собою не засвідчує синтаксичної компресії первинного висловлення.

Лексико-семантичний рівень досліджуваних текстів демонструє використання узагальнювальних номінацій та образних предикатів. Зокрема, словосполучення *«простір підтримки»* охоплює сукупність психологійних, правових та освітніх практик, які конкретизовані в редакційному супроводі. Вислів *«підкорив Голлівуд»* репрезентує професійне визнання композитора Дмитра Тьомкіна через оцінну метафоричну номінацію; її зміст уточнюють відомості про здобуті нагороди. Подібну семантичну генералізацію спостерігаємо в заголовку *«Як олені допомагають лікувати людей»*, де опосередкований зв'язок між тваринами, сировиною та виготовленням препаратів можна відновити з тексту анотації. У такому разі доцільно розмежовувати семантичне узагальнення та власне скорочення синтаксичної структури.

Більш виразні ознаки синтаксичної компресії простежено у внутрішній організації редакційних текстів. Зокрема, в історії про дев'ятирічного Захара конструкція *«а свій тримає напоготові»* містить контекстуально зумовлений еліпсис іменника *«телефон»*. Пропущений компонент відновлюємо завдяки попередній згадці про заряджання телефонів, а отже, неповнота конструкції не перешкоджає встановленню предметної референції. В інших публікаціях займенникові та прислівникові заміни (*«цю мрію»*, *«ця освіта»*, *«там»*) забезпечують міжфразову зв'язність, усуваючи потребу в повторній номінації вже відомих учасників, об'єктів та обставин.

Важливим чинником збереження наративної цілісності є експліцитне, проте економне маркування часових, причинних і цільових відношень. У матеріалі про виготовлення аксесуарів для тварин аналог сполучника *«тож»* установлює зв'язок між потребою та рішенням, прислівник *«згодом»* позначає перехід до наступного етапу, а підрядна частина зі сполучником *«коли»* прогнозує нову умову розвитку подій. У розповіді про підприємство з перероблення кизилу заперечення розмежовує факт здобуття гранта й фактичне неотримання фінансування. Отже, мовна економія не корелює з вилученням компонентів, від яких залежить фактологійна точність повідомлення або характер логічного зв'язку між подіями.

Окремого розгляду потребує співвідношення мовного ущільнення з добиранням наративно значущих деталей. Заголовкові сполуки *«рожевий туалет і вишиті перини»* та *«з ноутом під грубою»* формують предметно-образні характеристики способу життя персонажів. Проте саме фокусування уваги на промовистій деталі належить до наративної селекції, а не є безпосереднім доказом синтаксичної компресії. Натомість усічену розмовну форму *«ноут»* можна вважати виявом лексичної економії. Подібним композиційним прийомом слугує еліпсис дієслова в заголовку *«Відкриває підліткам світ сучасних професій»*, тоді як його встановлення в анотації забезпечує референційну визначеність текстового комплексу.

Проведений аналіз дає підстави розмежувати кілька взаємопов'язаних, але не тотожних явищ: результативну організацію заголовкового повідомлення, лексико-семантичну генералізацію, контекстуально зумовлену неповноту

синтаксичних конструкцій та засоби міжфразової зв’язності. Безпосередніми показниками компресивної організації вербального тексту є насамперед еліпсис, займенникові заміни й інші способи уникнення повторної номінації за умови відновлюваності пропущеного змісту. Наративну повноту короткоформатної історії визначає не кількість експліцитно названих деталей, а можливість установити учасників, послідовність подій, мотиви та наслідки без спотворення фактологійних зв’язків. Подальше вивчення цього механізму потребує зіставлення редакційних версій для встановлення фактичного ступеня скорочення, а також аналізу звукового й візуального компонентів для з’ясування особливостей мультимодального розподілу змісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Мірошниченко І. Г. Мовна компресія як чинник функціонування стислого тексту. *Український смисл*. 2016. С. 220–229. URL : https://crust.ust.edu.ua/items/83fd4221-628d-47f3-be7d-e44504d516c1 (дата звернення: 01.10.2026).
2. Мірошниченко І. Г. Синтаксичні засоби створення стислого тексту (на матеріалі українських мас-медіа). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2015. Вип. 55. С. 161–163. URL : https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/4073/ (дата звернення: 01.10.2026).
3. Медіа «ШоТам» (цифрові історії за 2026 рік). *ШоТам*. URL : https://shotam.info/ (дата звернення: 08.10.2026).
4. Нестеренко О. А. Понятєві сфери термінів для номінації нових медіаформатів. *Держава та регіони*. Серія : Соціальні комунікації. 2016. № 4 (28). С. 80–86.

О. П. Павлюк,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
(доктор філософії)

УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКА МОВНА ВЗАЄМОДІЯ В ОЙКОНІМІЇ ВІННИЧЧИНИ: АНТРОПОНІМНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА ЛЕКСИЧНІ МОДЕЛІ НОМІНАЦІЇ

Ойконімія Вінниччини як історико-культурного регіону, що впродовж кількох століть перебував у складі Речі Посполитої, зберігає виразний шар назв, сформованих під безпосереднім впливом польської мови. Попри те що формальна подібність окремих ойконімів до польських лексем чи антропонімів нерідко є приводом до автоматичних етимологічних висновків, лише зіставлення історичних форм та лексикографічних джерел – дає змогу відрізнити справжній полонізм від омонімної паралелі чи народноетимологічної реконструкції. Актуальність такого підходу засвідчує, зокрема, стаття Наталії Павликівської та Олексія Павлюка [7, с. 33–34], де показано, що навіть формально прозорий формант *-піль/-поль* не є автоматичним доказом польського походження назви: у різних ойконімах він етимологічно неоднорідний – слов'янське *поле*, грецьке πόλις або результат польсько-українського контактного посередництва.

Мета розвідки – виявити та класифікувати ойконіми Вінницької області, у номінації яких можна простежити слід польської мови, за трьома типами мовних моделей: соціально-адміністративною, антропонімною і лексичною. Матеріалом слугував повний перелік населених пунктів Вінницької області (1475 позицій, 1249 унікальних назв, районний поділ до реформи 2020 р.), зіставлений з історико-топонімічним словником Тереси Плюскоти [8], що фіксує форми ойконімів колишніх Белзького, Руського, Волинського, Подільського і Брацлавського воєводств XVI–XVIII ст., зі статтею Н. Павликівської та О. Павлюка [7], а також із трьома українськими довідковими виданнями – етимологічним словником Василя Лучика [6], довідником Юрія Кругляка [5] та книгою про топоніми Алли Коваль [4]. Для кожного кандидата встановлювався ступінь достовірності польського походження за чотирма рівнями: дуже висока (прямий історичний відповідник із релевантною локалізацією), висока (виразна словотвірна модель або точна історична форма з локалізаційним застереженням), середня (правдоподібна модель без ранньої писемної фіксації) і низька (контрольна група, яку не можна вважати доведеним полонізмом). У результаті відібрано 38 назв населених пунктів середнього і високого ступенів достовірності.

Соціально-адміністративна модель представлена трьома ойконімами, мотивованими титулом сільського урядника wójt («війт»): Війтівці Липовецького і Хмільницького районів , зафіксовані у Т. Плюскоти вже 1545 р. у формах Woytowcy, Wojtowce [8, с. 523] (незалежну фіксацію під 1570 р. наводить і Любов Дика [0, с. 97]), Пустовійти Хмільницького району (1629 р.

Koźminin alias Pustowojty, 1651-1765 pp. Pustowoyty [8, с. 212, 376]) і Війтівка Бершадського району, для якої регіональне ойконімічне дослідження, за Оленою Квасневською, прямо вказує: назва «походить від польської назви війт – староста» [2, с. 599]. Ці назви населених пунктів ілюструють перенесення польської соціально-адміністративної реалії шляхетської Речі Посполитої на подільський ономастичний ґрунт.

Другу групу становлять ойконіми, утворені від апелятивів виробничо-професійної семантики, засвоєних українською мовою через польське посередництво. Основа huta «металургійне або скловарне виробництво» дала назви Гута Немирівського району (1765, 1770 pp. Huta, Br [8, с. 155–156]), Стара Гута, Гута-Бушинська, Гута-Мовчанська та Гута-Шершнівська Хмільницького, Тиврівського й Жмеринського районів; апелятив tartak «лісопильня» – Тартак у Чечельницькому і Жмеринському районах. Окремо стоїть Пляцина Барського району, найправдоподібніше – від пол. plac «площа, ділянка», хоч без ранньої писемної фіксації ця етимологія залишається на рівні середньої достовірності.

Окрему підгрупу лексичної моделі становлять власне слов'янські та гібридні ойконіми, у яких польський компонент реалізується не як антропонім, а як термін, сакральна лексика чи словотвірна модель означення. Показовим є Крижопіль (районний центр): найбільш аргументованою тут є сакрально-описова етимологія *криж* «хрест» (пол. krzyż) + *піль* «поле», яку незалежно підтримують дослідження Н. Павликівської [7, с. 38-39] та довідники Ю. Кругляка [5, с. 76] і А. Коваль [4, с. 193]. Сама назва не є антропонімною, хоча власниками маєтку були представники польської шляхти – Єловіцькі та Ярошинські. Гібридну модель репрезентує Муровані Курилівці, історичні форми якого простежуються від Kvrilovcze (1530) через Kurilowcze (1565-1616) до Kuryłowce (1651-1789) [8, с. 228-229]; означення *муровані* (пол. murowane «збудований з каменю, цегли») – польське, тоді як основа Курилівці – власне слов'янська, від антропоніма Курило/Кирило [6, с. 339–340]. Місцевість Голендри (Калинівський район) віддзеркалюють пол. Holędry/Olędry – термін на позначення колоній нідерландських і менонітських переселенців; Мазурівка Чернівецького і Тульчинського районів, відображає переселенців з польських Мазур, регіону в північно-східній Польщі. Тут польський вплив проникає в ойконімію не через антропонім, а через адміністративно-поселенську лексику.

Найчисленнішу і найпродуктивнішу групу становлять антропонімні моделі, у межах яких виділяються три словотвірні різновиди. Перший – посесивні композити з формантом *-піль/-поль* за моделлю «особове ім’я + -pol», типовою для магнатсько-шляхетської ойконімії Речі Посполитої [7, с. 32]: Ямпіль (районний центр; ланцюг Ян/Януш + поль → Янполь → Ямпіль, пов'язаний з коронним канцлером Яном Замойським), Терешпіль і Томашпіль Хмільницького району, Томашпіль (районний центр), Філіопіль (від Феліції Івановської), Антопіль колишнього Томашпільського району (від Антонія Святополк-Четвертинського), Іванопіль Літинського району (Janopol – «місто Яна») та Юліямпіль Шаргородського району. Особові імена в основі цих композитів мають прозору етимологію за польським ономастиконом: Ян – від євр. Jehu

«Господь» і channa «ласка», функціонує в Польщі з XIII ст. [9, с. 118]; Юлія – римське ім'я, пов'язане з родом Юліїв, в Польщі отримує популярність з XVIII ст. [9, с. 127]; Антоній – від римського роду Антоніїв, в Польщі зустрічається з XIII ст. [9, с. 26]. Другий різновид – посесиви на *-івка* від чоловічих особових імен: Ксаверівка (Липовецький і Вінницький р-ни; 1791 р. Ksawerowka, Br [8, с. 224]), Криштопівка та вторинне Криштопівське Іллінецького району (1629 р. Krzysztofowka, Br [8, с. 223]), Бартошівка Оратівського, Станіславчик Жмеринського (1770, 1789 рр. Stanislawczyk/Stanisławczyk [8, с. 432]), Кільянівка Літинського, Матейків і Матейкове Барського й Жмеринського, Флоріанівка Козятинського та Якубівка Іллінецького (регіональне дослідження Іллінецького району пов'язує це село безпосередньо з прізвищем власника Якубовського, типово польською формою на *-ський* [3, с. 167]), Вікентіївка (до 1940 – Віцентівка) Липовецького району; Северинівка (тричі – у Тростянецькому, Ямпільському й Жмеринському районах). За польським антропоніміконом: Ксаверій – прізвисько св. Франциска Ксаверія, від назви замку Xavier в Іспанії [9, с. 146]; Кшиштоф – від гр. Christos і phero «той, хто несе Христа», в Польщі відоме з XIV ст., спершу виключно серед аристократії [9, с. 145–146]; Бартош – старопольська форма імені Bartłomiej від слова bartnik (лісовий бджоляр) чи імені Bartodziej (Бартодій) [9, с. 37]; Станіслав – праслов'янське «той, хто стає славним», від початку XVI ст. одне з найпопулярніших польських чоловічих імен [9, с. 211]; Кіліан – кельтське походження, означає монах або лицар, в Польщі зустрічається від XIII століття [9, с. 137]; Матеуш – від євр. Mattania «дар Божий», уживане взаємозамінно з іменем Матей (Maciej), популярне від початків християнства в Польщі [9, с. 171]; Флоріан – від лат. flos/florens «квітучий», пов'язане з римською богинею Флорою, в Польщі знане від XIII ст. [9, с. 86]; Вікентій – віл лат. vincens «переможець», у Польщі спостерігається від XIII ст. [9, с. 231]; Северин – зустрічається в Польщі з XV ст. [9, с. 209]. Третій різновид – посесиви від жіночих імен: Гонораткa Оратівського, Кароліна Немирівського, Бригидівка Барського, Теклівка (Крижопільський і Шаргородський р-ни), Теклинівка Липовецького, Устя Бершадського району (від Устини Любомирської, представниці магнатського роду Lubomirski, «засновниці» поселення [2, с. 601]) і Станіславка Тульчинського району. Згідно зі словником польських імен: Гонораткa – від чол. Гонорат, лат. honoratus «шанований», в Польщі стає популярним від XIX ст. [9, с. 105–106]; Кароліна – від старогерманського charal/carl «чоловік»; означає вірну дружину, віддану дому [9, с. 134]; Бригіда – староісландське brigid «велика, піднесена, могутня», зустрічається в Польщі з XII ст. [9, с. 49]; Текля – грецьке theos і kleos «та, що славить Бога», в Польщі знане з XIII ст. [9, с. 217]. Окремо в межах антропонімної моделі виділяється відпрізвищевий тип: Скаржинці Хмільницького району, що відбивають шляхетське прізвище Skarżyński (1661 р. Skarżynce, 1789 р. Skarzynce [8, с. 417]). До цього ж типу належить Серебрія Бершадського району: за регіональним дослідженням, першим поселенцем місцевості був «польський дворянин Серебринський, від прізвища якого і походить назва села» [2, с. 600].

Проведений аналіз засвідчує, що польський мовний слід в ойконімії Вінниччини не обмежується прозорим формантом *-піль/-поль*, а системно охоплює щонайменше три структурно різні моделі номінації – антропонімну (найпродуктивнішу, з трьома словотвірними підтипами), соціально-адміністративну (від титулу wójt) і лексичну, яка своєю чергою реалізується як через виробничі апелятиви (huta, tartak, plac), так і через сакрально-описові та гібридні утворення (Крижопіль, Муровані Курилівці, Голендри, Мазурівка). Ступінь достовірності кожної етимології суттєво варіюється: від майже безсумнівних випадків із прямою писемною фіксацією у Т. Плюскоти чи документальним обґрунтуванням у статті Н. Павликівської та О. Павлюка [7, с. 31–51] до перспективних, але поки що гіпотетичних реконструкцій, що потребують перевірки в актових джерелах та історико-краєзнавчих виданнях. Такий диференційований підхід – із чітким розмежуванням задокументованого й гіпотетичного – видається методологічно необхідним для подальших студій українсько-польської мовної взаємодії в регіональній ономастиці Поділля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дика Л. Ареал поширення ойконімів на -івці, -инці на території Східного Поділля протягом XIV–XX ст. *Рідне слово в етнокультурному вимірі* : зб. наук. пр., м. Дрогобич. 2013. С. 94–100.
2. Квасневська О. О. Регіональна географічна ойконімія (на прикладі ойконімів Бершадського району Вінницької області). *Геополітика и екогеодинаміка регіонів*. 2014. № 1. С. 598–602.
3. Квасневська О. О. Ойконімія Іллінецького району Вінницької області. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Географія»*. 2014. № 26. С. 163–169.
4. Коваль А. П. Знайомі незнайомці : Походження назв поселень України. Київ : Либідь, 2001. 304 с.
5. Кругляк Ю. М. Ім’я вашого міста: Походження назв міст і селищ міського типу Української РСР. Київ : Наукова думка, 1978. 154 с.
6. Лучик В. В. Етимологічний словник топонімів України. Київ : ВЦ «Академія», 2014. 544 с.
7. Павликівська Н., Павлюк О. Топоніми з компонентами -піль / -поль в українському ойконімічному просторі: лінгвістична структура та культурно-історичні кореляти в контексті життєписів польських діячів Вінниччини. *Українська полоністика.* 2025. Вип. 24. С. 31–50.
8. Pluskota T. Słownik nazw miejscowych i ich wariantów od XVI doXVIII wieku: województwo bełskie, ruskie, wołyńskie, podolskie, bracławskie. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2019. 578 s.
9. Skarbiec imion polskich / red. W. Głuch. wyd. 2. Wrocław : EUROPA, 2006. 240 s.

А. А. Певсе,
Закарпатський угорський університет
імені Ференца Ракоці ІІ,
Ніредьгазький університет
(кандидат педагогічних наук, доцент);
Є. Л. Комарі,
Закарпатський угорський університет
імені Ференца Ракоці ІІ
(науковий керівник: к. п. н., доцент **А. А. Певсе**)

ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УГОРСЬКОМОВНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Формування українськомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, для яких українська мова не є рідною, належить до актуальних завдань сучасної лінгводидактики. Особливого значення ця проблема набуває в багатомовному освітньому середовищі Закарпаття, де українська й угорська мови функціонують у ситуації тривалого безпосереднього контакту. Для угорськомовних здобувачів українська мова є не лише навчальним предметом і державною мовою країни, а й важливим засобом освітньої, професійної та суспільної комунікації. Відповідно, результативність її навчання доцільно визначати не тільки обсягом засвоєних граматичних правил і лексичних одиниць, а насамперед здатністю використовувати набуті мовні знання в реальних комунікативних ситуаціях.

Мета дослідження – визначення методичних засад формування українськомовної комунікативної компетентності угорськомовних здобувачів освіти та окреслення тих прийомів організації навчання, які враховують специфіку українсько-угорського білінгвального середовища.

У попередніх дослідженнях, присвячених методиці навчання української мови учнів з угорською мовою навчання, наголошено, що українська для цієї категорії здобувачів фактично функціонує як друга мова, а тому процес її опанування має свою специфіку й потребує адаптації традиційних методів викладання до мовного досвіду учнів [1, с. 95]. Такий підхід передбачає врахування не лише рівня володіння українською мовою, а й структурних особливостей рідної мови здобувачів, характеру українсько-угорської міжмовної взаємодії, реальних сфер використання державної мови та комунікативних потреб конкретної вікової групи.

Комунікативну компетентність у цьому контексті розглядаємо як інтегровану здатність здобувача освіти доречно й ефективно користуватися українською мовою в різних ситуаціях спілкування, розуміти усні й письмові повідомлення, створювати власні висловлення відповідно до комунікативної мети, адресата й ситуації, а також застосовувати сформовані мовні вміння для розв'язання практичних завдань. Отже, знання фонетичних, лексичних і

граматичних норм є необхідною, але не кінцевою метою навчання. Вони повинні перетворюватися на інструмент мовленнєвої діяльності.

Важливість компетентнісного спрямування мовної освіти підтверджується й сучасними дослідженнями компетентнісного підходу. Він передбачає перенесення акценту з простого накопичення знань на здатність використовувати їх у нових ситуаціях, самостійно опрацьовувати інформацію та розв'язувати практичні завдання [2, с. 61]. Для навчання української мови як нерідної це особливо важливо: здобувачеві недостатньо знати правило, якщо він не може використати відповідну мовну конструкцію в усному діалозі, написати повідомлення, зрозуміти інформаційний текст або висловити власну позицію українською мовою.

Результати проведених раніше компетентнісних вимірювань також засвідчують необхідність систематичної діагностики сформованих умінь. Дослідження читацької компетентності першокурсників Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II показало, що аналіз результатів доцільно здійснювати не лише за загальним показником, а й відповідно до типу тексту, його формату та характеру операцій, які необхідно виконати здобувачеві [3, с. 29]. Такий принцип може бути продуктивним і під час оцінювання українськомовної комунікативної компетентності: важливо встановлювати не тільки те, скільки завдань виконано правильно, а й те, які саме види мовленнєвої діяльності викликають найбільші труднощі.

Методика формування українськомовної комунікативної компетентності угорськомовних здобувачів, на нашу думку, має ґрунтуватися на кількох взаємопов'язаних принципах.

Першим є комунікативно-діяльнісний принцип, відповідно до якого мовний матеріал засвоюється через його практичне використання. Тому робота з граматичними категоріями, лексикою чи синтаксичними конструкціями повинна завершуватися комунікативним завданням. Наприклад, після опрацювання форм наказового способу доцільним є не тільки виконання вправ на утворення відповідних форм, а й створення інструкції, поради, діалогу чи короткого усного повідомлення. Після вивчення лексики певної тематичної групи здобувачі можуть моделювати ситуації спілкування, складати діалоги, описувати власний досвід, аргументувати вибір або працювати з автентичним інформаційним матеріалом.

Другим важливим принципом є врахування рідної мови здобувача. Українська й угорська мови належать до різних мовних сімей і істотно відрізняються за фонетичною, морфологічною та синтаксичною будовою. Тому порівняння двох мов може виконувати не лише теоретичну, а й практичну методичну функцію. Зіставлення допомагає прогнозувати типові труднощі, пояснювати причини помилок і запобігати механічному перенесенню моделей угорської мови в українське мовлення. Водночас контрастивний підхід не повинен перетворювати урок на постійне теоретичне порівняння мов. Його варто застосовувати насамперед у тих випадках, коли міжмовна відмінність реально впливає на формування мовленнєвої навички.

Важливим є також принцип функціональності навчального матеріалу. Добір лексики й граматичних конструкцій має визначатися їхньою комунікативною цінністю. На початкових та середніх етапах опанування української як нерідної доцільно надавати перевагу мовним одиницям, необхідним для повсякденного спілкування, навчальної взаємодії, отримання й передавання інформації, висловлення прохання, згоди або незгоди, аргументації власної думки. Це сприяє усвідомленню практичної цінності української мови й підтримує мотивацію до її вивчення.

Попередній аналіз сучасних підходів до викладання української мови угорськомовним здобувачам підтверджує доцільність поєднання традиційних методів із комунікативними, інтерактивними та цифровими технологіями [4, с. 857]. Ефективними можуть бути парна й групова робота, рольові та ситуативні завдання, навчальні дискусії, проєктна діяльність, робота з автентичними текстами, відео- й аудіоматеріалами. При цьому інтерактивність варто розглядати не як самоціль, а як засіб збільшення реального мовленнєвого досвіду здобувача.

Особливої уваги потребує формування міжкультурної складової комунікативної компетентності. Мовна взаємодія передбачає не лише володіння граматично правильними конструкціями, а й розуміння соціокультурних норм, мовленнєвого етикету, способів вираження ввічливості, згоди, незгоди, прохання, оцінки тощо. У дослідженні інноваційних підходів до формування іншомовної міжкультурної компетентності майбутніх філологів підкреслено значення різноманітних методологічних підходів та інтерактивного характеру сучасного навчання [5, с. 70]. Для українсько-угорського освітнього середовища міжкультурний компонент має особливе значення, оскільки здобувач щоденно взаємодіє щонайменше з двома мовними й культурними системами.

Окремим методичним ресурсом є цифровізація навчання. Досвід упровадження освітніх інновацій свідчить, що електронні освітні ресурси, хмарні технології та цифрові засоби можуть сприяти підвищенню мотивації здобувачів та створювати можливості для активнішої організації навчальної діяльності [6, с. 144]. У навчанні української як нерідної цифрові інструменти доцільно використовувати для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання автентичного мовлення, роботи з мультимедійними текстами, виконання інтерактивних лексико-граматичних завдань, створення власних усних і письмових повідомлень, організації взаємоперевірки та оперативного зворотного зв’язку.

Однак сама наявність цифрового інструменту не забезпечує формування комунікативної компетентності. Визначальним залишається дидактичне завдання, для виконання якого він використовується. Наприклад, електронний тест може бути ефективним для оперативної перевірки лексики, проте для формування продуктивного мовлення потрібні завдання відкритого типу: запис аудіоповідомлення, створення діалогу, коментування проблемної ситуації, підготовка короткої презентації, спільне редагування тексту тощо. Саме тому

інноваційність методики варто визначати не кількістю використаних цифрових платформ, а тим, наскільки вони сприяють реальній мовленнєвій діяльності.

Не менш важливим є диференційований підхід. В одному класі або академічній групі рівень володіння українською мовою може істотно відрізнятися залежно від попередньої мови навчання, мовного середовища, частоти використання української поза закладом освіти, індивідуальної мотивації та інших чинників. Тому однакове за складністю завдання не завжди забезпечує однакові можливості для розвитку. Доцільним є використання завдань різних рівнів, мовних опор, моделей, ключових слів, алгоритмів побудови висловлення, а для здобувачів із вищим рівнем компетентності – проблемних і творчих завдань.

Важливо також переглянути роль мовної помилки в навчанні української як нерідної. Помилка повинна бути не тільки об'єктом виправлення й оцінювання, а й джерелом інформації про труднощі засвоєння другої мови. Аналіз типових відхилень дає змогу встановити, які мовні моделі ще не автоматизовані, де спостерігається міжмовне перенесення, а де здобувачеві бракує мовленнєвої практики. Корекційна робота має передбачати не механічне багаторазове повторення правильної форми, а включення її в нові комунікативні контексти.

Отже, формування українськомовної комунікативної компетентності угорськомовних здобувачів освіти потребує системного поєднання комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, контрастивного, міжкультурного, диференційованого та цифрового підходів. Методика навчання української як нерідної повинна враховувати попередній мовний досвід здобувача, типологічні особливості його рідної мови та реальні потреби використання української.

Перспективним вважаємо перехід від переважно знаннєвої моделі до такої організації освітнього процесу, за якої кожна мовна тема стає підґрунтям для виконання конкретної комунікативної дії. Ефективність навчання в такому разі визначається здатністю здобувача зрозуміти інформацію українською мовою, адекватно реагувати на неї, створювати власне усне чи письмове висловлення та використовувати державну мову для навчальних, професійних і повсякденних потреб. Саме така спрямованість навчання створює умови для послідовного розвитку українськомовної комунікативної компетентності в умовах українсько-угорського білінгвізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Певсе А., Лібак Н. Методичні засади навчання української мови учнів закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання. *Українська мова: історія, теорія, практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (до 80-річчя від дня народження Володимира Власенка)*, 15 січня 2026 р. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2026. С. 94–96. URL : https://eprints.zu.edu.ua/47257/1/1.pdf#page=94 (дата звернення : 01.09.2026).

2. Bárány E., Pősze A. A competence-based approach in linguistic research: theoretical foundations, assessment methods, and digital technologies. *Acta Academiae Beregsasiensis. Philologica.* 2025. Vol. 4. No. 1. P. 45–64. DOI: 10.58423/2786-6726/2025-1-45-64

3. Beregszászi A., Dudics Lakatos K., Hires-László K., Pősze A. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola első évfolyamos hallgatóinak körében végzett szövegértési kompetenciavizsgálat eredményeiből. Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica. 2023. № 1. P. 26–43. DOI: 10.58423/2786-6726/2023-1-26-43

4. Гіреш-Ласлов К., Певсе А. Інноваційні підходи до викладання української мови для угорців. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 12 (30). С. 852–859. DOI : 10.52058/2786-6300-2024-12(30)-852-859

5. Слабко В. М., Певсе А. А. Інноваційні підходи до процесу формування іншомовної міжкультурної компетентності майбутніх філологів у системі неперервної освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2024. Вип. 102. С. 69–72. DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.102.14

6. Допополик К., Певсе А., Смирнова І. Досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету в галузі впровадження освітніх інновацій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 141–156. URL : https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/16.pdf (дата звернення: 02.09.2026).

А. А. Певсе,
Закарпатський угорський університет
імені Ференца Ракоці ІІ,
Ніредьгазький університет
(кандидат педагогічних наук, доцент),
В. Е. Штефуца,
Ніредьгазький університет
(доктор філософії)

СЕМАНТИКО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У ПЕРЕКЛАДІ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ

Сучасне перекладознавство розглядає переклад не лише як пошук мовних відповідників, а і як процес міжкультурної комунікації, у якому важливого значення набуває збереження культурної інформації, закладеної у вихідному тексті. Особливо виразно ця проблема постає під час відтворення одиниць, семантика яких тісно пов'язана з історичним досвідом, традиціями, фольклором, символікою та усталеними моделями образного сприйняття світу певною мовною спільнотою. До таких одиниць належать фразеологізми, безеквівалентна лексика, назви реалій, фольклорно-міфологічні номінації та інші культурно марковані елементи.

Проблема набуває особливої актуальності в українсько-угорському перекладі. Українська й угорська мови належать до різних мовних сімей, а їхні лексичні та фразеологічні системи відображають специфічні способи мовної концептуалізації дійсності. Водночас тривале співіснування української та угорської мов і культур, зокрема в закарпатському регіоні, сприяло формуванню широкого простору міжмовної та міжкультурної взаємодії. Тому зіставлення українських мовних одиниць з їхніми угорськими відповідниками дає змогу простежити не лише мовні відмінності, а й особливості репрезентації культурно зумовлених значень.

Мета дослідження – з'ясувати семантико-культурні особливості українських мовних одиниць, що впливають на їх відтворення угорською мовою, та визначити основні способи збереження їхнього значення, образності й культурної конотації в перекладі.

