

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Сергій Омельчук

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА

**НОРМИ В ТЕРМІНОЛОГІЇ
І МОВНА ПРАКТИКА ФАХІВЦІВ**



Київ

Видавничий дім
«Києво-Могилянська
академія»

2019

УДК 371.3:811.162.2:81'366
DOI 10.32999/ksu978-966-518-755-4/2019
О-57

Затвердила до друку вчена рада
Херсонського державного університету
(протокол від 25 березня 2019 року № 8)

Рецензенти:

Голуб Н. Б. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки НАПН України, завідувач відділу навчання української мови та літератури);

Городенська К. Г. – доктор філологічних наук, професор (Інститут української мови НАН України, завідувач відділу граматики та наукової термінології);

Караман С. О. – доктор педагогічних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка, завідувач кафедри української мови).

Омельчук С.

О-57 Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ: Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2019. 356 с.

ISBN 978-966-518-755-4

У монографії визначено тенденції в розвитку української лінгводидактики початку ХХІ ст., проаналізовано лінгводидактичну термінологію з лексико-семантичного, граматичного і стилістичного поглядів. Теоретичне й прикладне значення має узагальнення мовних традицій й дотримання літературних норм у сучасній фаховій термінології. Описано типові порушення, властиві науковому текстові лінгводидактичного спрямування, й запропоновано нормативні відповідники, а також схарактеризовано мовне оформлення сертифікаційних робіт з української мови у форматі ЗНО.

Для лінгводидактів, мовознавців, докторантів, аспірантів, магістрів-філологів, учителів-словесників, а також фахівців з інших наук.

УДК 371.3:811.162.2:81'366

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KHERSON STATE UNIVERSITY

Sergii Omelchuk

MODERN UKRAINIAN LINGUISTIC DIDACTICS

**TERMINOLOGICAL NORMS AND
SPEECH PRACTICE OF SPECIALISTS**



Kyiv

Kyiv-Mohyla
Academy
Publishing House

2019

UDC 371.3:811.162.2:81'366
DOI 10.32999/ksu978-966-518-755-4/2019
O-57

Reviewers:

Nina Holub – DSc (Pedagogical), Professor, Institute of Pedagogy, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv;

Kateryna Horodenska – DSc (Philology), Professor, Institute of the Ukrainian Language of National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv;

Stanislav Karaman – DSc (Pedagogical), Professor, Borys Grinchenko Kyiv University.

Omelchuk S.

O-57 Modern Ukrainian linguistic didactics: terminological norms and speech practice of specialists: monograph. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House, 2019. 356 p.

ISBN 978-966-518-755-4

The monograph is the first comprehensive and systematic research in the field of generalization and standardization of Ukrainian linguistic didactic terminology. This monograph includes five closely related chapters. The first chapter is concerned with the tendencies in Ukrainian linguistic didactic science of the late 20th – early 21st century. Lexical, semantic, grammatical and stylistic features of modern linguistic didactic terminology have been examined in the second chapter. Changes that have occurred over the past two decades in academic linguistics, as well as modern achievements of Ukrainian applied linguistics, have been taken into account. The third chapter covers issues of linguistic tradition and literary norms in the linguistic didactic terminology of the first half of the 21st century. In particular, the normative use of deverbatives in the scientific linguistic didactic discourse and the functioning of collective numerals and preposition through as a part of term phrases denoting hyphenation have been considered. The conceptual correlation of linguistic didactic terms “work with text” and “work on text” have been characterized. The fourth chapter deals with the culture of professional speech of a scholar in the field of linguistic didactics and a language teacher, as well as the culture of speech in students’ research papers on the Ukrainian language. Not only the most typical problematic issues associated with the use of modern linguistic didactic terminology have been characterized, but also general recommendations for its standardization in accordance with the current norms of the Ukrainian literary language have been presented. The purpose of the fifth chapter is to analyze the linguistic peculiarities of certification works on the Ukrainian language in the format of External Independent Evaluation. In particular, the grammatical structure of conditions of tests, the use of linguistic terms from the standpoint of normativity and their correspondence to academic linguistics and Ukrainian language school course have been highlighted. The material of the monograph can be used in the process of compiling the lexicographical works on modern linguistic didactics, school and university textbooks, guidelines and in the process of writing theses for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy.

The monograph is intended for scholars in the field of linguistic didactics, doctoral, postgraduate and graduate students in Philology, language teachers, as well as specialists in the field of other sciences.

UDC 371.3:811.162.2:81'366

ISBN 978-966-518-755-4

© S. Omelchuk, 2019

ЗМІСТ

Передмова	9
Розділ 1	
Тенденції в розвиткові української лінгводидактики початку ХХІ ст.	13
1.1. Поняття «компетентний мовець» у контексті сучасних вимог до мовної освіти	13
1.2. Методичні засади навчання української мови крізь призму наукових праць Марії Пентилюк	17
1.3. Новаторство Івана Ющука в українській лінгводидактиці кінця ХХ – початку ХХІ ст.	33
1.4. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі	48
1.5. Статус порушення норм позиційного чергування в сучасній лінгвометодиці	51
Розділ 2	
Сучасна лінгводидактична термінологія: лексико-семантичний, граматичний і стилістичний аспекти	55
2.1. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності	55
2.2. Поняттєво-семантичні зв'язки в категорійному апараті української лінгводидактики	69
2.3. Девербативи в сучасній лінгводидактичній терміносистемі	77
Розділ 3	
Мовна традиція і норма в науковому лінгводидактичному дискурсі початку ХХІ ст.	101
3.1. Нормативне вживання віддіслівних іменників на <i>-ння</i> в дисертаційних роботах з методики навчання української мови	101
3.2. Функціонування термінних словосполучень зі збірним числівником: динаміка граматичної норми	120
3.3. Прийменики <i>через</i> і <i>з</i> у складі словоформ на позначення дефісного правопису слів	128
3.4. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом»	140
3.5. Національна мовна традиція в мовознавчій спадщині Олександра Рибалка	154

Розділ 4

Культура лінгводидактичного мовлення:

типів порушення й нормативні відповідники	166
4.1. Нормативність у структурі сучасного наукового тексту педагогічного спрямування	166
4.1.1. Дотримання граматичних норм	167
4.1.2. Дотримання словотвірних норм	175
4.1.3. Дотримання орфографічних норм	180
4.1.4. Дотримання лексичних норм	190
4.1.5. Дотримання стильових норм	210
4.1.6. Логіко-сміслово незв'язність у наукових текстах	213
4.2. Анормативи в трактуванні змісту навчального матеріалу з української мови	218
4.3. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника	233
4.3.1. Дотримання акцентуаційних норм	236
4.3.2. Дотримання орфографічних норм	239
4.3.3. Дотримання лексичних норм	240
4.3.4. Дотримання словотвірних і граматичних норм	244
4.3.5. Уживання лінгвістичної і методичної термінології	250
4.4. Нормативність культури мовлення в учнівських науково-дослідницьких роботах з української мови	256

Розділ 5

Мовне оформлення сертифікаційних робіт

з української мови у форматі ЗНО	270
5.1. Нормативне вживання мовознавчих термінів в умовах тестових завдань	270
5.2. Реалізація сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО	279
5.3. Граматична структура умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО	292

Післямова	305
----------------------------	------------

Література	307
-----------------------------	------------

Основні наукові й навчально-методичні праці С. Омельчука	332
---	------------

CONTENTS

Foreword	9
Chapter 1	
Tendencies in Ukrainian linguistic didactics of the beginning of the 21st century	13
1.1. The concept of “competent speaker” in the context of modern requirements for linguistic education	13
1.2. Methodical tendencies in the field of teaching the Ukrainian language in the light of Mariia Pentyliuk’s scientific works	17
1.3. Ivan Yuschuk’s innovations in Ukrainian linguistic didactics of the late 20th – early 21 st century	33
1.4. Modern trends in methods of teaching the Ukrainian language for specific purposes in higher educational institutions	48
1.5. Violation of norms of positional alternation in modern linguistic methods	51
Chapter 2	
Modern linguistic didactic terminology: lexical and semantic, grammatical and stylistic aspects	55
2.1. Ukrainian linguistic didactic terminology from the standpoint of normativity	55
2.2. Conceptual and semantic relations in the categorical apparatus of Ukrainian linguistic didactics	69
2.3. Deverbatives in modern linguistic didactic terminology system	77
Chapter 3	
Linguistic tradition and literary norm in the linguistic didactic terminology of the beginning of the 21st century	101
3.1. Normative use of verbalized nouns on <i>-ння (-ння)</i> in theses on the methods of teaching the Ukrainian language	101
3.2. Functioning of term phrases with collective numeral: the dynamics of the grammatical norm	120
3.3. Prepositions <i>through</i> and <i>with</i> as part of word forms denoting hyphenation	128
3.4. Conceptual correlation of linguistic didactic terms “work with text” and “work on text”	140
3.5. National language tradition in linguistic heritage of Oleksandr Rybalko	154

Chapter 4

Culture of professional speech of a scholar in the field of linguistic didactics and a language teacher:

typical violations and normative analogues	166
4.1. Normativity in the structure of the modern scientific pedagogical text.	166
4.1.1. Abidance of Grammatical norm	167
4.1.2. Abidance of Word formation norm	175
4.1.3. Abidance of Orthographic norm	180
4.1.4. Abidance of Lexical norm	190
4.1.5. Abidance of Stylistic norm	210
4.1.6. Logical and semantic incoherence in scientific texts	213
4.2. Anormative interpretation of the content of educational material on the Ukrainian language	218
4.3. Basic aspects of speech and methodical competence of a modern language teacher.	233
4.3.1. Abidance of Accentuation norm	236
4.3.2. Abidance of Spelling norm	239
4.3.3. Abidance of Lexical norm	240
4.3.4. Word formation and grammatical level	244
4.3.5. The use of linguistic and methodical terminology.	250
4.4. Normativity of the culture of speech in students' research papers on the Ukrainian language	256

Chapter 5

Linguistic peculiarities of certification works on the Ukrainian Language in the format

of External Independent Evaluation	270
5.1. Normative use of linguistic terms in conditions of tests	270
5.2. Realization of modern linguistic tendencies in the content of certification works on the Ukrainian language and literature in the format of External Independent Evaluation	279
5.3. Grammatical structure of the conditions of tests on the Ukrainian language in the format of External Independent Evaluation.	292
Afterword	305
References	307
The main scientific and educational works of S. Omelchuk	332

ПЕРЕДМОВА

Термінологічна система сучасної лінгводидактики перебуває в постійній динаміці, що спричинено насамперед розширенням теоретичних і практичних напрямів наукових досліджень з теорії й методики навчання української мови. До того ж проблеми формування лінгводидактичного терміноапарату актуалізує поглиблення інтегративних зв'язків методики навчання з суміжними науками (філософією освіти, дидактикою, галузевими методиками, психологією, лінгвістикою, психолінгвістикою, етнопедагогікою) та тими, предмет яких, з першого погляду, віддалений від наукових зацікавлень лінгводидактів (синергетика, антропологія, герменевтика, акмеологія, інформатика тощо). З огляду на зазначене розвиток лінгводидактики потребує пильної уваги щодо вироблення, стандартизації й дотримання культури послуговування термінологічним апаратом не лише в царині методики навчання української мови на різних освітніх рівнях, а й методики навчання української мови як іноземної.

