МОВНИЙ АУДИТ МЕДІАТЕКСТІВ ЯК ФОРМА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ

Грищенко Софія Олександрівна
здобувачка вищої освіти магістерського рівня
Науковий керівник:
Дяченко Наталія Миколаївна
кандидат філологічних наук, доцент
Кафедра української мови та методики її навчання
Житомирський державний університет
імені Івана Франка, Україна

Постановка проблеми. У старшій школі вивчення української мови має виходити за межі відтворення правил і зразків. Десятикласники щодня читають новинні заголовки, повідомлення освітніх установ, рекламу та дописи в соціальних мережах. У цих текстах мовні засоби не лише передають відомості, а й задають спосіб їх сприйняття: підсилюють оцінку, приховують невизначеність, створюють враження категоричності. Учень, який уміє виправити ненормативну форму слова, не завжди може пояснити, чому граматично правильний заголовок вводить читача в оману. Тому робота з медіатекстом потребує поєднання власне мовного аналізу з перевіркою змісту та комунікативної мети повідомлення.

Аналіз попередніх досліджень теми. Теоретичне підґрунтя розробки становлять праці українських лінгводидактів, присвячені компетентнісному навчанню, роботі з джерелами інформації та медіаграмотності. О. М. Горошкіна, Н. В. Бондаренко й Л. О. Попова пов'язують опанування української мови в ліцеї з формуванням здатності застосовувати знання відповідно до мети та ситуації спілкування. У методичному посібнику авторки розглядають лексичну й стилістичну норми не ізольовано, а як складники практичного мовлення [3, с. 16–20, 90–93]. Для запропонованого проєкту це означає, що кінцевим результатом має бути не перелік знайдених помилок, а обґрунтоване редакторське рішення щодо конкретного тексту.

Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, Н. В. Бондаренко, В. І. Новосьолова та Л. О. Попова в монографії «Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею» обґрунтовують переосмислення роботи з інформаційними джерелами. Зокрема, авторки пропонують не обмежувати самостійну діяльність учня підручником, а залучати довідкові видання, публіцистику й електронні ресурси; серед необхідних операцій називають висування припущень, відбір істотного й аргументацію [1, с. 152–154]. У практикумі тих самих дослідниць методи спостереження над мовою, діалогічної взаємодії та роботи з джерелом інформації поєднано з конкретними навчальними завданнями [2, с. 4–6]. Ці положення допомагають обґрунтувати послідовність дослідницьких дій у проєкті, але самі собою не доводять його результативності.

Медіаосвітній складник навчання української мови деталізують сучасні фахові публікації. Е. Я. Палихата, аналізуючи підручники для 10–11 класів, звертає увагу на потребу систематичної роботи з медійним матеріалом і завдань, у яких учні не лише читають, а й створюють власні публічні повідомлення [5, с. 311–314]. Т. Шинкар пропонує розглядати критичний аналіз текстів, ситуативні завдання, дискусію та проєктну діяльність як взаємопов'язані способи формування медіаграмотності в курсі української мови [6, с. 140–143]. Позиції обох дослідниць збігаються в увазі до активної роботи з медіатекстом; водночас для уроку, присвяченого мовній нормі, потрібна окрема процедура перевірки саме мовного факту, а не лише переконливості повідомлення.

Практичне забезпечення такої перевірки висвітлюють М. В. Надутенко, Н. П. Пономаренко та О. М. Семеног. Авторки демонструють, як електронні словники Українського мовно-інформаційного фонду НАН України можна використовувати у вправах, що передбачають самостійну, парну та групову роботу [4, с. 4–5]. Для мовного аудиту принциповою є не швидкість пошуку слова в інтернеті, а можливість відтворити перевірку: учень має вказати словникове джерело, з'ясувати значення або форму одиниці й співвіднести результат із вихідним реченням. Поєднання таких дій із критичним читанням медіатекстів визначає зміст запропонованої методичної моделі.