Матеріалом для спостережень слугують українські фразеологічні одиниці та окремі фольклорно-культурні номінації, зіставлені з їхніми угорськими відповідниками. У процесі аналізу застосовано зіставний, семантичний та контекстуально-інтерпретаційний методи. Основну увагу зосереджено на співвідношенні денотативного значення вихідної одиниці, її образної основи та культурного компонента з відповідними характеристиками одиниці мови перекладу.

Одним із найбільш виразних носіїв національно-культурної інформації є фразеологічний фонд мови. Фразеологізми відображають результати тривалого мовного й культурного досвіду народу, поєднуючи номінативне значення з

образністю, оцінністю та експресивністю. Як показує дослідження особливостей перекладу українських фразеологізмів угорською мовою, встановлення перекладацької відповідності потребує врахування не тільки семантики сталої конструкції, а й її образної основи та культурного контексту [3, с. 392].

Показовими є випадки, коли український та угорський фразеологізми передають однакове значення, проте ґрунтуються на різних образах. Наприклад, українському вислову «як дві краплі води» відповідає угорський фразеологізм „mint két tojás" – буквально *як два яйця*. В обох мовах ідеться про надзвичайну подібність двох осіб або предметів, однак образна мотивація фразеологічних одиниць відрізняється. У цьому випадку буквальний переклад українського вислову не є необхідним, оскільки угорська мова має власний усталений фразеологічний відповідник, який забезпечує збереження значення та стилістичної функції вихідної одиниці.

Подібне співвідношення спостерігаємо між українським фразеологізмом «коли рак на горі свисне» та угорським «majd ha piros hó esik» – *коли випаде червоний сніг*. Обидва вислови позначають подію, яка навряд чи відбудеться або є практично неможливою. Проте українська й угорська мовні картини світу реалізують це значення через різні метафоричні образи. Саме такі випадки особливо чітко демонструють, що фразеологічна еквівалентність не передбачає обов'язкового збігу компонентного складу мовних одиниць.

Ще одним прикладом є українське «тримати язик за зубами», яке вживається зі значенням «мовчати, не розголошувати чогось». В угорській мові відповідну комунікативну функцію може виконувати фразеологізм «lakatot tesz a szájára» – буквально *вішає замок на рот*. Семантичне ядро обох одиниць збігається, однак образна структура різна. Отже, для перекладача пріоритетним стає не формальне відтворення окремих компонентів, а збереження значення, експресивності та прагматичного ефекту вислову.

Аналіз таких відповідностей дозволяє розмежувати принаймні три ситуації. У першій українська й угорська мови мають близькі за значенням та образною структурою фразеологічні одиниці, що уможливлює використання фразеологічного еквівалента. У другій значення й функція одиниць збігаються, проте образна мотивація відрізняється; у такому разі доцільним є функціональний фразеологічний аналог. У третій ситуації усталеного відповідника немає, тому зміст вихідної одиниці передається за допомогою описового або контекстуального перекладу [3, с. 394].

Проблема відсутності прямого відповідника особливо актуальна для безеквівалентної та культурно маркованої лексики. Т. Лелека, розглядаючи безеквівалентну лексику як перекладацьку проблему, систематизує способи її відтворення та звертає увагу на можливості транскрипції, транслітерації, калькування, описового й контекстуального перекладу та інших перекладацьких трансформацій [1, с. 73]. Вибір конкретного способу залежить від характеру номінації, контексту її функціонування та можливості відтворити культурно значущу інформацію засобами мови перекладу.

Не менш важливими з погляду семантико-культурної специфіки є фольклорні й міфологічні номінації. Їхнє значення не обмежується називанням певного персонажа чи явища, оскільки формується в межах конкретної культурної традиції та містить комплекс асоціацій, відомих представникам відповідної мовної спільноти.

Показовою щодо цього є українська номінація «русалка». Дослідження фольклорного образу русалки та його художньої інтерпретації у творчості Т. Шевченка засвідчує зв'язок цього образу з українською народною міфологією, віруваннями й фольклорною традицією [2, с. 112]. Русалка в українській культурі є не просто назвою міфологічної істоти: за цією номінацією стоїть значно ширший комплекс традиційних уявлень, що формує її культурну семантику.

У перекладі подібних одиниць особливо помітною стає відмінність між словниковою відповідністю та культурно-семантичною еквівалентністю. Угорська лексема «*sellő»* може виступати найближчим номінативним відповідником українського слова «русалка», однак це не означає повної тотожності культурних характеристик двох образів. Тому в художньому або фольклорному тексті вибір відповідника має залежати від конкретного контексту та від того, які характеристики образу актуалізуються автором. Якщо культурний компонент є важливим для розуміння тексту, його нейтралізація може призвести до часткової втрати інформації, закладеної в оригіналі.

Фразеологічні й фольклорні одиниці пов'язані також із культурною пам'яттю мовної спільноти. У дослідженні мовних стратегій концептуалізації культурної пам'яті в українсько- та угорськомовній фольклорній спадщині Закарпаття простежено роль мовних засобів у збереженні та передаванні колективного досвіду [4, с. 176]. Фольклорний текст у цьому аспекті є не лише художньою формою, а й своєрідним простором збереження культурної інформації. У ньому закріплюються традиційні образи, символи, локальні назви, історичні референції та мовні формули, що забезпечують зв'язок між поколіннями.

Саме тому переклад культурно маркованої одиниці можна розглядати як перенесення не тільки певного лексичного значення, а й частини культурного досвіду з одного мовного простору в інший. При цьому перекладач опиняється перед необхідністю визначити, який компонент вихідної одиниці є домінантним у конкретному контексті: предметно-логічне значення, образність, експресивність, прагматична функція чи культурна конотація.

Проведений аналіз дає підстави виділити три основні способи співвідношення семантичного й культурного компонентів в українсько-угорському перекладі. Перший характеризується наявністю в угорській мові близького за значенням і функцією відповідника, що дозволяє зберегти основні характеристики української одиниці. Другий передбачає використання функціонального аналога: денотативне або фразеологічне значення зберігається, проте вихідний культурний образ замінюється іншим, звичним для угорськомовного реципієнта. Третій охоплює культурно специфічні одиниці, для яких прямого відповідника немає; у таких випадках актуалізуються описовий

переклад, контекстуальна заміна, калькування або збереження вихідної номінації з урахуванням її функції в тексті.

Отже, семантико-культурна специфіка українських мовних одиниць найбільш виразно виявляється тоді, коли їхнє значення неможливо повноцінно відтворити шляхом формальної лексичної заміни. Українсько-угорські фразеологічні відповідності демонструють, що однакова комунікативна функція може реалізуватися через різні образні моделі. Фольклорно-міфологічні номінації, своєю чергою, засвідчують, що словниковий відповідник не завжди передає комплекс культурних асоціацій, властивих вихідній одиниці.

Таким чином, під час перекладу українських культурно маркованих одиниць угорською мовою визначальним є збереження не їхньої формальної структури, а семантичної, функціональної та, наскільки це можливо, культурної цілісності. Вибір між фразеологічним еквівалентом, функціональним аналогом, описовим чи контекстуальним перекладом має здійснюватися з урахуванням характеру культурного компонента та функції одиниці в конкретному тексті. Перспективним напрямом подальших досліджень є розширення корпусу українсько-угорських перекладних текстів і систематизація трансформацій, яких зазнають культурно марковані одиниці під час переходу з українського мовно-культурного простору в угорський.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Лелека Т. О. Безеквівалентна лексика як перекладацька проблема. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. Вип. 211. С. 69–75. DOI: 10.32782/2522-4077-2024-211-10
2. Павлович Ю. П., Певсе А. А. Інтерпретація фольклорного образу русалки в словесній та художній творчості Т. Г. Шевченка. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 20. Т. 2. С. 109–117. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.20.2.21
3. Певсе А. Особливості перекладу фразеологізмів з української мови угорською. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія»)*. Київ, 2024. № 4 (22). С. 388–396. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-4(22)-388-396
4. Pősze A. Мовні стратегії концептуалізації культурної пам’яті в українсько- та угорськомовній фольклорній спадщині Закарпаття. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 2026. Vol. 71, No. 2. P. 173–187. DOI: https://doi.org/10.1556/060.2026.00266

В. М. Певсе,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
(науковий керівник: старший викладач **Т. В. Вайдич)**

ЛЕКСИЧНІ СИНОНІМИ У ТВОРАХ ДМИТРА КЕШЕЛІ (НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ «ТЕРЕН ЗАЦВІВ»)

Лексичні синоніми посідають важливе місце в системі української мови. Вони допомагають точніше висловлювати думки, уникати тавтології, урізноманітнювати мовлення та передавати різні відтінки значень. Особливого значення синонімія набуває у художньому мовленні, де вибір слова залежить не лише від його значення, а й від того, які почуття, емоції чи ставлення прагне передати автор.

Важливе місце в художньому мовленні посідає також діалектна лексика, яка є одним із джерел синонімічного багатства творів Дмитра Кешелі. У його художній мові загальновживана лексика поєднується з елементами місцевої говірки.

Актуальність дослідження зумовлена потребою вивчення особливостей функціонування лексичних синонімів у художньому мовленні Дмитра Кешелі, зокрема їх взаємодії з діалектною лексикою як одним із засобів відтворення мовної своєрідності Закарпаття. Особливий інтерес становлять випадки, коли загальновживані та діалектні лексеми вступають у синонімічні відношення. Наприклад, у творах Д. Кешелі трапляється синонімічний ряд *квітка – косиця – чічка*, де перше слово є загальновживаним, а друге та третє належать до діалектної лексики: Довкола цілими островами квітували *косиці*, а сонечко в небі було юне й любе, як нова картоплинка, вийнята ґаздинею з-під куща на городі» [1, с. 88]; Кожна *чічка* й травичка зорила на мене твоїми очима [1, с. 95]; І звідти, з чистих небес, раптом посипалися пелюстки якихось дивовижний *квітів* [1, с. 105]. Такі приклади дають змогу простежити особливості авторського мовлення та роль місцевої говірки у формуванні індивідуального стилю письменника.

У межах дослідження проаналізовано лексичні синоніми, виявлені в оповіданнях Дмитра Кешелі, що ввійшли до книги «Терен зацвів». Теоретичною основою дослідження стали наявні в мовознавстві класифікації синонімів. Зокрема, за ступенем семантичної близькості синоніми поділяють на повні та неповні; за характером значеннєвих і стилістичних відмінностей – на сематичні, стилістичні та семантико-стилістичні; за особливостями морфемної будови – на однокореневі та різнокореневі. За характером функціонування розрізняють загальномовні та контекстуальні [3, с. 8]

Окрім лексико-семантичних особливостей увагу приділено також функціям синонімів у художньому мовленні. У мовознавстві виокремлюють п’ять основних функцій: уточнення, заміщення, протиставлення, оцінну, стилерозрізнювальну. Аналіз творів Дмитра Кешелі дає підстави вважати, що однією з найбільш помітних функцій у його оповіданнях є заміщення, яка полягає у використанні синонімів для уникнення повторів, урізноманітнення

мовлення та збагачення художнього тексту [2, с. 38] Цю функцію простежуємо в такому прикладі: Тут не *покійник* головний, а те, з якими почестями родина відправляє *небіжчика* пасти небесних телят [1, с. 149]. У наведеному фрагменті заміщення відбувається за допомогою синонімічної пари *покійник – небіжчик*. Використання цих лексем у межах одного речення дає змогу авторові уникнути повторення того самого слова. У досліджуваних творах також спостерігається функція уточнення, яка, за нашими спостереженнями, виявляться рідше. Цю функцію ілюструє такий приклад: Довго молилася, дякуючи судьбі за дарунок на вісімдесятип'ятиліття, а на розвидні вхопила тупу *фийсу* – величезну теслярську *сокиру* [1, с. 10]. У наведеному уривку загальновживане слово *сокира* уточнює значення діалектизму *фийса*, водночас роблячи його зрозумілим для читача.

Основну увагу в дослідженні зосереджено на лексико-семантичному аналізі синонімів, виявлених у творі Дмитра Кешелі, що ввійшли до книги «Терен зацвів». За результатами аналізу синоніми розподілено на чотири групи відповідно до їхньої належності до частин мови: іменникові, дієслівні, прикметникові та прислівникові.

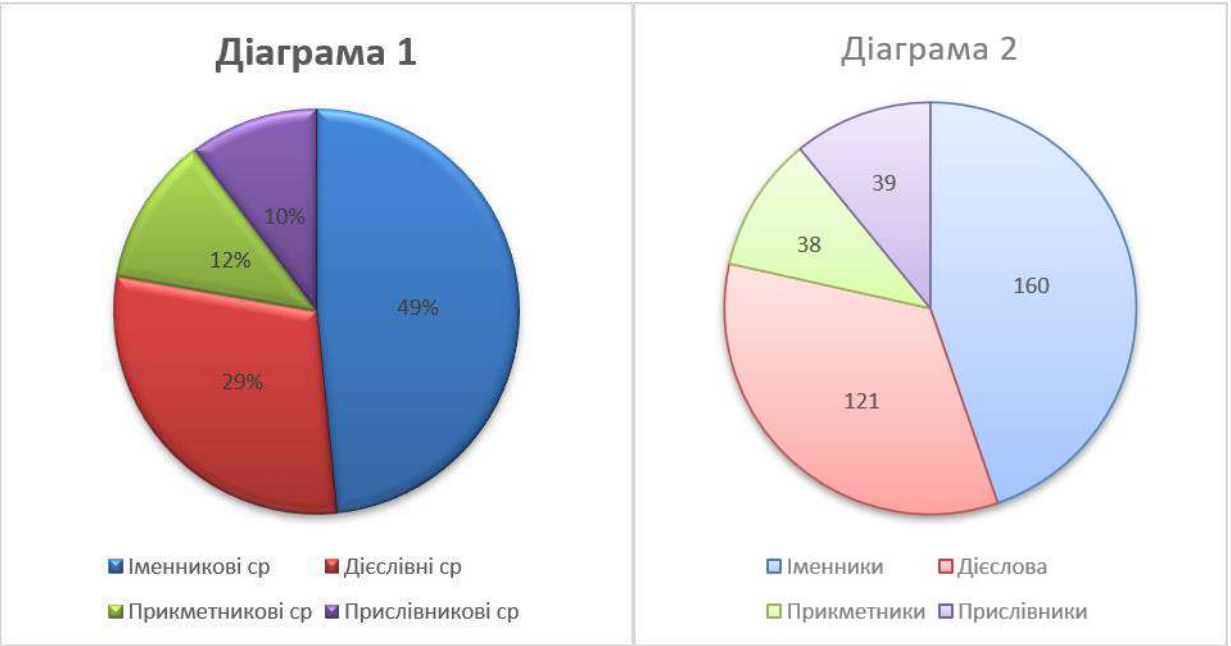
Серед іменникових можна виокремити ряд о*чі – пульки – бумбаки – оченята.* У творах письменника ці слова вживаються в різних контекстах: …звела догори страдницькі *очі* [1, с. 15], А ти, Василю, кому свої *пульки* продаєш [1, с. 11], Випулила *бумбаки* Майря [1, с. 11], Світланка сиділа в ліжечку, і здивовано роззявивши ротик, великими *оченятами* дивилася на батька [1, с. 9].

У групі дієслівних синонімів зафіксовано, зокрема, ряд *мимрити – буркнути – бубоніти.* Приклади його вживання знаходимо в таких уривках: Мицько ж тим часом, як щур із муки, боязко кліпає через вікно і невдоволено *мимрить* про себе [1, с. 46], Но, як собі хочеш, – *буркнула* грубо Чічканя [1, с. 54], Розуму, що в малої дитини, – невдоволено *бубонів* домовий, прибираючи з-під ніг Михайла речі [1, с. 64].

Серед прикметникових синонімів можна навести такий приклад *крихітна – маленька – дрібненька.* У художньому мовленні письменника знаходимо ці слова в таких реченнях: Але найдивніше – худенька, *крихітна,* сонцесяйна жінка вражаюче була схожа на мою бабу Фіскарошку! [1, с. 150]. *Маленька*, худенька, *дрібненька* від страшної хвороби [1, с. 151].

До прислівникових синонімів можна навести ряд *все одно – байдуже – все'дно.* Їхнє вживання простежуємо в таких реченнях: «– Мені *все одно,* – сказала байдуже господиня…» [1, с. 65], «А так мені було *все'дно*» [1, с. 85], «– Ну і що там такого казав? – якось *байдуже* спитав вуйко Петро [1, с. 111].

Найчисленнішою виявилася іменникова група (61 ряд), далі – дієслівна (37), прикметникова (15) та прислівникова (13). (Діаграма 1). За загальною кількістю синонімів також переважає іменникова група 160 одиниць. Дієслівна група налічує 121 синонім, прикметникова – 38, а прислівникова – 39 (діаграма 2).



Усього проаналізовано 126 синонімічних рядів (358 синонімів).

Отже, дослідження лексичних синонімів у творчості Дмитра Кешелі залишається актуальним і перспективним, оскільки до аналізу залучено лише частину творчого доробку письменника, який продовжує активно писати й сьогодні. Особливий інтерес становить використання автором діалектної лексики та її поєднання із загальновживаною. Саме це надає його творам виразного місцевого колориту та природності. Письменник майстерно відтворює життєві ситуації, створюючи настільки виразні образи, що читач може сприймати написане як близьке до власного досвіду.

Лексична синонімія є особливо цікавим об’єктом дослідження в контексті закарпатських говірок, адже значення й особливості вживання окремих слів можуть відрізнятися навіть у мовленні сусідніх населених пунктів. Це показує багатство й багатогранність лексичного складу мови. Показовим у цьому аспекті є результати дослідження, адже значна кількість виявлених синонімічних рядів та окремих синонімів свідчить про активне використання письменником синонімів. Їх різноманітність демонструє майстерність автора у доборі слова, а водночас розкриває багатство української мови. Поєднання загальновживаної та діалектної лексики у творчості Дмитра Кешелі відкриває широкі можливості для подальших мовознавчих досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кешеля Д. Терен зацвів : Оповідання. Повість. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 160 с.

2. Ржепецька А. Р. Функціональні особливості лексичної синонімії в турецькій мові. Київ, 2023. 40 с.

3. Українська мова. Енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ : Українська енциклопедія, 2000. 752.

А. А. Плечко,
Поліський національний університет
(кандидат філологічних наук, доцент)

РОСА В НАРОДНІЙ МЕТЕОРОЛОГІЇ ТА КАЛЕНДАРНІЙ ОБРЯДОВОСТІ ПОЛІЩУКІВ

У традиційних віруваннях українського народу чільне місце посідає народна метеорологія, що поєднує в собі багатовікові прикмети та звичаї, орієнтовані на передбачення погоди. Ефективність традиційного землеробства значною мірою залежала від здатності зчитувати та інтерпретувати найменші зміни погодних умов. Тому український селянин, хлібороб-господар, здавна уважно спостерігав за довкіллям, щоб виявляти причинно-наслідкові зв'язки між певними атмосферними явищами та подальшим перебігом погодних умов.

Публікації про народні метеорологічні знання окремих регіонів України з'явилися наприкінці XIX – на початку XX ст., зокрема їх досліджували П. Чубинський, Б. Грінченко, В. Василенко, В. Кравченко та ін. На межі XX та XXI століть з'являється низка наукових праць, присвячених народній метеорології українців (О. Васянович, О. Могила, А. Плечко, В. Скуратівський, О. Федорів та ін.) [2; 7; 8; 9; 10].

Більшість етнографічних досліджень народної метеорології охоплюють період ІІ половини XIX – XX ст. Унаслідок швидкого розвитку інформаційних технологій за останні десятиліття відбулися значні зміни в традиційній духовній культурі. Тож ця розвідка є цілком актуальною і дає змогу з'ясувати сучасний стан побутування традиційних поліських метеорологічних уявлень про росу, які впродовж тривалого часу не привертали уваги дослідників. Джерельною базою є матеріали польових досліджень народних знань про атмосферні явища, зібрані у 43 середньополіських говірках Житомирщини на початку XXI століття.

За народними уявленнями, роса, яку українці пестливо називають *росинка, росиця, росичка, росонька* посідає чільне місце в системі духовної культури здавна [5]. В. Войтович, описуючи дохристиянські вірування та міфи наших далеких пращурів про природу, зокрема і про росу, підкреслює особливу шанобливість і любов предків до води як найвищого святителя людини. Дослідник акцентує на персоніфікованому сприйнятті усього сущого на землі: «Небесні ворота відчиняються, коли на землю сходить Панна-Зоря. Золоторожева богиня ронить з неба на довкілля животворну воду в образі *роси і дощу*….» [3, с. 164]. Серед багатобожжя слов'янських первісних вірувань вирізнявся бог родючості – Урай-Рай – сторож полів і врожаїв, бджолиного медозбору, якого навесні особливо вшановували хлібороби [3, с. 179]. У день святого Урая *роса* вважалася надзвичайно цілющою, адже «небесний воротар випустив її і для здоров'я, і для краси». Недарма дівчата до схід сонця вмивалися цілющою росою, а господарі виганяли цього дня на пашу худобу, якій цілющі крапельки роси давали силу і здоров'я. Існували такі вірування: щовесни Син

Божий відмикає небо на дощ-росу, аби на землі рясно вродили жито і пшениця, звідки і походить народна приказка: «З роси вам!» [3, с. 182–183].

І навіть у ХХ столітті етнографи фіксували шанобливе ставлення до води, зокрема і до роси. Так, батьки змушували дітей у день святого Юрія ходити по росі босоніж, щоб «не нападали парші та не боліли ноги» [9, с. 47]. Дівчата вмивалися «Юровою росою», аби обличчя було красним і рум'яним. Господарі ж ретельно стежили за тим, чи качаються в росі коні: якщо кінь цього не робив, це вважали ознакою його старіння або хвороби. Відтак виникла народна приказка: «Коли кінь у росу – ти його в шлею, а коли без роси – ветеринара проси» або «Травнева роса коням краща од вівса» [9, с. 47, 53]. Це ж стосувалося і великої рогатої худоби: «Хочеш масла – треба, щоб корова з росою паслась» [9, с. 47].

Розглянемо сучасні метеорологічні вірування поліщуків про *росу*. Найпоширенішим як на Поліссі, так і по всій Україні є твердження про безпосередній зв'язок між наявністю роси та майбутньою погодою: *Йак не м**а**йе рос**и** – то дошч м**а**йе бут'. А йак йе – то пог**о**да* (Гш). *Йак рос**а** в'ел'**і**ка – б**у**де пог**о**да. А йак рос**и** нем**а**, с**у**хо – то б**у**де дошч* (Чрв). *Йак йе рос**а**, то дошч**у** не б**у**де, а йак не^{и}м**а**, то б**у**де дошч* (Стр). *Б'ез рос**и** – то б**у**де дошч, не с'ог**о**дн'і, то з**а**ўтра, ал**е** об'аз**а**т'ел'но. А йак рос**а** – то пог**о**да, б'ез дошч**у** обойд**е**ц'а* (Рдв). *Йак сух**а** трав**а** – то обовйазк**о**во дошч, а йак г**а**рна рос**а** зв**е**чора – то не б**у**де дошч**у*** (Клш). *Йак вел**и**ка рос**а** – то не б**у**де дошч**у**, а йак сух**а** трав**а** – м**а**йе б**у**ти дошч* (Лзн). Ця прикмета наявна в усіх досліджуваних говірках Середнього Полісся, хоча спорадично респонденти зауважують зміни в природі й наголошують, що сьогодні ці прогнози не завжди справджуються: *А з**а**ре наобор**о**т: і рос**а**, і дошч ід**е*** (Обл). *Йак рос**и** не^{и}м**а**, с**у**хо – то на дошч, а то рос**а** г**а**рна – і д**о**шчик пош**о**ў, том**у** не спр**а**ўжуйеца* (Крч). На основі цієї прикмети вибудовується бінарна опозиція: *велика (гарна) роса : суха трава – погода : дощ (негода).* Аналогічна прикмета зафіксована і в інших історико-етнографічних регіонах України [2, с. 434].

Щодо календарної обрядовості, пов'язаної з росою, оповіді поліщуків свідчать про стійке збереження вірувань у цілющу силу *Юрової роси* (у день святого Юрія). Інформанти зазначають, що здебільшого її збирали з лікувальною метою: *Й**у**рова рос**а** ц'іл'**у**шча. Йейе зб'ір**а**йут'* (Тхр). *На Й**у**р'ійа рос**у** збир**а**т' і вмив**а**ца , і **о**ч'і н**е**йу* (Гшв). ***О**чі промив**а**ли. Зб'ір**а**т' до схід с**о**нца.* (Чпв, Хрс). *На Й**у**р'ійа зб'ір**а**йут' ц'ід**и**лкойу у в'едр**о** ц'у рос**у**, **о**ч'і промив**а**йут'* (Кшн). *Вон**а** ц'іл'**у**шча, на Й**у**р'ійа і **о**ч'і м**а**жут', і х**о**д'ат' б**о**сийе* (ЧВ). *На Й**у**р'ійа збир**а**ли у р**у**ку рос**у** і вмив**а**лис'а, а шче збир**а**ли йій**і** ў б**а**ночку, і п**о**т'ім **о**ч'і ўмив**а**ли н**е**йу* (Срд). *Й**у**р'ійова рос**а** ц'іл'**у**шча, умив**а**йуца* (Хрс). *Зб'ір**а**ли йейе ў йак**у**с' ск**а**терку да сц**е**жували, і **о**ч'і промив**а**ли, помаг**а**ла* (Мжр). *Тр**е**ба назб'ір**а**т т'ій**е**йі рос**и** ш**о**стого тр**а**ўн'а, **о**ч'і промив**а**т' соб'**е** і д'**і**ткам, вон**а** помаг**а**йе* (Вшв). *Пол'**е**зна, **о**ч'і промив**а**ли* (Млн). *Ц'**о**йу рос**о**йу ўмив**а**ца, **о**ч'і промив**а**т'* (Мйс). *Вон**а** ц'іл'**у**шча. Зр**а**нку м**а**ма каз**а**ли: «Соб'**і** рос**и** назбир**а**йте». Ўмив**а**лис'а і **о**ч'і протир**а**ли* (РдУ).

Існував звичай ходити по росі босоніж та качатися всім тілом: *Л'уде кач**а**йуца сп'ін**о**й і ног**а**м'і по рос'**е** х**о**д'ат* (Ігн). *Ход**и**ли б**о**сими, вон**а** пол'**е**зна, кач**а**ца н**а**да* (Птп). *На Й**у**р'ійа тр**е**ба ход**и**т' б**о**сим по рос'**е**, шоб н**о**г'і не бол'**е**ли* (Чпв, Лтк, ЧВ, Клш, Мйс, Рдн, РдУ). *На Й**у**р'ійа, по рос'**е** тої тр**е**ба походит' б**о**сим, йак н**о**г'і бол'**а**т', це св'ат**а** Й**у**рова рос**а**, м**о**крийе н**о**г'і зр**а**зу гар'**а**ч'іе р**о**бл'аца. А шче по ж**и**ту кач**а**йуца на Й**у**р'ійа* (Рдв). *Та рос**а** л'ікув**а**л'на – н**о**г'і не б**у**дут' бол'**і**т' і пот'**і**т' не б**у**дут'* (Ржн).

Також на Житомирщині збережена традиція виганяти корів на Юрову (Юрійову) росу: *На Й**у**р'ійа худ**о**бу виган'**а**ли на ц'у рос**у**. С**а**ма ефект**и**ўна рос**а*** (Вст). *На Й**у**р'ійа ўр**а**нц'і тр**е**ба виган'**а**т' кор**о**ви* (Гшв). *К**а**жут', шо ц'іл'**у**шча, шоб кор**о**ви злиз**а**ли ц'у рос**у*** (Жрб). *Це на Й**у**р'ійа вих**о**д'ат, кор**о**ў виган'**а**йут до сход с**о**нца* (Ігн, Прж, Блк, Кшн, Бвс, Лтк, Мйс, Рдн, РдУ, Ржн). *Й**у**р'ій ш**о**стого тр**а**ўн'а. Тр**е**ба кор**о**ўк'і в**и**гнат' на ц'у р**о**су до сх**о**ду с**о**нца, шоб поп**а**сл'іс' да рос**у** ц'у зй**е**л'і* (Пщн). *Й**у**рову рос**у** л'**у**де зн**а**ли, бо кор**о**ва пов**и**н:а спит' й**у**рову рос**у**. На Й**у**р'ійа, шоб кор**о**ва вхоп**и**ла ц'у рос**у**, то гн**а**ли п**о**сл'е пйат**и** час**о**ў р**а**нку* (Птп). *І тр**е**ба, шоб кор**о**ва поп**а**слас' на рос'**і*** (Чв, Слц). *А шче кор**о**ви намаг**а**лис'а в**и**гнати на Й**у**р'ійа до сх**о**ду с**о**нца* (Срд, РБ). Зазвичай респонденти не пояснюють витоків цього звичаю, лише поодиноко зазначають, що роблять це, аби худоба була здорова й давала багато молока: *кор'**і**ў виган'**а**ли на ц'і р**о**си, шоб молок**а** бул**о** баг**а**то* (Лзн).

Спорадично поліщуки вказують і на аграрну традицію – городину сіяти в цей день: *Й**у**рова рос**а** – і ог'ірк'**і** с'**е**йат, бо ц'іл'**у**шча рос**а*** (Клш). Окрім таких традицій були й заборони на день святого Юрія: *Ш**о**стого числ**а** на Й**у**р'ійа ўр**а**нц'і кур**е**й не тр**е**ба випуск**а**т' з хл'ів**а**, шоб вон**о** рос**и**ну не вхоп'**і**ло, бо бол'**е**йут к**у**ри од той**і** рос**и**, а л'уд**и**н'і вон**а** ц'іл'**у**шча, умив**а**ца, кач**а**ца тр**е**ба, вона помочн**а*** (Хрс).