Українська лінгводидактична термінологія – це лексико-семантична система спеціальних номінацій (однослівних і дво-, три-, багатокомпонентних), що забезпечують пізнавально-інформативну діяльність фахівців, зокрема вчених-лінгводидактів і вчителів-словесників.

Розвиток і кодифікацію поняттєвої бази вітчизняної лінгводидактики відбито в різних джерелах, насамперед у двох лексикографічних працях: «Словник-довідник з методики викладання української мови І. Кочан і Н. Захлюпаной (2002, 2005) [Кочан, Захлюпана], «Словник-довідник з української лінгводидактики» колективу авторів за загальною редакцією М. Пентилюк (2003, 2015) [Словник-довідник], а також у підручниках «Методика вивчення української мови в школі» О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Г. Передрій та ін. [Методика 1987], «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентилюк [Методика 2004], «Методика навчання української мови в гімназії» С. Карамана [Методика 2000], «Методика навчання української

мови в початковій школі» за редакцією М. Вашуленка [Методика 2011]. Вагомими джерелами інформації щодо функціонування лінгводидактичної термінології є й монографічні праці та дисертаційні роботи на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова).

Характеризуючи терміносистему української лінгводидактики початку ХХІ ст. з погляду нормативності, ми враховували передусім досягнення вітчизняної мовознавчої науки, зокрема роботи Б. Антоненка-Давидовича, С. Вакуленка, В. Винницького, А. Загнітка, Є. Карпіловської, Н. Клименко, О. Лаврінець, Л. Мацько, В. Німчука, В. Олексенка, В. Пілецького, О. Пономарева, М. Степаненка, І. Фаріон та ін. Першочергове значення надано працям лінгвістів І. Вихованця, К. Городенської, Л. Колібаби, Т. Коць, П. Селігея. Підґрунтям для вироблення рекомендацій щодо внормування лінгводидактичної термінології стали також розвідки мовознавців першої половини ХХ ст. О. Курило, М. Наконечного, І. Огієнка, О. Синявського, Ю. Шевельова.

Водночас сучасні дослідження в царині вітчизняного термінознавства спрямовано здебільшого на переосмислення історії формування й розвитку окремих галузевих термінологій, розроблення наукових засад термінотворення, систематизування наявної в мові термінології, відродження національної термінології, створення термінологічних словників тощо. Наприклад, у програмі Термінологічної комісії на 2013–2018 рр., яка функцієє при Міжнародному комітетові славістів, наголошено на тому, що, ураховуючи поліпарадигмальність сучасних термінологічних досліджень (кінця ХХ – початку ХХІ століть), у яких органічно поєднано традиційні й нові підходи до вивчення терміна та його функціонування, необхідно консолідувати зусилля термінологів із вивчення:

- 1) основних парадигмальних, аспектуальних, крос-парадигмальних, крос-аспектуальних та крос-дисциплінарних дослідницьких напрямів розвитку теоретичного термінознавства (загального й галузевого) та його методологічних засад у слов'янських країнах;
- 2) основних тенденцій у розвитку слов'янської термінографії й формування сфери термінографічного прогнозування;
- 3) основних напрямів термінологічної діяльності, зокрема провідних слов'янських термінологів і термінологічних організацій;

4) основних напрямів навчання термінології, розвитку професійної лінгводидактики й підготовки спеціалістів-термінологів у різних слов'янських країнах.

Проте особливої уваги, на наше переконання, потребує розв'язання не менш важливого питання – відповідності термінів літературним нормам української мови й кодифікації сучасної термінології (встановлення необхідної внормованої термінології, що відповідає структурі сучасної української літературної мови й нормам чинного правопису). Отже, перед ученими-термінологами постає одне з основних завдань – виявити й усунути вади мовознавчої термінології, зокрема тієї, якою активно послуговуються в царині шкільної і вишівської лінгводидактики. Проте зацікавлення принципами внормування термінів сучасної лінгводидактики засвідчують лише поодинокі наукові розвідки лінгводидактів.

З огляду на це монографія є першим комплексним і системним дослідженням у царині впорядкування і стандартизації лінгводидактичної термінології, виконаним у межах науково-дослідної роботи автора «Український лінгводидактичний дискурс: нормативний аспект» (державний реєстраційний № 0116U006610) на кафедрі слов'янської філології Херсонського державного університету протягом 2016–2019 рр.

Підґрунтям цієї монографічної праці була наукова розвідка автора «Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності», опублікована в науково-теоретичному журналі Інституту української мови НАН України «Українська мова» в 2015 р. До того ж гостру актуальність підтверджує обговорення питань розвитку, становлення й унормування сучасної терміносистеми української лінгводидактики на круглих столах, присвячених пам'яті О. Біляєва (2015–2018 рр.), організатором яких є відділ навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, зокрема Н. Голуб.

Зміст монографії охоплює п'ять тісно взаємопов'язаних розділів.

Перший розділ присвячено визначенню тенденцій у розвитку вітчизняної лінгводидактичної науки кінця XX – початку XXI ст.

У другому розділі досліджено лексико-семантичні, граматичні і стилістичні особливості сучасної лінгводидактичної термінології, ураховуючи зміни, що відбулися за останні двоє десятиріч в академічному мовознавстві, та сучасні здобутки вітчизняної прикладної лінгвістики.

У третьому розділі порушено питання мовної традиції й літературної норми в лінгводидактичній термінології початку ХХІ ст., зокрема досліджено нормативне використання в науковому лінгводидактичному дискурсі віддієслівних іменників на *-ння*, функціонування збірних числівників та прийменника *через* у складі термінних словосполучень типу написання *через дефіс*, схарактеризовано поняттєву співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом».

У четвертому розділі йдеться про культуру фахового мовлення вченого-лінгводидакта і вчителя-словесника, а також про культуру мовлення в учнівських науково-дослідницьких роботах з української мови. Схарактеризовано не лише найтипівіші проблемні питання, пов'язані з використанням сучасної лінгводидактичної термінології, але й подано загальні рекомендації щодо вноормування її відповідно до чинних норм української літературної мови.

У п'ятому розділі досліджено особливості мовного оформлення сертифікаційних робіт з української мови у форматі ЗНО, зокрема граматичної структури умови тестових завдань, використання мовознавчої термінної лексики з погляду нормативності та відповідності академічній мовознавчій науці і шкільному курсу української мови.

Сподіваємося, що матеріал монографії стане корисним у процесі укладання лексикографічних праць із сучасної лінгводидактики, у створенні шкільних і вишівських підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, у написанні дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів, а також у практичній діяльності вченого-лінгводидакта і вчителя-словесника.

РОЗДІЛ 1

ТЕНДЕНЦІЇ В РОЗВИТКОВІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ПОЧАТКУ ХХІ ст.

1.1. Поняття «компетентний мовець» у контексті сучасних вимог до мовної освіти

Після впровадження в дидактиці й галузевих методиках компетентнісного підходу узвичаєними поступово стають терміни *компетентна особистість, компетентний учитель, компетентний учень, компетентна людина, компетентний фахівець; компетентнісний підхід, компетентнісне навчання, компетентнісна освіта, компетентнісна модель, компетентнісна парадигма* і под. Останнім часом у вітчизняній лінгводидактиці до цього переліку долучилося й термінне словосполучення компетентний мовець, на яке натрапляємо у Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання «Українська мова. 5–9 класи» редакції 2017 р. Зокрема, в уточненій предметній меті навчання української мови в школі йдеться про «формування **компетентного мовця**, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості» [Програма 2017]. У програмах 2013, 2015 рр. основною метою навчання української мови є формування «національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності» [Програма 2013].

Якщо порівняти формулювання мети в оновленій редакції програми із програмами попередніх років, можна припустити, що компетентним мовцем є мовна особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно,

комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). До того ж компетентний мовець забезпечує належний рівень комунікативної компетентності.

Незважаючи на те що термін «компетентний мовець» належить до міжгалузевої термінології, який уживають у мовознавстві, соціолінгвістиці, соціальній психології, лінгводидактиці тощо, жодна сучасна лексикографічна праця й довідкове видання не фіксує це поняття і відповідно не тлумачить його. Проте ним активно послуговуються мовознавці, лінгводидакти й учителі-словесники.

Поняття «компетентний мовець» набуло свого поширення у вітчизняному науковому дискурсі відтоді, як національна терміносистема запозичила слова *компетенція* й *компетентність*, а згодом – почала рясніти двокомпонентними термінами з прикметниками *компетентний* і *компетентнісний*. Водночас на прикметник *компетентний* натрапляємо в 11-томному «Словникові української мови»: компетентний – 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. – Я довідався про це від компетентної особи (Іван Франко, VI, 1951, 265); – Я не почуваю себе настільки компетентним в іригації, щоб братися за розробку проекту в усіх технічних подробицях (Олесь Гончар, Таврія..., 1957, 171); // Який ґрунтується на знанні; кваліфікований (у 2 знач.). [Микола:] Дякую... за компетентну допомогу (Іван Микитенко, I, 1957, 474); Компетентна думка. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Лікар Нен-Сагор віддав на суд компетентних і високих зборів своїх колег плоди всієї своєї діяльності (Юрій Смолич, Прекрасні катастрофи, 1956, 269) [Сл. УМ, т. 4, с. 250].

П. Селігей так характеризує мовця з високою мовною свідомістю: «1) не просто знає норми, а й неухильно дотримується їх; 2) говорить правильно не тому, що хтось примушує, а тому, що інакше не може; 3) прагне до мовного самовдосконалення; 4) розуміє як свої мовні права, так і мовні обов'язки; 5) сповідує ціннісне ставлення до мови, яке перетворилося на тверде переконання й зумовлює всю його мовну поведінку» [Селігей 2012, с. 70]. Отже, чи може бути компетентний мовець із низьким рівнем мовної свідомості? Беззаперечно, ні! Оскільки при-



«Мовна свідомість - важливий стратегічний чинник мовної стійкості, адже доля мови чи не в першу чергу залежить від ставлення до неї людей. Якщо мову поважають і цінують, вона краще зберігається й швидше вдосконалюється».

Пилип Селігей – український мовознавець, доктор філологічних наук, старший науковий співробітник Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України. Автор праць з етимології, порівняльно-історичної лексикології, стилістики, соціолінгвістики, термінознавства, лінгвістики впливу, історії українського мовознавства, історії української літератури. У 2017 р. захистив докторську дисертацію «Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості».

кметник *компетентний* у складі терміна «компетентний мовець» безпосередньо вказує на високий рівень мовної свідомості мовця. Компетентний мовець, іншими словами, – це професійний мовець, у якого, за П. Селігеєм, наявні загострений інтерес до мови, бажання досліджувати її, проникати в суть, належна ерудиція, тонке мовне чуття – на правильну вимову, сполучання слів, побудову речень тощо.