Мета статті. Мета статті – обґрунтувати зміст і послідовність навчального проєкту «Мовний аудит медіатекстів» для учнів 10 класу, визначити принципи добору матеріалу, способи перевірки мовних явищ та критерії оцінювання учнівських висновків. Дослідження має теоретико-методичний характер:

описано модель організації роботи, а не результати педагогічного експерименту. Поняття «мовний аудит» уживаємо як робочу назву впорядкованої навчальної процедури; воно не означає професійної експертизи редакції чи медіаорганізації.

Виклад основного матеріалу. Проєкт розраховано орієнтовно на два навчальні тижні, упродовж яких учні працюють малими групами. Його результатом стає електронний каталог «Мова медіа: перевіряємо й редагуємо» – добірка карток із відтворюваним аналізом публічних текстів. Навчальний зміст пов'язаний з опануванням лексичної, морфологічної та стилістичної норм, а також із розвитком умінь читати медіатексти критично. Учитель пропонує спільне проблемне запитання: «Як відрізнити мовне порушення від невдалого, але нормативного способу подання інформації?». Відповідь учні мають отримати не з готового переліку ознак, а під час аналізу прикладів, зіставлення версій редагування й перевірки своїх припущень.

Спочатку педагог разом із класом узгоджує межі дослідження. До каталогу добирають заголовки відкритих новинних матеріалів, інформаційні оголошення, рекламні повідомлення та дописи установ, доступні для перевірки за постійним посиланням. Приватне листування, закриті сторінки, повідомлення з персональними даними й матеріали, що можуть завдати шкоди учасникам освітнього процесу, не використовують. Кожна група добирає вісім-десять коротких повідомлень, записує назву джерела, дату публікації або звернення, адресу матеріалу та одне-два речення, необхідні для розуміння контексту. Запис вихідних даних має випереджати будь-яке редагування, інакше перевірити авторський задум згодом буде складно.

Вихідний текст розглядають за двома взаємопов'язаними, але різними критеріями. Перший – нормативний: чи відповідають написання, словоформа, граматичний зв'язок і сполучуваність чинним нормам української літературної мови. Другий – комунікативний: чи точно вислів передає факти, чи узгоджується заголовок зі змістом, чи не маскує невизначеність категоричне твердження, чи відповідає тон повідомлення його адресатові. Якщо автор ужив емоційне слово без порушення норми, учні не позначають його як помилку; натомість пояснюють функцію такого слова й оцінюють доречність. Цей поділ усуває поширене змішування мовної нормативності з особистими стилістичними вподобаннями.

Для демонстрації процедури пропонуємо умовне рекламне речення «Самий вигідний тариф для кожного». Спершу десятикласники визначають граматичне явище: ненормативне поєднання «самий» із формою прикметника, що має передавати найвищий ступінь порівняння. Після нормативної перевірки вони пропонують редакцію «Найвигідніший тариф для кожного». Однак цим роботу не завершують. Учні з'ясовують, з якими тарифами порівнюють пропозицію, за якими показниками її названо найвигіднішою та чи наводить повідомлення такі дані. Отже, правильна граматична форма ще не гарантує достовірності рекламного твердження. Зауважимо, що наведений вислів сконструйовано винятково для навчального аналізу; він не є зафіксованим прикладом із реальної реклами.

Другий умовний приклад – заголовок «Усі школярі відмовляються від паперових книжок». На відміну від попереднього речення, він не містить очевидної граматичної помилки. Проблема полягає в необґрунтованому узагальненні, яке створює слово «усі». Учні мають визначити, чи стосується повідомлення справді всіх школярів, чи йдеться про опитаних учасників, окрему школу або певну вікову групу. Без даних вихідного повідомлення коректне редагування не може бути остаточним: варіант «Частина школярів частіше читає електронні книжки» придатний лише тоді, коли це підтверджено фактами. Таким способом учні засвоюють різницю між мовним виправленням і перевіркою обсягу твердження.

Для нормативної перевірки потрібна невелика, але надійна добірка довідкових ресурсів. Правописні питання розв’язують за чинним «Українським правописом» і відповідними академічними довідниками; семантику та словозміну звіряють з авторитетними електронними словниками. Спосіб роботи має відповідати природі сумніву: тлумачний словник не замінює правописного правила, а приклад із пошукової видачі не становить достатнього доказу нормативності. У картці учні зазначають назву ресурсу й конкретний словниковий запис або розділ, на який спирається висновок. Така організація узгоджується з підходом до роботи з джерелом інформації, описаним у монографії Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіної та співавторів [1, с. 151–154].