Можемо зауважити про поступовий занепад вірувань про прикмети щодо *Юрової роси*, оскільки частково інформанти не давали відповіді, вказуючи, що не чули або не знають такого (Крс, Срк, Чбн, Прг, Уст, Мкл, Мдв , Дбв, Обл, Птв).

Лікувальний мотив роси респонденти описують так: *Рос**у** с**и**л'но звй**а**зували з'і здор**о**вйам. Тр**е**ба ход**и**ти б**о**сим по рос'**і**. Нас бат'к**и** гон**и**ли ўр**а**нц'і б**о**сими на р**о**су* (Жрб). *Тр**е**ба по рос'**е** ход**и**т', шоб н**о**г'і не бол'**е**ли* (Прж). *Рос**а** – це д**о**бре, це Б**о**жа рос**а**, н**о**г'і л'еч**и**ли, кол**и**с' б**о**сим по рос'**е** і н**о**г'і не бол'**е**ли* (Птв). Також спорадично інформанти підкреслювали, що росу на Юрія збирали ворожки або люди, які щось знали: *йа в**и**скочила ран**е**н'ко кор**о**ву дой**і**т, а мої сус'**і**д жен**е** кор**о**ву, вон**а** – сус'**і**дка по пшен**и**ц'і ч**и**мто б'**е**лим мах**а**йе, йак ту р**о**су збир**а**йе, каз**а**ли, шо вон**и** шос' зн**а**ли* (Млн). *На Й**у**р'ійа худ**о**бу в**и**гнати поп**а**сти, на р**о**си почин**а**лис'а пасов'**і**с'ка, ход**и**ли вй**е**д'ми по м**е**жах да р**о**си у л'уд**е**й збир**а**ли да роб'**і**ли, шоб кор**о**ви молок**а** не дав**а**ли* (Срн).

У середньополіських говірках лексема роса реалізується за допомогою супровідних лексем, які виражають низку атрибутивних характеристик: *ве^{и}л'**і**ка* (Чрв, Бвс); *ве^{и}л**и**ка* (Рсн, Лзн); *г**а**рна* (Клш, Крч); *хол**о**дна* (Вшв); *т**е**пла* (Чпв); *Б**о**жа* (Птв); *с'ват**а*** (Рдв); *Й**у**рова* (Тх, Птп, Рдв, Млн); *Й**у**р'ійова* (Хрс, Млн);

*ефект**и**ўна* (Вст); *ц'іл'**у**шча* (Жрб, Тх, Стр, ЧВ, Клш, Хрс, Слц, РдУ); *м**а**їс'ка* (Мкл); *кор**и**сна* (Рсн); *помочн**а*** (Хрс); *л'ікув**а**л'н*а (Ржн).

Спорадично фіксували прислів'я про росу: *м**а**їс'ка рос**а** л**у**че оўс**а**,* (Мкл), *Йур'ійова рос**а** л**у**че оўс**а*** (Млн).

Дослідник О. Васянович дає наукове пояснення явища *випадіння роси*: «У холодні, ясні, до того ж безвітряні ночі повітря охолоджується, і водяна пара перетворюється на воду або на лід, тобто утворюється туман і на поверхню землі падає роса або іній. Отже, для утворення роси потрібні ознаки доброї погоди, зокрема такі, як ясна, тиха, спокійна погода. Відсутність же роси віщує опади» [2, с. 434]. Дещо схоже трактування утворення роси зустрічаємо у відповідях поліщуків: *С**о**нце печ**е**, а вноч'**і** х**о**лодно, і Бог дай**е** на трав'**і** вод**и**чку.* (Стр). Тлумачний словник української мови подає *росу* як ʽкраплі води, що осідають на поверхні ґрунту, рослин та інших предметів, коли з ними стикається охолоджений приземний шар повітря. // Мокра від таких крапель трава. // Краплі будь-якої рідини, що осідають на чому-небудь, покривають щось' [1, с. 1275]. Словник подає й низку похідних утворень від цієї лексеми: *росина, росинка, росиця, росичка, росистий, росити, роситися*. Натомість В. Жайворонок у довіднику культурних знаків української традиції розкриває значно ширшу етнокультурну семантику лексеми *роса*, зазначаючи, що вона виступає як ʽсимвол здоров'я, бо має цілющі властивості (лікує очі), особливо на Весняного Юрія («юр'євська роса»); пов'язується з Божою благодаттю; плодючість роси відтворено в приповідці: «Діти – то Божа роса»; символізує дівочу красу; разом з тим в українських народних піснях символізує часто сльози, отже, горе…' [5, с. 509].

Аналіз народних вірувань поліщуків дає підстави стверджувати, що образ *роси* в регіональній традиційній картині світу маркований двома ключовими мотивами: метеорологічним (прогностичним), що реалізується через передбачення погодних змін, та лікувальним, пов'язаним із цілющими властивостями роси та обрядовими практиками. Системне вивчення таких вірувань є актуальним, оскільки зібрані автентичні матеріали сприятимуть інтеграції традиційної культури Середнього Полісся до загальноукраїнської системи духовної спадщини.

СПИСОК ОБСТЕЖЕНИХ НАСЕЛЕНИХ ПУНКТІВ ТА ЇХ СКОРОЧЕНЬ
(районування подане відповідно до реформи 2020 р.)

Вст – с. Виступовичі Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Гш – с. Гошів Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Жрб – с. Журба (Невгоди) Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Ігн – с. Ігнатпіль Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Крс – с. Красилівка Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Пщ – с. Піщаниця Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Птп – с. Потаповичі Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Срк – с. Сорокопені Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Тх – с. Тхорин Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Чбн – с. Чабан Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Чрв – с. Черевки Овруцького (зараз Коростенського р-ну); Стр – с. Стирти Черняхівського (зараз Житомирського р-ну); Прж – с. Пиріжки Малинського (зараз Коростенського р-ну); Чпв – с. Чоповичі Малинського (зараз Коростенського р-ну); Блк – с. Білокоровичі Олевського (зараз Коростенського р-ну); Кшн – с. Кишин Олевського (зараз Коростенського р-ну); Прг – с. Перга Олевського (зараз

Коростенського р-ну); Рдв – с. Радовель Олевського (зараз Коростенського р-ну); Уст – с. Устинівка Олевського (зараз Коростенського р-ну); Бвс – с. Бовсуни Лугинського (зараз Коростенського р-ну); Лтк – с. Литкі Лугинського (зараз Коростенського р-ну); ЧВ – с. Червона Волока Лугинського (зараз Коростенського р-ну); Клш – с. Куліші Ємільчинського р-ну (зараз Звягельського р-ну); Мдв – с. Медведове Ємільчинського (зараз Звягельського р-ну); Мкл – с. Миколаївка Ємільчинського (зараз Звягельського р-ну); Рсн – с. Рясне Ємільчинського (зараз Звягельського р-ну); Срд – с. Середи Ємільчинського (зараз Звягельського р-ну); Лзн – с. Лозниця Народицького (зараз Коростенського-ну); РБ – с. Рудня Базарська Народицького (зараз Коростенського-ну); Слц – с. Селець Народицького (зараз Коростенського-ну); Хрс – с. Христинівка Народицького (зараз Коростенського-ну); Мжр – с. Межирічка Радомишльського (зараз Житомирського р-ну); Вшв – с. Вишевичі Радомишльського (зараз Житомирського р-ну); Дбв – с. Дубовик Радомишльського (зараз Житомирського р-ну); Обл – с. Обліткі Радомишльського (зараз Житомирського р-ну); Птв – с. Потіївка Радомишльського (зараз Житомирського р-ну); Млн – с. Мелені Коростенського р-ну; Мйс – с. Мойсіївка Коростенського р-ну; Рдн – с. Рудня Коростенського р-ну; РдУ – с. Рудня Ушомирська Коростенського р-ну; Срн – с. Сарновичі Коростенського р-ну; Крч – с. Курчиця Новоград-Волинського (зараз Звягельського р-ну); Ржн – с. Рижани Володарськ-Волинського (зараз Житомирського р-ну).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
2. Васянович О. Загальна та регіональна характеристика короткотермінових метеорологічних знань українців Середнього Полісся. *Вісник Львівського університету : Серія історична*. 2008. Вип. 43. С. 421–451.
3. Войтович В. Міфи та легенди давньої України. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 392 с.
4. Гринченко Б. Д. Этнографическіе материалы, собранные въ Черниговской и сосѣднихъ съ ней губерніяхъ. Вып. 1. Чернигов, 1895. 308 с. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0004968 (дата звернення : 12.09.2026)
5. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика. Нариси: навч. посібник / Відп. редактор Г. П. Півторак. Київ : Довіра, 2007. 262 с.
6. Кравченко В. Этнографіческіе матеріалы, собранные В. Гр. Кравченко въ Волынской и сосѣднихъ съ ней губерніях. *Труды общества изслѣдователей Волыни.* Т. V. Житомир, 1911. С. 88–148.
7. Могила О. А. Метеорологічна лексика українських говорів : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2008. 213 с.
8. Плечко А. Народна метеорологія в середньополіських віруваннях. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (Мовознавство) :* збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ фірма Планер, 2019. Вип. 29. С. 102–112.
9. Скуратівський В. Місяцелик : український народний календар. Київ : *Мистецтво*. 1993. 206 с. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000016796 (дата звернення : 10.09.2026)
10. Федорів О. із народної метеорології поліщуків. *Жовтень*. 1984. № 5. С. 99–104.

М. О. Полянівська,
здобувачка Житомирського державного університету
імені Івана Франка
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **Г. І. Гримашевич**)

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ У ТВОРЧОСТІ МАРІЇ МАТІОС КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЇВ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ

Сучасна лінгводидактика дедалі частіше звертається до художнього тексту як до джерела живої, національно маркованої мови, на матеріалі якого учень не просто запам'ятовує норму, а відчуває її природне функціювання. Особливе місце в цьому процесі належить фразеології, адже саме стійкі звороти найповніше зберігають образне мислення народу, його оцінки, побутовий досвід і світоглядні орієнтири. Проза Марії Матіос, яка ввійшла до програми з української літератури для старшої школи, у цьому сенсі становить надзвичайно вдячний матеріал: письменниця майстерно поєднує літературну мову з буковинською говіркою, а фразеологізми в її текстах виконують не декоративну, а сюжетотворчу й характеротворчу функцію.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в мовленні учнів 10–11 класів помітно збіднюється фразеологічний складник. Старшокласники здебільшого впізнають найуживаніші звороти, проте рідко вводять їх у власні висловлення, а ще рідше розрізняють відтінки значення та стилістичну належність. Водночас програма профільної середньої освіти передбачає формування в учнів здатності доречно використовувати виражальні засоби мови, тож поєднання фразеологічної роботи з вивченням художнього тексту видається логічним і методично виправданим.

Мета статті полягає в тому, щоб схарактеризувати функційні особливості фразеологізмів у прозі Марії Матіос й окреслити можливості їх використання для збагачення мовлення учнів ліцеїв.

Насамперед варто уточнити термінологічний апарат, оскільки в навчальній практиці поняття фразеологізм та ідіома нерідко вживають як синоніми. Питання їх розмежування докладно розглянуто в сучасних фразеографічних студіях, де наголошено, що ідіома є вужчим поняттям і позначає семантично неподільний зворот, значення якого не виводиться зі значень компонентів [2]. Для ліцеїстів таке розрізнення має практичне значення: воно допомагає усвідомити, чому одні звороти легко «розшифрувати», а інші потребують звернення до словника чи культурного контексту. У мовознавчій традиції фразеологічну одиницю розглядають також як носія національної специфіки, що особливо яскраво виявляється під час спроб передати її іншою мовою [3]. Цей аспект відкриває для вчителя можливість порівняльної роботи, коли учні з’ясовують, чому той чи той зворот не має буквального відповідника в англійській мові. Сучасні дослідження англійської ідіоматики доводять, що за кожною ідіомою стоїть певне

концептуальне знання, закорінене в культурі мовців [4], тож зіставлення українських та англійських стійких зворотів поглиблює розуміння учнями образної основи рідного фразеологізму.

Фразеологічний простір прози Марії Матіос можна умовно поділити на 3 групи. Першу становлять загальновживані фразеологізми літературної мови, які письменниця вводить у мовлення персонажів без змін, підкреслюючи їхню буденність і природність. Другу групу утворюють звороти з діалектним забарвленням, що передають локальний колорит Буковини та слугують засобом мовної характеристики героїв. До третьої групи належать трансформовані фразеологізми, у яких авторка змінює компонентний склад, розширює зворот або вводить його в несподіваний контекст, досягаючи іронічного чи трагічного ефекту.

Показовим у цьому плані є роман «Солодка Даруся», де провідний мотив – мовчання як наслідок страху й травми. Фразеологізми із семантикою мовчання, обережності, приховування думок набувають тут особливої ваги, бо стають мовним відображенням епохи, коли необережне слово могло коштувати життя. Для старшокласника аналіз таких зворотів у контексті твору стає водночас уроком мови й історії: учень усвідомлює, що фразеологізм не є застиглою формулою, а здатен концентрувати трагічний досвід цілого покоління.

Помітна риса ідіостилю письменниці – наближеність авторської оповіді до усного розмовного мовлення. Українське розмовне мовлення має власні синтаксичні закономірності, серед яких – неповні речення, вставні конструкції, експресивні повтори та вільний порядок слів [1]. Саме в таке синтаксичне оточення Марія Матіос вписує фразеологізми, завдяки чому вони звучать невимушено й переконливо. Цей момент доцільно акцентувати на уроці, адже учні часто вживають фразеологізми механічно, не зважаючи на стилістичну відповідність усього висловлення.

Переходячи до лінгводидактичного аспекту, зазначимо, що роботу з фразеологізмами на матеріалі творів письменниці доцільно організовувати в 3 етапи. На першому, рецептивному, етапі учні виявляють фразеологізми в уривках тексту, з’ясовують їхнє значення за контекстом, а потім перевіряють свої припущення за фразеологічними словниками. Важливо, щоб ліцеїсти навчилися користуватися саме тлумачними фразеологічними словниками, історію й типологію яких докладно висвітлено в дослідженнях української фразеографії другої половини ХХ – початку ХХІ століть [5]. Учитель може запропонувати порівняти тлумачення одного звороту у 2 різних словниках і пояснити, чим зумовлені розбіжності.

Другий етап аналітичний. Тут учні класифікують виявлені звороти за джерелом походження, стилістичною належністю та наявністю авторських трансформацій, визначають роль фразеологізму в характеристиці персонажа чи створенні настрою епізоду. Ефективними виявляються завдання на заміну фразеологізму вільним словосполученням: ліцеїсти самі переконуються, що текст при цьому втрачає експресію, а часто й смислову глибину. Корисна також робота в групах по 4–5 осіб, коли кожна група досліджує фразеологізми певної

тематичної групи (наприклад, на позначення людських емоцій, праці чи поведінки) і презентує результати класу.

Третій етап, продуктивний, спрямований на введення фразеологізмів у власне мовлення учнів. На цьому етапі доречні творчі завдання: написання есе за проблематикою прочитаного твору з використанням щонайменше 5 фразеологізмів, складання діалогу між персонажами, створення стилізації під манеру письменниці. Окремо варто практикувати усні висловлення тривалістю 2–3 хв., оскільки саме в усному мовленні старшокласники найменше використовують стійкі звороти. Корисним є й перекладний компонент: спроба передати авторський фразеологізм англійською мовою наочно демонструє учням національну специфіку звороту та межі його перекладності [3; 4].

Під час такої роботи вчителеві важливо стежити за нормативністю вживання фразеологізмів, адже діалектні звороти з творів Марії Матіос не завжди доречні в офіційному чи науковому мовленні. Тому варто окремо обговорювати з учнями, у яких ситуаціях спілкування діалектний фразеологізм збагачує висловлення, а в яких – порушує стильову єдність тексту. Така рефлексія формує в ліцеїстів не лише фразеологічну, а й загальну комунікативну компетентність.

Отже, проза Марії Матіос – цінне джерело для формування фразеологічної компетентності учнів ліцеїв. Фразеологізми в її творах виконують характеротворчу, оцінну та емоційно-експресивну функції, відображають регіональний колорит і водночас концентрують історичний досвід народу. Поетапна робота з ними, що охоплює рецептивний, аналітичний і продуктивний рівні, дає змогу не лише розширити фразеологічний запас старшокласників, а й навчити їх свідомо й доречно використовувати стійкі звороти у власному мовленні. Перспективу досліджень убачаємо в укладанні навчального фразеологічного словника за творами письменниці та в експериментальній перевірці ефективності запропонованої методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення. Київ : Наукова думка, 1973. 284 с.

2. Залужна О. О. До питання розмежування термінів фразеологізм та ідіома в сучасній українсько- та англійськомовній фразеографії. *Фразеологія та фразеографія: Теорія, практика, перспективи.* 2024. С. 50–53. DOI: 10.61913/burago-publishing-house-23.9.

3. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія. Львів : Видавництво при Львівському державному університеті видавничого об’єднання «Вища школа», 1983. 177 с.

4. Ковалюк Ю. Ідіоматика англійської мови : електронні дані та концептуальне знання. Чернівці : Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича, 2024. 304 с.

5. Корнієнко Л. М. Українська фразеографія другої половини XX – початку XXI століть : Тлумачні та перекладні словники. Київ, 2017. 217 с.

В. О. Рудюк,
здобувачка Житомирського державного університету
імені Івана Франка
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **Н. М. Дяченко**)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Цифрова трансформація освіти зробила онлайн-інструменти звичними в освітньому процесі, а цифрова компетентність стала невід'ємним складником професійної компетентності вчителя. Сучасне навчання української мови в старшій школі, яке розвивається завдяки цифровим технологіям, бере за основу як передачу учням готових граматичних правил, так і формування вмінь нормативно використовувати граматичні форми у власному мовленні. Програма з української мови для 10–11 класів вимагає, щоб під час вивчення мовних тем учитель наголошував не на розпізнаванні й класифікуванні мовних явищ, а на правилах використання мовних одиниць в усному мовленні й на письмі [7]. Основним завданням учителя української мови є створення умов для практичного оволодіння граматичним матеріалом кожним учнем, а також вибір таких методів навчання, які б кожному старшокласникові дали змогу проявити свою пізнавальну активність, свою самостійність. На відміну від традиційних методик, під час використання інтерактивних онлайн-сервісів учні самі відкривають шлях до засвоєння граматичних знань. Учитель виступає в цій ситуації активним помічником, а його головна функція – це організація та стимулювання навчальної діяльності учнів.

Використання інтерактивних і цифрових засобів на уроках української мови досліджували, зокрема, В. Герман і С. Провозьон, які запропонували інтерактивні вправи для розвитку мовнокомунікативної компетентності учнів 7 класу під час вивчення синтаксису [1, с. 125–126], а на матеріалі англійської мови О. Мельницька та О. Кудельська розглянули можливості інтерактивних програм Bamboozle, Quizizz і Genially для розвитку граматичної компетентності учнів середньої школи [3, с. 27]. Проте використання інтерактивних онлайн-сервісів під час вивчення саме морфології української мови в старшій школі досліджено недостатньо.

Мета цієї розвідки – обґрунтувати використання інтерактивних онлайн-сервісів для формування граматичної компетентності учнів 10–11 класів під час вивчення морфології та описати модель і систему інтерактивних вправ, розроблені на матеріалі теми «Числівник. Складні випадки узгодження й відмінювання числівника» для 11 класу.

Спираючись на праці [2; 4; 6], граматичну компетентність розглядаємо як складник комунікативної компетентності, тобто інтегровану здатність особистості, що охоплює когнітивний (знання граматичної будови мови та

морфологічних норм), діяльнісний (уміння розпізнавати граматичні явища, утворювати нормативні форми, обґрунтовувати свій вибір правилом, свідомо добирати граматичні форми відповідно до ситуації мовлення й доречно вживати їх у власному мовленні) і ціннісно-мотиваційний (інтерес до граматики, прагнення дотримуватися норм) компоненти. На рівні морфології ця компетентність виявляється в умінні визначати граматичні ознаки слова, правильно утворювати його форми та доцільно використовувати їх у текстах різних стилів. У старшій школі на перший план виходять систематизація знань і запобігання типовим помилкам, адже в 10–11 класах граматичний матеріал не вивчають заново, а повторюють і поглиблюють під кутом зору норми, зокрема в розділі «Морфологічна норма».

Інтерактивні онлайн-сервіси розглядаємо як вебплатформи, що дають змогу створювати завдання з миттєвим зворотним зв'язком та організовувати активну взаємодію учнів із матеріалом, учителем та між собою. Це відповідає суті інтерактивного навчання, яке ґрунтується на постійній активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу [5, с. 19-24]. Дидактичний потенціал таких сервісів полягає в наочності, варіативності завдань, автоматичній перевірці, індивідуальному темпі роботи й збереженні результатів.

Сервіси можемо поділити на три види за їх призначенням. Перший вид – ігрові платформи, які перетворюють перевірку знань на змагання, де учні відповідають на запитання зі своїх смартфонів, отримують бали, а результати відображаються в таблиці лідерів. У таких сервісах зручно проводити фронтальне опитування на етапі актуалізації знань. Kahoot! – платформа для створення вікторин, запитання яких учитель показує на спільному екрані, а учні обирають відповідь на своїх пристроях. Wayground (колишній Quizizz) – сервіс вікторин, у якому запитання й варіанти відповідей з'являються на екрані кожного учня, тож усі працюють у власному темпі. Він корисний для самостійного тренування та домашніх завдань, адже після кожної відповіді учень бачить правильний варіант, а вчитель отримує звіт про результати класу.

Другий вид – конструктори інтерактивних вправ, що дають змогу за готовими шаблонами швидко створювати завдання на класифікацію, встановлення відповідностей, заповнення пропусків тощо. Wordwall – конструктор, у якому одну вправу можна проходити в різних форматах. За його допомогою можна організувати розподіл слів за частинами мови чи розрядами, випадковий вибір завдань для усного відмінювання, пошук нормативних форм. LearningApps – сервіс для створення інтерактивних вправ, який також містить бібліотеку готових завдань інших учителів, зокрема завдань на класифікацію та заповнення пропусків у реченнях.

Третій вид – сервіси для тестування та формувального оцінювання, які автоматично перевіряють відповіді й допомагають учителеві швидко побачити, що учні засвоїли гірше. Вони корисні для тематичного контролю, самоперевірки й анкет для рефлексії, а результати зберігаються в таблиці для подальшого аналізу. Classtime – платформа для створення запитань різних типів (з вибором відповіді, на категоризацію, сортування, з короткою текстовою відповіддю) та

поточного контролю наприкінці уроку. Google Forms – інструмент для створення форм, який у режимі тесту автоматично оцінює відповіді й показує учням відгуки, додані вчителем.

У межах дослідження пропонуємо модель формування граматичної компетентності учнів із використанням інтерактивних онлайн-сервісів, що складається із чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Цільовий компонент визначає мету, а саме: сформувати граматичну компетентність учнів 11 класу під час вивчення теми «Числівник. Складні випадки узгодження й відмінювання числівника» засобами інтерактивних онлайн-сервісів, і завдання, що відповідають когнітивному, діяльнісному й ціннісно-мотиваційному компонентам граматичної компетентності. Змістовий компонент охоплює цю тему, яку програма для рівня стандарту передбачає в 11 класі, і поділяє її на три блоки: узгодження числівників з іменниками; відмінювання кількісних і збірних числівників, зокрема паралельні форми; відмінювання дробових і порядкових числівників та вживання числівників на позначення дат і часу. Організаційно-процесуальний описує систему вправ, методи й прийоми навчання, розподіл сервісів за етапами уроку (Kahoot! і Wayground – актуалізація знань, Wordwall і LearningApps – закріплення й узагальнення, Classtime і Google Forms – контроль і рефлексія) та форми роботи (фронтальну, парну, групову, індивідуальну). Результативно-оцінний – критерії, за якими вчитель оцінює виконання системи вправ: правильність визначення граматичних ознак слова й нормативності словосполучення, нормативність утворених граматичних форм, обґрунтованість вибору форми правилом і доречність використання граматичних форм у власних висловлюваннях. Кожен критерій відповідає певній групі вправ, а оцінювання має формувальний характер.

Систему інтерактивних вправ і завдань побудовано за принципом наростання складності та поділено на чотири групи:

1. розпізнавальні, спрямовані на визначення розряду числівника, його граматичних ознак і нормативності словосполучення (учні виконують у Kahoot!, Wordwall і Wayground); ці вправи мають підготовчий характер, адже більшість завдань спрямовано на вибір, утворення й використання нормативних форм;
2. трансформаційні, у яких треба поставити числівник у потрібний відмінок або замінити ненормативну форму нормативною (у LearningApps);
3. конструктивні, де учні вже самостійно утворюють словосполучення числівників з іменниками, вживають їх у реченнях і обґрунтовують вибір форми правилом (у LearningApps, Wayground і Wordwall);
4. творчо-комунікативні, тобто створення власних висловлювань із числівниками (бюджет мандрівки класу, діалог про дати й час подій, розповідь про приготування страви) у Google Forms, Wayground, Classtime і Wordwall або власної онлайн-вправи для однокласників у колекції класу в LearningApps. Теми висловлювань ґрунтуються на видах роботи, які програма рекомендує для теми про числівник [7], а завершують систему контрольний тест у Classtime та анкета рефлексії в Google Forms.

Реалізацію моделі показано на прикладі двох уроків в 11 класі з теми «Числівник. Складні випадки узгодження й відмінювання числівника» (уроки формування вмінь і навичок). Насамперед, готуючись до уроку, вчитель має обирати сервіс відповідно до мети етапу уроку, а не заради ігрового ефекту. Онлайн-вправу варто обмежувати 5–10 хвилинами й чергувати її з роботою над текстом чи написанням письмових вправ, а кожне завдання супроводжувати поясненням правил. Готові вправи інших авторів слід перевіряти на відповідність нормам сучасної української літературної мови, а результати автоматичного оцінювання використовувати для диференціації навчання.

На етапі актуалізації опорних знань на першому уроці вчитель створює в сервісі Kahoot! вікторину (розпізнавальна вправа). Приклади запитань із відповідями: «*До якого розряду за значенням належить числівник троє?*» (власне кількісний, збірний, дробовий, порядковий); «*До якого розряду за значенням належить числівник дві третіх?*» (ті самі варіанти); «*До якого розряду за будовою належить числівник сто двадцять п'ять?*» (простий, складний, складений). Твердження формату «True or false» перевіряють знання правил: «*У складених порядкових числівниках відмінюються всі частини*» (неправда), «*За чинним правописом дріб 2/3 читаємо дві треті*» (неправда). Після гри вчитель відкриває звіт Kahoot!, де видно запитання, на які більшість класу відповіла неправильно, і докладніше пояснює відповідні правила.

Під час поглиблення й усвідомлення правил учитель створює розпізнавальну вправу у Wordwall за шаблоном «Сортування за групами», у якій учні розподіляють 16 карток на нормативні сполучення (два учні, зустріли двох учнів, півтори години, обидві руки, троє кошенят тощо) і ненормативні (два учня, зустріли два учні, півтора години, обидва руки, три кошеня тощо). На етапі закріплення в LearningApps доцільно запропонувати учням трансформаційні вправи. За шаблоном «Знайти пару» учні добирають до числівника з назвою відмінка його форму чи паралельні форми, наприклад: *п'ять (Р. в.) – п'яти, п'ятьох; сорок (Ор. в.) – сорока; п'ятсот (Ор. в.) – п'ятьмастами, п'ятьомастами*. За шаблоном «Заповнити пропуски» учні вписують числівник у потрібному відмінку: *Олімпіаду писали учні із (сорок) шкіл – сорока; Над проєктом ми працювали із (чотири) однокласниками – чотирма*. На другому уроці учні у Wayground обирають нормативні варіанти запису дат і називання часу (*25 жовтня чи 25-го жовтня; за чверть восьма чи без чверті вісім*), а у Wordwall за шаблоном «Випадкове колесо» називають час двома способами й складають із ним речення (*7:45 – сьома сорок п'ять, за чверть восьма*).

Контроль доцільно проводити на наступному уроці в Classtime, де тест поєднує завдання різних типів: учні обирають речення з нормативною формою (*Ми працювали із чотирма друзями*), позначають нормативні форми орудного відмінка (*п'ятьма, п'ятьома, сорока, двомастами*), встановлюють відповідність між дробом і його записом словами, а також вписують пропущене слово в потрібній формі: *Говерлу підкорили двадцять два … (учень) – учні; двадцять четвертого серпня тисяча дев'ятсот дев'яносто … року – першого*. Під час рефлексії учні в анкеті Google Forms можуть відзначити норми та правила, які

засвоїли добре, і ті, що потребують повторення, а також написати, у яких життєвих ситуаціях знадобиться вміння правильно вживати числівники; ці відповіді дають змогу відстежити ціннісно-мотиваційний компонент граматичної компетентності. Удома учні можуть скласти в парах розклад додаткових занять і створити в колекції класу в LearningApps власну вправу «Знайти пару», у якій однокласники з'єднують дату чи час, записані цифрами, із записом словами (*16:30 – пів на п'яту; 12 листопада – дванадцятого листопада*).