Одна з ключових компетентностей, зазначених у концепції «Нова українська школа», – спілкування державною (і рідною у разі відмінності) – також визначає істотні характеристики компетентного мовця:

- 1) уміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів);
- 2) здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, удома, у вільний час;
- 3) усвідомлення ролі ефективного спілкування [НУШ, с. 11].

Шляхи формування компетентного мовця в загальноосвітній школі різноманітні, проте основні з них закладено безпосередньо в завданнях вивчення української мови. Зокрема, щоб сформувати компетентного мовця на уроках української мови потрібно:

- формувати стійке зацікавлення українською мовою як державною мовою України;
- виховувати ціннісне ставлення до мови, до спілкування державною мовою;
- навчати теорії мови, формувати на основі її вміння й навички грамотного усного мовлення й письма;
- формувати вміння розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх із погляду нормативності, відповідності ситуації та сфері спілкування;
- формувати уявлення про мовленнєві жанри як спосіб надання здобутим знанням і набутих умінь функційності, дієвості;
- збагачувати активний словник учнів; формувати навички текстотворення;
- навчати засобами мови пізнавати світ і взаємодіяти в ньому, ідентифікувати себе, зберігати й передавати наступним поколінням набуток культури, виражати емоції й почуття, розв’язувати різноманітні життєві проблеми тощо;
- формувати усвідомлення краси й естетики української мови; навчати критичного сприймання текстів різних стилів, типів і жанрів;
- формувати навички вільного користування сучасними інформаційними джерелами;
- формувати мовний смак і мовне чуття [Програма 2017].

Отже, компетентний мовець, у нашому витлумаченні, – це особистість, що має високий рівень мовної свідомості, творчого мислення й літературного мовлення, здатна висловлювати думки просто і зрозуміло. Іншими словами, компетентний мовець вправно володіє мовою, тобто правильно мислить і точно та грамотно виражає думки. Для цього потрібно не лише бути обізнаним із літературними нормами, а й уміло застосовувати їх у мовленнєвій практиці, володіти лексичним запасом, достатнім для адекватного вираження нової й оригінальної думки.

Зазначимо: наявність у людини диплома філолога не завжди є визначальною ознакою компетентного мовця й навпаки – відсутність такого диплома зовсім не свідчить про те, що людина не здатна бути компетентним мовцем.

1.2. Методичні засади навчання української мови крізь призму наукових праць Марії Пентилюк

Тенденції розвитку освіти в дидактиці кваліфікують як напрями, у яких відбувається розвиток освіти як системи [Енц. сл., с. 420]. Водночас іншомовне слово *тенденція* відповідно до академічного тлумачного словника української мови має четверо значень: «1. Напрямок розвитку чого-небудь. 2. Прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь. 3. Провідна думка, ідея художнього, наукового та ін. твору; ідейне спрямування. 4. Упереджена думка, ідея, теза, що не впливає логічно з самого розвитку подій, з художніх образів, а нав'язується читачеві» [Сл. УМ, т. 10, с. 72]. «Практичний словник синонімів української мови» С. Караванського до цього слова в першому значенні подає синоніми *напрямок, течія* [Караванський 2004, с. 382]. Етимологічно лексема *тенденція* походить від рос. і болг. *тенденция*, білоруськ. *тэндэнцыя*, польськ. *tendencja*, словацьк. *tendencia*, верхньолужицьк. *tendenca*, макед. *тенденција*, сербськохорв. *тенденција*, словен. *tendenca*; запозичення із західноєвропейських мов: нім. *tendenz*, фр. *tendance*, англ. *tendency* походять від старолат. *tendentia* «спрямованість, направленість» [ЕСУМ 2006, с. 545].

Для найточнішого пояснення цього поняття звернемося до філософського енциклопедичного словника, у якому тенденцію витлумачено як багатовимірне поняття, що позначає напрям розвитку будь-якого явища чи процесу. Зокрема, одному й тому самому явищу можуть бути властиві різні й навіть протилежні тенденції [ФЕС, с. 674]. Крім цього, важливого значення надано виокремленню основної (домінуючої) тенденції.

З огляду на зазначене *тенденціями* в розвитку української лінгводидактики вважаємо стратегічні напрями навчання української мови на всіх освітніх рівнях (дошкільному, шкільному, вишівському, післядипломному), зумовлені змінами в розвитку суспільства й освітніми цілями, що концептуально визначають мовну освіту особистості. Іншими словами, окреслення тенденцій у методиці навчання української мови – це прогнозування в царині лінгводидактики, визначення стратегій освітнього педагогічного процесу й формулювання концептуально значущих напрямів мовної освіти особистості.

Підґрунтям визначення методичних тенденцій у розвитку методики навчання української мови першої половини ХХ ст. слугують концептуальні погляди В. Масальського, А. Медушевського, С. Чавдарова, М. Шкільника. Глибоке осмислення сучасних тенденцій неможливе без системного аналізу напрямів методичної думки другої половини ХХ ст. у наукових працях О. Біляєва, В. Мельничайка, Л. Паламар, К. Плиско, Л. Скуратівського, Г. Шелехової, С. Яворської.

Сучасні тенденції в розвитку методики навчання української мови формує потужний корпус докторів наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова):

– у царині дошкільної і початкової лінгводидактики В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Л. Казанцева, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан, Н. Сіранчук, О. Трифонова, О. Хорошковська;

– в основній і старшій школі З. Бакум, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Загороднова, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Нишета, С. Омельчук, Е. Палихата, М. Пентилюк, А. Попович, І. Хом'як;

– у лінгводидактиці вищої школи Н. Голуб, М. Греб, О. Гридчук, Н. Грона, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, О. Копусь, О. Любащенко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, Г. Онкович, Н. Остапенко, Ю. Руденко, Т. Симоненко (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Докторські дисертації, захищені зі спеціальності 13.00.02 –
теорія та методика навчання (українська мова)**

Прізвище, ім'я, по батькові вченого	Рік захисту	Тема дисертації
<i>Історія лінгводидактики</i>		
<i>Котик Тетяна Миколаївна</i>	2005	Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики [Котик]
<i>Яворська Стефанія Теодорівна</i>	2005	Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.) [Яворська]

Прізвище, ім'я, по батькові вченого	Рік захисту	Тема дисертації
<i>Лінгводидактика дошкільної й початкової освіти</i>		
<i>Бадер Валентина Іванівна</i>	2004	Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів [Бадер]
<i>Богуш Алла Михайлівна</i>	1986	Формування оцінно-контрольних дій у дошкільників у процесі навчання рідної та російської мов [Богуш]
<i>Вашуленко Микола Самійлович</i>	1992	Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі [Вашуленко 1992]
<i>Гавриш Наталія Василівна</i>	2002	Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці [Гавриш]
<i>Горбунова Наталія Володимирівна</i>	2011	Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку [Горбунова]
<i>Казанцева Лариса Іванівна</i>	2014	Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі [Казанцева]
<i>Крутий Катерина Леонідівна</i>	2005	Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення) [Крутий]
<i>Луцан Надія Іванівна</i>	2006	Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності [Луцан]
<i>Сіранчук Наталія Миколаївна</i>	2018	Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови [Сіранчук]
<i>Трифоновна Олена Сергіївна</i>	2013	Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку [Трифоновна]
<i>Хорошковська Ольга Назарівна</i>	2000	Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання [Хорошковська]
<i>Шкільна лінгводидактика</i>		
<i>Бакум Зінаїда Павлівна</i>	2009	Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії [Бакум]

Прізвище, ім'я, по батькові вченого	Рік захисту	Тема дисертації
<i>Біляєв Олександр Михайлович</i>	1985	Лінгводидактичні основи сучасного уроку української мови в середній школі [Біляєв 1985]
<i>Горошкіна Олена Миколаївна</i>	2005	Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня природничо-математичного профілю [Горошкіна]
<i>Донченко Тамара Кузьмівна</i>	2001	Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української) мови [Донченко]
<i>Загороднова Вікторія Федорівна</i>	2012	Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації [Загороднова]
<i>Караман Станіслав Олександрович</i>	2000	Зміст і технології навчання української мови в гімназії [Караман]
<i>Кучеренко Ірина Анатоліївна</i>	2015	Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі [Кучеренко]
<i>Кучерук Оксана Анатоліївна</i>	2012	Система методів навчання української мови в основній школі [Кучерук]
<i>Мамчур Лідія Іванівна</i>	2012	Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи [Мамчур]
<i>Мельничайко Володимир Ярославович</i>	1989	Теорія і практика формування синтаксичного ладу писемного мовлення учнів у школі [Мельничайко]
<i>Нищета Володимир Анатолійович</i>	2018	Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови [Нищета]
<i>Омельчук Сергій Аркадійович</i>	2014	Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу [Омельчук 2014]
<i>Палихата Елеонора Ярославівна</i>	2005	Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи [Палихата]
<i>Пентилюк Марія Іванівна</i>	1996	Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі [Пентилюк 1996]

Прізвище, ім'я, по батькові вченого	Рік захисту	Тема дисертації
<i>Плиско Катерина Миколаївна</i>	1997	Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі [Плиско]
<i>Хом'як Іван Миколайович</i>	2002	Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі [Хом'як]
<i>Лінгводидактика вищої школи</i>		
<i>Голуб Ніна Борисівна</i>	2009	Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах [Голуб 2009]
<i>Греб Марія Михайлівна</i>	2017	Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів [Греб]
<i>Гриджук Оксана Євгенівна</i>	2018	Теоретико-методичні засади формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей [Гриджук]
<i>Грона Наталія Вікторівна</i>	2018	Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь [Грона]
<i>Дроздова Ірина Петрівна</i>	2011	Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю [Дроздова]
<i>Климова Катерина Яківна</i>	2011	Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів [Климова]
<i>Копусь Ольга Антонівна</i>	2013	Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів [Копусь]
<i>Любашенко Олеся Вадимівна</i>	2008	Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів [Любашенко]
<i>Нагрибельна Інна Анатоліївна</i>	2016	Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах [Нагрибельна]
<i>Нікітіна Алла Василівна</i>	2013	Наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками [Нікітіна]

Прізвище, ім'я, по батькові вченого	Рік захисту	Тема дисертації
<i>Овсієнко Людмила Миколаївна</i>	2018	Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу [Овсієнко]
<i>Онкович Ганна Володимирівна</i>	1995	Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів [Онкович]
<i>Остапенко Наталія Миколаївна</i>	2010	Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури [Остапенко]
<i>Паламар Лариса Максимівна</i>	1997	Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості [Паламар]
<i>Попович Анжеліка Станіславівна</i>	2018	Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури [Попович]
<i>Симоненко Тетяна Володимирівна</i>	2007	Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів [Симоненко]

Загалом протягом останніх 33-х років захищено 47 дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова), з яких дві дисертації підготовлено з двох спеціальностей, одна з яких – теорія та методика навчання (українська мова) (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Докторські дисертації, захищені з двох спеціальностей, одна з яких – 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Прізвище, ім'я, по батькові вченого	Рік захисту	Тема дисертації
<i>Ковтун Олена Віталіївна</i>	2013	Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі (13.00.02; 13.00.04) [Ковтун]
<i>Руденко Юлія Анатоліївна</i>	2016	Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (13.00.08; 13.00.02) [Руденко]

Статистичний аналіз дає підстави стверджувати, що найбільшу кількість захищених докторських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) становлять дослідження з лінгводидактики вищої школи (38,3 %) і шкільної лінгводидактики (34 %). Менша кількість дисертацій з лінгводидактики дошкільної й початкової освіти (23,4 %) (табл. 1.3). Із 47 докторів наук за цією спеціальністю переважають жінки (40 учених, 85,1 %), чоловіки становлять 14,9 % (7 учених).