Кожна картка каталогу має містити вихідний фрагмент, відомості про його походження, попередню гіпотезу групи, тип мовного або комунікативного явища, перевірене пояснення, запропоновану редакцію та посилання на джерело перевірки. Якщо група не виявила порушення, вона фіксує це як результат аналізу й обґрунтовує, чому втручання в текст було б невиправданим. Окремим полем варто передбачити застереження щодо зміни змісту: редакція не має підмінювати перевірку фактів або приписувати авторові твердження, яких у тексті не було. Єдина структура карток полегшує взаємну перевірку й дає змогу порівнювати рішення груп.

У груповій роботі учні почергово виконують різні функції: добирають матеріал, встановлюють мовну проблему, працюють зі словниками, перевіряють зміст і представляють висновок. Постійне закріплення ролей за одними учасниками звужує навчальний результат, адже кожен школяр повинен не лише оформлювати каталог, а й уміти пояснювати підстави редакторського рішення. Учитель спрямовує обговорення запитаннями: «Яке саме правило або словникове тлумачення ви використали?», «Що зміниться у змісті після заміни?», «Чи збережено намір автора?». Водночас педагог не пропонує готової відповіді там, де учні можуть самостійно перевірити мовний факт. Після першого тижня групи обмінюються картками для взаємної перевірки, а наприкінці презентують найбільш показові випадки та захищають запропоновані редакції.

Критерії оцінювання визначають до початку роботи й повідомляють учням. Основну увагу приділяють точності мовної класифікації, надійності джерела, логічності пояснення, збереженню змісту після редагування та аргументованості усного захисту. Оформлення каталогу й узгодженість групової роботи також

беруть до уваги, але вони не можуть замінити оцінки мовознавчого аналізу. Обґрунтоване рішення не змінювати нормативний фрагмент повинно оцінюватися так само позитивно, як і правильно виправлена помилка. Це принципово, оскільки завдання полягає не у виробленні звички редагувати будь-який текст, а у формуванні вміння ухвалювати виважене мовне рішення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У статті обґрунтовано навчальну модель проєкту «Мовний аудит медіатекстів» для учнів 10 класу. Її зміст становить послідовність дій: добір відкритого повідомлення, фіксація контексту, розмежування нормативного й комунікативного аспектів, перевірка мовного явища за авторитетним джерелом, аргументоване редагування та взаємне рецензування. Запропонована структура картки аудиту забезпечує прозорість висновку й допомагає учневі пояснювати, чому конкретна заміна потрібна або, навпаки, невиправдана. Цінність моделі полягає в поєднанні знань про мовну норму з відповідальним читанням публічних повідомлень.

Описаний проєкт має методичний характер і не містить результатів педагогічного експерименту. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в апробації запропонованої моделі на уроках української мови з порівнянням якості учнівського редагування до й після її застосування. Предметом оцінювання має стати не лише кількість виправлених помилок, а й уміння відрізняти норму від стилістичного вибору, добирати належне джерело та пояснювати, як редакція впливає на зміст висловлення. Лише така перевірка дасть підстави судити про результативність запропонованого підходу.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І., Попова Л. О. Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею : монографія. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 230 с.
2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І., Попова Л. О. Практикум з методики навчання української мови : практичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 142 с.
3. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.
4. Надутенко М. В., Пономаренко Н. П., Семеног О. М. Електронні словники Українського мовно-інформаційного фонду Національної академії наук України в освітньому процесі : посібник. Київ : Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2020. 51 с.
5. Палихата Е. Я. Формування медіаграмотності у старшокласників на уроках української мови з використанням матеріалів підручників. Studia Methodologica. 2025. № 59. С. 311–320. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-1222.2025-59-27.
6. Шинкар Т. Методи формування медіаграмотності здобувачів освіти в курсі української мови. Український педагогічний журнал. 2025. № 1. С. 140–148. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-140-148.