Отже, інтерактивні онлайн-сервіси можуть стати дієвим засобом формування граматичної компетентності учнів 10–11 класів під час вивчення морфології, якщо їх застосовують не епізодично, а як складник цілісної моделі, у якій кожен сервіс виконує визначену дидактичну функцію на конкретному етапі уроку, а вправи вибудувано від розпізнавальних до творчо-комунікативних. Ігровий формат, наочність і яскраве візуальне оформлення завдань підвищують емоційну залученість учнів і сприяють утворенню асоціативних зв'язків, завдяки чому граматичний матеріал запам'ятовується міцніше. Перспективу подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі й системи вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Герман В. В., Провозьон С. Є. Розвиток мовнокомунікативної компетентності учнів 7 класу під час вивчення синтаксису: інтерактивні вправи. Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. 2023. Вип. 3. С. 123–127.
2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови учнів ліцею. Київ : Педагогічна думка, 2019.
3. Мельницька О., Кудельська О. Розвиток граматичної компетентності учнів середньої школи за допомогою інтерактивних програм (Bamboozle, Quizziz, Genially). Journal of Cross-Cultural Education. 2024. № 4. С. 22–29.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М.І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004.
6. Торчинська Н. М., Торчинський М. М. Граматична компетенція у професіограмі майбутнього вчителя-філолога. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 209. С. 390–396.
7. Українська мова. Українська література : нові навчальні програми для 10–11 класів / уклад. О. М. Топузов, Т. М. Засєкіна, В. І. Новосьолова, Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018.

А. А. Сваренчук,
Житомирський державний університет імені Івані Франка
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **Г. І. Гримашевич**).

ОГЛЯД ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОГЛЯДУ НА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПОГЛИБЛЕННЯ Й СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ ІЗ СИНТАКСИСУ

Пунктуаційна грамотність нерозривно пов’язана з глибоким оволодінням синтаксичною системою української мови. Саме знання в царині синтаксису дають змогу учням свідомо аналізувати структуру речення, установлювати семантичні та граматичні зв’язки між його елементами, розпізнавати різноманітні синтаксичні конструкції та, залежно від їхньої специфіки, правильно обирати відповідні розділові знаки. З огляду на це особливо важливою є інтеграція процесу поглиблення та систематизації знань із синтаксису старшокласників з удосконаленням їхніх пунктуаційних умінь та навичок.

О. Самсонюк та І. Хом’як акцентують на тому, що в синтаксичній системі мовні засоби досягають функціональної завершеності й логічно впорядкованого вираження [3].

У контексті дослідження на обрану тематику важливу роль має шкільний підручник як основний інструмент організації навчально-пізнавальної діяльності. Ефективність формування пунктуаційної грамотності значною мірою визначає змістова насиченість підручника, якість представленого теоретичного матеріалу, структурованість системи вправ і завдань, їхня логічна послідовність та відповідність рівню складності для вікового контингенту учнів [4]. Отже, аналіз сучасних навчальних посібників з української мови для старшої школи з погляду реалізації можливостей синтаксичного матеріалу в розвитку пунктуаційних навичок набуває особливої актуальності.

Для здійснення огляду та порівняння засобів підвищення пунктуаційної грамотності учнів під час систематизації та поглиблення знань із синтаксису в профільній школі ми обрали два підручники: «Українська мова: профільний рівень» (автори: А. Ворон та В. Солопенко) [1] та «Українська мова (профільний рівень)» (автори: С. Караман, О. Горошкіна, О. Караман, Л. Попова) [2].

Обидва підручники відповідають сучасній державній програмі, мають ретельно продуману структуру й побудовані згідно з чинною програмою.

Підручник «Українська мова: профільний рівень» (автори А. Ворон та В. Солопенко) призначений для профільного навчання в 10–11 класах, тому насичений теоретичним матеріалом для узагальнення й систематизації. Теми із синтаксису в підручнику подано систематично – від дослідження словосполучень та простих речень до складних синтаксичних конструкцій, використовуючи сучасні методи передачі навчального матеріалу.

Вправи в обраному підручнику спрямовані на практичне засвоєння учнями правил, розвиток комунікативних здібностей та стилістичного чуття. Зокрема, є

репродуктивні вправи (зосереджені на визначенні головних та другорядних членів речення, аналізі словосполучень і граматичних основ), *конструктивні завдання* (передбачають створення речень за відомою схемою, трансформацію простих речень у складні та навпаки), *творчі вправи* (передбачають складання текстів із певними синтаксичними конструкціями, редагування речень та аналіз виражальних можливостей різних конструкцій), *комунікативно орієнтовані завдання* (сприяють формуванню комунікативних навичок шляхом побудови діалогів та аргументованих текстів).

Вправи в підручнику є різноманітними та поєднують традиційні граматичні завдання з мовленнєвими аспектами. Особливу увагу приділено редагуванню текстів і стилістичним аспектам синтаксису, що відповідає вимогам профільного навчання. У підручнику також реалізовано завдання для роботи з текстами різних стилів, що дає учням змогу доречно добирати мовний матеріал і будувати синтаксичні конструкції відповідно до запропонованого стилю мовлення.

Аналіз показує, що підручник має такі переваги: системний підхід, поєднання граматичних і комунікативних завдань, орієнтація на самостійну та творчу діяльність учнів, а також завдання з редагування та стилістичного вдосконалення текстів. Проте є й незначні недоліки: частина вправ формальні та можуть бути не цікавими для старшокласників. Недостатньо завдань з інтерактивними або проєктними методами, зокрема такими, як групова робота та дискусії. Також мало вправ із використанням цифрових форматів, що важливо для сучасних учнів.

Підручник «Українська мова: профільний рівень», створений групою авторів С. Караманом, О. Горошкіною, О. Караманом і Л. Поповою, розроблений для учнів 10–11 класів, що навчаються в профільних школах. Підручник відрізняється сучасною структурою, що гармонійно поєднує граматичні знання зі стилістичними завданнями та практикою комунікації. Особлива увага надана системному викладанню синтаксису, починаючи з вивчення словосполучень і простих речень та закінчуючи складними конструкціями.

Підручник теж вирізняється тим, що має багато видів вправ*: репродуктивні вправи* (орієнтовані на аналіз синтаксичної структури словосполучень і речень, визначення їх видів та синтаксичних зв’язків), *конструктивні завдання* (зосереджені на побудові речень за поданими схемами, трансформації простих речень у складні та модифікації сполучникових конструкцій у безсполучникові), *творчі вправи* (спрямовані на створення висловлювань із використанням визначених синтаксичних засобів, редагування текстів із погляду стилістики та застосування варіативних методів висловлення думок), *комунікативні завдання* (націлені на створення діалогів, написання есе, аргументованих текстів і публіцистичних статей).

Аналіз підручника уможливлює ствердження вдалого поєднання традиційних граматичних завдань зі завданнями компетентнісного характеру. У підручнику є завдання на порівняння синтаксичних конструкцій у різних стилях, насамперед таких, як офіційно-діловий, художній та публіцистичний. Використання текстів сучасної публіцистики та художньої літератури в окремих

завданнях стимулює мотивацію учнів й активізує їхню увагу. Деякі вправи представляють собою мінідослідження, за допомогою яких учням запропоновано визначити функцію синтаксичних явищ у тексті та пояснити їхній вплив.

Підручник має такі переваги: системність, наукова точність, розвиток комунікативної компетентності. Завдання вміщують стилістичне редагування текстів та аналіз синтаксису, а тексти добірки різножанрові, що відповідають віку учнів. Серед недоліків – певні вправи залишаються традиційно-граматичними й не зацікавлюють учнів. Недостатньо інтерактивних завдань, передовсім таких, як групові дискусії чи проєкти, а також недостатнє залучення цифрових медіа, що актуально для старшокласників. Книгу більше орієнтовано на індивідуальну роботу, ніж на колективну взаємодію.

Аналіз підручників з української мови для старшокласників виявив, що систематизація та поглиблення знань із синтаксису створюють необхідні умови для вдосконалення пунктуаційної грамотності учнів. Обидва досліджувані підручники пропонують різноманітні завдання для синтаксичного аналізу, конструктивних вправ, редагування та роботи з текстом, які сприяють усвідомленому використанню правил пунктуації. Проте важливо продовжувати розширювати арсенал практичних, дослідницьких, інтерактивних та цифрових завдань, щоб формувати в школярів здатність самостійно обґрунтовувати вибір розділових знаків і застосовувати засвоєні знання в різних комунікативних ситуаціях. Саме тому раціонально буде окреслити перспективи наступний наукових розвідок у розробці системи вправ та завдань з удосконалення пунктуаційної грамотності в процесі поглиблення й систематизації знань із синтаксису з використанням онлайн-застосунків, ігрових або інших цифрових платформ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ворон А. А., Солопенко В. А. Українська мова (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закл. загальної середньої освіти. Київ : Освіта. 2019. 272 с. URL : https://pidruchnyk.com.ua/1316-ukrmova-voron-11-klas.html. (дата звернення: 04.10.2026)
2. Караман С. О., Горошкіна О. М., Караман О. В., Попова Л. О. Українська мова (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Харків : Ранок, 2019. 272 с.
3. Самсонюк О. О., Хом’як І. М. Формування синтаксичної субкомпетентності в загальноосвітній школі. *ΛΌГОΣ. ONLINE. International scientific e-journal.* 2019. № 4. С. 1.
4. Щупко С. О. Сучасний підхід до навчання синтаксису складного речення в основній школі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2021. № 1 (2). С. 159–169.

Н. І. Скрипник,
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
(кандидат філологічних наук, старший викладач)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сьогодні одним із важливих завдань сучасної вищої освіти в Україні є створення належних педагогічних умов для формування культури мовлення здобувачів вищої освіти та підвищення рівня володіння державною (українською) мовою. Особливої актуальності набуває розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, що передбачає здатність грамотно, доречно, логічно й виразно використовувати мовні засоби відповідно до мети, змісту та ситуації спілкування.

Формування високої культури мовлення сприяє ефективній комунікації здобувачів вищої освіти в навчальній, професійній і соціальній сферах та є важливим складником їхньої загальної професійно орієнтованої підготовки.

Комунікативно-мовленнєве спрямування вивчення української мови буде ефективним за умови дотримання чотирьох фаз структури мовленнєвої діяльності: орієнтації; планування; реалізації; контролю. Ми вважаємо, що побудову методичної системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів необхідно пов’язати з комунікативно діяльнісним підходом, адже здобувачі вищої освіти можуть виявити власну комунікативну компетентність тільки у мовленнєвій діяльності серед членів не лише освітнього процесу, а й суспільного середовища [5, с. 55].

Проблема формування мовної та комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти знайшла відображення в наукових працях Н. Бабич, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Єрмоленко, С. Карамана, К. Климової, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Оліяр, С. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Селіванової, О. Семеног, Л. Струганець, І. Хом’яка та інших дослідників.

Посилення уваги до практичних аспектів професійної комунікації зумовлює потребу в педагогічних підходах, що забезпечують органічне поєднання мовленнєвої підготовки з фаховим контекстом та сприяють розвитку здатності ефективно використовувати мовні засоби у професійно значущих ситуаціях [7, с. 285]. Ми вважаємо, що формування культури мовлення здобувачів вищої освіти доцільно розглядати як цілісний, системний і багаторівневий процес, спрямований на розвиток мовної, мовленнєвої, комунікативної та професійно-комунікативної компетентностей. Його ефективність значною мірою залежить від комплексного поєднання змістових, організаційно-методичних та інформаційно-цифрових компонентів освітнього процесу.

Дефініція «культура мовлення» є дотриманням відповідних норм (офоепічних, правописних, лексичних, стилістичних, граматичних). У сучасному мовознавстві все більше поширюється комунікативний підхід до питання, що ґрунтується на розгляді проблем культури мовлення з точки зору структури акту комунікації та комунікативних ситуацій [4, с. 31].

Поділяємо позицію Л. Башманівської щодо розуміння культури мовлення як невід'ємної складової загальної культури особистості, що виявляється передусім у правильності, точності, чистоті, доречності та виразності мовлення [1, с. 89]. Зазначені комунікативні якості набувають особливої ваги у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, оскільки забезпечують ефективність, змістовність і переконливість професійної комунікації.

Важливу роль у цьому контексті відіграє виразність мовлення, яку М. Ценко розглядає як одну з ключових комунікативних якостей та важливу ознаку мовленнєвої культури. Виразне мовлення передбачає природність, невимушеність і свободу висловлення думок, що досягається завдяки свідомому й доречному використанню різноманітних засобів мовної виразності. До таких засобів дослідниця зараховує прислів'я та приказки, афоризми, цитати, порівняння, метафори, епітети, а також різноманітні стилістичні фігури, використання яких сприяє увиразненню змісту висловлення, посиленню його емоційно-експресивного впливу та підвищенню комунікативної ефективності [6, с. 73–74].

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення освітнього процесу є **оновлення змісту мовної підготовки здобувачів вищої освіти** відповідно до сучасних вимог професійної комунікації. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження та змістове оновлення освітніх компонентів, спрямованих на формування культури професійного мовлення, зокрема дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Риторика», «Мовленнєвий етикет на заняттях української мови» тощо. Їх зміст має передбачати не лише засвоєння нормативних аспектів функціонування сучасної української літературної мови, а й формування здатності застосовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, професійної сфери та визначеної мети спілкування.

Процес вивчення філологічних дисциплін має орієнтуватися на ключові ознаки культури мовлення – точність, логічність, правильність, багатство, чистоту та виразність. Для їхнього ефективного розвитку рекомендовано впроваджувати комплекси вправ за чотирма основними напрямами: лексична робота для розширення словникового запасу; тренінги з мовленнєвого етикету; методики формування логічного й точного мислення; а також лінгводидактичні вправи для шліфування виразності та чіткості мовлення.

Важливим методичним ресурсом формування культури мовлення є ***інтеграція інтерактивних технологій в освітній процес***. Використання дискусій, дебатів, рольових і ділових ігор, ситуативного моделювання, кейс-

методу та інших форм активного навчання створює умови для залучення здобувачів до цілеспрямованої мовленнєвої діяльності.

Особливе значення мають написання есе, проведення інтерв'ю, аналіз інформаційних матеріалів, зокрема медіаконтенту, виконання творчих проєктів, а також створення буктрейлерів і відеоанотацій до улюблених книг.

Суттєвий потенціал у розвитку мовленнєвої компетентності має ***проєктна технологія навчання***, оскільки вона забезпечує практико-орієнтований характер мовної підготовки та передбачає активну суб'єктну позицію здобувачів вищої освіти. Виконання індивідуальних і групових проєктів, підготовка публічних виступів, створення презентацій, написання наукових повідомлень, тез і статей сприяють одночасному вдосконаленню усного та писемного мовлення. У процесі такої діяльності формуються навички пошуку, критичного опрацювання, систематизації та вербалізації інформації, а також уміння дотримуватися вимог академічного та професійного мовлення. Водночас публічна презентація результатів діяльності створює ситуацію реального мовленнєвого досвіду, необхідного для майбутньої професійної діяльності.

А. Богуш зауважує, що мовна особистість не є вродженою, вона формується і розвивається у процесі навчання, виховання, спілкування, тобто в різних видах діяльності. Виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості і мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого середовища [2, с. 13].

На думку К. Крутій, важливою умовою формування мовленнєвої культури особистості є створення відповідного мовленнєвого середовища, яке дослідниця визначає поняттям «культурне мовленнєве середовище». Його сутність полягає в поєднанні індивідуального та колективного мовленнєвого досвіду, що накопичується, зберігається й передається наступним поколінням, а також сукупності мовленнєвих структур і взаємозв'язків, за допомогою яких здійснюються комунікативна діяльність та мовленнєва поведінка особистості [3, с. 112].

Отже, традиційне лекційне заняття, забезпечуючи необхідну теоретичну основу, не завжди створює достатні умови для практичного вдосконалення мовленнєвих умінь. Саме тому особливого значення набуває використання *інтерактивних технологій*, які спрямовані на моделювання реальних ситуацій професійної комунікації, розвиток здатності аргументовано висловлювати власну позицію, слухати співрозмовника, добирати доречні мовні засоби.

Важливим інструментом практичного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності є *метод кейсів (Case-study).* Особлива цінність кейс-методу полягає в тому, що здобувачі освіти мають не лише запропонувати змістовне рішення, а й обґрунтувати його, дібрати відповідні мовні засоби, спрогнозувати реакцію співрозмовника та оцінити комунікативні наслідки власного висловлення. Такий підхід сприяє формуванню ситуативної гнучкості мовлення та здатності адаптувати комунікативну поведінку до конкретних умов спілкування.

Не менш результативним засобом розвитку мовленнєвої культури є *дискусія* та *дебати*. Організація дискусійних платформ дає змогу створити навчальне середовище, у якому здобувачі набувають досвіду публічного висловлення власних поглядів, спростування позиції опонента та конструктивного реагування на альтернативні думки. Особливо доцільним є добір проблемних питань, наближених до майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Значний потенціал для формування комунікативних умінь мають *ділові* та *рольові ігри*, у межах яких моделюються типові ситуації професійної взаємодії: співбесіда, ділова зустріч, нарада, публічний виступ, педагогічна рада, консультація, переговори, професійна дискусія тощо. Отже, рольова взаємодія забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов професійного спілкування.

Доцільним є також використання *технології «мозкового штурму»,* яка активізує мовленнєву діяльність здобувачів вищої освіти та сприяє подоланню психологічного бар'єру під час висловлення власної думки. У поєднанні з подальшим груповим обговоренням цей метод дає змогу формувати вміння не лише продукувати висловлення, а й аналізувати, систематизувати та оцінювати запропоновані комунікативні рішення.

Перспективною формою є *дискусійний клуб*, у межах якого здобувачі вищої освіти систематично обговорюють суспільно значущі, професійні та мовнокультурні проблеми. Така форма роботи сприяє розвитку культури публічного мовлення, критичного мислення та здатності вести конструктивний діалог. Важливо, що регулярна участь у дискусіях забезпечує накопичення індивідуального мовленнєвого досвіду й поступове перетворення окремих мовленнєвих умінь на стійкі комунікативні навички.

Окремого розгляду потребує інтеграція цифрових ресурсів у процес формування культури мовлення. Застосування цифрових інструментів сприяє розвитку навичок мовного самоконтролю, редагування власних текстів, виявлення та виправлення мовних помилок, а також формуванню відповідального ставлення до дотримання норм сучасної української літературної мови. Зокрема, для розвитку мовленнєвої культури можуть використовуватися онлайн-дискусії, цифрові дошки, сервіси спільного створення презентацій, інтерактивні вправи, подкасти, відеопрезентації, віртуальні дебати та інші формати цифрової комунікації.

Інтерактивні форми навчання доцільно розглядати не лише як засіб урізноманітнення освітнього процесу, а передусім як ефективний інструмент цілеспрямованого формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців.

Отже, формування культури мовлення у закладах вищої освіти потребує системної реалізації взаємопов'язаних педагогічних умов, серед яких оновлення змісту мовної освіти, застосування інтерактивних і проєктних технологій, використання цифрових мовних ресурсів та створення сприятливого україномовного освітнього середовища. Комплексне впровадження зазначених напрямів забезпечує не лише підвищення рівня мовної грамотності здобувачів

вищої освіти, а й розвиток їхньої комунікативної компетентності, здатності ефективно здійснювати професійну взаємодію та відповідально використовувати мовні ресурси відповідно до вимог сучасного академічного й професійного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Башманівська Л. А., Башманівський В. І. Виразність як комунікативно-стилістичний компонент культури мовлення майбутніх учителів-словесників і журналістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. С. 88-92. URL: https://eprints.zu.edu.ua/45090/1/1.pdf (дата звернення: 08.10.2026)

2. Богуш А. Вплив полікультурного мовленнєвого середовища на формування мовної особистості. *Гірська школа українських Карпат.* 2017. № 16. С. 11–14.

3. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. Частина перша. 320 с. 4. Культура фахового мовлення: навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. Чернівці : Книги XXI, 2011. 528 с.

5. Скрипник Н. І. Роль комунікативно-діяльнісного підходу під час навчання рідної мови. *Interaction of the experience of post-Yugoslav and Ukrainian areas: cultural, linguistic, literary, artistic, historical, and journalistic aspects (February 23–24, 2024. Ljubljana, Slovenia*). Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 52–57.

6. Ценко М. Культура мови і комунікативна компетентність. Мова української юриспруденції : навч. посіб. / В. М. Пивоваров, О. М. Єрахторіна, О. А. Лисенко та ін. Харків : Право, 2020. Розд. 4. С. 69–134.

7. Шарата Н. Г. Формування мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей. 2026. №104. DOI https://doi.org/10.32782/1992-5786.2026.104.46. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2026/104/48.pdf (дата звернення: 28.09.2026)

О. О. Смольницька,
Лозаннський університет
Faculté des Lettres / Faculty of Arts
Section de langues et civilisations slaves
et d'Asie du Sud (SLAS), Швейцарія)
(кандидат філософських наук)

ЕТИМОЛОГІЯ ТА ОНОМАСТИКОН У ДРАМАТИЧНІЙ ПОЕМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ "РУФІН І ПРІСЦІЛЛА": СИМВОЛИ І ПРОТОТИПИ

Творчість Лесі Українки (Лариси Косач-Квітки, 1871–1913), зокрема й драматургія, неодноразово постає об'єктом або предметом аналізу сучасної гуманітаристики. Етимологічний, ономастичний, історичний, компаративний, біблеїстичний дискурси цієї драматичної поеми не раз досліджувалися в українських студіях, від мовознавства до літературознавства та інших аспектів. Бібліографія з лесезнавства багата і постійно поповнюється. Також це праці авторки пропонованих тез [5–8]. Це засвідчує інтерес до зазначених питань, а також і складність, насиченість аналізованих художніх текстів, які вимагають знання історичного та релігійного контексту. Передусім це твори на християнську тематику, цікаві наявністю імен латинського походження. Оскільки давньогрецька і латинська мови як класичні мертві були базовими в письменниці, варто зясувати етимологію імен в одному з найвідоміших і одному з найпопулярніших творів Лесі Українки – драматичній поемі «Руфін і Прісцілла».

Мета – дослідити етимологію імен (ономастику) у зазначеному творі.

Завдання: 1) дослідити різні значення латинських лексем, які лягли в основу імен героїв «Руфіна і Прісцілли»; 2) проаналізувати імена і характеристики як головних, так і другорядних персонажів; 3) з'ясувати можливі прототипи героїв завдяки не лише біографії, але й ономастиці.

Для дослідження опрацьовано джерела українською, англійською, французькою, латинською та іншими мовами.

Якщо аналізувати етимологію імен деяких персонажів аналізованого твору, то цікавий *ономастикон*. Зокрема, ім'я заголовного персонажа Руфін – «рудий» (про це, як і про ім'я Прісцілла, уже були дослідження, як-от дисертація та статті Т. Крупеньової [3]). Із ним споріднені такі імена як Руфус, жіноче Руфіна, та інші. Латинське *rūfus* означає «рудий» [11, p. 540], [15, p. 545] і «червоний» [11, p. 540]. За правилами, Руфін – це «Руфінус» – латинською Rūfīnus [11, p. 540], причому це «полководець, який служив у Галлії та був страчений Вітеллієм за підтримку повстання Віндекса проти Нерона)» [11, p. 540] (тут і далі переклад наукових цитат із французької мій. – *О. С.*). Як відомо, у Лесі Українки Руфін не приймає культу цезаря та взагалі нав'язаної жорстокості. Цей герой має військовий досвід, але відмовляється надалі служити Риму, це рішення свідоме і виважене – хоча б тому, що персонаж уже мав конкретний досвід і наслідки.

Хоча у творі не зазначено імені цезаря (у принципі, це неважливо, оскільки показано тиранію взагалі), можна припустити певні історичні паралелі. Також, безперечно, викликають асоціації й переслідування християн – адже цією жорстокістю уславився саме Нерон (згадуваний, хай імпліцитно, у творі у зв'язку з пожежею в Римі як історичною подією). Хоча, звісно, і після нього імператори знищували християн, і у драматичній поемі показано явно пізніший період. Цікаво, до речі, те, що в тексті згадується Галлія – місце, де служив історичний Руфін. У творі Лесі Українки Руфін вигадує для провокатора Крусти, що Теофіл (якого вперше бачить) прибув із Галлії [9, с. 81]. Це випадково виявилося правдою [9, с. 115]. Й історичного Руфіна, і літературного страчують за наказом цезаря. (Про інші прототипи – як можливі збіги деяких подій у житті Руфіна і Сократа [2, с. 186–187]).

Дружина Руфіна, *Прісцілла*, має цікаві прототипи. У дискурсі О. Забужко Прісцілла порівняно з однойменною історичною пророчицею у монтанійців – «анти-Прісцілла» [2, с. 202]). Проте, як зазначалося, у цієї героїні були прототипи [2, с. 202], [5]. Споріднене ім'я – *Prisca, Пріска*: так звали одну з перших християнських мучениць, страчених у Римі; вона загинула «дуже молодою» [14, p. 95]. Хоча Прісцілла в шедеврі Лесі Українки – матрона, заміжню жінку сприймали старшою саме через статус, але помітно і сказано в тексті, що й героїня, й її чоловік Руфін – молоді.

Якщо розглядати історичні паралелі у «Руфіна і Прісцілли» (на цю тему: [5], [7]), то можна звернутися до Діянь святих Апостолів. Наприклад, про апостола Павла: «А деякі мужі пристали до нього й увірували, серед них і Діонісій Ареопагіт, і жінка, Дамара ім'ям, та інші з ними» (Дії 17:34, пер. І. Огієнка [1, с. 137]). У перекладі І. Хоменка Діонісієву дружину звали Дамаріса [4, с. 171]. Є ікона святої Дамари Атенської (Афінської) (ім'я Дамарь або Дамара означає «дружина» [13], «кохана»), а також барельєф священномученика Діонісія Ареопагіта. До навернення Діонісій був членом ареопагу в Атенах. В історичному контексті це подружжя можна певною мірою розглядати як Руфіна і Прісціллу. Але якщо Руфін не християнин, то Діонісій щиро навернувся.

Ім'я *Фортунат*, з одного боку, зрозуміле – від слова «фортуна» (і однойменної богині), причому явно іронічне – якщо враховувати зображення Фортуни як сліпої (і яка розсипає дари не тим, хто заслуговує), тощо; вислів «упіймати фортуну за хвіст», та ін. Іронія – адже цей персонаж урешті-решт відрікається від християнства і тим рятує своє життя [9, с. 182]. Проте він тим самим прирікає себе на цивільну смерть у колі покинутих ним християн (та й в язичницькому оточенні надалі перебуватиме фізично живим, але під підозрою). Якщо розуміти етимологічно, то *fortūna* означає жереб узагалі – і щасливий, і нещасливий [11, p. 253]. Недарма в темниці Нартал, чуючи вагання Фортуната в бесіді з адвокатом Семпронієм (чи стати віровідступником – принести жертву на суді – і цим урятуватися, чи бути страченим), іронізує: «Куди не кинь, то клин, – так, Фортунате?» [9, с. 145]. Також *fortūna* означає «доля» і «народжений» [11, p. 253].

Ім’я *Редівівус* (лат. *rĕdĭvĭvus* [11, p. 520]) має кілька значень: «використовувати заново (старі матеріали)» [11, p. 540] (а формально всі персонажі-християни у творі охрещені нещодавно, тобто з народження були язичниками, вони – колишні «старі» люди, як «ветхий Адам»), проте вірогідніше – друге значення: «який живе знову, оновлений, відроджений» [11, p. 540]. Отже, якщо прийняти друге значення, то Редівівус воскресне в раю (у що вірить).

Можна контекстуально, ономастично та в інших аспектах проаналізувати образ *Парвуса* як трагічний. Це ім’я О. Забужко виводила від натяку на слово «парвеню» [2, с. 207] (і біографія та взагалі доля амбітного Парвуса це підтверджує: він чужий якщо не всім, то багатьом, навіть християнам). Але взагалі є латинський прикметник *parvus*, що означає «дуже малий», «дешевий», а ще – «дуже незначний» [16]. (Зокрема, Парвус – плебей; сам персонаж усвідомлює, що його ігнорують, і компенсує це надмірною активністю, що виливається в агресію, конфронтацію, починаючи з патриція Руфіна). Це слово начебто нагадує значенням навіть ім’я апостола Павла, бо «Павло» означає «малий». Семантично це ім’я може нагадувати латинське Paulus (*paulō* означає «трохи» [11, p. 441]), тобто «малий» чи навіть «слабкий» [11, p. 441]. Відомо, що ім’я апостола Павла (обране колишнім Савлом чи Шаулем) означає «малий» та, можливо, натякає на християнське смирення. Але у драматичній поемі помітно, що Парвус нетерпимістю та обмеженістю явно віддаляється від ідеалів апостола Павла (який згадується у творі). Проте, як помітно далі з тексту драми і пропонованого аналізу, Парвус поведінкою не нагадує апостола Павла (про якого Руфін веде мову [9, с. 48–49]), хай його й читали.

Цікавий гіпотетичний, але іронічний, прототип іншого персонажа – але епізодичного. В останній, V-й, дії – сцені страти християн у цирку – глядачка-гетера Альмея [9, с. 169] (ім’я натякає на слово *almus*, «добрий» [10], але авторкою зашифровано іронію, бо далі героїню показано явно протилежністю етимології) звертається до свого коханця-поета, просячи його створити вірша на смерть її улюбленої зеленої папуги. У постатях обох показано сентиментальність і жорстокість: гетера переймається (чи імітує переживання) стосовно смерті своєї папуги, і це підкреслюється особливо на тлі того, що вона зі своїм супутником прийшли дивитися на вбивство людей. Поет має ім’я: один раз гетера звертається до нього: Кай («Слухай, Каю, / ти мусиш епітафію зложити / моїй папузі» [9, с. 170]. З одного боку, це поширене у Стародавньому Римі аристократичне ім’я, з іншого – натякає на класика Ґая Валерія Катулла (Gaius Valerius Catullus, 87 чи 84 – бл. 54 р. до н.е.), якому, зокрема, належить вірш на смерть горобця коханої («Lugete, o Veneres Cupidinesque…» [12], тобто «Плачте, о Венери і Купідони…»). Але Катулл – геній. Наданням його першого імені кон’юнктурному поету (який явно творить за гроші) пізнішої доби Леся Українка іронічно підкреслила занепад і виродження Стародавнього Риму. Також те, що поета в неї звуть просто Каєм, означає і фамільярність гетери (яка звертається до нього), і незначність – для авторки – якостей цього персонажа.