Таблиця 1.3

**Кількість захищених докторських дисертацій
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова) з 1985 по 2018 р.**

Усього захищених докторських дисертацій	Кількість захищених докторських дисертацій за напрямками			
	Історія лінгводидактики	Лінгводидактика дошкільної й початкової освіти	Шкільна лінгводидактика	Лінгводидактика вищої школи
47	2	11	16	18
з яких захистили чоловіки	-	1	6	-

Зазначимо, що в середньому щороку захищають одну докторську дисертацію зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Проте рекордними за кількістю захищених докторських досліджень є 2005 і 2018 рр., протягом яких науковий ступінь доктора наук із зазначеної спеціальності здобуло відповідно п'ять і шість учених (рис. 1.1).

Важливу роль у визначенні тенденцій у розвитку вітчизняної лінгводидактичної науки кінця XX – початку XXI ст., безсумнівно, відіграють наукові праці М. Пентилюк.

На визначення стратегічних напрямів у вітчизняній лінгводидактиці впливає передовсім зміна парадигми філософії освіти, що відбувається в українському освітньому просторі на початку XXI ст., орієнтиром

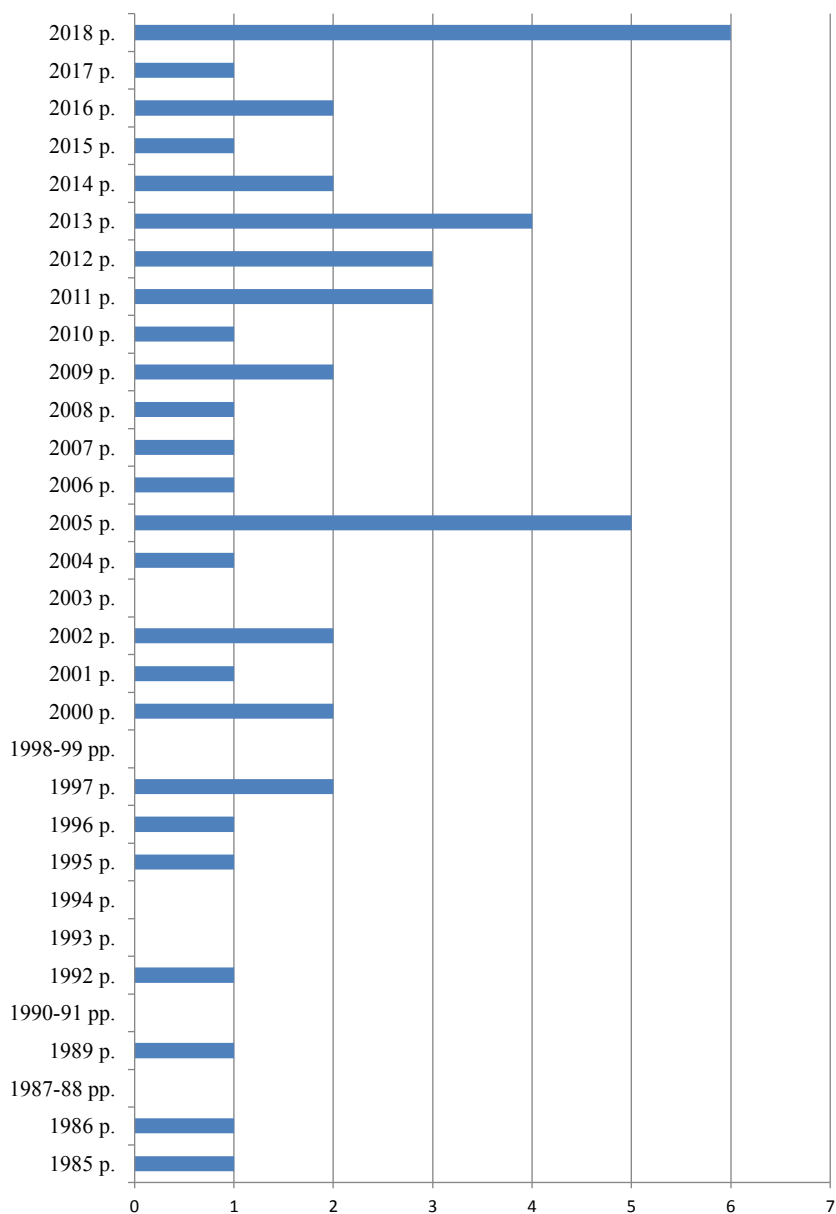


Рис. 1.1. Кількість захищених докторських дисертацій за роками (1985–2018 pp.)



«Престиж мови залежить не від неї самої, а від її носіїв».

Марія Пентилюк – відомий в Україні лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, відмінник освіти України, професор Херсонського державного університету. Автор концепцій, навчальних програм, словників-довідників з української лінгводидактики, численних підручників і посібників для закладів загальної середньої освіти, педагогічних училищ, вищої школи.

якої є формування особистості, здатної творчо мислити, саморозвиватися й адаптуватися в соціумі. З огляду на це формування мовної особистості учня, на переконання М. Пентилюк, – важлива проблема сучасної лінгводидактики. Аналізуючи цю проблему, учена наголошує на тому, що «на сучасному етапі розвитку лінгводидактики як науки зростає роль формування особистості, що вміє здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності» [Пентилюк 2011 е, с. 58]. Основу формування такої особистості М. Пентилюк убаचाє в розвитку «індивідуальних якостей мовотворчості, забезпечення вільного самовираження особистості, виховання патріота України» [Пентилюк 2011 б, с. 40]. До того ж важливого значення науковець надає формуванню національно-мовної особистості, якій властиві національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація тощо.

Загалом до найголовніших концептуальних засад сучасної вітчизняної лінгводидактики М. Пентилюк зараховує:

1) українська мова в усіх типах закладів загальної середньої і вищої освіти є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

2) навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає й береже українську мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності і в повсякденному житті;

3) формування й розвиток мовної особистості здійснюється в процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення;

4) навчання української мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно діяльнісному, компетентнісному, функційно-стилістичному та інших аспектах;

5) мовна освіта забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій;

6) навчання української мови опирається на українознавство, етнологію, етнокультурологію, етнопедагогіку та етнопсихологію [Пентилюк 2011 в, с. 17].

Як бачимо, ключовим поняттям усіх концептуальних засад лінгводидактики початку ХХІ ст., що виокремлює М. Пентилюк, є мовна особистість, яку науковець тлумачить як «людину, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток її» [Пентилюк 2011 е, с. 59].

Соціально-політичні, економічні, технологічні, культурні зміни в українському суспільстві, процес реформування вітчизняної освіти, зокрема й мовної, безпосередньо впливають на зміну і самих тенденцій у розвитку лінгводидактики. Приміром, якщо для шкільного курсу української мови 80–90-х рр. ХХ ст. характерне було «зростання теоретичного рівня його» [Методика 1987, с. 3], то на початку ХХІ ст. помітною стає тенденція до посилення практичного спрямування шкільної мовної освіти – відбувається переорієнтування мовної освіти зі знанневого підходу на компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, які на перше місце висувають не так поінформованість, як уміння за допомогою здобутих знань і набутих практичних умінь та навичок розв'язувати проблеми, що виникають у конкретних ситуаціях. Зокрема, визначаючи концептуальні засади навчання української мови в сучасній школі, М. Пентилюк наголошує на тому, що, застосовуючи знання з мови, шко-

лярі повинні розвивати вміння й навички використання мови для мислення і спілкування [Методика 2004].

Урахування прогресивних лінгвістичних теорій і концепцій, нових підходів до навчання мови, в основу яких покладено ідею діяльності та яким властивий динамічний підхід до мови, уможливило М. Пентилюк визначити найголовніші тенденції в розвитку сучасної української лінгводидактики, підґрунтя якої становлять когнітивна й комунікативна лінгвістика, лінгвістика тексту й функційна лінгвістика [Пентилюк 2011 д, с. 8]. Кожна з цих наук, на думку вченої, має активний вплив на розвиток теоретичної методики навчання української мови: по-перше, на засадах когнітивної лінгвістики успішно розвивається когнітивна методика, на засадах комунікативної лінгвістики – комунікативна методика; по-друге, лінгвістика тексту зумовлює реалізацію в лінгвометодиці принципу текстоцентризму; по-третє, функційна лінгвістика спрямовує вивчення мови у функційному аспектові, що передбачає розв'язання питання «Для чого виражено так, а не інакше?», тобто питання про призначення певної мовної одиниці або категорії та роль її у висловлюванні.

Незважаючи на те що Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України (постанова від 23 листопада 2011 р. № 1392), ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, які реалізовано в освітніх галузях, зокрема в галузі «Мови і літератури», і відбито в результативних складниках змісту базової і повної загальної середньої освіти, сучасна українська лінгводидактика потребує наукового обґрунтування й розроблення методичного супроводу для ефективного втілення й інших підходів до навчання мови. Наприклад, М. Пентилюк однією з концептуальних передумов навчання української мови вважає пошук нових підходів до навчання мови в школах усіх типів» [Пентилюк 2011 а, с. 43].

Проаналізувавши посібник для вчителів «Методика вивчення української мови в школі» [Методика 1987] і підручник «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» [Методика 2004], співавтором яких є М. Пентилюк, констатуємо, що у вітчизняній лінгводидактиці кінця ХХ – початку ХХІ ст. виокремлюють такі підходи до навчання української мови:

- функційно-стилістичний (засвоєння учнями виражальних можливостей мовних одиниць);
- когнітивний (вивчення мовних одиниць як концептів, тобто глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора);
- комунікативний, або комунікативно-діяльнісний, функційно-комунікативний (навчання учнів розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування українською мовою);
- соціокультурний, або українознавчий (вивчення української мови в контексті оновлення й розширення функцій її, зростання інтересу громадян нашої держави до народознавства, української літератури, усної народної творчості, народних звичаїв, традицій тощо);
- діяльнісно орієнтований (ґрунтується на мовленнєвій діяльності, ураховує когнітивні, емоційні та вольові здібності учнів і передбачає формування системи компетентностей);
- проблемно-пошуковий (забезпечує безпосередній саморозвиток особистості);
- системний (дає змогу використати принцип системності як мисленнєву технологію, що реалізує на практиці принцип цілісного аналізу мовних явищ у складному взаємозв'язку їхнього функціонування);
- особистісний (моральне й естетичне та етичне виховання учнів на основі засвоєння мовної системи, виражальних засобів її).