Таким чином, етимологічний, компаративний, біблеїстичний та інший аналіз довів і важливість першого (головного) значення імені кожного

персонажа, і закладені в ньому інші значення, підтексти – від натяку на героїчну біографію (Руфін) до біблійних прототипів, а також і конкретних християнських мучеників. Герої пов'язані з євангельськими постатями, але водночас або алюзіями, або в розвитку (як представники вже пізнішого історичного періоду), або навіть знижено. Помітно й іронію в іменах деяких другорядних персонажів (гетери Альмеї, поета Кая та ін.). Водночас така багатоплановість не позбавляє твору трагізму. Робота має перспективу продовження з огляду необхідності подальшого звернення до латиномовних джерел.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. *Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту,* із мови давньоєврейської й грецької на українську [проф. Огієнком] наново перекладена. Ювілейне видання з нагоди тисячоліття християнства в Україні (988–1988). 1523 с.

2. Забужко О. *Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій* / 2-ге вид., виправл. К. : Факт, 2007. 640 с.; іл. (Висока полиця).

3. Крупеньова Т. І. *Ономастика драматичних творів Лесі Українки* : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2001. 20 с. URL: https://lesyaukrainka.com/ua/studiyi/disertaciyi/22_krupenova-t--i--onomastika-dramatichnih-tvoriv-lesi-ukrayinki--avtoreferat- (дата звернення: 22.09.2026).

4. *Святе Письмо Старого та Нового Завіту. Повний переклад, здійснений за оригінальними єврейськими, арамійськими та грецькими текстами. Переклад о. І. Хоменка.* Рим : Видавництво Отців Василіян «Місіонер», 2007. 1125+350 с.

5. Смольницька, О., Smolnytska, O. Вибрані біблійні та античні образи в українському неокласичному поетичному дискурсі (Максим Рильський, Микола Зеров та ін.) у зіставленні з рецепцією Лесі Українки. *Studia Ucrainica Varsoviensia.* T. 11. Uniwersytet Warszawski Katedra Ukrainistyki, Warszawa, 2023. S. 141–167.

6. Смольницька О. Відгомін політеїстичних міфів і культів та християнська символіка у драматичній поемі Лесі Українки «Руфін і Прісцілла»: компаративний аспект. *Історія релігій в Україні: актуальні питання / гол. ред. І. Орлевич; Львівський музей історії релігії; Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди.* Львів: «Логос», 2025. Вип. 7. С. 23–32.

7. Смольницька О. Драматична поема Лесі Українки «Руфін і Прісцілла» у неокласичній та інших рецепціях: компаративний аналіз, історичний контекст написання. *Леся Українка і родина Косачів в історії української та світової культури: Наук. зб.: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 150-річчю від дня народження Лесі Українки, с. Колодяжне, 25 лютого 2021 року.* / упоряд. Є. Ковальчук. Луцьк, 2021. С. 61–69. URL: https://drive.google.com/file/d/110yNKvIZPUtjGZ7ePS_9JKQLsOzsCp57/view?fbclid=IwAR0i_ly1XM4CCqLfemZDHn-NIbLOSeellIxlWjHoDh3_7VZCTyyUAD-PikU (дата звернення: 01.03.2021).

8. Смольницька О. Драматичний твір Лесі Українки «Руфін і Прісцілла»: контекстуальність, символіка і компаративний міфологічний аспект. *Шістнадцята міжнародна науково-практична конференція Інтернет-конференція «Діалог мов – діалог культур. Україна і світ» (6–9 листопада 2025 року). Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Department II, Institut für Slavische Philologie.* URL: https://www.ukrainistik-konferenz.slavistik.lmu.de/wp-content/uploads/%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0-2.pdf ,

https://www.ukrainistik-konferenz.slavistik.lmu.de/category/%d0%bb%d1%96%d1%82%d0%b5%d1%80%d0%b0%d1%82%d1%83%d1%80%d0%b0 (дата звернення: 20.10.2025).

9. Українка, Л. Руфін і Прісцілла. *Українка Л. Твори. Т. VII. Драми* / За заг. ред. Б. Якубського. Нью-Йорк: Вид. спілка Тищенко & Білоус, 1954. С. 48–49, 81, 115, 145, 169–170, 172, 182.

10. Almus. *Wiktionary, the free dictionary.* URL: https://en.wiktionary.org/wiki/almus#Latin (accessed: 22.09.2026).

11. Auzanneau B., Avril Y. *Dictionnaire latin de poche (latin-français).* Librairie Générale Française, 2000. 676 p.

12. Catullus 3. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Translation:Catullus_3 (accessed: 28.08.2025).

13. Damaris (biblical figure). *From Wikipedia, the free encyclopedia.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Damaris_(biblical_figure) (accessed: 29.12.2024).

14. Godineau J., Adeline P., Paul M.-F., François O., Marc N. [s.d.]. *Le guide des prénoms.* Tourcoing France, 127 p.

15. Gœlzer H. *Dictionnaire français-latin avec 8 cartes et plans*. Paris : Flammarion, 1994. 638 p.

16. Parvus. URL: https://en.wiktionary.org/wiki/parvus#Latin, https://la.wiktionary.org/wiki/parvus (accessed: 24.06.2021).

І. О. Совинська,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **І. В**. **Гороф'янюк**)

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЖНОГО КОДУ У ВЕСІЛЬНОМУ ОБРЯДОВОМУ ТЕКСТІ ВІННИЧЧИНИ

Український весільний обряд належить до найскладніших і найрепрезентативніших комплексів традиційної культури, у якому з особливою повнотою розкриваються світоглядні уявлення етносу про перехід особистості з одного соціального та вікового стану в інший, про єднання родів, про сакральність шлюбу як основи продовження роду. Як багаторівнева семіотична система весілля функціонує через взаємодію акціонального, предметного, просторового, часового та вербального кодів обрядового тексту. Особливе місце серед них посідає **персонажний код** – система ролей, які виконують учасники обряду, їхні функціональні навантаження, номінації, статусні характеристики та способи мовної репрезентації.

Мета розвідки – виявити та комплексно схарактеризувати способи вербалізації персонажного коду у весільному обрядовому тексті Вінниччини, визначити основні групи номінацій учасників обряду та розкрити їхню культурну й функціональну семантику**.**

Емпіричною базою дослідження слугували польові записи на етнографічну тематику, зроблені здобувачами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в 14 н.пп. Вінницької області.

Дослідженню культурних кодів присвячені наукові праці Н. І. Андрейчук, С. Н. Денисенко, Л. В. Савченко, О. О. Селіванової, Н. М. Шарманової та ін. Попри значну кількість праць, присвячених українській обрядовості, її фольклорному, етнографічному, етнолінгвістичному й діалектологічному осмисленню, мовна репрезентація окремих компонентів весільного обряду потребує подальшого системного опрацювання. Зокрема, актуальним є встановлення складу персонажних номінацій, визначення їхньої семантичної та функціональної специфіки, виявлення структурних моделей номінації учасників весілля, а також з'ясування культурної інформації, закодованої в цих мовних одиницях. Зауважимо, що акціональний і номінативний аспекти традиційного весільного обряду центрального Поділля дослідила І. В. Гороф'янюк [2].

В основі світосприйняття кожного народу лежить своя система предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем, відбитих у культурних національних кодах, відтак свідомість завжди етнічно зумовлена. Виразними експонентами культурно позначеної інформації є усталені словесні комплекси як регулярні комбінації словесних знаків, які є стереотипними автономними лінгвістичними утвореннями із заданими за традицією значенням і формою. Усталені словесні комплекси характеризуються перш за все лексико-

граматичною спаяністю в поєднанні з контекстуальною зумовленістю використання і здатністю автоматично відтворюватися в мові. Визначають систему культурних кодів й зараховують до базових такі коди культури: соматичний, просторовий, часовий, предметний, персонажний, духовний [4, с. 195]. Персонажний код є одним із ключових складників структури весільного обряду, оскільки саме через систему номінацій його учасників вербалізується соціальна організація обрядової дії, визначається роль кожного персонажа в її перебігу та актуалізуються родинні, шлюбні й суспільні взаємозв'язки. На думку Д. Беспалої, традиційний український обряд весілля умовно поділяється на три цикли: передвесільний, власне весільний і післявесільний. До передвесільного циклу належать обряди, пов'язані з досягненням згоди; молодих і їх родин на шлюб: запити, сватання, оглядини й заручини. Сватання – перша зустріч представників молодого з молодою та її батьками для досягнення згоди на шлюб [1, с. 118].

Центральне місце в персонажному коді сватання посідають номінації молодих – майбутніх учасників шлюбного союзу. Для позначення чоловічого персонажа в говірках Вінниччини функціонує передусім назва *же|н'іх* (2), а також лексема *моло|диї* (5).

Жіночий персонаж сватання репрезентований значно ширшим набором номінацій. У текстотеці зафіксовано лексеми ***|д'іўчина*** (2), ***|д'івка*** (5), ***моло|да*** (5), ***н'і|в'еста*** (4), ***д'і|виц'а*** (12).

Особливе значення для структури персонажного коду має номінація **молодята**, яка в текстотеці представлена лексемою ***моло|д'і*** (заг.). На відміну від номінацій, що окремо репрезентують нареченого й наречену, ця лексема об'єднує двох персонажів у єдину обрядову пару.

Водночас сватання не зводиться до взаємодії лише нареченого та нареченої. Принциповою особливістю цього обрядового етапу є участь **сватів і старост**, які виконують функцію посередників між сторонами. У текстотеці найменування сватів представлені акцентуаційними варіантами ***сва|ти*** (2); ***с|вати*** (5). Старостів номінують традиційно – ***старос|ти*** (2); ***с|тароста*** (4).

Окрему групу становлять персонажі, пов'язані з обрядовою гостинністю. Зафіксовано специфічну назву ***|чоповиї*** **(5)**, якою позначено свата, який розносить горілку на весільному застіллі.

Окремий пласт персонажного коду становлять учасники, пов'язані з організацією та супроводом весільної обрядовості**:** *на|нашка* (4); *на|нашул* (6, 9)**, а також** *д|ружби* (5); *д|рушка* (11); *св'ітил|ки* (12)**.**

Власне весільний етап є центральною частиною традиційного весільного обряду, у межах якого реалізуються основні соціальні, родинні та символічні трансформації статусу молодих. Центральними персонажами власне весільного етапу залишаються молодий і молода. Водночас їхня номінація демонструє варіативність, зумовлену різними способами осмислення шлюбного статусу: *Да / в'і|с'іл':а та|ке ко|лис' бу|ло в'і|с'іл':а у |цего / у* ***жин'і|ха*** */ не у* ***жин'і|ха*** */ у* ***моло|дого / моло|диї*** *і* ***моло|да*** *// бо те[и]|пер |кажут шо* ***жи|н'іх*** *і* ***н'і|веста*** */ це по |руск'і / а ко|лис' ка|зали* ***моло|диї*** *і* ***моло|да*** *//* (14).

Значним сегментом персонажного коду є **свати та старости**. На власне весільному етапі їхня функція виходить за межі первісного посередництва. Староста може бути безпосереднім виконавцем обрядових дій: ***і*** *с*ˈ***тароста зв***ˈ***йазуваў моло***ˈ***дим*** ˈ***руки тим рушни***ˈ***ком*** (9); причому ця дія має символічне пояснення: ***шоб зв***ˈ***йазувалас’*** ˈ***йіхн’а жизн’/*** ˈ***йіхн’е жи***ˈ***т’:а*** (9). Староста також виконує функцію благословення: ***у***ˈ***же сто***ˈ***їт*** *с*ˈ*тароста* ***на дв’ір***ˈ***них / цих д***ˈ***верах / і благослов***ˈ***л’айе*** *с*ˈ*тароста* ***так / с’у***ˈ***ди*** ˈ***палкойу / с’у***ˈ***ди с’у***ˈ***ди с’у***ˈ***ди на***ˈ***охрест //*** (10). Його роль, таким чином, набуває сакрально-ритуального характеру.

Особливе місце в структурі персонажного коду посідають **нанашки та весільні батьки**. Їхня позиція визначається просторовою близькістю до молодих: ***моло***ˈ***да по сере***ˈ***дині с***ˈ***толу з моло***ˈ***дим / йак ў*** ˈ***куп’і то а*** *на*ˈ*нашко* ***і*** *на*ˈ*нашка /* ˈ***в’ідти*** *на*ˈ*нашка / а* ˈ***в’ідти*** *на*ˈ*нашко* (2). Особливо виразною є їхня участь у покриванні: *йіх о*ˈ*бох са*ˈ*д’ат* ˈ*коло* ˈ*купи / і д*ˈ*ружба бе*ˈ*ре* ˈ*хустку ве*ˈ*лику на* ˈ*палки та*ˈ*к’і* ˈ*доўг’і і му*ˈ*зики г*ˈ*райут гопа*ˈ*ка / а в’ін тан*ˈ*ц’уйе і так притан*ˈ*ц’овуйучи накри*ˈ*вайе моло*ˈ*дих з т*ˈ*ретойі а*ˈ*бо з чет*ˈ*вертойі сп*ˈ*роби / бо ўс’о* ***на***ˈ***нашки*** */ йід*ˈ*на з од*ˈ*ного* ˈ*боку / д*ˈ*руга з д*ˈ*ругого б*ˈ*оку /* ***на***ˈ***нашка*** *моло*ˈ*дойі / а* ***на***ˈ***нашка*** *моло*ˈ*дого ўс’о в’ідга*ˈ*н’айе д*ˈ*ружб у/ шоб не накри*ˈ*вали //* (9). Водночас нанашки можуть набувати тривалого статусу обрядових покровителів молодої сім’ї: ***і ўже бу***ˈ***ли з*** ˈ***ними ўс’о ў***ˈ***рем’йа / так ўже й ўс’у*** ˈ***ж’ізн’ ве***ˈ***с’іл’н’і бу***ˈ***ли*** *нанаш*ˈ*ки*. Отже, персонажний код виходить за межі конкретної весільної події й закріплює довготривалий соціальний зв’язок.

Постаті нанашок – виразна локальна риса весільного обряду південноподільських говірок, що межують із Молдовою. Назва *на*ˈ*нашка* запозичена зі східнороманських мов: молд. *нэнаш* (*нынаш, нунаш, наш*), ‘хрещений батько; весільний батько’, рум. *nanas (ninas, nynas), nanasa* ‘хрещена мама; весільна мити’ пов’язана з молд. *нун,* рум. *пип,* яке зводиться до лат. ˈ*nunus* < *nonus* ‘чернець; доглядач дітей, вихователь’, що зіставляється з дінд. *nana,* ’мама’, гр. *vavn* ’тітка’, укр. *неня* ‘мати’ [3, 4, с. 36].

Важливу роль на весіллі відіграють також **дружби, дружки та світилки**. Їхня номінація часто безпосередньо пов’язана з конкретними діями. На Вінниччині зафіксовано номінації ***с***ˈ***тарший д***ˈ***ружба*** **(2)** і ***с***ˈ***тарша д***ˈ***ружка*** **(2)**, причому їхні місця щодо молодих чітко визначені: ***то***ˈ***ди с’***ˈ***дайут*** *с*ˈ*тарший д*ˈ*ружба / ее /* ˈ***коло моло***ˈ***дойі / а*** *с*ˈ*тарша д*ˈ*ружка* ˈ***коло моло***ˈ***дого*** **(2)**. Також дружба виступає посередником між молодими: ***з***ˈ***ранку при***ˈ***ходиў*** *д*ˈ*ружба* ***до моло***ˈ***дойі / моло***ˈ***да да***ˈ***вала руш***ˈ***ник моло***ˈ***дому*** **(9)**. Світилка має іншу функціональну спеціалізацію: ***і во***ˈ***на ў су***ˈ***боту бе***ˈ***ре од***ˈ***ну*** ˈ***д’евочку йак***ˈ***би*** *св’і*ˈ*тилку* ***і*** ˈ***ходе пригла***ˈ***шайе д’іў***ˈ***чат на ве***ˈ***с’іл’:а*** **(11)**, а далі: ***му***ˈ***зики г***ˈ***райут’ / св’і***ˈ***тилка йде у н’і***ˈ***вести / а д***ˈ***ружба йде у ж’ін***ˈ***іха*** **(11)**. Отже, персонажний код диференціює молодіжне оточення відповідно до його ролі та зв’язку з певним молодим.

Важливим є й символічний рівень персонажного коду. На власне весільному етапі людина може бути репрезентована через зооморфний або предметно-символічний образ. Наприклад, на Вінниччині дівчина під час сватання

називається ***теᵘличка***: ***таї сᵎтароста ᵎкаже / шо*** *теᵘᵎличку* ***тᵎреба на треᵎман’:а*** **(1)**, а далі пояснюється: ***шо це теᵘᵎличку / ᵎд’іўчину тᵎреба куᵎпити*** **(1)**. Аналогічну функцію в іншому населеному пункті має образ корови: ***чи йе ў˳вас коᵎрова / куᵎпити коᵎрову воᵎни хоᵎт’ат / а воᵎни скаᵎзали / шо неᵘᵎма / лиш йе ᵎд’іўчина моло ᵎда*** **(7)**. До символічної репрезентації молодих належить і образ голубів: ***ᵎробл’ат’ дв’і*** *гоᵘᵎлубки* ***/ приᵉкраᵎшай’ут т’і дв’і*** *гоᵘᵎлубки* ***каᵎлиной’у і барᵎв’інком і цих дв’і*** *гоᵘᵎлубки* ***дл’а моло ᵎдих*** **(13)**. Дві голубки є символічним відповідником молодої пари, тому тут персонажний код реалізується не через лексему на позначення людини, а через образ-замінник. Подібну функцію виконують вінчальні свічки: ***і в короᵎвайі гоᵎр’іли*** *дв’і сᵎв’ічки в’інᵎчал’н’і* ***/ і одᵎна сᵎв’ічка іменуᵎвали це буᵎло н’іᵎвести / а дᵎруга ж’ін’іᵎха*** **(11)**. Таким чином, кожен із молодих має предметний символічний відповідник, а стан цих предметів переноситься на уявлення про подальше життя подружжя.

Післявесільний етап традиційного весільного обряду характеризується завершенням основних ритуальних дій, остаточним закріпленням нового статусу молодих та інтеграцією молодої подружньої пари в нову родинну спільноту. Однією з центральних подій післявесільного етапу є остаточне закріплення нового статусу молодої, у якому важливу роль грають *бат’ᵎки*: *на дᵎругий ден’ уᵎже / ᵎопш’ім /* ***моло ᵎду*** *ўже покᵎрили / ўже зᵎн’али йіᵎйі / ᵎмати закруᵎтила йіᵎйі ў˳ᵎхустку/ перегуᵎл’али ўже вс’і у в’інᵎку друшᵎки / св’ітилᵎки / св’ітилᵎки ᵎтоже / переᵘгуᵎл’али ўс’у у в’інᵎку / у н’іᵎвес’т’і фаᵎт’і і тоᵘᵎд’і ўже начиᵎнайец’а /* ***бат’ᵎки*** */ ᵎд’іти саᵎд’ат бат’ᵎк’іў йакᵎшо ўже за с’ᵎц’іл і д’іᵎтеї переᵎвод’ат на сᵎв’ій хл’іп // да / даᵎйут лошᵎки /* ᵎ*вилка / х*ᵎл’ічик */ там на х*ᵎл’ічик *шос’ / на коᵎлачик / а поᵎтом ўже виᵎход’ат моло ᵎд’і за стоᵎла і ўгошᵎчайут бат’ᵎк’іў //* (7).

Важливою складовою післявесільного персонажного коду є **теща та свекруха** як представниці двох родинних систем, саме ᵎ***тешча*** (9) виконує дію заплітання й покривання молодої: *запл’іᵎтайе і закᵎручуйе йіᵎйі ў своᵎйу ᵎхустку / ᵎтешча закᵎручуйе йіᵎйі ў своᵎйу ᵎхустку / і так воᵎна ўже ᵎробиц’а неᵎв’істкойу* (9).

Післявесільний цикл також актуалізує **взаємодію сватів та родичів**: ***озна ᵎчало к’іᵎнец’ веᵎс’іл’:а на тᵎретиї ден’ бᵎралис’а*** *сваᵎти і ᵎродич’і* **(11)**. Отже, післявесільний етап символічно закріплює взаємність родинних зв’язків. Якщо на початку весільного циклу родини лише встановлюють контакт, то після шлюбу вони вже виступають як взаємопов’язані групи.

Отже, персонажний код є структурно й функціонально значущим компонентом весільного обрядового тексту Вінниччини, вербалізованим системою прямих, функціонально маркованих та символічних номінацій учасників обряду. Виявлена лексична варіативність відображає специфіку діалектної номінації та водночас зберігає усталену культурно-обрядову семантику. Склад і функціональне навантаження персонажних номінацій диференціюються відповідно до етапів весільного циклу, репрезентуючи трансформацію соціального статусу молодих, систему родинних взаємозв’язків і рольову організацію обрядової дії. Залучення зооморфних та предметно-символічних образів персонажного коду засвідчує його взаємодію з іншими

культурними кодами. Персонажні номінації, таким чином, постають важливими експонентами етнокультурної інформації, у яких акумульовано традиційні уявлення про шлюб, родину, соціальні ролі та механізми культурної трансляції.

Умовні позначення населених пунктів

1. Біла, Ямпільський р-н
2. Вендичани, Могилів-Подільський р-н
3. Воєводчинці, Могилів-Подільський р-н
4. Довжок, Ямпільський р-н
5. Жван, Мурованокуриловецький р-н
6. Лозове, Чернівецький р-н
7. Моївка, Чернівецький р-н
8. Наддністрянське, Мурованокуриловецький р-н
9. Серебринець, Могилів-Подільський р-н
10. Стіна, Томашпільський р-н
11. Студена, Піщанський р-н
12. Чернівці, Чернівецький р-н
13. Яланець, Томашпільський р-н
14. Ямпіль, Ямпільський р-н

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беспала Д. Традиційний український обряд весілля // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес. Харків : НТУ «ХПІ», 2016. С. 118–120.
2. Гороф'янюк І. В. Акціональний і номінативний аспекти традиційного весільного обряду Центрального Поділля. *«Studia Slawistyczne. Etnolingwistyka i komunikacja międzykulturowa»*. 4. Lublin : Wydawnictwo KUL, 2017. С. 21–38.
3. Етимологічний словник української мови : в 7 т., АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, редкол. О. С. Мельничук (гол.ред.) та ін., т. 4, Київ : Наукова думка, 2003.
4. Шарманова Н. М. Коди культури та їх репрезентація в усталених словесних комплексах. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. № 9 (2). С. 194–204.

В. М. Титаренко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та методики її навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка

СТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКИ У ТВОРІ «ЗЕРЦАЛО БОГОСЛОВІЯ» КИРИЛА ТРАНКВІЛІОНА-СТАВРОВЕЦЬКОГО

Дослідження пам’яток української барокової літератури початку XVII століття в сучасному мовознавстві має важливе значення в контексті багатьох питань: опису мовної ситуації, з’ясування специфіки міжмовних контактів, розвитку лексико-семантичної та граматичної систем української мови на певному етапі, поглиблення знань про характер взаємодії між книжної традицією і народнорозмовною стихією, дослідження ідіостилю митця тощо.

Філософсько-богословський трактат Кирила Транквіліона-Ставровецького «Зерцало богословія», закінчений у 1614, а надрукований у 1618 році в Почаєві, є яскравим зразком барокової прози, де мова виступає не лише засобом передачі релігійних положень, а й потужним інструментом естетичного та емоційного впливу на читача.

Літературознавчий аспект творчості Кирила Ставровецького досліджували С. Азовцева, К. Борисенко, архієпископ Ігор Ісіченко, М. Возняк, С. Єфремов, Б. Криса, М. Кучинська, С. Маслов, В. Сулима, Л. Ушкалов, І. Франко, Д. Чижевський, В. Шевчук та інші дослідники, філософський був предметом вивчення Т. Трофименко та інших науковців, а лінгвістичний аналіз здійснено в студіях В. Мойсієнка, Г. Наєнко, О. Ніки та інших мовознавців. Комплексний історіографічний огляд праць про діяльність і творчість митця можна знайти в літературознавчій розвідці С. Азовцевої [1], де авторка ставить мету «з’ясувати, які науковці і на яких проблемних рівнях досліджували творчу спадщину письменника; визначити специфіку кожного з етапів вивчення творчості Кирила Транквіліона-Ставровецького» [1, с. 3].

Вивчення стилістичного потенціалу лексики цього твору є актуальним, оскільки таке дослідження дозволяє простежити складні процеси взаємодії книжних елементів із живою народно-розмовною та з іншими слов’янськими й неслов’янськими елементами на одному з етапів формування літературної норми української мови.

Мета дослідження – характеристика лексичного наповнення трактату «Зерцало богословія» Кирила Транквіліона-Ставровецького.

Про свідоме поєднання кількох мовних систем в аналізованому творі прочитуємо з рядків, у яких К. Транквіліон зазначає, що має на меті писати не лише простою мовою, а й церковнослов’янською, і пояснює, що обирає дві мови тому, що слов’янською пише сакральний контекст, але для доступності в читанні складні слова передає простою мовою*: «Вѣдай и то, ласкавый читєлнику, для чого покладало в той книзѣ простый языкъ и словєнскїй; а нє всє по-просту. Та*

причина єстъ: по-словѣнску ся клали слова бг҃ословцовъ и доводы Писма Ст҃го. а другоѥ, ижъ слова нѣкоторїи словѣнъского языку трудныи на простый языкъ такъжѥ нѥ лацно понятыи, яко то качѥство або якости по просту, и много таковы найдуѥтся, лѣчъ простакови всѥ криво хотя и напростѣйшѥ, а моудрїй и кривоѥ справити можѥ»[1].

Важливим складником лексичного складу твору є іншомовні слова, які за походженням та функціональним навантаженням диференціюються на кілька груп.

Основу термінологічного та понятійного апарату становить церковнослов'янська лексика, яка виступає головним інструментом творення сакрального змісту та високого стилю проповіді, надає твору урочистості, пафосності, філософської глибини: *бж҃ство* 30, *брань* 172, *вѣсѣлїѥ* 136, *въсуѥ* 9, *стражь живота вѣчнаго* 105, *нарицаѥмыи* 71, *в жаждѣ* 200, *съ скрѣбїю* 191, *възрадоуются* 114, *въ алъчбѣ* 200, *одръжитъ* 114 та ін.

Найбільш чисельний та концептуальний пласт становлять полонізми: *паръдвы* 87, *нѥ обѣцовати* 19, *вшєлѫкимъ оуродзаѥм* 68, *оуставичныи* 6, *обѣцалъ* 209, *нѥ єстемъ* 125, *оупрїймѥ* 6, *мо(с)цивый* 6, *про(ж)на* 196, *крулѥвѥ* 120, *спанялыѥ* 125, *на спотканѧ* 114 тощо.

У пам'ятці простежується взаємодія між українською, старослов'янською та польською мовами часто в межах однієї лексичної одиниці: *младыи* 127 – *молодъ* 25, *молодость* 24; *глас* 21 – *голосъ* 127, *голосу* 136; *главни* 72 – *головного* 182, *головнѣйшихъ* 124; *слана* 88 – *солоность* 90; *страны* 90 – *стороны* 186; *мразомъ* 67 – *морозу* 153; *срамота* 134, *срама* 16, *посрамили* 172, *посрамлѥны* 52, *посрамочѥнъ* 51 – *сромота* 50, *сромотныи* 204 і т. д.

Поряд із полонізмами в тексті функціюють латинізми, грецизми, германізми: *аптл* 23, *арїани* 145, *архиєп(с)кпы* 160, *палѫци* 125, *фурѣю* 174, *фунъдамѥнтъ* 182, *фрасунъку* 125, *филозофи* 85, *цесаровъ* 121, *шату* 91, *шатанъ* 123 тощо, які надають тексту релігійності та повертають до першоджерел християнства.

Індивідуально-авторською особливістю твору є вживання складних слів. К. Ставровецький моделює нові лексеми за зразками грецької та старослов'янської мов: *бг҃оразумїя* 179, *бг҃омышлѥнія* 212, *бг҃оносный* 200, *бг҃овиднои* 46, *бг҃ословъ* 26, *миродєржъца* 50, *миротворѥцъ* 76, *многовидным* 22, *многовину* 106, *многовидѣнїѥ* 65, *многозритєлный* 100, *многозритєльноѥ* 101, *многомятєжного* 183, *многоочитою* 152, *многосвѣтлыи* 167, *многоцѣнноѥ* 158, *мужѥложницы* 197, *новорождєнноѥ* 71, *новосъзданному* 110 та ін. Зазначимо, що характерною бароковою рисою була ускладнена форма та семантична концентрація слова, оскільки в епоху бароко вважалося, що текст не повинен бути надто простим для сприйняття.

У репертуарі письменника була й емоційно-забарвлена лексика: *нѥвънтъпливую надѣю* 218, *спросного єрѥтика и блюзнѣрцу* 44, *оупадлого Вавилона* 134, *цный Лаврєнтїй* 3, *въ окрутномъ гонєнїю* 176, *дѣмонъ тѥмный и*

[1] Тут і надалі посилання на сторінки подаються за примірником, який зберігається у відділі рідкісної книги Львівської національної бібліотеки імені В. Стефаника НАН України. Шифр: II / 2230.

шпєтный сталъся 72; *для снаднѣйшого помєшкани* 8, *жродло слез* 199, *въ прєвротностихъ вѣка* 167, *стражь живота вѣчнаго* 105 тощо.