У цьому аспектові варта уваги систематизація підходів до навчання, окреслених у концепціях, співавтором яких є М. Пентилюк, зокрема Концепція когнітивної методики навчання української мови [Концепція 2004] і Концепція навчання української мови в системі профільної освіти [Концепція 2006] відбивають діяльнісно-орієнтований, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, соціокультурний, функційно-стилістичний підходи, – спрямовані на реалізацію стратегічно важливої мети шкільної мовної освіти – формування комунікативної компетентності (як ключової і предметної), що «передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях» [Держстандарт].

Визначаючи розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні, М. Пентилюк витлумачує змістові характеристики таких підходів до навчання української мови, як українознавчий (народознавчий), діяльнісно-орієнтований, компетентнісний, комунікативний [Пентилюк 2011 в, с. 19]. Крім цього, учена вважає, що традиційно усталені в методиці лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, етичний підходи також потребують нового трактування.

Формулюючи основні цілі стандартизованої мовної освіти, М. Пентилюк наголошує на важливості реалізації трьох підходів: мультилінгвізму (просте урізноманітнення вивчення мов), плюрилінгвального підходу (взаємодії мов у свідомості людини і вільне володіння багатьма мовами), діяльнісно-орієнтованого (навчальні дії, що розвивають низку компетентностей) [Пентилюк 2011 г, с. 27].

Розробляючи методику навчання української мови в класах технологічного, природничо-математичного, спортивного напрямів та економічного профілю, М. Пентилюк спільно з О. Горошкіною й А. Нікітіною вважає, що в профільному навчанні мови за рівнем стандарту має бути реалізовано низку підходів: особистісний, психологічний, психолінгвістичний, загальнодидактичний, системно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, соціокультурний. Особливу увагу лінгводидакти наголошують на професійно спрямованому підході, який «ураховує експліцитну та імпліцитну професіоналізацію курсу, що забезпечується формуванням стійкої мотивації до вивчення української мови» [Програма 2011, с. 8–9].

У вітчизняній лінгводидактиці початку XXI ст. завдяки працям М. Пентилюк активно почала розвиватися когнітивно-комунікативна методика навчання мови, суб'єктом якої є мовна особистість учня. З огляду на це, на переконання вченої, зростає роль когнітивно-комунікативного підходу [Пентилюк 2011 е, с. 58]. У співавторстві з О. Горошкіною й А. Нікітіною концептуально розроблено когнітивну методику навчання української мови, мету якої вбачає в опануванні учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватно сприймати текстову інформацію

та створювати власні висловлювання (усні й писемні) відповідно до комунікативної мети й наміру [Концепція 2004, с. 5]. До того ж для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними підходами, на думку розробників концепції, є соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання учнів на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

З огляду на це однією з найбільш перспективних тенденцій у розвиткові вітчизняної лінгводидактики, пов'язаною з новими вимогами до змісту, форм і технологій навчання української мови на сучасному етапі, є вивчення мовних одиниць різних рівнів на текстовій основі. Важливого значення набуває принцип текстоцентризму, що передбачає засвоєння мовних знань, формування вмій і навичок на основі текстів, усвідомлення структури тексту та функцій мовних одиниць у ньому. Роль тексту виявляється, по-перше, у засвоєнні учнями системних знань про мову і формуванні на їхній основі відповідних умінь як засобу пізнання, комунікації і самореалізації; по-друге, в опануванні національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, що регулюють відносини між поколіннями, націями; по-третє, в естетичному й морально-етичному розвитку особистості.

Цю тенденцію реалізовано передовсім у змісті навчальної програми для закладів загальної середньої освіти «Українська мова. 5–9 класи» [Програма 2013], у якій з-поміж шести засадничих дидактичних і методичних принципів організації вивчення української мови в основній школі виокремлено принцип текстоцентризму (текстотворчості).

Ідея текстової основи навчання стала однією з концептуальних засад і підручників «Українська мова» для 5–9 класів шкіл із навчанням українською мовою (видавництво «Освіта» і видавничий дім «Освіта»), керівником авторського колективу яких є М. Пентилюк. У підручниках, по-перше, текст покладено в основу засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності; по-друге, тематику текстів спрямовано на розвиток ерудиції школярів, їхніх особистісних запитів й уподо-

бань, гуманістичного світогляду, етики спілкування й загальної культури; по-третє, різноманітне змістове наповнення текстів дає змогу учням визначати функції мовних одиниць у мовленні, розвивати стилістичну вправність тощо; по-четверте, текстові вправи аналітичного, креативного й корекційного характеру уможливають формувати в учнів мовленнево-комунікативні вміння.

Отже, текстоцентризм можна беззаперечно вважати однією з прогресивних тенденцій у розвитку сучасної лінгводидактики.

Безсумнівно, тенденції, окреслені в сучасній лінгводидактиці М. Пентилюк, відбито і значною мірою конкретизовано в докторських дисертаціях зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова), виконаних за наукового консультування вченої (табл. 1.4). Зокрема, уперше обґрунтовано теоретико-методологічні засади методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня природничо-математичного профілю в дисертації О. Горошкіної (2005) [Горошкіна]; розроблено концепцію розвитку професійного мовлення студентів нефілологічного профілю вищого навчального закладу й уведено в науковий обіг поняття «професійний менталітет» в дисертації І. Дроздової (2011) [Дроздова]; розроблено методику комплексного формування в учнів основної школи комунікативної компетентності на засадах перспективності й наступності, що забезпечує неперервність навчання української мови з урахуванням народнодидактичної навчально-виховної системи й особливостей етнічної психології особистості в дисертації Л. Мамчур (2012) [Мамчур]; змодельовано методику опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками для формування їхньої дискурсивної компетентності в дисертації А. Нікітіної (2013) [Нікітіна]; науково обґрунтовано теоретичні й методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі, ураховуючи нові вимоги до мовної освіти в проекції особистісно орієнтованої, проблемної, інтерактивної технологій, технології розвитку критичного мислення в дисертації І. Кучеренко (2015) [Кучеренко]; розроблено методику формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови в дисертації В. Нищети (2018) [Нищета].

Таблиця 1.4

**Докторські дисертації, виконані
за наукового консультування Марії Пентилюк**

Шкільна лінгводидактика	Лінгводидактика основної школи	Л. Мамчур	Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи [Мамчур]
		І. Кучеренко	Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі [Кучеренко]
		В. Нищета	Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови [Нищета]
	Лінгводидактика профільної школи	О. Горошкіна	Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня природничо-математичного профілю [Горошкіна]
Вишівська лінгводидактика	Лінгводидактика у ЗВО філологічного профілю	А. Нікітіна	Наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками [Нікітіна]
	Лінгводидактика у ЗВО нефілологічного профілю	І. Дроздова	Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю [Дроздова]

Як бачимо, докторські дисертації за консультування М. Пентилюк охоплюють всі освітні рівні, крім дошкільної й початкової лінгводидактики. Для цих досліджень характерні інтеграція порубіжних галузей знань: філософії освіти, антропології, психолінгвістики, етнопедагогіки й етнолінгвістики, когнітивної й комунікативної лінгвістики, акмеології тощо.

Отже, виокремлюємо такі найпрогресивніші тенденції в розвитку сучасної методики навчання української мови:

– формування національно-мовної особистості, якій властиві національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація;

- нове трактування традиційно усталених у методиці підходів, урахуваючи зміни у стратегії й тактиці мовної освіти;
- пошук і реалізація нових підходів до навчання мови в школах усіх типів та у вишівській лінгводидактиці, віддаючи перевагу когнітивній і комунікативній методиці навчання української мови;
- вивчення мовних одиниць різних рівнів на текстовій основі, тобто застосування принципу текстоцентризму, що передбачає засвоєння мовних знань, формування вмінь і навичок на основі текстів;
- розроблення й упровадження ефективних форм, методів, прийомів, засобів, технологій навчання української мови, що відповідають сучасній науковій парадигмі лінгводидактики початку ХХІ ст.

1.3. Новаторство Івана Ющука в українській лінгводидактиці кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Лінгводидактичний доробок Івана Ющука налічує понад 30 підручників для закладів загальної середньої й вищої освіти, 30 навчальних посібників для учнів, вступників до вишів і студентів, методичних посібників для вчителів-словесників, довідників з української мови, а також чималої кількості наукових розвідок лінгводидактичного характеру. Власне бачення проблем навчання української мови в сучасній школі вчений постійно викладає у статтях, надрукованих на сторінках загальнонаціонального науково-методичного часопису «Дивослово».

Беззаперечно, творчий доробок І. Ющука засвідчує актуальність його поглядів на шляхи розвитку вітчизняної лінгводидактичної науки й відіграє важливу роль у зміні парадигми філософії мовної освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. Водночас методичний набуток ученого, на жаль, ще належно не осягнено в наукових розвідках лінгводидактів, а творча біографія Івана Пилиповича була лише об'єктом поодинокі дослідницької уваги українців у публіцистичних есеях, присвячених ювілеям професора Ющука, як-от: «Педагог-словесник з великої літери» М. Гуця [Гуць], «Його нива – рідна мова» І. Пасемка [Пасемко].

Завдання шкільного курсу української мови І. Ющук убачає в тому, щоб *фонетику* як матеріальну оболонку мови, лексику, за допомогою

якої ми членуємо світ на дискретні частини і присвоюємо їм умовні назви-коди, та *граматику*, що виражає зв'язки між виділеними дискретними частинами дійсності й деякі найзагальніші властивості буття, «свідомо перекласти в голови сучасних дітей, щоб вони чітко орієнтувалися в них і точно використовували мову як найважливіший і незамінний інструмент пізнання світу й реалізації власних творчих можливостей» [Ющук 2015, с. 2]. Ці три основні компоненти мовної структури – фонетику, лексику і граматику – учений називає «стрункими логічними утвореннями і схемами, які тисячоліттями вироблялися в головах наших предків» [Там само, с. 2].

Проте пропедевтичний курс вивчення української мови в 5 класі основної школи, на думку І. Ющука, хаотичний і безладний: «Цілком умотивовано курс рідної мови розпочинати з ознайомлення з текстом, проте подальший порядок розгляду мовних явищ позбавлений будь-якої логіки» [Там само, с. 2]. Зокрема, у 5 класі традиційна методика пропонує таку послідовність опрацювання мовних розділів:

«Повторення вивченого в початкових класах»



«Відомості з синтаксису й пунктуації»



«Фонетика. Графіка. Орфоенія. Орфографія»



«Лексикологія»



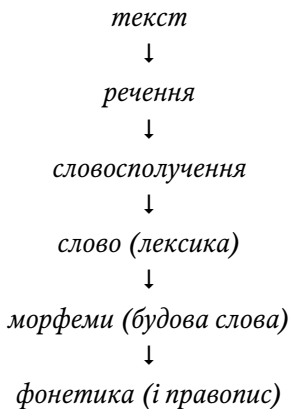
«Будова слова. Орфографія»

Цей підхід до побудови шкільного мовного курсу регламентовано сучасними навчальними програмами й відображено в чинних підручниках української мови. Водночас, на переконання І. Ющука, така послідовність мовних розділів, а іноді й окремих лінгвістичних тем – непродумана й позбавлена практичної доцільності. З огляду на це лінгвістичні теми вчений пропонує вивчати в 5 класі, починаючи з найскладнішого й найочевиднішого мовного утворення й завершуючи найелементарнішим складником:

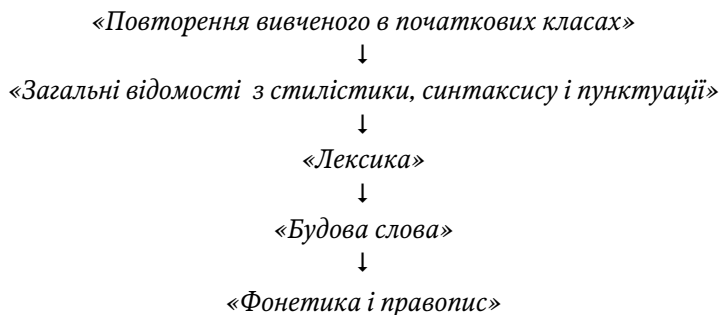


«Навчаючи мови, ми насамперед повинні вчити дітей аналізувати явища, учити мислити чітко, логічно».

Іван Юшук – відомий український мовознавець, лінгводидакт, літературознавець, перекладач, громадський діяч, заслужений діяч науки і техніки України, відмінник освіти України, член Національної спілки письменників України, член Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка, лауреат Всеукраїнської премії імені Бориса Грінченка, Всеукраїнської премії імені Івана Огієнка та премії імені Дмитра Нитченка.



Саме така ієрархічна організація виражальних засобів мови – від тексту до фонєми – і забезпечує, за методичною концепцією І. Юшука, «економне й точне вираження змісту» [Юшук 2005 б, с. 3]. Таку логічну послідовність мовних розділів представлено в підручнику «Рідна мова. 5 клас» [Юшук 1998 а]:



Неправомірно, на переконання І. Ющука, лексикологію й будову слова подавати в програмах і навчальній літературі після фонетики, а не навпаки – після синтаксису перед фонетикою, як цього вимагає «ієрархічна послідовність виражальних засобів у порядку від найбільшого до найменшого елемента: текст – речення – член речення – слово – морфема – фонема» [Ющук 2006, с. 31]. Учений відходить і від традиційної логіки опрацювання в 5 класі синтаксичного матеріалу в розділі «Загальні відомості з стилістики, синтаксису і пунктуації»:

*текст → стилі мовлення → речення →
головні члени речення → другорядні члени речення →
словосполучення → однорідні члени речення →
звертання → пряма мова → діалог*

Як бачимо, такий підхід до пропедевтичного вивчення синтаксису – від цілого до часткового – суперечить традиційному, за якого словосполучення учні опрацьовують перед реченням.

Розвиток мовлення І. Ющук характеризує в аспекті розвитку мислення. «Адже лише той, хто вміє думати, – йдеться в альтернативній програмі «Рідна мова: 5–11 класи», укладачем якої є вчений, – може сказати щось варте уваги» [Програма 1998, с. 6]. Зокрема, у пояснювальній записці програми визначено один із основних напрямів роботи з розвитку мовлення учнів – збагачення словникового запасу школярів синонімами, фразеологізмами, прислів'ями та приказками, крилатими й афористичними висловами. Серед ефективних видів робіт, спрямованих на формування мовленнєвих умінь, І. Ющук виділяє такі:

- відповіді учнів;
- самостійне формулювання висновків зі спостережень за мовними явищами;
- складання речень із певними граматичними завданнями так, щоб їх сприймали як частину певного тексту чи як заголовок до нього;
- вільне (з відступом від оригіналу) переказування самостійно прочитаного тексту, що його учні можуть робити вдома або в класі;
- складання творів – описів, розповідей, діалогів, казок, роздумів, відгуків, рефератів, оформлення ділових паперів тощо.

Невід'ємною ознакою мовленнєвого розвитку дослідник вважає культуру мовлення, яка передбачає точне слововживання, чітку побудову речень, логічний зв'язок між ними в тексті, правильне вимовляння і грамотне оформлення їх.

Увесь курс української мови в загальноосвітній школі, на думку І. Ющука, має теоретично і практично працювати на розвиток мовлення учнів. В іншому разі він утрачає свою доцільність. Тому основні мовознавчі поняття, які мають проаналізувати й усвідомити учні в певному класі та які в сукупності повинні дати їм правильне уявлення про виражальні засоби мови і про її системний характер, учений подає в програмі, поєднуючи з культурою мовлення, елементами практичної стилістики, основними видами робіт із розвитку мовлення.

І. Ющук належить до тих науковців, професійне життя яких пов'язане з процесом національного підручникотворення. Тож цілком закономерно, що підручники української мови І. Ющука для основної і старшої школи «Рідна мова: підручник для 5 класу» (1998), «Рідна мова: підручник для 6 класу» (1995), «Рідна мова: пробний підручник для 7 класу» (1996), «Рідна мова: пробний підручник для 8 класу» (1998), «Рідна мова: пробний підручник для 9 класу» (1999), «Українська мова: підручник для 7 класу» (2015), «Українська мова: підручник для 8–9 кл. шк. з поглибленим вивченням української мови» (1991) мають велике значення для української шкільної мовної освіти. Вони відзначаються інформативністю, науковою популярністю викладу теоретичного матеріалу й передбачають проблемність та спрямування на пошукову мисленнєву активність учнів, проектування проблемно-діалогічних засобів навчання тощо. У своїх підручниках учений акцент робить не так на

засвоєнні системи лінгвістичних знань, як на розвиткові вмінь логічно мислити, робити висновки, відтворювати і трансформувати, оцінювати й використовувати мовний матеріал з певною метою, на формування мовленнєво-комунікативних умінь та особистісних цінностей, які допомогли б учням орієнтуватися в різних видах життєдіяльності.

Оригінальною є структура параграфів підручників для 5–7 класів, які містять у собі три компоненти: спостереження, вправи й висновки (для самоконтролю). Знання, здобуті в процесі спостереження, за методичною концепцією І. Ющука, «тривкіші тому, що в пам'яті дитини спочатку формується чіткий узагальнений образ розглядуваного явища у вигляді кількох характерних слів – сигніфікат, а потім уже до нього приєднується, зачіплюється на ньому певне теоретичне положення – абстракція» [Юшук 1999 а, с. 43]. Актуальним у цьому аспектові є твердження про те, що «в процесі спостережень у дітей формуються алгоритми пізнавальних дій, потрібні людині за будь-яких обставин, а не тільки під час навчання» [Там само, с. 43]. Від спостереження за мовним матеріалом учень переходить до виконання вправ, спрямованих на формування відповідних практичних умінь і навичок з теми, а на завершальному етапі ще раз осмислює теоретичний матеріал, робить висновки й має змогу самостійно проконтролювати себе.

Новаторськими у структурі підручників є рубрики «Щоденник» («Рідна мова. 5 клас», 1998 р.), «Казки» («Рідна мова. 6 клас», 1995 р.), «Альманах» («Рідна мова. 7 клас», 1996 р.; «Українська мова. 7 клас», 2015 р.), уведені задля різнобічного розвивального і виховного впливу на учнів, формування особистості, здатної до активної, творчої діяльності. Зокрема, рубрику «Щоденник» ведуть Андрійко, Галя, Марійка, Оленка, Олесь, Петрик, Сашко й сам автор, які записували все, що бачили, чули й думали. «Щоденник» у 6 класі замінили «Казки», автори яких вигадували різні пригоди, що нібито траплялися зі звірами й не тільки. У рубриці «Альманах» уміщено не лише казки, а й оповідання, вірші, роздуми, рецензії, що належать ровесникам семикласників, основна мета яких – сформувати різні мовленнєво-комунікативні вміння на основі пізнавальних текстів (наприклад, продовжити розповідь, за зразком описати певний процес або явище). Мотивуючи до роботи з текстами цих рубрик, І. Юшук так звертається до учнів: «Ми хочемо бути

корисними Україні. Будемо не тільки працювати, а й спробуємо творити духовні скарби. Бо ж не хлібом єдиним живе людина. Як каже наш учитель Петро Іванович, у кожного з нас є талант. Треба тільки допомогти йому розвиватися» [Юшук 2015, с. 18].

Система вправ у підручниках і посібниках І. Ющука вміщує широкий спектр завдань аналітико-синтетичного, конструктивного і творчого характеру, що стимулюють розвиток мисленневих здібностей і мовленево-комунікативну активність учнів. Закономірно, що у формулюваннях умов більшості вправ ужито дієслова *дослідіть, знайдіть (виберіть, випишіть), зробіть висновок, подумайте, поміркуйте, порівняйте (зіставте), поясніть, простежте, розподіліть, утворіть*, які вказують на різноманітні мисленневі операції застосування, аналізу, синтезу й оцінювання. І. Юшук, переймаючись методичним апаратом підручників, слушно зауважує: «Шкідливим з погляду формування грамотності учнів є вправи із завданнями *переписати і вставити ...* якщо дитина, виконавши таку вправу, не може відразу перевірити себе й виправити помилки, які трапилися» [Там само, с. 44].

Новаторською ознакою в системі вправ І. Ющука є застосування вправ із зашифрованими в них ключами. Такі вправи, на його думку, «привносять у навчальну роботу елементи гри й творчого азарту, стимулюють роботу: адже перед дитиною є близька мета – розшифрувати приховане, проникнути в таємницю» [Юшук 1999 а, с. 44]. До того ж автор наголошує на тому, що, «виконуючи таку вправу, учень набуває навичок групувати явища за певними ознаками, виробляє в собі такі важливі якості, як уважність, зосередженість, наполегливість. І дістає моральне задоволення від правильно виконаного завдання» [Там само, с. 44].

У навчальному виданні «Українська мова: грамотність без репетитора: підготовка до ЗНО і ДПА», розрахованому на абітурієнтів, у розділі «Тренування з ключами» учений застерігає: «Особливість виконання завдань із ключами полягає в тому, що треба чітко дотримувати умов завдання. Нічого не слід робити навмання – спочатку пригадайте правило, а потім робіть вправу, в жодному разі не змінюючи порядку розташування її елементів» [Юшук 2017, с. 4]. Кількісний аналіз таких вправ, використаних, наприклад, у підручнику «Українська мова, 7 клас» [Юшук 2015] і в посібнику «Практикум з правопису і граматики укра-

їнської мови» [Ющук 2012] дає підстави констатувати, що в першому виданні з 699 вправ 69 – із ключем, що становить 10 % від загальної кількості, а в другому – із 333 вправ 109 – із ключем (що становить 33 %).