Отже, у лінгвальній системі пам'ятки виявлено свідоме поєднанні різних за генетичним походженням лексичних пластів (українського, церковнослов'янського, польського, латинського, грецького тощо). Така взаємодія відображає тогочасну мовну ситуацію та водночас є загальною бароковою рисою – збереження сакральної величі тексту й доступність у сприйнятті для читача. Індивідуально-авторська словотворчість письменника втілилася в активному використанні експресивної лексики та композитів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Азовцева С. В. Творчість Кирила Транквіліона-Ставровецького в історико-літературних працях XIX–XXI століть // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Літературознавство. 4. 2013. С. 3–8.

2. Богословський трактат Кирила Транквіліона Ставровецького «Зерцало богословії» (Почаїв 1618): Факсимільне видання, транслітерація тексту і наукове дослідження / відпов. ред. В. Мойсієнко. Львів: Видавництво УКУ 2021. 616 с. (Серія «Київське християнство», т. 24).

3. Шевчук В. Муза Роксоланська: Українська література XVI–XVII століть : у 2 кн. Книга перша: Ренесанс. Раннє бароко. Київ : «Либідь», 2004. 400 с.

Є. О. Ткачук ,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
(науковий керівник: доктор філософії, доцент **Є. Б. Барань**)

ПОБУТОВА ЛЕКСИКА ІНШОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРІ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

У процесі історичного розвитку української літературної мови суттєве значення має лексичне запозичення як універсальний спосіб поповнення лексико-семантичної системи. Іншомовні лексеми закріплюються в мові під впливом географічних, економічних, наукових та інших екстралінгвальних чинників, що виникають унаслідок взаємодії держав і народів [1, с. 54].

Унаслідок цього сучасна українська мова має значний масив запозиченої лексики, зокрема побутового спрямування. Для глибшого розуміння її характеру та походження цей пласт можна класифікувати як за мовами-джерелами, так і за тематичними групами, що охоплюють різні сфери повсякденного життя:

- **Сфера харчування та гастрономії:**
  - галліцизми: *бульйон, десерт, еклер, безе, круасан, компот, пюре, гарнір*; [3; с. 269]
  - германізми: *шнапс, бутерброд, шпинат, желе, крендель, вафлі*;
  - англіцизми: *джем, панкейк, брауні, донат, хот-дог, попкорн, фреш, смузі;*
  - італізми: *спагеті, лазанья, піца, брускета, чабата, салямі, моцарела, пармезан, еспресо, капучино, латте, американо, пана-кота, джелато, тірамісу, карпачо, фокача*; [4; с. 67].
  - полонізми: *повидло, сухар, бігос, пляцок*
  - гунгаризми: *бограч, гуляш, лечо, паприкаш, перкельт, токань, лангош, шовдарь, гурка, гірос, бундаш-кенєр*.
- **Одяг, мода та зовнішній вигляд:**
  - галліцизми: *макіяж, пальто, жилет, капюшон, кашне, блуза, гардероб, кутюр'є*;
  - англіцизми: *худі, світшот, лонгслів, блейзер, тренч, кроп-топ, сліпони, хайтопи, вінтаж, дрес-код, аутфіт, стиліст, кежуал*
  - гунгаризми*: бунда, чизми, бочкор,жеб, папучі, доломан, макгерка [5; с. 149]*
- **Дозвілля, спорт, культура та розваги:**
  - галліцизми: *пляж, амплуа, жанр, афіша, натюрморт, кафе, променад, меню, сувенір, вояж, турнір, арбітр, марафон, рапіра*;
  - англіцизми: *футбол, фітнес, стретчинг, овертайм, аутсайдер, бестселер, кавер, кемпінг, стендап*;
  - італізми: *піаніно, мафія, мадонна, опера, соло, фортепіано, примадонна, фіаско, буфонада, спартакіада, карнавал, казино;*

- іспанізми: *танго, фієста, корида, мундіаль, родео, фламенко, пасадобль, болеро, гітара, кастаньєти, серенада, сієста, фієста*;
- гунгаризми: *бетлегем, чардаш, кантар, фіглі*

• **Довкілля та господарська діяльність:**

- германізми: *рунт, ландшафт, ранг, вексель, картопля, ландшафт, бухгалтер, ярмарок, ринва, кахель, стеля*;
- нідерландизми: *гавань, лоцман, краб, трос, дамба, шлюз*;
- полонізми: *пані, ґудзик, крайобраз, фільварок, ланцюг, дріт, цегла*;
- галліцизми: *жалюзі, фритюрниця;*
- англіцизми (організаційно-економічна сфера побуту): *спонсор, менеджер, екофрендлі, зіроувейст, ресайклінг, састейнабіліті, еко-аудит*
- *гунгаризми: керт, марга, чикош, гуня*.

• **Комп'ютерна сфера та інтернет-технології:**

- англіцизми: *апішка, вінда, деплой, драй, грумити, конфа, локалка, футер, копіпастити, фіксити, юзати, лагати, бекати* [3, с. 269–270];
- галліцизми: *апарат, екран, режим, шаблон, макет;*

Окрім повноцінного освоєння та адаптації іншомовних лексем, сучасний український мовний простір демонструє й інші форми іншомовного впливу, зокрема макаронічну мову. Найактивніше цей стилістичний прийом використовують у художній літературі, рок- і поп-поезії, а також у медійному просторі. На відміну від класичної літературної традиції, сучасні макаронізми найчастіше функціонують у формі окремих лексем або коротких словосполучень.

Сам термін «макаронічна мова» походить від італійських слів *maccherònico* та *maccheróni*, якими первинно позначали цю страву, а згодом – комічне змішування мов [2]. Історично (зокрема в поезії XVI ст., зокрема у творах Т. Фоленго) цей термін асоціювався з пародійним, спрощеним і «грубим» змішуванням мовних кодів («латина для бідних»). У сучасному мовознавстві макаронічна мова визначається як механічна інтеграція елементів однієї мови в іншу.

Нині макаронізми та іншомовні запозичення активно функціонують у медіапросторі, рекламі та розмовному дискурсі. Поширення цього явища зумовлено не лише глобалізацією та впливом молодіжної субкультури, а й прагненням мовців продемонструвати власний соціальний статус, володіння спеціалізованою термінологією чи високий рівень комунікативної компетенції через органічне включення іншомовної лексеми у висловлювання. Наочними ілюстраціями цього є такі повсякденні конструкції: «Мені треба ***заапдейтити*** цей файл і закинути на ***сервак***», «Я ***скролю*** стрічку в соцмережі і бачу повний ***крінж***», «***Забукай*** мені, будь ласка, цей столик», «Кинь мені ***лінк*** на ***Фігму***, я зроблю ***апрув***, але спочатку треба змінити макет у ***фреймі***», «Замовник надав крутий ***фідбек*** щодо продукції».

Отже, побутова лексика іншомовного походження є важливим і динамічним компонентом українського мовного простору, який постійно збагачує лексико-семантичну систему мови. Процес запозичення носить об'єктивний характер і

зумовлений екстралінгвальними чинниками — географічними, економічними, культурними та міждержавними контактами. Тематичний аналіз демонструє, що іншомовні лексеми охоплюють практично всі сфери повсякденного життя сучасного українця (гастрономію, моду, дозвілля, господарську діяльність та IT-сферу), гармонійно адаптуючись до української мовної системи. Водночас активізація таких явищ, як медійний вплив та макаронічна мова, відображає тенденції глобалізації й прагнення мовців до комунікативної виразності. Відтак, запозичення не лише заповнюють номінативні лакуни, а й слугують показником соціально-культурних змін у суспільстві, виконуючи як прагматичну, так і стилістичну функції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гремалюк Т. В. Лексика іншомовного походження: проблеми норми в контексті історичного розвитку української літературної мови.URL: https://zum.onu.edu.ua/article/view/235517/238285 (дата звернення: 01.09.2026)
2. Ленець К. В. Макаронічна мова. Українська мова: Енциклопедія. Київ, 2000. URL: http://litopys.org.ua/ukrmova/um41.htm (дата звернення: 03.09.2026)
3. Логінова Т. Вживання слів іншомовного походження в українській мові.URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/97_2026/part_2/97-2_2026.pdf#page=267 (дата звернення: 05.09.2026)
4. Пономарева О. Італіанізми та «псевдоіталіанізми» в українській гастрономічній лексиці. *Мовознавство*. 2024. № 3. С. 65–74.
5. Титаренко В. М., Ящук Л. В. Гунгаризми в північноукраїнських пам’ятках XVI–XVII ст. URL: https://philology.visnyk.zu.edu.ua/article/view/264207/260401 (03.09.2026)

Н. В. Хом'як,
Житомирський державний університет імені Івані Франка
(науковий керівник: к. ф. н., доцент **Г. І. Гримашевич**).

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МІКРОТОПОНІМІВ

Уперше концепцію того, що шкільна освіта має репрезентувати культуру свого часу, вперше чітко сформулював видатний німецький педагог XIX століття Фрідріх-Адольф-Вільгельм Дістервег. Принцип культуровідповідності, який отримав теоретичне обґрунтування поруч із принципами природовідповідності та самодіяльності в його праці «Керівництво до освіти німецьких учителів» (або «Посібник для освіти німецьких учителів»), висуває вимогу щодо врахування життєвих умов та особливостей національної культури під час навчання та виховання дитини [2].

Майже за століття до згаданого науковця та інших мислителів геніальний український філософ і педагог Григорій Сковорода звернув увагу на взаємозв'язок між освітою та культурою. Його заклик «Пізнай свій народ, а в народі – себе» знайшов теоретико-педагогічну реалізацію в працях таких видатних діячів, як К. Ушинський, П. Юркевич та В. Ващенко [4, с. 254].

У минулому столітті ідея про те, що навчальні заклади повинні формувати культурну особистість, знайшла відображення в теоріях і концепціях таких науковців, як В. Біблер, Б. Бім-Бад, Є. Бондаревська, А. Вербицький, В. Верещагін, І. Зязюн, М. Каган, В. Костомаров, Т. де Шарден та ін. У контексті сучасної соціокультурної кризи наукова спільнота звертається до думок видатних попередників і сучасників, пропонуючи ймовірні шляхи виходу з кризи та сприяючи умовам для самовдосконалення. Вони надають нового ціннісного змісту наявним формам соціальної та педагогічної діяльності.

У «Державному стандарті базової й повної середньої освіти» культурна компетентність визначена однією з базових понять, на якому ґрунтується повна загальна середня освіта школяра. У вказаному документі під культурною компетентністю розуміють «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [1].

Доволі цікаве бачення обраної для вивчення компетентності в сучасних українських науковців. Приміром, Т. Ткач зазначає, що це інтегративна здатність особистості учня формується на основі досвіду освоєння культурного середовища, рівня його освіти, вихованості та загального розвитку. Вона спрямована на ефективне застосування культурних стандартів як критеріїв оцінювання під час вирішення завдань пізнавального, світоглядного, життєвого та професійного характеру [5].

Дослідження особливостей формування культурної компетентності старшокласників дає змогу констатувати, що цей феномен є складним та

водночас важливим новоутворенням, що ґрунтується на етнічній ідентичності та стає актуальним через розвиток ціннісно-смислової сфери учнів. Це проявляється в ціннісному самовизначенні та світогляді школяра. Формування такої комплексної особистісної якості потребує підходу, що поєднує системність і цілісність, тобто передбачає постійну методичну роботу в сім'ї та навчальному закладі.

Розвиток культурної компетентності у старшокласників, відбувається на трьох рівнях: знаннєвому, рівні особистісних характеристик і рівні ціннісного орієнтування. Для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії та адекватного функціонування у різноманітних культурних контекстах, необхідно не лише володіти відповідними знаннями і навичками, але й розвивати особистісні якості, що сприятимуть підвищенню цієї ефективності. Проте сама компетентність здатна повністю проявитися лише за умови існування глибокої особистісної зацікавленості в обраному виді діяльності. А. Петранюк стверджує, що природа компетентності така, що вона може бути реалізована тільки в органічному поєднанні з ціннісними орієнтирами людини [3].

Сьогодні мовна освіта спрямована не лише на оволодіння учнями системою мовних знань і комунікативними навичками, але й на розвиток здатності усвідомлювати мову як важливий елемент культури та засіб збереження історичної спадщини народу. Зважаючи на повномасштабне вторгнення та інші соціально-історичні обставини, зауважимо, що формування культурної компетентності учнів стає надзвичайно важливим, адже воно передбачає усвідомлення, як мова взаємопов'язана з культурою, історією, традиціями та цінностями суспільства. Одним з ефективних підходів до досягнення цього у вивченні української мови є використання топонімічних матеріалів, зокрема мікротопонімів.

Мікротопоніми – важлива культурна цінність, адже їхня семантика та структура часто відображають характерні риси природного середовища, господарську діяльність, історичні події, антропонімічні назви, традиції, вірування та побут місцевих жителів. Вони слугують пам'яттю попередніх поколінь, закріплюючи в мові досвід минулих епох та формуючи унікальну спадщину локального культурного простору. Інтеграція мікротопонімів у навчальний процес з української мови відкриває широкі можливості та має дидактичний потенціал.

Мікротопоніми досить органічно інтегруються в навчальний процес на різних етапах вивчення української мови. Зокрема, під час опанування лексикології учні мають змогу:

- досліджувати значення, етимологію та мотивацію назв;
- ідентифікувати реалії, що стали підґрунтям для їх виникнення;
- класифікувати номени за темами, приміром: природні об'єкти, рослинний і тваринний світ, особові імена, господарська діяльність, історичні події тощо.

Під час вивчення словотвору доцільно аналізувати структуру мікротопонімів – їх твірні основи, словотвірні форманти та способи творення.ю

а також установлювати взаємозв’язок між початковим значенням слова та його використанням як власної назви.

Морфологічний аналіз мікротопонімів допоможе визначити частиномовну належність складників, висвітлити граматичні категорії та уточнити особливості відмінювання. У межах уроків із синтаксису мікротопоніми можуть бути включені до речень і текстів, що дасть учням визначати їх синтаксичні функції, редагувати форми відмінювання, а також формулювати речення та мікротексти із залученням місцевих географічних назв.

На уроках зі стилістики й культури мовлення можна порівнювати офіційні й народні варіанти географічних назв, аналізувати їх використання в художніх, публіцистичних, краєзнавчих та побутових текстах, а також досліджувати їхню стилістичну та культурну значущість. Для розвитку зв’язного мовлення учням варто пропонувати завдання на створення описів місцевості, краєзнавчих нарисів, есе, усних виступів та презентацій про історію конкретних топонімів. Дослідницькі завдання з мікротопонімії можна виконувати через збір назв у місцевих реаліях, опитування носіїв діалекту, аналіз етимології назв, зіставлення сучасних і архаїчних варіантів, а також роботу з картографічними чи архівними джерелами.

Такий підхід сприяє одночасному засвоєнню мовного матеріалу та усвідомленню того, як у географічних назвах відображаються природні особливості конкретної території, заняття місцевого населення, історичні події, пам’ять пращурів та інші аспекти локальної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Державний стандарт базової й повної середньої освіти. URL : https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення 01.10.2026)

2. Дістервег Ф.-В.А. Посібник для освіти німецьких вчителів. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 360-424.

3. Петранюк А. І. Вікові передумови розвитку структури культурної компетентності старшокласників. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т. IX. Ч. 5. Київ, 2007. С. 276–282.

4. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. Львів : Світ, 1995. С. 254–255.

5. Ткач Т. В. Освітній простір особистості : Монографія. Київ : Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України, 2008. 272 с.

Т. Є. Храбан,
Державний університет «Київський авіаційний інститут»
(кандидат філологічних наук, доцент)

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ

Сучасна мовна освіта дедалі більше орієнтується не лише на формування мовних знань і комунікативних умінь, а й на розвиток особистості, здатної усвідомлено використовувати мову як засіб пізнання, соціальної взаємодії та культурної самоідентифікації. У цьому контексті українська мова виконує значно ширші функції, ніж навчальний предмет. Вона є носієм культурної пам'яті, системи суспільних цінностей, національних смислів і важливим чинником формування мовної ідентичності особистості. Сучасні суспільні й освітні трансформації посилюють увагу до ролі мови у становленні особистості. Розвиток цифрового комунікативного простору, розширення міжкультурної взаємодії, зміни мовних практик і зростання значення інформаційного середовища актуалізують питання формування стійкої мовної ідентичності як однієї з передумов ефективної комунікації та успішної соціалізації. За цих умов лінгводидактика дедалі більше зосереджується на пошуку підходів, які поєднують мовну підготовку з розвитком ціннісного ставлення до мови, мовної свідомості та готовності використовувати її в різних сферах суспільного життя [1; 3; 4]. Сучасні дослідження мовної ідентичності переконливо показують, що вона формується не лише в процесі засвоєння мовної системи, а й через участь у різноманітних мовних практиках, соціальній взаємодії та входження до відповідних мовних спільнот [2; 6]. Це відкриває нові можливості для осмислення лінгводидактичних засад навчання української мови, у центрі яких перебуває не тільки розвиток мовної компетентності, а й формування мовної ідентичності як важливого результату освітнього процесу. Саме цим зумовлена актуальність звернення до сучасних лінгводидактичних підходів, що забезпечують реалізацію цього завдання.

Мета дослідження полягає в концептуальному осмисленні сучасних лінгводидактичних підходів до формування мовної ідентичності засобами української мови та визначенні їхнього потенціалу для розвитку сучасної мовної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгводидактиці дедалі виразніше простежується тенденція до переосмислення результатів мовної освіти. Якщо тривалий час основною метою навчання української мови вважалося формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, то сьогодні увага зміщується до тих особистісних змін, які відбуваються в процесі мовної взаємодії. Однією з них є формування мовної ідентичності, що відображає не лише рівень володіння мовою, а й спосіб, у який людина усвідомлює себе її носієм, сприймає її як цінність і використовує для побудови власного соціального та культурного досвіду. У сучасній гуманітарній науці мовна ідентичність розглядається як динамічний соціокультурний конструкт, що формується в процесі комунікації та змінюється залежно від життєвого досвіду, мовного середовища й характеру соціальної взаємодії [2]. Такий підхід істотно розширює традиційне уявлення про

мовне навчання. Засвоєння мовної системи вже не розглядається як самодостатній результат освіти. Натомість мова постає засобом входження до певної культурної спільноти, освоєння її цінностей, норм комунікації та моделей соціальної поведінки. З позицій сучасної лінгводидактики це означає, що навчання української мови має створювати умови не лише для розвитку мовних умінь, а й для усвідомлення здобувачами освіти власної належності до українського мовно-культурного простору. Формування мовної ідентичності передбачає активне використання мови в різних комунікативних ситуаціях, рефлексію щодо її суспільної ролі, засвоєння культурних смислів і вироблення позитивного ставлення до мовної практики як невід'ємної складової особистісного розвитку.

Особливого значення набуває положення про соціальну природу мовного навчання. Відповідно до концепції спільнот практики [6], навчання відбувається через участь у спільній діяльності, під час якої особистість поступово засвоює прийняті способи взаємодії та формує відчуття належності до певної спільноти. У лінгводидактичному вимірі це означає, що мовна ідентичність формується не стільки в процесі засвоєння мовних правил, скільки через включення здобувачів освіти в різноманітні комунікативні практики, які передбачають активне використання української мови як інструмента взаємодії, співпраці та самовираження. Не менш важливими є положення концепції мовної ідентичності та інвестиції, розробленої B. Norton і R. Darvin [3]. Автори переконливо доводять, що ставлення людини до мови визначається не лише мотивацією чи рівнем мовної підготовки, а й тим, які можливості для соціальної участі, самореалізації та символічного визнання відкриває її використання [3]. З цієї позиції навчання української мови набуває нового змісту. Воно створює умови для активної участі особистості в культурному, громадському й професійному житті, що сприяє формуванню стійкої мовної ідентичності.

Водночас сучасні дослідження засвідчують, що мовна ідентичність формується не автоматично внаслідок вивчення мови. Її становлення залежить від характеру освітнього середовища, можливостей для мовної практики, змісту навчальних матеріалів, педагогічної взаємодії та особистісної значущості мовного досвіду [4; 5]. Це дає підстави розглядати формування мовної ідентичності як цілеспрямований педагогічний процес, який потребує відповідного методичного забезпечення. У цьому контексті особливого значення набуває добір навчального матеріалу. Лінгводидактичний потенціал мають тексти, що репрезентують культурні традиції, історичний досвід, суспільні цінності та сучасні комунікативні практики українського суспільства. Робота з такими матеріалами сприяє не лише розвитку мовних умінь, а й осмисленню культурного змісту мовних одиниць, формуванню ціннісного ставлення до української мови та розумінню її ролі в суспільному житті. Важливою складовою сучасних лінгводидактичних підходів є організація навчання на засадах активної комунікації. Дискусії, спільне розв'язання проблемних завдань, проєктна діяльність, аналіз автентичних текстів, створення власних висловлювань сприяють тому, що українська мова використовується не лише як предмет вивчення, а як природний засіб пізнання, співпраці й самовираження. Саме в таких видах діяльності формується особистий мовний досвід, який є одним із ключових чинників розвитку мовної ідентичності. Не менш важливим напрямом є розвиток рефлексивних практик. Усвідомлення власного мовного досвіду, аналіз особистих мовних уподобань, осмислення ролі української

мови в житті людини сприяють формуванню стійкого позитивного ставлення до її використання [1]. Такий підхід дозволяє поєднати когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти мовної освіти, забезпечуючи цілісність процесу формування мовної ідентичності [1].

Висновки. Узагальнення сучасних лінгводидактичних підходів дозволяє розглядати формування мовної ідентичності як один із ключових результатів навчання української мови. На відміну від традиційної моделі, орієнтованої переважно на засвоєння мовної системи та розвиток комунікативних умінь, сучасна мовна освіта передбачає залучення здобувачів освіти до різноманітних мовних практик, у процесі яких формується усвідомлене ставлення до української мови як засобу комунікації, культурної взаємодії та самовираження. У такому розумінні формування мовної ідентичності постає як багатовимірний педагогічний процес, що поєднує когнітивний, соціокультурний, комунікативний і ціннісний виміри. Його результатом є не лише здатність ефективно використовувати українську мову в різних комунікативних ситуаціях, а й готовність свідомо обирати її як інструмент професійної, громадянської та культурної взаємодії. Такий підхід узгоджується із соціокультурним розумінням мовного навчання, відповідно до якого мовна ідентичність формується через активну участь у комунікативній діяльності та входження до мовної спільноти. Це розширює традиційне бачення результатів мовної освіти, інтегруючи розвиток мовної компетентності з формуванням мовної свідомості, ціннісного ставлення до української мови та готовності використовувати її в різних сферах суспільного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Храбан Т., Храбан М. Рефлексивне письмо як практика формування професійної ідентичності здобувачів вищої військової освіти. *Освітня аналітика України*. 2024. № 1(27). С. 96–109. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-1-96-109

2. Bucholtz M., Hall K. *Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach*. Discourse Studies. 2005. Vol. 7, no. 4–5. P. 585–614. DOI: https://doi.org/10.1177/1461445605054407

3. Darvin R., Norton B. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2015. Vol. 35. P. 36–56. DOI: https://doi.org/10.1017/S0267190514000191

4. Evans M., Fisher L. The relevance of identity in languages education. *The Language Learning Journal*. 2022. Vol. 50, no. 2. P. 218–222. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2046693

5. Uştuk Ö., Yazan B. Tensions in an identity-oriented language teaching practicum: A dialogic approach. *TESOL Quarterly*. 2024. Vol. 58, no. 1. P. 363–393. DOI: https://doi.org/10.1002/tesq.3234

6. Wenger E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 336 p. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

А. О. Шевченко,
здобувачка Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
(науковий керівник: д. ф. н., професор **Л. В. Шитик**)

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АРГУМЕНТОВАНОГО ВИСЛОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Важливим завданням сучасної мовно-літературної освіти є формування в учнів умінь висловлювати власну думку, аргументувати позицію та брати участь у дискусіях, що безпосередньо відображено в модельних навчальних програмах з української мови [2, с. 45]. Реалізація цих завдань у контексті концептуальних засад Нової української школи (НУШ) вимагає відійти від механічного заучування на користь інтерактивних методів, які створюють для дітей природну комунікативну ситуацію та розвивають їхнє критичне мислення й емоційний інтелект [1, с. 12]. Одним із найперспективніших засобів для досягнення цих завдань є сторителінг. Оповідання сюжетних історій та аналіз близьких учням життєвих ситуацій дають змогу організувати наскрізне навчання через власний досвід, моделювати мовленнєві ситуації та ефективно розвивати комунікативні вміння школярів.

У широкому розумінні сторителінг є методом передавання інформації через побудову сюжетних історій, які ґрунтовані на реальному чи вигаданому досвіді та спрямовані на емоційну й мотиваційну сфери слухачів. Витоки практичного застосування цього підходу в корпоративному управлінні пов'язують із Д. Армстронгом, який використовував історії як доступний спосіб навчання персоналу та підвищення ефективності роботи компанії. Нині цей інструмент має багато різновидів (цифровий, комерційний, соціальний тощо), його широко застосовують у рекламі та маркетингу. Завдяки своїй ненав'язливій формі сторителінг дає змогу м'яко залучати аудиторію, формувати довіру та лояльність, а також непомітно підштовхувати споживачів до ухвалення потрібних рішень [4, с. 110].

Аргументоване висловлення витлумачують як таке озвучення власної позиції, у якому певна думка не лише проголошена, а й обґрунтована за допомогою відповідних аргументів. М. Козир розглядає аргументацію у двох взаємопов'язаних аспектах: структурному, відповідно до якого вона становить міркування, основними компонентами якого є теза та аргументи, і процесуальному, що передбачає комунікативну взаємодію учасників, спрямовану на переконання співрозмовника в слушності сформульованої тези [3, с. 13]. Отже, аргументоване висловлення можна трактувати як результат реалізації розумового процесу, що передбачає визначену позицію, її логічне й переконливе обґрунтування та орієнтацію на співрозмовника або на аудиторію. Важливою передумовою такого висловлення є здатність учня не лише

вербалізувати власну думку, а й добирати аргументи на її підтримку, пояснювати їхній зв'язок та переконливо подавати свою позицію в комунікативній ситуації.

Сторителінг є одним із перспективних інструментів розвитку навичок аргументованого висловлення учнів, оскільки його комунікативна та навчально-методична природа створює умови для поєднання висловлення власної позиції, її обґрунтування та взаємодії з аудиторією. О. П'ятецька тлумачить сторителінг не лише як засіб сучасної комунікації, а і як ефективний навчальний прийом, що сприяє розвиткові мовної компетентності та дає змогу розв'язувати різноманітні комунікативні завдання [4, с. 106]. Дослідниця наголошує, що змістовно організована історія має містити певну ідею, передбачати авторську позицію та завершуватися логічним висновком, а її побудова повинна враховувати особливості цільової аудиторії [там само, с. 111]. Такі характеристики безпосередньо корелюють зі структурою аргументованого висловлення, адже учень у процесі створення або переказу історії має не лише повідомити певну інформацію, а й визначити основну думку, виявити ставлення до описаної ситуації, дібрати змістовно відповідні аргументи та підвести слухача до певного висновку. Водночас орієнтація на аудиторію спонукає учня враховувати, кому адресоване його висловлення, якими засобами доцільно привернути увагу співрозмовника та як зробити власну позицію зрозумілою і переконливою. Особливо показовим у цьому контексті є описаний О. П'ятецькою метод «квітки», сутність якого полягає в донесенні до аудиторії певної ідеї через розповідь кількох історій, що зрештою мають переконати слухачів у правдивості висловленого твердження [там само, с. 112]. Якщо, відповідно до положень М. Козир, аргументація передбачає не лише єдність тези й аргументів, а й процес комунікативної взаємодії, спрямованої на переконання іншого учасника [3, с. 13], то сторителінг дає змогу моделювати ситуації: учень представляє власну думку в певному контексті, співвідносить її з позиціями персонажів або інших учасників, добирає переконливі пояснення та спрямовує розповідь на конкретного адресата.

Практичне застосування сторителінгу для розвитку навичок аргументованого висловлення доцільно реалізовувати через моделювання комунікативних ситуацій, у яких учень має визначити власну позицію, висловити її та переконати співрозмовників у її слушності. Одним із прийомів, що може бути використаний для такої роботи, є технологія РАФТ (роль – аудиторія – формат – тема). Її особливість полягає в тому, що учень створює висловлення з позиції певного персонажа, ураховуючи особливості адресата й обираючи відповідний формат комунікації [5]. З огляду на це, використання РАФТ разом зі сторителінгом дає змогу не лише розвивати вміння будувати зв'язну розповідь, а й навчати учнів ураховувати комунікативну ситуацію та особливості адресата.

З формуванням аргументованого мовлення безпосередньо пов'язане використання рольових ігор та дискусій. В. Шовковий, Т. Шовкова та Л. Смовженко розглядають рольову гру як метод активного навчання, що моделює комунікативну ситуацію, у якій учасники виконують визначені ролі та

використовують мовні засоби для досягнення комунікативної мети [6, с. 30]. Автори наголошують на значенні аргументації та контраргументації в дискусії, а серед форматів дебатів виокремлюють рольові дебати, у яких учасники отримують певну роль і позицію та відстоюють її в процесі взаємодії [там само, с. 44].