Такі вправи, по-перше, є продуктивним засобом формування практичних умінь і навичок; по-друге, розвивають пізнавальну активність учнів на всіх етапах вивчення мови в основній і старшій школі. До того ж вони формують у школярів загальнолюдські цінності, забезпечують системність морального й естетичного виховання їх, реалізують завдання соціалізації шкільної молоді тощо. Вектор дібраних текстових фрагментів у ролі ключів до вправ визначає соціокультурний компонент навчання української мови через ознайомлення з культурною спадщиною свого народу і світу від давнини до сучасності. Таку культурологічну роль, зокрема, відіграють вислови *давньогрецьких філософів* Горация, Демокріта, Епікета, Фалеса Мілетського, Платона; *давньоримських філософів і письменників* Вергілія, Публія, Сенеки, Тацита, Теренція, Цицерона; *українських і зарубіжних філософів* Р. Декарта, Д. Дідро, Й. Гердера, Ш. Монтеск'є, Е. Ренана, Дж. Сантаяни, Г. Сковороди, Б. Спінози; *українських митців слова* Д. Білоуса, Л. Глібова, О. Гончара, О. Довженка, І. Карпенка-Карого, І. Котляревського, Л. Костенко, М. Коцюбинського, Лесі Українки, А. Малишка, Д. Павличка, Панаса Мирного, О. Підсухи, М. Рильського, В. Симоненка, І. Світличного, В. Сосюри, П. Тичини, Гр. Тютюнника, І. Франка, Т. Шевченка, Ю. Яновського; *зарубіжних письменників* Аль-Харізі, А. Вольтера, Й. В. Гете, М. Сервантеса, А. Сент-Екзюпері, Нізамі, О. Вайльда, Сааді, Е. Хемінгвея; а також прислів'я і приказки, уривки з народних пісень тощо.

Закономірно, що застосування вправ із ключем стало досить поширеним засобом навчання української мови на сучасному етапі. Свідченням цього є розміщені зразки і приклади таких завдань на різноманітних інтернетових ресурсах, освітянських сайтах, онлайн-платформах, учительських блогах тощо.

Міркуючи над тим, чого бракує сучасній школі для перетворення на потужний осередок якісної мовної освіти та якісного мовного виховання, І. Ющук зазначає: «Учні ще нерідко заучують напам'ять готові правила з української мови замість того, щоб виводити їх самим, спираючись на добре відомі їм мовні факти, тобто в школі переважає репро-

дуктивне навчання, а не евристичне, коли учні втягуються в активну розумову роботу на уроці» [Ющук 2010, с. 4]. Ідею евристичного навчання мови вчений не лише задекларував теоретично, а й реалізував практично в авторському навчальному інструментарії. Проілюструємо це на прикладах вправ зі шкільних підручників і навчальних посібників І. Ющука:

➤ Є три частки *то*: вказівна, підсилювальна й словотворча. Кожна з них пишеться по-іншому. Розгляньте приклади й зробіть висновок, як пишуться різні частки *то* залежно від їхнього значення [Ющук 2015, с. 251].

➤ Як відомо, між однорідними членами ставляться коми, між неоднорідними – ні. То чи правильно зробив письменник, що між тими самими означеннями раз не поставив коми, а другий раз – поставив?

1. З Балтики дув холодний вітер, гнав *сірі кошлаті* хмари.
2. *Сіре, кошлате* небо нависло над задимленим містом. (За І. Цюпою) [Ющук 1998 б, с. 153].

➤ Чому в реченні *Рястом, жовтоцвітом, ромашкою все завітчала весна* – хоч тут і є слово *все*, і однорідні члени, ні двокрапки, ні тире немає? [Там само, с. 163].

➤ Як зміниться зміст речення, якщо *вгору* написати окремо (*в гору*), а *по волі*, навпаки, – разом (*поволі*) [Ющук 2012, с. 168].

➤ Поясніть, чому *не* з тим самим словом написано по-різному. Чи можна написати його навпаки? [Там само, с. 190].

➤ Поясніть, чому в поданих реченнях перед сполучником *і* в одних випадках стоїть кома, а в інших – ні [Там само, с. 247].

➤ Чому в кожній групі речень перед *як* то немає коми, то є? [Там само, с. 250].

За допомогою наведених зразків вправ-запитань учитель може не лише виявляти рівень сформованості мовних умінь і навичок, а й залучати учнів до самостійної практично-пошукової діяльності на різних етапах пошуку, розвивати їхню пізнавальну активність, активізувати мислення тощо. Розв'язування таких проблемних ситуацій, на думку В. Химинця, сприяє самостійному здобуттю нових знань, учить школярів переборювати труднощі, дає імпульс до розвитку, а самостійний пошук відповіді дає змогу систематизувати знання, критично

осмислювати їх, утримувати в зоні активної пам'яті, сприяє активізації мисленневих процесів [Химинець].

Системним засобом активізації мисленневих процесів учнів у навчальній літературі І. Ющука є застосування вправ на самостійне формулювання мовних правил, як-от:

➤ Подумайте, чому в наведених прикладах *не* з прикметниками треба писати тільки разом, і сформулюйте правило [Ющук 1995, с. 157].

➤ Прочитайте приклади і зробіть висновок про рід кількісних та порядкових числівників [Там само, с. 165].

➤ У поданих реченнях дієприслівникові звороти виділено іншим шрифтом. Проаналізуйте виділені частини речення й сформулюйте правила про те, що називається дієприслівниковим зворотом та якими розділовими знаками він виділяється на письмі [Ющук 1996, с. 145].

➤ Простежте, як творяться прислівники від прикметників за допомогою суфіксів *-о*, *-е*, і зробіть висновок про подвоєння *-нн-* у прислівниках [Там само, с. 167].

У такий спосіб в учнів на основі самостійно змодельованого мовного правила формується мисленневий прийом, що забезпечує використання теоретичного матеріалу в практичній мовній діяльності. А завдання вчителя – у разі потреби допомогти правильно побудувати висновки й аргументувати (або обґрунтувати) власні судження. У цьому аспектові твердження І. Ющука «не правило основне, а розуміння його суті» [Ющук 2010, с. 5] маємо сприймати як аксіоматичне в методиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

Актуальною й методично виправданою в сучасній лінгводидактиці є позиція І. Ющука щодо підходів до навчання мови. Зокрема, в одному з інтерв'ю, записаному ще 2010 р., він переконливо доводить: «Були, є і будуть різні підходи до вивчення конкретних мовних явищ і розвитку мовлення учнів. І ніякий з них не може бути панівним, бо інакше навчальний процес буде спотворено. Основне в роботі вчителя на уроці – вміння створювати творчо-пізнавальну атмосферу, а не сліпо, догматично копіювати методичні зразки» [Там само, с. 5]. Практично цю ідею вчений реалізує у власних працях навчального характеру.

Насамперед методичний апарат підручників і посібників І. Ющука не обмежується спрямованістю лише на здобуття знань, формування

в учнів умінь і навичок, а й передбачає планомірне формування досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. З огляду на це в навчальних виданнях яскраво простежуємо текстоцентричний підхід – навчання мовних одиниць на текстовій основі. Це означає, що чимало вправ побудовано на основі не розрізнених речень, а текстових уривків з художньої української літератури, а також перекладів з польської, німецької, словенської, шведської, французької, італійської, чеської, іспанської, американської, австралійської, індійської, китайської літератур. Наприклад, у підручникові «Рідна мова. 9 клас» [Юшук 1999 б] вправи на текстовій основі становлять майже 35 % від загальної кількості. Такі вправи, по-перше, мають певний пізнавальний, художньо-естетичний і виховний характер, по-друге, забезпечують глибоке опанування мовною теорією, стилістичною грамотністю, по-третє, сприяють формуванню й удосконаленню мовленнєво-комунікативних умінь.

Дослідницький підхід у підручниках і посібниках І. Ющука представлено у вправах такого типу:

➤ Дослідіть, коли залежно від наголосу після м'яких та шиплячих приголосних твірної основи вживається суфікс *-ов(ий)*, а коли *-ев(ий)* [Юшук 1995, с. 145].

➤ Дослідіть, чи в іменниках, які стоять після числівників *два, три, чотири*, наголос завжди такий, як у множині [Там само, с. 169].

➤ Дослідіть, у якому числі й відмінку стоять іменники після числівників у непрямих відмінках [Там само].

➤ Дослідіть, чи сполучник *та* має однакове значення в обох висловах: 1. *Сонце світить та гріє*. 2. *Місяць світить, та не гріє* [Юшук 1996, с. 220].

➤ Слова *о, ой* можуть бути і вигуками, і підсилювальними частинами. Прочитайте вголос речення й дослідіть, коли після *о, ой* роблять паузу й ставлять кому, а коли цього не роблять [Юшук 2015, с. 268].

Відаючи перевагу дослідницькому компонентові навчання мови в школі, І. Юшук у пояснювальній записці навчальної програми з української мови наголошує на тому, що мова є найважливішим засобом «не тільки спілкування, а й мислення, здобуття знань, саморозвитку й самовираження людини» [Програма 1998, с. 3].

Серед загальнопедагогічних завдань курсу української мови в середній загальноосвітній школі одним із основних учений вважає активізацію розумової діяльності учнів, вироблення в них уміння спостерігати, систематизувати, аналізувати явища й робити відповідні висновки, розвиток творчих здібностей. Розвиток мислення учнів, на думку І. Ющука, є центральним надзавданням усіх навчальних предметів у школі, «і рідна мова в цьому плані не виняток. Навпаки, тут вона дає часом набагато більші можливості, ніж будь-який інший предмет. Адже мова ... чітко організована, її граматика надзвичайно логічна. Вона легкодоступна для спостережень та аналізу» [Там само, с. 4].

До того ж автор програми теоретичний матеріал пропонує подавати так, щоб учні самостійно на основі власних спостережень виводили й формулювали правила як певні закони й закономірності. Так у школярів вироблятимуться навички логічного мислення, уміння оперувати різними формами умовиводу. Реалізують цей підхід до навчання мови такі вправи з підручників І. Ющука:

➤ Зробіть висновки: а) у якій особі дієслова I і II дієвідмін мають однакові закінчення; б) якими буквами і якими звуками різняться закінчення дієслів I і II дієвідмін в інших особах [Ющук 1996, с. 59].

➤ Зробіть висновок, які дієслова належать до I дієвідміни, а які – до II дієвідміни [Там само, с. 59].

➤ Порівняйте написання й звучання деяких форм дієслова і зробіть висновок про розбіжності між ними [Там само, с. 59].

➤ Прочитайте речення *Колись Десна, як згадують старі люди, була глибокою річкою* – і скажіть, що стверджується в ньому: чи що Десна колись була (а тепер її немає), чи що вона колись була річкою (а тепер не річка), чи що була колись глибокою річкою (а тепер мілка). Отже, чи можна, не завдавши шкоди змістові речення, словосполучення *була глибокою річкою* роз'єднати на окремі слова? Чи зміниться зміст речення, якщо опустити вислів *як згадують старі люди*? [Ющук 1998 б, с. 55].

Аналізуючи підручники І. Ющука, натрапляємо й на вправи, що повноцінно реалізують проблемно-пошуковий підхід до навчання мови. Наприклад:

➤ Подумайте, якого додаткового значення дієсловам надають префікси *недо-*, *зне-*, *над-*, *попо-*. Свої висновки запишіть у таблицю... [Юшук 2015, с. 37].