На основі зазначених підходів пропонуємо авторську вправу *«Загублений корабель»*. Учням запропоновано уявити таку ситуацію: після аварії вони опинилися на кораблі, який загубився в океані, а запасів їжі недостатньо для тривалого виживання. Учасники мають вирішити на спільній нараді, хто з персонажів залишиться на борту. Кожен учень самостійно створює персонажа: визначає його вік, професію, життєвий досвід, особисті якості та інші характеристики, які можуть бути необхідними для виживання групи. Важливо, аби створений персонаж мав як сильні сторони, так і певні недоліки, що спонукатиме учня не лише презентувати героя, а й обґрунтовувати його переваги в запропонованій ситуації. Після цього учасник представляє свого героя перед класом і доводить, чому саме його доцільно залишити на кораблі. Виступ має містити сформульовану тезу, кілька аргументів та їхнє пояснення. Після виступу інші учасники можуть поставити запитання щодо запропонованої позиції, на яке учень має дати коротку аргументовану відповідь. Це вможливлює доповнення монологічного висловлення елементами діалогічної взаємодії та спонукає учня враховувати імовірні заперечення аудиторії. Після виступів учні голосують, обираючи одного персонажа, якого вони вважають найбільш корисним для спільного виживання, але голосувати за власного героя заборонено. Під час голосування учні мають ураховувати переконливість представлених аргументів, а не особисті симпатії до автора висловлення. Отож розповідь про персонажа має поєднуватися з аргументуванням його позиції та реальною необхідністю переконати аудиторію. Після підрахунку голосів учитель оголошує імена персонажів, які залишаються на кораблі. Водночас за активну участь у виконанні вправи доцільно передбачити заохочення для всіх учасників, незалежно від результатів голосування, що дасть змогу зменшити можливу фрустрацію від поразки та підтримати позитивну мотивацію до участі в подальшій навчальній діяльності.

Для інтеграції вправи з конкретною мовною темою вчитель може встановити додаткове завдання. Наприклад, під час опрацювання дієприслівникового звороту учні мають використати у виступі щонайменше два такі звороти: *«Знаючи особливості навігації, я зможу визначити напрям руху корабля»; «Маючи досвід лікаря, я зможу допомогти пораненим»*. Залежно від теми уроку, мовні завдання можна змінювати, добираючи відповідні конструкції для використання у виступі. У такий спосіб мовний матеріал стає засобом побудови змістовного й переконливого висловлення. Після голосування доцільно провести коротку рефлексію щодо найбільш переконливих аргументів та використаних мовних засобів, проговорити вплив виступів на рішення аудиторії. Результативність вправи можна оцінювати за чіткістю тези, доречністю і достатністю аргументів, логічністю пояснення їх, умінням

взаємодіяти з аудиторією та правильністю використання визначених мовних конструкцій.

Отже, поєднання сторителінгу, рольової взаємодії та аргументаційних завдань дає змогу перетворити формування мовленнєвих умінь на практичну комунікативну діяльність. Запропонована вправа моделює ситуацію, у якій учень не лише відтворює вивчений мовний матеріал, а й використовує його для обґрунтування власної позиції та переконання інших. Виконуючи роль персонажа, учень формулює тезу, добирає аргументи, реагує на запитання та враховує позицію аудиторії. Інтеграція мовних конструкцій у виступ дає змогу закріплювати вивчений матеріал у конкретній комунікативній ситуації та розвивати вміння послідовно, логічно й переконливо висловлювати власні думки. Застосування сторителінгу на уроках української мови сприяє поступовому переходові від простого висловлення думки до її усвідомленого, послідовного й переконливого обґрунтування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бібік Н. М. Нова українська школа. Порадник для вчителя. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2017. 206 с.
2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 48 с.
3. Козир М. В. Структура й процес практичної аргументації на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 6. С. 13–16.
4. П’ятецька О. В. Сторітелінг як поліфункціональний інструмент сучасної комунікації: мовностилістичні особливості. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. 2019. Вип. 39. С. 106–121.
5. Сучасні методики і технології навчання української мови, викладені на онлайн-платформі EdEra. *Міністерство освіти і науки України*. 2026. URL : https://mon.gov.ua/news/suchasni-metodiki-i-tekhnologii-navchannya-ukrainskoi-movi-vikladeni-na-onlayn-platformi-edera (дата звернення: 07.10.2026).
6. Шовковий В. М., Шовкова Т. А., Смовженко Л. Г. Технології навчання мов : навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2026. 367 с.

Л. В. Шитик,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
(доктор філологічних наук, професор)

ФОНЕТИЧНІ ТА ІНТОНАЦІЙНІ ПАРАМЕТРИ АСИСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФІЛОЛОГА

У контексті глобальної цифровізації та зростання кількості людей із порушеннями зору, слуху й мовлення суттєвих трансформацій зазнає традиційна філологічна освіта. Прикладна фонетика як галузь прикладної лінгвістики й складник фонетики розширює свій предмет від аналізу звукових і просодичних параметрів мовлення (мелодики, ритму, темпу, наголосу, інтонації, паузи, тембру) до проєктування інклюзивних рішень, що забезпечують реалізацію фундаментальних прав людини на освіту, повноцінну комунікацію, соціальну інтеграцію та особистісну автономію.

Сучасний вектор розвитку асистивних технологій орієнтований на максимальну природність і доступність комунікації для осіб із сенсорними, мовленнєвими чи когнітивними порушеннями. За даними Міністерства соціальної політики, сім'ї та єдності України, «станом на 1 липня 2025 року в Україні проживає понад 3,4 мільйона людей з інвалідністю» [3], причому за період повномасштабного вторгнення (із 2022 до 2025 р.) цей показник зріс орієнтовно на шістсот тисяч осіб.

З огляду на такі реалії, прикладна й експериментальна фонетика стають технологійним фундаментом розроблення інклюзивних програмних продуктів. Зокрема, сучасні системи синтезу мовлення [*Text-to-Speech* (TTS)] застосовувані в тих сферах, де необхідно озвучувати текстову інформацію або забезпечувати голосову взаємодію з користувачем. Прикладами використання TTS для підвищення інклюзивності є екранні читачі, персональні голоси для людей із моторними чи когнітивними обмеженнями, що вможливлює голосове керування пристроями. Технологія автоматичного розпізнавання мовлення [*Automatic Speech Recognition* (ASR)] у сфері асистивних рішень виконує функцію комунікативного містка, перетворюючи усний акустичний сигнал у текстовий формат у режимі реального часу. Це забезпечує субтитрування для людей із порушенням слуху, створює текстову основу для подальшого перекладу чи сурдоперекладу, а також уможливлює голосове керування пристроями для людей із моторними чи когнітивними обмеженнями.

Розроблення асистивних технологій потребує оновлення навчальних програм для філологів-прикладників, що прогнозує залучення систем аналізу мовлення, нейромережевого синтезу, основ цифрової інклюзії тощо.

Мета дослідження – окреслити фонетико-інтонаційні параметри асистивних технологій (аудіодискрипції, жестово-мовного перекладу, голосового банкінгу) як інноваційного складника фахової підготовки філолога для формування міждисциплінарних та інклюзивних компетентностей.

Навчальний план спеціальності В11.10 Філологія (прикладна лінгвістика) передбачає вивчення основ комп'ютерної лінгвістики, зокрема таких напрямів, як корпусна лінгвістика, автоматичний аналіз тексту, машинний переклад, автоматичне реферування, аналіз і синтез мовлення, діалогові системи, експертні системи, штучний інтелект. Для здобувачів освітньої програми «Комп'ютерна лінгвістика та англійська мова» обов'язковим компонентом циклу професійної підготовки є дисципліна «Аналіз і синтез мовлення. Діалогові системи», у межах якої вони вивчають автоматичний синтез та розпізнавання усного мовлення, засвоюють способи вилучення акустико-фонетичної інформації з мовленнєвого потоку, проєктують контент для діалогових систем.

Під час опрацювання теми «Прикладна фонетика як наука: предмет, завдання, основні поняття» доцільно розглянути питання «Прикладна фонетика і просодія в асистивних технологіях»; «Фонетична база аудіодискрипції (тифлокоментування)»; «Жестова мова як артикуляційна система»; «Соціальні діалогові системи».

Прикладна фонетика на сьогодні – це не лише розділ мовознавства, а й дієвий інструмент соціальної терапії та інклюзії, що повертає людині голос і можливість повноцінної комунікації. Просодія як сукупність звукових елементів мовлення (мелодики, ритму, темпу, наголосу, інтонації, пауз, тембру) відповідає за виразність мовлення, передавання емоцій та смислових акцентів. Просодичні параметри важливі для аудіодискрипції (тифлокоментування) – асистивної техніки текстового опису візуальних елементів та його студійного озвучення з подальшою синхронізацією через мобільні застосунки в кінотеатрах, театрах, музеях, на спортивних заходах, конференціях тощо. Аудіодискрипція є потужним інструментом інклюзивності для людей із порушенням зору, даючи їм змогу розуміти, де відбувається дія, уявляти зовнішність персонажів, їхній одяг, декорації тощо.

Просодичні вимоги до тифлокоментування охоплюють темпо-ритмічну адаптацію (стабільна швидкість мовлення, динаміка паузації, що має синхронізуватися з темпоральною структурою фільму); етично виправдану інтонаційну нейтральність і мелодійний контур, аби не нав'язувати користувачеві оцінних суджень; чіткість тембрального забарвлення для уникнення перекривання основного голосу. Важливо, щоб аудіодискрипцію завжди озвучував професійний диктор, а його голос не повинен збігатися з голосами акторів у фільмі, має вирізнятися методикою і тембром. Тифлокоментатор не повинен бути задіяний у процесі дубляжу або мати свій голос в оригінальному фільмі (докладніше про прийоми і способи тифлокоментування див.: [1]).

Технологія голосового банкінгу спрямована на збереження і подальшу цифрову реконструкцію індивідуального голосу для людей, які втрачають мовленнєву функцію. Важливо зберегти індивідуальні просодичні характеристики (тембр, мікродинаміку частоти основного тону) як основу захисту ідентичності користувача [4]. Індивідуалізація цифрового клона потребує фіксації і точного відтворення таких параметрів:

– формантної структури, що визначає унікальний тембральний відбиток голосних звуків мовця; збереження спектральних характеристик (зокрема, перших двох формант F1 і F2 – резонансних частот голосового тракту, які відіграють ключову роль у розпізнаванні голосних звуків);

– персонального інтонаційного профілю [моделювання індивідуального діапазону основного тону F0 – частоти коливань голосових зв'язок, що визначає базовий тон голосу людини)];

– вокальних характеристик, що зберігають індивідуальну мікроакустику [рівень шумності, джитер (тремтіння) та шимер (мерехтіння)], забезпечуючи впізнаваність персонального голосу для рідних людей.

Сегментний склад фонетичного рівня української мови з урахуванням мовленнєвої просодії (надсегментних одиниць) уперше проаналізував О. С. Іщенко [2]. Докладніше про доцільність й ефективність використання програми Praat для комплексного аналізу звуків мови див.: [5].

Фонетичний аспект синтезу жестової мови за допомогою цифрових аватарів чи систем автоматичного перекладу враховує артикуляційну базу на рівні жестової фонетики (хірології). Візуальними корелятами інтонації, що критичні для коректного сприйняття ШІ-перекладачів носіями жестової мови, є візуальна артикуляція та міміка. Ключову роль відіграють артикуляційні рухи (точне моделювання мікрорухів губ та обличчя диктора відповідно до фонетичного складу слів, що допомагає людям із порушеннями слуху зчитувати інформацію з губ); немануальна просодія (нахил голови, рух брів, напруження м'язів обличчя, що виражають інтонацію в жестовій мові, виконуючи роль, аналогійну просодії в усній мові) тощо.

На практичних заняттях студенти мають змогу тестувати сучасні системи розпізнавання та синтезу мовлення (*Praat*, *ElevenLabs*), працювати із сучасними базами даних для розпізнавання мовлення, експериментувати з різними підходами до синтезу мовлення, а також проєктувати логіку й контент для діалогової системи.

У контексті аналізу асистивних технологій запропоновано здобувачам практичні завдання:

1. «***Сценарій аудіодискрипції***», спрямований на розвиток навичок паузології та лаконічності мовлення: вибрати короткий уривок (на 2 хвилини) з відомого українського фільму або мультфільму, де є динамічна сцена без діалогів (наприклад, герой іде по місту, щось шукає, виражає емоції мімікою), написати текст тифлокоментування, який би влучно описував дію, не перекриваючи музику чи важливі звуки фону.

Завдання сфокусоване на фонетичних і темпоральних характеристиках мовлення, а тому студентам потрібно правильно розрахувати кількість складів у фразі, щоб вона встигла прозвучати впродовж паузи в кадрі. Варто пам'ятати, що в трисекундну паузу можна вставити приблизно 6–8 слів за помірного темпу.

2. Завдання-спостереження «***Світ без звуку***»: подивитися 5 хвилин новин або блогу жестовою мовою з вимкненим звуком; за виразом обличчя (мімікою) спробувати зрозуміти, де диктор ставить запитання, де виражає сумнів, а де

висловлює захоплення; з'ясувати, які саме рухи обличчя (брови, нахил голови) замінювали звукову інтонацію.

3. Аналітичне завдання «***Фонетичний профіль ветерана***», що передбачає роботу з атиповою фонетикою: знайти в мережі інтерв'ю з людиною, яка має порушення мовлення (унаслідок поранення, контузії або хвороби); проаналізувати 3–5 речень, щоб з'ясувати, вимова яких звуків / груп звуків дається найважче; чи спотворено наголоси? Сформулювати 2 поради для програміста, який буде налаштовувати систему розпізнавання мовлення для цієї людини (наприклад: «*збільшити час очікування після завершення слова*», «*додати варіанти вимови для сонорних звуків*»).

4. «**Аудит ШІ-мовлення**»: подивитися подкаст з AI-помічником (https://www.youtube.com/watch?v=K_EcZ5sHfP0), визначити відхилення від нормативного звучання в його мовленні (неправильний наголос, відсутність асиміляції, занадто довгі / короткі паузи та ін.), проаналізувати їх; звернути увагу на складники безбар'єрності випуску; прокоментувати аудіодискрипцію [звуковий опис візуального контенту (фільмів, вистав, заходів), створений спеціально для людей із порушеннями зору].

Отже, інклюзивні технології є одним із напрямів застосування прикладної та експериментальної фонетики, що забезпечує доступ до цифрового контенту людям із порушеннями зору, слуху або мовлення. Інтеграція фонетичних та інтонаційних параметрів посилює ефективність асистивних технологій. Системне врахування акустичних характеристик, просодичного оформлення та артикуляційної синхронізації забезпечує високий рівень сприйняття, збереження мовної ідентичності користувачів та повноцінну інклюзію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Демчук А.Б. Основні прийоми і способи тифлокоментування. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL : http://ena.lp.edu.ua (дата звернення: 03.10.2026).
2. Іщенко О. С. Голосні звуки української мови залежно від темпу мовлення : монографія. Київ : Інститут української мови НАН України, 2012. 220 с.
3. Місаілова М. В Україні понад 3,4 млн людей з інвалідністю: свіжі цифри. 19.05.2026. URL : https://ls.org.ua/novyny/v-ukrayini-ponad-34-mln-lyudej-z-invalidnistyu-svizhi-czyfry/ (дата звернення: 01.10.2026).
4. Нечепуренко А. Голос як частина цифрової ідентичності. Як захиститися від клонування ШІ. URL : https://share.google/CJ53BXNPZ1jYICadV. (дата звернення: 03.10.2026).
5. Паренюк А. В. Аналіз звуків мови в програмі Praat. *Electron. & Acoust*. Eng., 2021. Vol. 4. № 2. URL : https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/b6b0f510-00ed-4255-8f02-027bd25e84ea/content (дата звернення: 05.10.2026).

С. А. Шуляк,
Уманський національний університет
(доктор філологічних наук, професор)

ХРОНОТОП УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТУ

Хронотоп як єдність просторових і часових координат належить до визначальних категорій художнього мислення. В українському фольклорному тексті він не лише окреслює місце й час події, а й організовує сюжет, систему образів та смислову перспективу твору.

Дослідниця естетики мови українських народних дум Т. П. Беценко зауважує, що «текстово-образні універсалії з часовою семантикою, позначаючи часові координати подієвості зі вказівкою на ті чи інші моменти їх фіксації, з опертям на різні історичні реалії, що опосередковано визначають часову константу, є важливими чинниками структурно-композиційної і смислової організації думового твору» [1, с. 140], а «текстово-образні універсалії з просторовою семантикою в структурі думового тексту виступають важливим чинником локалізації і динамізації подієвості, суттєвою жанротвірною ознакою» [1, с. 155].

Дійсно, простір українського фольклору має виразну ціннісну структуру. Його центром найчастіше є рідна хата: *Квіточок ми назбираєм, / **Хатку нашу** уквітчаєм, / Та закличемо діточок, / Та зів'ємо їм віночок* [3, с. 82]; рід, родина, рід-родина: «*Ой ти, сивий орле, високо літаєш, / Ой чи часто, чи не часто а й з **родом** буваєш? / Ой ти, сивий орле, ой ти маєш крила, / Полеть, полеть на Вкраїну, де **моя родина***» [3, с. 77], *Ой, піду я лугом, лугом-долиною, / Ой чи не зустрінусь / З **родом-родиною*** [4, с. 315]; мати: *Прийшла **мати** до кімнати, / Стала синів розбуджати* [2, с. 35]; подвір'я: *Як приїхали на подвір'ячко, – / В милого весіллячко* [2, с. 41], село: *– Ой там, кінець **села**, / Є добрий господар* [2, с. 42] – локуси впорядкованого, «свого» світу. Їм протистоять чужина: *Ой не шуми, луже, дібровою дуже; / Не завдавай серцю жалю, що я в іншому краю, / Ой я **в чужім краю**, як билина в полі, / Ніхто мене не порадить, головоньку мою* [3, с. 77]; *Кіпи, кіпи, острий ноже, у крові – / Горе ж мені, молоденькій, **в чужині**. / Відвези ня, нелюбоньку, до села – / Врадуєся отец-мати щом – жива* [2, с. 33]; море: *Взріла Ганночка, що неправдочка, / Пустила коня в чистеє поле. / Сама втонула в синєє **море*** [2, с. 36] чи підземний світ, пов'язані з небезпекою, випробуванням і переходом у невідоме. Межові місця – поріг: *– Що ж ти, моя рідна доню, / Що ж ти провинила, / Що ти свою головоньку / На **поріг** склонила?* [2, с. 45], *Прийшов наймит, прийшов бідний / Та сів на **порозі**, – / Господиня ходить, кричить, / Що сів на дорозі* [4, с. 310]; міст: *Запрягайте коні в шори, / Коні воронії, / Та й поїдем доганяти / Літа молодії. // Ой догнали літа мої / На кленовім **мості**, / Ой верніться, літа мої, / Хоч до мене в гості* [3, с. 80–81] – набувають особливої семантики, оскільки саме тут герой зустрічається з іншим світом, змінює свій статус або робить доленосний вибір.

Хронотоп дороги пов'язаний із козацьким походом, розлукою та людською долею. Так у тексті української народної пісні: *Гей, гук, мати, гук, / Де козаки п'ють, / І веселая / Та* ***доріженька****, / Куди вони йдуть* [4, с. 322] дорога означає рух козаків у похід, простір козацької волі, товариства й активного життя, а епітет *веселая* передає піднесений настрій походу. У тексті на кшталт: *Стоїть місяць над горою, / А сонця немає…/ Мати сина в* ***доріженьку*** */ Слізно проводжає* [4, с. 322] дорога постає символом від'їзду та розлуки, переходу з безпечного домашнього простору в невідомість, тому супроводжується тривогою і сльозами. У діалозі *«Молодий козаче, / Чого зажурився, / Чи коні пристали, / Чи з* ***дороги*** *збився?» // «Коні не пристали, / З* ***дороги*** *не збився, / Тільки зажурився, – / Без долі родився»* [4, с. 327] дорога набуває переносного значення життєвого шляху: причиною журби героя є не реальна втрата шляху, а нещаслива доля й відчуття життєвої невлаштованості. Отже, дорога позначає не лише переміщення у просторі, а й перехід від дому до випробувань, розрив із рідним світом та особисту долю героя.

У думах дорога пов'язана з походом, неволею, поверненням або загибеллю: *«Прошу же вас, братця, / Хотя ж ви до мене одного милосердіє майте. / Будете в терни да в байраки вїжджати, / В запилі тернове верховіття стинайте, / На* ***дорогу*** *покидайте: / А нехай же я буду знати, / Куди за вами, кінними братами тікати»* [3, с. 25–26]; у баладах – із розлукою та трагічним порушенням усталеного порядку: *Ой, Іване, Іваночку, / Ци видиш ти* ***дорожечку****? / Тов* ***доріжков*** *турчин грає, / Відай, до нас повертає* [2, с. 56]; *Біжи, коню,* ***дорогою****, / Чистим полем, дібровою. / Біжи, коню, під новий двір, / Вдар копитом під новий поріг* [2, с. 60]. Рух простором означає не тільки зміну місця, а й духовне та соціальне перетворення персонажа. Вихід із дому відкриває сюжет, а повернення відновлює порушену рівновагу або засвідчує неможливість такого відновлення.

Міфологічне сприйняття часу виявляється в одухотворенні предметів і наділенні їх здатністю бути свідками подій, як-от в тексті пісні: *Кроковеє колесо / Вище тину стояло, / Много дива видало. / Чи бачило, колесо, / Куди милий поїхав?* [4, с. 356] лірична героїня звертається до колеса як до носія знання про простір і минуле.

Обрядовий час має циклічний характер: пісні відтворюють річне коло, узгоджене з ритмами природи та праці: *Із-за гори* ***сніжок*** *летить* [4, с. 328]; *Ой,* ***зимо*** *моя, /* ***Зимо*** *лютая, / Ой, прошу ж тебе, / Не зморозь мене!* [4, с. 340]; *А вже* ***весна****, а вже красна! / Із стріх вода капле. / Молодому козакові / Мандрівочка пахне* [4, с. 350]; ***Весна****,* ***весна****, наша* ***весна****, / Та що ж ти нам принесла? / Старим бабам по кийочку, / А дівчатам по віночку!* [4, с. 353]; *Коло мої хати / Зацвіли блавати, / Хтіли мене мати /* ***Восени*** *віддати* [4, с. 354]; а родинно-обрядова творчість структурує життєвий шлях людини від народження до смерті: *Вона його та ще й породила / В зеленій діброві, / Та не дала тому козакові / Ні щастя, ні долі* [4, с. 342]; *Ой, поїхав на чужину / та там і загинув, / Свою рідну Україну / Навіки покинув* [4, с. 348].

Поряд із циклічним у фольклорі функціює лінійний історичний час. У думах та історичних піснях він співвідноситься з конкретними подіями: походами, битвами, визвольною боротьбою, або ж полоном, як-от: *«Ти, земле турецькая, бусурманська, / Ти, розлуко християнська! / Уже бо ти розлучила не єдиного за сім літ війною; / Мужа з жоною, брата з сестрою, / Діток маленьких з отцем і маткою. Визволь, боже, бідного невольника…»* [3, с. 9]. Подія узагальнюється, а образ героя типізується, тому минуле осмислюється передусім у морально-етичному вимірі. Біографічний час персонажа стискається навколо вирішальної миті: прощання, випробування, визволення, зради, смерті чи повернення.

Жанр визначає спосіб взаємодії простору й часу. У думах і баладах простір конкретизується топонімами, завдяки чому оповідь закріплюється за певною місцевістю та набуває характеру свідчення, напр: *Ой то не пили то пилили, / Не тумани вставали, – / Як із землі турецької, – / Із віри бусурманської / З города* ***Азова****, з тяжкої неволі три брати втікали* [3, с. 24]; *Зажурилась* ***Україна****, / Бо нічим прожити: / Втоптала орда кіньми / маленькії діти…* [3, с. 35]. Лірична пісня, навпаки, зосереджує просторово-часову організацію довкола внутрішнього переживання: ніч: *Та малая* ***нічка*** */ Петрівочка, / Та не виспалася / Наша дівочка …* [4, с. 365]; місяць: *Ой,* ***місяцю****,* ***місяченьку****, / Не світи нікому, / Тільки мому миленькому, / Як іде додому* [4, с. 431]; рута: ***Руту*** *сію,* ***руту*** *саджу, /* ***Руту*** *поливаю: / Ой, я тебе, козаченьку, / Щодня споминаю* [4, с. 376]; або поле, море: *Вийду на* ***поле****, гляну на* ***море****, – / Сама ж бачу, що мені горе. / Сама ж я знаю, чого я плачу, – / Що я милого ніде не бачу* [4, с. 373] стають образними відповідниками пам'яті, чекання, туги чи надії.

Отже, хронотоп українського фольклорного тексту є багаторівневою системою, у якій поєднуються міфологічний, обрядовий, історичний і особистісний виміри. Він моделює відносини між своїм і чужим, буденним і сакральним, минулим і сучасним, життям і смертю. Саме просторово-часова організація забезпечує цілісність фольклорного твору, зберігає культурну пам'ять та виражає традиційні уявлення українців про людину, природу та історію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беценко Т.П. Естетика мови українських народних дум : монографія. Суми, 2019. 227 с.

2. Українські балади / Упоряд. М. К. Дмитренко. Київ: Укр. центр духов. культури, 1993. 64 с.

3. Українські народні пісні та думи. Київ : Т-во «Знання» України, 1992. 96 с.

4. Українські пісні / Уклад. О. В. Зав'язкін. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2003. 512 с.

Л. П. Юлдашева,
Інститут педагогіки НАПН України
(кандидат філологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник)

СЕМАНТИКА КОНТРАСТУ І ЧИТАЦЬКА РЕКОНСТРУКЦІЯ СЕНСУ

Актуальність дослідження зумовлена посиленням уваги сучасного мовознавства до тексту як цілісного комунікативного утворення, зміст якого актуалізовано у взаємодії його структури та читацької інтерпретації. Когерентність постає результатом установлення реципієнтом зв'язків між окремими компонентами художнього тексту. Одним із чинників такої інтерпретаційної діяльності є контраст, який увиразнює семантичну невідповідність, порушує очікувану послідовність сприйняття і спонукає до пошуку прихованої основи зіставлення [8; 9].

Мета розвідки – з'ясувати роль контрасту у формуванні когерентності сучасного українського поетичного тексту та організації читацької інтерпретації. Матеріалом слугували поетичні фрагменти творів Вікторії Амеліної, Тетяни Власової, Сергія Жадана, Марка Терена, Мар'яни Савки, Ірини Цілик і Максима Кривцова.

У художньому тексті контраст не зведено до формального поєднання антонімійних одиниць. Його компоненти можуть належати до різних семантичних сфер, не мати спільного лексичного значення і залишатися без експліцитного маркера протиставлення. Вирішальним є встановлення спільної основи зіставлення, тобто того контекстуального зв'язку, який дає змогу інтегрувати образи в цілісну смислову структуру. Якщо таку основу не реконструйовано, окремі компоненти видаються фрагментарними, адже її виявлення забезпечує концептуальне поєднання текстових елементів.

Інтерпретаційний механізм контрасту демонструє послідовний характер. Первинне розпізнавання семантичної невідповідності породжує смислову напругу; далі реципієнт зіставляє компоненти, залучає контекст, фонові знання і культурні сценарії, уточнює їхні значення та співвідносить локальну опозицію із загальною концепцією твору. Умовно цей процес можна представити так: *контраст – смислова напруга – пошук основи зіставлення – залучення контексту – переосмислення – концептуальна інтеграція – когерентність.*

Зокрема, контраст може бути ґрунтований на кількісному звуженні образу загальної загрози до окремої людської долі. Так організовано фрагмент поезії В. Амеліної: *Повітряна тривога по всій країні, / так наче щоразу ведуть на розстріл / усіх, / а цілять лише в одного* [1]. Початкові рядки актуалізують колективний сценарій небезпеки: тривога охоплює всю країну, а порівняння з розстрілом формує образ спільної приреченості. Фінальне звуження *цілять лише в одного* не нівелює загального масштабу загрози, а загострює невизначеність щодо її конкретної жертви.

Смислова інтеграція опозиції *усі – один* ґрунтована на співвіднесенні колективного страху з індивідуальною смертю. Повітряна тривога стосується кожного, оскільки ніхто не знає, хто саме стане ціллю; можливу загибель людина переживає як власну, навіть якщо удар уразить лише одну особу. Отже, окрема втрата в тексті набуває колективного виміру, а контраст спрямовує кількісне протиставлення в площину спільного екзистенційного досвіду війни.

Інший тип становлять аксіологійні контрасти, у яких зіставлення спрямовує читача від буквального значення до етичного узагальнення. У рядках Т. Власової *Сьогодні Бог народжується там, / де захист – це життя, а не робота* [2] сакральний образ співвіднесено із сучасною практикою захисту. Традиційний різдвяний сценарій пов'язує народження Бога із сакральним простором і надією на спасіння, натомість у поезії місце цієї події визначене етично – як простір збереження життя.

Протиставлення *життя – робота* не заперечує професійного виміру захисту, а виводить його за межі службової функції. У воєнному контексті захист осмислено як дія, що набуває найвищої моральної вартості. Залучаючи біблійний сценарій і досвід війни, реципієнт актуалізує образ народження Бога як метафору людської відповідальності; саме це поєднання сакрального та етичного планів забезпечує когерентність фрагмента.

Контраст може виникати й унаслідок зіткнення віддалених семантичних сфер. У поезії С. Жадана *зимове небо складається з доказів і заперечень* [3] лексеми *докази* й *заперечення* належать до логіко-аргументативного дискурсу, натомість *небо* формує природний і візуальний образ. Їхнє поєднання створює інтерпретаційну напругу: читач має з'ясувати, які саме ознаки неба можуть підтверджувати або спростовувати певне судження.

Воєнний контекст дає підстави сприймати *небо* як простір безперервного спостереження та тлумачення знаків: слідів ракет, вибухів, літаків, світла, хмар або тиші. Одні ознаки засвідчують небезпеку, інші можуть тимчасово послаблювати очікування удару. Так природний образ перетворюється на своєрідний текст, який людина *змушена читати*. Опозиція *доказ – заперечення* моделює існування між підтвердженням страху та сподіванням на його спростування.

До міжсферних контрастів належать і рядки С. Жадана, у яких людина метафорично постає *крихким дієсловом*, що поєднує *теперішній час із минулим, / повернення із вигнанням* [3]. Граматичні, часові й екзистенційні поняття об'єднано образом дієслова – частини мови, яка виражає дію, процес і часову віднесеність. Перенесення цих ознак на людину дає змогу осмислити її як зв'язок між часами, місцями та станами. Контрастні пари тут не лише розмежовують полюси, а й окреслюють можливість відновлення тяглості досвіду завдяки людському голосу, пам'яті або поетичному слову.

Ціннісну невідповідність увиразнює поетичний фрагмент М. Терена: *Наші тіла годовані, / душі — голодні* [6]. Опозиції *тіло – душа, ситість – голод* є формальним осередком висловлення, однак для його інтерпретації читач має встановити причину внутрішньої нестачі за зовнішньої забезпеченості.

Прикметник *годовані* актуалізує матеріальне задоволення потреб, а метафоричне *голодні* переносить тілесний стан у духовну сферу. У такий спосіб формується аксіологійний сенс: повнота людського існування не вичерпується матеріальним добробутом, якщо бракує любові, свободи, сенсу чи моральної цілісності.

Сакральний і земний плани взаємодіють у поезії М. Савки: *Бог має спати. Заземлитись має. / Він ішов повітрям, вийшов по воді* [5]. Образ всемогутності, здатної долати фізичні обмеження, зіставлено з людською потребою у відпочинку й опорі. Дієслова *спати, заземлитись* вводять ознаки втоми, тілесності та повернення до земного. Контраст *небесне – земне, чудесне – буденне* не має експліцитного розв'язання: у контексті війни реципієнт може інтерпретувати його як образ виснаженої надії або прагнення наблизити сакральне до травмованої людини.

Просторову модель контрасту репрезентують рядки І. Цілик *Ти в пункті «А», я в – «Б». Це залік / для профі* [7]. Позначення пунктів *А і Б* первинно актуалізують схему маршруту чи завдання, але контекст надає цій схемі значення розділеності. Вислів *це залік для профі* переосмислює відстань як випробування, що потребує витримки й здатності діяти за складних обставин. Реципієнт реконструює неназвані умови цього випробування, а контраст між просторовими точками стає моделлю людської роз'єднаності.

Часову парадоксальність представлено в поетичному фрагменті М. Кривцова: *Цей сон приходить уперше, / цей сон приходить востаннє* [4]. Прислівники *уперше* і *востаннє* позначають протилежні позиції часового ряду, проте стосуються тієї самої події. Для відновлення когерентності читач залучає екзистенційний контекст і співвідносить висловлення зі смертю, прощанням або межовим досвідом. Сон перетворюється на образ порогу, на якому початок і завершення збігаються; характер цієї межі не названо, однак напрям інтерпретації задають часова опозиція та повтор синтаксичної конструкції.

Розглянуті поетичні фрагменти дають підстави виокремити кілька функцій контрасту в читацькому осмисленні: кількісне звуження колективної загрози до індивідуальної долі, аксіологійне переосмислення буквальних понять, зіткнення семантично віддалених сфер, інтеграцію сакрального й земного планів, просторове та часове моделювання роз'єднаності та межового досвіду. В усіх випадках локальна опозиція стає основою ширшого концептуального зв'язку.

Водночас інтерпретаційна відкритість не означає довільності. Реконструкцію сенсу спрямовують семантика контрастних компонентів, їхня синтаксична організація, композиційна позиція, жанровий і воєнний контекст, культурні сценарії та повторювані концепти. Реципієнт установлює тише той зв'язок, що забезпечує смислову релевантність усіх елементів та узгоджується з цілісною моделлю твору.

Отже, контраст у сучасній українській поезії є не лише експресивним і композиційним прийомом, а й чинником організації читацької інтерпретації. Він створює смислову напругу, визначає напрям пошуку прихованої основи зіставлення та спонукає співвідносити локальний образ із загальною концепцією

твору. В інтерпретаційному процесі реципієнт бере участь в актуалізації змісту, а його висновки обмежені структурою та семантичним потенціалом тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амеліна В. Тривога. PEN Ukraine. URL : https://www.pen.org.ua/nache-u-movu-vluchyv-snaryad-dobirka-virshiv-viktorii-amelinoi-pro-vijnu (дата звернення: 09.10.2026).
2. Власова Т. Сьогодні Бог народжується там... УкрЛіб. URL : https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=27076 (дата звернення: 09.10.2026).
3. Жадан С. Тепер я буду твоїми очима. УкрЛіб. URL : https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=22029 (дата звернення: 09.10.2026).
4. Кривцов М. Вірші з бійниці. Київ : Наш Формат, 2023. 176 с.
5. Савка М. Бог має спати. Заземлитись має. Репозитарій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. URL : https://lib-repo.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/18801/1/Том_3.pdf (дата звернення: 09.10.2026).
6. Терен М. Поезії про російське вторгнення в Україну. Мала Сторінка. URL : https://mala.storinka.org/поезії-марко-терен-про-російське-вторгнення-в-україну-2022-року.html (дата звернення: 09.10.2026).
7. Цілик І. З життя скорпіонів. УкрЛіб. URL : https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=21084 (дата звернення: 09.10.2026).
8. Шевченко М. Ю. Контраст як змістова категорія художнього тексту. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Філологія. Мовознавство*. 2013. Т. 216. Вип. 204. С. 125–128.
9. Юлдашева Л. Контраст як засіб актуалізації когерентності художнього тексту. *Linguistic and Linguodidactic Innovations in the Context of Global Educational Transformations: Contemporary Philological Education Between Theory, Practice, and International Standards* : scientific monograph. Vol. 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2026. P. 568–589. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-1-24.

А. В. Ярошенко,
здобувачка Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
(науковий керівник: д. ф. н., професор **І. Я. Завальнюк**)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИЧНОГО ІДІОСТИЛЮ ІВАНА ФРАНКА

Іван Франко належить до тих українських письменників, чия творчість становить вагомий об'єкт не лише літературознавчих, а й мовознавчих студій. Його художня спадщина вирізняється тематичною широтою, жанровим розмаїттям і багатством мовних засобів. Поетична творчість письменника особливо виразно демонструє взаємодію індивідуального авторського бачення світу з національною мовною традицією. Одним із перспективних напрямів дослідження художнього мовлення є вивчення ідіостилю письменника, тобто сукупності характерних мовних і стилістичних засобів, які забезпечують своєрідність його художнього висловлення. Важливою складовою ідіостилю є лексико-семантична організація тексту, оскільки саме добір слів, їхнє семантичне поєднання, повторюваність, контекстуальне переосмислення та здатність набувати символічного значення значною мірою визначають індивідуальність авторського мовлення.

Особливо показовою в цьому аспекті є збірка Івана Франка «Зів'яле листя», уперше надрукована 1896 року. Автор визначив її жанр як «лірична драма». Збірка складається з трьох частин — «жмутків», кожен із яких містить двадцять поезій. Наскрізною основою циклу є переживання ліричного героя, пов'язані з коханням, його очікуванням, надією, розчаруванням і душевним болем [7]. Водночас «Зів'яле листя» не можна розглядати лише як збірку інтимної лірики. Її художня система охоплює філософські, психологічні, природні та фольклорно-етнографічні образи. Тому лексика збірки формує складну систему взаємопов'язаних семантичних полів, у центрі яких перебуває людина з її почуттями, прагненнями, спогадами та внутрішніми суперечностями.

Мова художніх творів Івана Франка тривалий час перебуває в центрі уваги українських мовознавців і літературознавців. Дослідники зверталися до лексичного складу, діалектної основи, мовностилістичних особливостей, художньої образності та індивідуальної манери письменника. Важливе значення мають праці Ф. Жилка, З. Франко, І. Ковалика, І. Ощипко, М. Полюги, Я. Закревської, І. Матвіяса, С. Єрмоленко та інших учених [1; 2; 3; 4; 5; 8]. Лексика поетичних творів Франка розглядалася як окремий об'єкт мовознавчого аналізу, що дає підстави говорити про системність авторського словника. Попри значний науковий доробок, лексико-семантична організація поетичного ідіостилю Франка потребує подальшого системного опрацювання, зокрема в аспекті взаємодії лексико-семантичних груп у межах цілісної авторської мовної картини світу.

Мета дослідження — виявити й схарактеризувати основні лексико-семантичні особливості поетичного ідіостилю Івана Франка на матеріалі збірки

«Зів’яле листя». Матеріалом слугували поезії «Ой ти, дівчино, з горіха зерня…», «Чого являєшся мені у сні?..», «Червона калино, чого в лузі гнешся…», «Якби знав я чари, що спиняють хмари…», «Сипле, сипле, сипле сніг…» та інші. У центрі уваги — тематично-семантичні групи лексики, слова на позначення почуттів та емоційних станів, природна лексика, взаємодія конкретної й абстрактної лексики, метафоричне та символічне переосмислення, а також народнопісенна лексика.

Однією з найвиразніших особливостей «Зів’ялого листя» є концентрація лексики на позначення внутрішнього світу людини. У поезіях збірки активно функціонують назви емоцій, почуттів і психічних станів: любов, горе, радість, жаль, туга, страждання, бажання, мрія, душа, серце, спокій, надія тощо. Ця лексика формує центральне семантичне поле збірки, оскільки саме через неї розкривається внутрішній світ ліричного героя. Характерною рисою Франкового поетичного мовлення є не просто називання емоції, а її постійне зіставлення з конкретними образами [4; 8].

Показовим є вірш «Ой ти, дівчино, з горіха зерня…», у якому зовнішній образ коханої створюється через систему яскравих лексичних характеристик: «Чом твоє серденько — колюче терня? / Чом твої устонька — тиха молитва, / А твоє слово остре, як бритва?» [7]. Лексеми серденько, устонька, слово позначають компоненти образу коханої, однак отримують несподіване контекстуальне наповнення: серденько поєднується з образом терня, слово — з образом бритви. Традиційна лексика любовної лірики набуває семантики болю. Не менш важливим є поєднання протилежних емоційних значень: «Ой ти, дівчино, ясная зоре! / Ти мої радощі, ти моє горе!» [7]. Лексеми радість і горе утворюють антонімічну пару, що концентровано виражає суперечливість почуття.

Окремої уваги заслуговують лексеми серце і душа, які позначають внутрішній простір людини. У поетичному мовленні Франка вони мають ширше, контекстуально збагачене значення. У поезії «Чого являєшся мені у сні?..» читаємо: «В житті ти мною згордувала, / Моє ти серце надірвала…» [7]. Лексема серце функціонує як метонімічне позначення внутрішнього світу ліричного героя, а дієслово надірвала переносить фізичну характеристику на сферу емоційного життя. У поезії «Якби знав я чари, що спиняють хмари…» лексема душа постає як простір, який може бути «закутим»: «Що ламають пута, де душа закута…» [7]. Лексика фізичного простору — пута, ламати, закута — переноситься у сферу психічного й емоційного стану. Отже, абстрактні поняття у Франка часто набувають конкретно-чуттєвого виміру.

Важливе місце в лексичній організації «Зів’ялого листя» посідають назви природних об’єктів і явищ: сонце, зорі, хмари, сніг, поле, луг, калина, дуб, цвіт, ягідки та ін. Природа у Франка не є лише тлом для переживань героя, а активно включається в систему його внутрішнього світу й стає способом опосередкованого вираження людських почуттів. Найяскравіший приклад — поезія «Червона калино, чого в лузі гнешся…», побудована у формі діалогу між калиною та дубом. Лексеми світло, сонце, цвіт, буря, грім формують систему

контрастів: світло – буря, сонце – хмара, цвіт – грім, вгору – додолу. У словах калини «І світло люблю я, купаюся в ньому, / Купаюся в ньому. / Та вгору не пнуся, бо сили не маю…» [7] природна лексика набуває психологічного значення: світло асоціюється з життєвою силою, радістю та прагненням до щастя.

Важливою складовою поетичного словника Франка є кольорова та світлова лексика: червоний, білий, темний, ясний, світлий, а також сонце, зоря, огонь. У поезії «Чого являєшся мені у сні?..» виникає взаємодія світлого й темного: «Чудові очі ті ясні, / Сумні, / Немов криниці дно студене?» [7]. Прикметник ясні вступає в контраст із сумні, а образ криниці додає семантику глибини та холоду. Отже, позитивна сема краси поєднується із семами відчуження, холоду та печалі. У поезії «Якби знав я чари…» любов пов'язана з образами іскри, пожару, ясніння, тепла. Вогонь стає символом сили почуття. Така організація лексики свідчить про системну метафоризацію психологічних станів через конкретні сенсорні образи.

Поряд із лексикою любові у збірці активно функціонує лексика болю та страждання: горе, жаль, туга, ридання, мучитися, страждання, скрута, біль та інші. У поезії «Чого являєшся мені у сні?..» емоційне напруження розгортається через слова докір, страждання, несповнене бажання, ридання [7]. Водночас Франко не обмежується прямим називанням емоцій. Страждання отримує фізичний вимір: серце можна «надірвати», душа може бути «закута», а внутрішній вогонь – згасати. Отже, характерною тенденцією є метафоризація психологічної лексики: абстрактні психічні явища осмислюються через конкретні фізичні процеси.

Особливо показовою є поезія «Сипле, сипле, сипле сніг…». Повторення дієслова сипле створює ефект монотонності та безперервності природного процесу. Сніг поступово перетворюється на символ психологічного стану. Сніжинки характеризуються через порівняння: «Одностайні, мов жура, / Зимні, мов лихая доля…» [7]. Природна картина безпосередньо проектується на внутрішній світ героя. Особливо виразним є словосполучення «білий килим забуття», у якому абстрактна лексема забуття поєднується з конкретним образом килима. У фіналі «Молодий огонь в душі / Меркне, слабне, погасає» [7] градація дієслів меркне – слабне – погасає передає поступове згасання внутрішнього стану. Отже, природний образ снігу трансформується в модель душевного згасання.

Особливе місце в «Зів'ялому листі» посідає народнопісенна лексика. Вона виявляється у використанні традиційних образів, зменшено-пестливих форм, повторів, звертань і паралельних конструкцій. У поезії «Червона калино, чого в лузі гнешся…» повтори запитань надають тексту пісенної ритмічності. Водночас Франко не просто відтворює фольклорну модель, а використовує її для передачі психологічного змісту. Подібне спостерігаємо й у поезії «Ой ти, дівчино, з горіха зерня…», де звертання дівчино, образи зорі, очей, брів, серденька та загальна інтонаційна організація наближають текст до народнопісенної традиції [3; 7]. Народнопісенна лексика забезпечує зв'язок із національною мовно-культурною

традицією й водночас стає матеріалом для творення індивідуального авторського стилю.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що лексико-семантична організація поетичного мовлення Івана Франка є важливим чинником формування його ідіостилю. На матеріалі збірки «Зів'яле листя» виявлено кілька основних семантичних домінант: лексику почуттів та емоцій, лексику внутрішнього світу людини, природну, кольорову й світлову лексику, лексику болю та страждання, а також народнопісенну лексику. Центральне місце посідають лексеми серце, душа, любов, горе, радість, жаль, туга, сон, мрія, які формують ядро поетичного словника збірки та забезпечують репрезентацію внутрішнього світу ліричного героя.

Характерною рисою Франкового ідіостилю є взаємодія конкретної та абстрактної лексики. Абстрактні поняття – любов, туга, страждання, забуття, бажання – часто репрезентуються через конкретні образи: вогонь, хмара, сніг, терня, бритва, пута. Важливу роль відіграють антонімічні та контрастні відношення: радість – горе, світло – темрява, вгору – додолу, любов – страждання. Природна лексика також набуває психологічних і символічних значень, а народнопісенна традиція органічно поєднується з авторською метафорикою. Саме взаємодія цих лексико-семантичних засобів є одним із визначальних чинників своєрідності поетичного ідіостилю Івана Франка. Перспективним є кількісне опрацювання лексики його поетичних творів, визначення частотності ключових лексем та порівняння семантичних домінант «Зів'ялого листя» з іншими збірками письменника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Єрмоленко С. Я. Фольклоризм у поетичній мові Івана Франка. Київ, 1990. С. 205.

2. Жилко Ф. Т. Мова Івана Франка. Київ, 1949. 40 с.

3. Закревська Я. В. Казки Івана Франка : мовно-художній аналіз. Київ, 1966. 108 с.

4. Ковалик І. І., Ощипко І. Й., Полюга М. М. Лексика поетичних творів Івана Франка. Львів, 1990. 264 с.

5. Матвіяс І. Г. Діалектна основа мови в творах Івана Франка. *Мовознавство*. 2003. Вип. 1. С. 11–16.

6. Шевельов Ю. В. Внесок Галичини у формування української літературної мови. Київ, 2003. 157 с.

7. Франко І. Я. Зів'яле листя : лірична драма. Львів, 1896. 66 с.

8. Франко З. Т. Мова творів Івана Франка. Київ, 1958. 60 с.

Л. В. Ящук,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
та методики її навчання
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

ПРІЗВИЩА ЖИТОМИРЩИНИ, ПОХІДНІ ВІД ІМЕН *ГРИГОРІЙ, ІВАН, МИХАЙЛО* (НА МАТЕРІАЛІ КНИГ «РЕАБІЛІТОВАНІ ІСТОРІЄЮ. ЖИТОМИРСЬКА ОБЛАСТЬ»)

Мета пропонованої розвідки – описати найпоширені прізвища Житомирщини науково-документальної серії книг «Реабілітовані історією. Житомирська область» (2006–2015 рр.), похідні від популярних християнських імен *Григорій*, *Іван*, *Михайло*. Джерело нашого дослідження – 7 книг 27-томного науково-документального видання «Реабілітовані історією», присвяченого «вшануванню пам'яті та відновленню історичної справедливості щодо мільйонів громадян колишнього Радянського Союзу, які стали жертвами тоталітарного режиму» [1, с. 7]. На Житомирщині за попередніми неповними підрахунками репресовано понад 85 тисяч осіб, з яких понад 16 тисяч розстріляно [1, с. 5].

Роль різних імен у творенні прізвищ неоднакова: «від одних імен утворено всього по одному-два прізвища, від інших – по кілька десятків, а від поодиноких по сто і більше. … Багатсво відіменних прізвищ у народу залежить не так від кількості вживаних ним імен, як від популярності кожного з них» [4, с. 399]. Дослідник сучасних українських прізвищ Ю. К. Редько зазначає, що «більш ніж пів сотні з них походить від імен *Григорій* (78), *Михайло* (71), *Семен* (61), *Степан* (57), *Федір* (77), *Яків* (71). Але найбільш популярним, масовим серед українського народу є ім'я *Іван*, чим і пояснюється утворення від нього більше сотні прізвищ» [2, с. 57].

Прізвища книг «Реабілітовані історією. Житомирська область», похідні від імені *Григорій* та його варіантів: *Григоренко* (РІ 2, с. 453), *Григор'єв* (РІ 2, с. 453) / *Григор'єва* (РІ 2, с. 453), *Григорович* (РІ 2, с. 454–456), *Григорук* (РІ 2, с. 456); *Григорусь* (РІ 2, с. 456); *Григорчук* (РІ 2, с. 456) / Яковчук-*Григорчук* (РІ 7/1, с. 507); *Грегулич* (РІ 2, с. 444); *Грень* (РІ 2, с. 445), *Гринь* (РІ 2, с. 460–461), *Гриневич* (РІ 2, с. 458–459) / Савчук-*Гриневич* (РІ 6, с. 197) і *Гріневич* (РІ 2, с. 473), *Гриненко* (РІ 2, с. 459), *Гринюк* (РІ 2, с. 461); *Гринцевич* (РІ 2, с. 460); *Гринченко* (РІ 2, с. 460), *Гринчук* (РІ 2, с. 460), Демчук-*Грінчак* (РІ 2, с. 562); *Гресь* (РІ 2, с. 445), *Гресик* (РІ 2, с. 445), *Гресько* (РІ 2, с. 445–446), *Грисько (Гресько)* (РІ 2, с. 461), *Грисюк* (РІ 2, с. 462); *Гриць* (РІ 2, с. 464), *Гриценко* (РІ 2, с. 463–464), *Грицик* (РІ 2, с. 464), *Грицюк* (РІ 2, с. 465–466), пор. *Грицишин* (РІ 2, с. 464) < *Грициха* < *Гриць* [3, с. 94]; *Грицай* (РІ 2, с. 462), *Грицаєнко* (РІ 2, с. 462), *Грицаюк* (РІ 2, с. 463); *Грицанюк* (РІ 2, с. 462); *Гричанчук* (РІ 2, с. 462); *Гриценюк* (РІ 2, с. 464); *Гришанчук*-Іванушенко (РІ 2, с. 466); *Гришинчук* (РІ 2, с. 466);

Гришко (PI 2, с. 466–467), *Гришковець* (PI 2, с. 467), *Гришковський* (PI 2, с. 466), *Грищак* (PI 2, с. 467), *Грищенко* (PI 2, с. 467–469; VII/1, с. 576) / *Грищенко*-Лехнюк (PI 2, с. 470) / *Грищенко*-Міліневський (PI 2, с. 470), *Нагрищенко* (PI 5, с. 128), *Грищинський* (PI 2, с. 470), *Грищук* (PI 2, с. 470–472) / *Грищук*-Олійник (PI 2, с. 472) / Наливайко-*Грищук* (PI 5, с. 138).

Носіями прізвищ *Григориченко* (PI 2, с. 453–454) (циган), *Гринкевич* (PI 2, с. 459) (литовець, поляк), *Гришин* (росіянин), *Гришунін* (PI 2, с. 467) (угорець) у досліджуваних книгах не є українці.

Прізвища, похідні від імені *Іван* та його варіантів: *Ванькевич* (PI 1, с. 577); *Вахно* (PI 1, с. 601), *Вахнюк* (PI 1, с. 601), *Вахницький* (PI 1, с. 600); *Вахович* (PI 1, с. 601), *Вахівський* (PI 1, с. 600); *Вашкевич* (PI 1, с. 606), *Вашківський* (PI 1, с. 606); *Ващенко* (PI 1, с. 606–607), *Ващук* (PI 1, с. 608), пор.: *Ващишин* (PI 1, с. 607) < *Ващиха* < *Вашко* [3, с. 143]; *Іваненко* (PI 3, с. 314–318) / *Іваненко*-Левчук / *Іваненко*-Онопрієнко / *Іваненко*-Полосенко (PI 3, с. 318), *Іванов* (PI 3, с. 322–324) / *Іванов*-Микольчук (PI 3, с. 324), *Іванюк* (PI 3, с. 329–331) / *Іванюк*-Яцук (PI 3, с. 327); *Гуйван* (PI 2, с. 493); *Іванета* (PI 3, с. 318); *Іванець* (PI 3, с. 318), *Іванцов* (PI 3, с. 325); *Іваник* (PI 3, с. 318), *Іваницький* (PI 3, с. 319–321) / *Іваницький*-Андрійчук (PI 3, с. 322); *Іванисько* (PI 3, с. 318–319); *Іваниця* (PI 3, с. 322); *Іванков* (PI 3, с. 322), *Іванченко* (PI 3, с. 326–327), *Іванчук* (PI 3, с. 328–329); *Іванчик* (PI 3, с. 327); Гришанчук-*Іванушенко* (PI 2, с. 466); *Іванюта* (PI 3, с. 331); *Іванюшко* (PI 3, с. 331); *Івасенко* (PI 3, с. 331), *Івасюк* (PI 3, с. 332); *Івашко* (PI 3, с. 333), *Івашкевич* (PI 3, с. 332–333), *Івашковський* (PI 3, с. 333), *Іващенко* (PI 3, с. 333–334), *Іващук* / *Іващук (Ващук)* (PI 3, с. 334); *Яндюк* (PI 7/1, с. 514); *Яневич* (PI 7/1, с. 514–515), *Яненко* (PI 7/1, с. 515), *Янов* (PI 7/1, с. 521), *Янович* (PI 7/1, с. 522–523), *Яновський* (PI 7/1, с. 524), *Янюк* (PI 7/1, с. 530); *Янець*(PI 7/1, с. 515); *Яник* (PI 7/1, с. 515), *Яницький* (PI 7/1, с. 515–516); *Янко* (PI 7/1, с. 520), *Янкевич* (PI 7/1, с. 520), *Янківський* (PI 7/1, с. 520), *Янковець* (PI 7/1, с. 520), *Янковий* (PI 7/1, с. 521), *Янковський* (PI 7/1, с. 521), *Янченко* (PI 7/1, с. 528), *Янчевський* (PI 7/1, с. 526–528); *Янчик* (PI 7/1, с. 528); *Янчук* (PI 7/1, с. 528–530); *Янушевич* (PI 7/1, с. 525); *Ясковець* (PI 7/1, с. 549), *Яскула* (PI 7/1, с. 549); *Яхно* (PI 7/1, с. 554); *Ященко* (PI 7/1, с. 560), *Ящинський* (PI 7/1, с. 560–561), *Ящук* (PI 7/1, с. 561–563) / *Ящук*-Климчук* (PI 7/1, с. 563), пор. *Ящишин* (PI 7/1, с. 557) < *Ящиха* < *Яшко* [3, с. 415].

Носіями низки прізвищ, не засвідчених серед українців в аналізованих книгах, є представники інших національностей, зокрема поляки: *Ванцевич* (PI 1, с. 576), *Іваневич* (PI 3, с. 314), *Іванкевич* (PI 3, с. 322), *Іваськевич* (PI 3, с. 332), *Ясков* (PI 7/1, с. 549).

Прізвища, похідні від імені *Михайло* та його варіантів: *Михайленко* (PI 4, с. 599–601), *Михайлов* (PI 4, с. 601–602), *Михайловський* (PI 4, с. 601–604), *Михайлюк* (PI 4, с. 605); *Михайлина* (PI 4, с. 601) < чол. ім. *Михайло* або < жін. ім. *Михайлина* [3, с. 239–240]; *Михалевич* (PI 4, с. 605–606), *Михаленко* (PI 4, с. 606), *Михалець* (PI 4, с. 606–607), *Михалюк* (PI 4, с. 611–612); *Михальченко* (PI 4, с. 608), *Михальчук* (PI 4, с. 609–611); *Михащук* (PI 4, с. 612); *Мисюк* (PI 4, с. 598); *Мисько* (PI 4, с. 596), *Миськов* (PI 4, с. 597) / *Миськова* (PI 4, с. 597), *Миськевич*

(РІ 4, с. 595–596) і *Міскевич* (РІ 4, с. 627); *Мисюра* (РІ 4, с. 598), *Місюревич* (РІ 4, с. 627–628); *Михненко* (РІ 4, с. 613), *Михнюк* (РІ 4, с. 613); *Миць* (РІ 4, с. 613), *Мицик*, (РІ 4, с. 613); *Мицько* (РІ 4, с. 614), *Міцкевич* (РІ 4, с. 630–631); *Мишевич* (РІ 4, с. 614), *Мишин* (РІ 4, с. 614), *Мишук* (РІ 4, с. 615); *Мишута* (РІ 4, с. 615); *Мішура* (РІ 4, с. 632); *Мішко* (РІ 4, с. 632), *Міщенко* (РІ 4, с. 633–634), *Міщук* (РІ 4, с. 634–635).

Не трапляється в досліджуваних матеріалах з-поміж носіїв-українців прізвищ: *Михайлевич* (РІ 4, с. 599), *Михальчик* (РІ 4, с. 608–609), *Михаляк* (РІ 4, с. 612), *Місевич* (РІ 4, с. 627), *Міхалевич* (РІ 4, с. 629–630), *Міхневич* (РІ 4, с. 630), *Мішкевич* (РІ 4, с. 631–632) – поляки, *Міхнович* (РІ 4, с. 630) – литовець.

Загалом розглянуті прізвища українського населення Житомирщини, похідні від популярних християнських імен *Григорій*, *Іван*, *Михайло* та їхніх словотвірних, фонетичних, лексичних варіантів відображають іменний репертуар місцевої традиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: І. М. Синявська, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2006. Кн. 1. 724 с.
2. Редько Ю. К. Сучасні українські прізвища (походження, словотвір, поширення). Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2023. 552 с.
3. Трійняк І. І. Словник українських імен. Киїів : «Довіра», 2005. 509 с.
4. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття. Ужгород, 2008. 671 с.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ ДЖЕРЕЛ

РІ 1 – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: І. М. Синявська, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2006. Кн. 1: А–В. 724 с.

РІ 2 – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: М. А. Черненко, В. М. Врублевський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2008. Кн. 2: В–Д. 768 с.

РІ 3 – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: М. А. Черненко, В. М. Врублевський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2010. Кн. 3: Е–Кра. 808 с.

РІ 4 – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: В. С. Балюрко, Ю. Г. Градовський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2011. Кн. 4: Кра–М. 788 с.

РІ 5 – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: В. С. Балюрко, Ю. Г. Градовський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2011. Кн. 5: Н–Рі. 796 с.

РІ 6 – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: В. С. Балюрко, Ю. Г. Градовський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2013. Кн. 6: Ри–У. 696 с.

РІ 7/І – Реабілітова історією. Житомирська область : у 7 кн. / редкол.: Ю. Г. Градовський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тімярієв. Житомир : «Полісся», 2015. Кн. 7. Ч. І: Ф–Я. 706 с.

РІ 7/ІІ – Реабілітова історією. Житомирська область: у 7 кн. / редкол.: Ю. Г. Градовський, Л. А. Копійченко та ін.; упоряд. Л. А. Копійченко, Д. Я. Самолюк, Є. Р. Тіміряєв. Житомир : «Полісся», 2015. Кн. 7. Ч. 2. 460 с.

ДЛЯ НОТАТОК