➤ В українській мові є ряд дієслів, які звучать майже однаково і мають те саме значення або близькі за значенням, проте належать до різних дієвідмін. Нижче подано кілька з них і поряд наведено форми третьої особи однини. Визначте, від яких конкретно дієслів утворено ці особові форми [Там само, с. 71].

➤ Яке питання – *де?* чи *коли?* – ви поставите до обставини *в бою*? Якими членами речення є слова *за Батьківщину* і *за переправу*?

1. Прекрасна людина в бою за Батьківщину... (О. Довженко.)

2. У бою за переправу загинуло багато бійців [Юшук 1998 б, с. 116].

➤ Чому слово *всесвітньо-відомий* (поет) пишеться разом, а слово *всесвітньо-історичне* (значення) – через дефіс? *Трудодень* разом, а *людино-день* через дефіс? [Юшук 2012, с. 91].

В основі таких вправ лежить проблемне питання (або проблемне завдання), підґрунтям чого є проблема як теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження тощо. У процесі виконання вправ проблемно-пошукового характеру учні, по-перше, залучаються до самостійної практично-пошукової діяльності на різних етапах навчання; по-друге, послідовно здійснюють усі або більшість стадій пошуку (учень повинен не тільки відтворювати знання, а й, найголовніше, здійснювати пошук, досліджувати мовну проблему); по-третє, активізують власне мислення тощо.

До досягнень І. Юшука в царині української лінгводидактики належать не лише підручники й навчальні посібники, а і його методичні розвідки, у яких дослідник загострює увагу вчителів-словесників на дискусійних і проблемних питаннях навчання української мови. Вирізнимо лише ті, що опубліковано в часописові «Дивослово» і є яскравим зразком лінгводидактичного інструментарію: «Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови» [Юшук 1999 а], «До методики синтаксичного аналізу речення» [Юшук 2003], «Вивчення числівника в 6 класі» [Юшук 2005 а], «Крок уперед, але...» [Юшук 2006], «Труднощі у визначенні членів речення» [Юшук 2011] тощо. Прикметно, що методичний доробок ученого не втрачає своєї актуальності з плином часу, не

знижує індексу популярності серед нового покоління вчителів української мови й літератури.

Сучасним освітнім викликам підпорядковано праці дослідника, присвячені й питанням вимірювання рівня здобутих мовних знань і сформованих відповідних умінь та навичок. Наприклад, «Тести з правопису» (за посібником «Практикум з правопису української мови») [Ющук 2007 б] і посібник «Українська мова: грамотність без репетитора: підготовка до ЗНО і ДПА» [Ющук 2017] відповідають вимогам загальної теорії вимірів та основним критеріям, що уможливають якісно оцінити отримані результати – об'єктивності, надійності, валідності, точності тощо.

На окремі коментарі заслуговує українська лінгвістична термінологія в методичному доробкові І. Ющука. Зокрема, узвичаєний у лінгвометодичі термін «власне українська лексика» вчений заміняє терміном «незапозичена лексика», а спільнокореневі слова представлено терміном «споріднені слова».

Усупереч чинному «Українському правописові», що містить позанормативні мовознавчі поняття «подвоєння та подовження приголосних» і «подвоєні приголосні», а також чималому арсеналові навчальної й методичної літератури, у яких бездумно скальковано ці терміни, дослідник у своїх методичних працях послідовно послуговується нормативними термінами «подвоєння букв» і «подовження звуків» [Ющук 2007 а, с. 10; Ющук 1998 а, с. 176].

Чи може відбуватися подовження звуків на письмі чи подвоєння букв в усному мовленні? З огляду на те що подвоєння літер – явище графічне (орфографічне), а подовження звуків – фонетичне (вимовне), назва орфограми «Подовження приголосних і подвоєння букв», яку вживає вчений, є цілком закономірною. Звернімо увагу на те, як науково виправдано сформульовано в програмі для середньої загальноосвітньої школи «Рідна мова. 5–11 класи» мовознавчі питання, що їх мають усвідомити п'ятикласники, опрацьовуючи розділ «Фонетика і правопис»: «Подвоєння букв на стику значущих частин слова. Подвоєння *nn* у прикметникових суфіксах. Подовженні м'які та пом'якшені приголосні й позначення їх на письмі» [Програма 1998, с. 16]. А в підручникові для 5 класу І. Ющук теоретичний матеріал подає доступно,

дотримуючи принципу науковості: «У нашій мові приголосні в деяких випадках подовжуються (вимовляються довше, ніж неподовжені). Такі приголосні звуки на письмі позначаються подвоєними буквами» [Юшук 1998 а, с. 176].

Отже, аналізуючи правопис слова *життя*, обґрунтовуємо уживання подвоєних літер *тт* (тобто пояснюємо орфограму «Подвоєні літери» або «Подвоєння літер»), а характеризуючи звуки в цьому самому слові [*жит':á*], називаємо подовжений звук [*т:*']. Так само й у словах, у яких збігаються літери на позначення приголосних звуків. Наприклад, у слові *законний* на письмі літери *нн* подвоюються, а вимовляємо в цьому прикметникові [*закон:ий*] подовжений звук [*н:*].

І. Юшук апелює й до традиційних у шкільному курсі української мови граматичних термінів на позначення синтаксичних понять. Наприклад, у програмі «Рідна мова. 5–11 класи» [Програма 1998], а також у підручникові «Рідна мова. 8 клас» [Юшук 1998 б] І. Юшук, на відміну від усіх інших шкільних програм і підручників, послуговується терміном «внесення», яким узагальнено позначає звертання, вставні слова й речення, вставлені речення, слова-речення та вигуки, що слугують для уточнення змісту висловлювання й вираження комунікативних та модальних відношень.

До того ж у синтаксичній термінології І. Юшука представлено поняття «підрядні підметові», «підрядні додаткові» й «підрядні присудкові», хоча в традиційному шкільному курсі синтаксису української мови засвідчено терміни «підрядні означальні», «підрядні з'ясувальні», «підрядні обставинні». Складні речення з різними видами зв'язку вчений у своїй програмі й підручникові «Рідна мова. 9 клас» [Юшук 1999 б] кваліфікує як складну синтаксичну конструкцію.

Отже, лінгводидактична концепція І. Юшука, успішно апробована в шкільній і вишівській мовній освіті протягом майже півстоліття, ґрунтується передусім на психологічних засадах розвитку особистості дитини, а також на лінгвістичних теоріях, зокрема вченні про системний характер мови та рівні її. Вона відрізняється від традиційної й інноваційних методик та технологій оригінальністю методичних прийомів, неповторністю змістового наповнення, авторським, науково виваженим підходом до формулювання теоретичних положень.

Спостереження за лінгвістичними термінами в лінгводидактичному доробкові І. Ющука засвідчують активну позицію вченого, якому не байдужа доля української термінології, а ставлення його до терміних новацій і власна рішучість та послідовність у запровадженні нового (відмінного від традиційної шкільної термінології) визначають чільне місце дослідника, яке він заслужено посідає серед визначних постатей вітчизняної лінгводидактики кінця ХХ – початку ХХІ ст.

На завершення процитуємо І. Пасемку, українського педагога, літературознавця, публіциста, фахівця з питань українсько-чеських культурних взаємин: «Іван Ющук належить до числа тих ... які за незною волею долі розпочинали свій освітній шлях зі спеціальностей, далеких від української філології, але згодом, ставши на второвану багатьма поколіннями філологічну стежу, повністю й плідно віддалися їй» [Пасемко].

1.4. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі

Створення цілісної системи навчання української мови на неспеціальних факультетах вишів, розроблення предметного програмно-методичного інструментарію та його застосування неможливо без з'ясування тенденцій, що визначають становлення лінгводидактики вищої школи початку ХХІ ст., а також аналізу їх для визначення найважливіших і найпрогресивніших у розвитку сучасної лінгвометодичної думки. Заміна одних тенденцій іншими в мовній освіті вищої школи зумовлена насамперед:

- інтеграцією науки у світовий освітній простір;
- динамічним розвитком суспільних відносин, науки й культури;
- змінами в економічному житті.

Проте найістотнішими чинниками цього процесу вважаємо, по-перше, нові пріоритети в державній мовній політиці в галузі національної вищої освіти; по-друге, філософське переосмислення змісту мовної освіти майбутнього фахівця; по-третє, розроблення нових державних стандартів вищої освіти.

Окреслення лінгводидактичних тенденцій у методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) – це прогнозування в галузі мовної освіти у виші, визначення стратегій освітнього педагогічного процесу та формулювання концептуально значущих напрямів мовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей.

Нові напрями в реалізації мовної політики у вищій школі визначають передусім Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти», а також створення Зони європейської вищої освіти. До того ж з'ясуванню нових тенденцій сприяє аналіз докторських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова), захищених на початку XXI ст. О. Гриджук («Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей») [Гриджук], І. Дроздовою («Теоретико-методичні засади розвитку професійного мовлення студентів ВТНЗ») [Дроздова], К. Климовою («Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів») [Климова], О. Ковтун («Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі») [Ковтун], О. Любашенко («Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів») [Любашенко], у яких особливу увагу приділено суб'єктно-діяльнісному підходу до навчання української мови студентів неспеціальних факультетів закладів вищої освіти, розвитку в них професійного мовлення, а також формуванню мовнокомунікативної професійної компетентності.

У сучасній методиці навчання української мови на неспеціальних факультетах вишів найпрогресивнішими, на наше переконання, є такі тенденції:

Тенденція перша. Реалізація компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти в процесі викладання української мови (за професійним спрямуванням). Аналізуючи базову термінологію Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) як частину принципів Болонської декларації, звертаємо увагу на визначення поняття «компетенції» (competences) – знання й уміння, що характеризують здатність студента

виконувати, розуміти, відобразити та пізнавати те, що вимагає освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця після закінчення навчання. Ця дефініція досить точно відбиває компетентнісний підхід до мовної підготовки майбутнього спеціаліста-нефілолога у виші, який тісно пов'язаний із запровадженням особистісно й діяльнісно орієнтованих технологій. Важливим вважаємо не лише засвоєння й усвідомлення студентами лінгвістичних знань, а й здатність застосовувати мовні норми та закономірності культури мовлення в різних ситуаціях професійної комунікації.

Водночас найбільшій дослідницькій увазі, на переконання Н. Голуб, потребує інвентаризування компетентностей у вишах, знаходження спільного знаменника для створення ієрархії [Голуб 2017, с. 106]. І з цим не можна не погодитися!

Тенденція друга. Нові вимоги до змісту, форм і технологій мовної підготовки майбутнього спеціаліста на сучасному етапі відбивають одну з найперспективніших тенденцій у викладанні української мови (за професійним спрямуванням) – уведення в освітній процес наукового тексту професійної тематики, а також різних видів робіт (на інтонаційно-синтаксичному, лексико-семантичному, морфемно-морфологічному, синтагматичному, стилістичному рівнях), пов'язаних з його аналізом, трансформацією і створенням. Тому принцип текстоцентризму має стати першорядним у процесі навчання мови на нефілологічних спеціальностях вишів.

Тенденція третя. З одного боку, оновлення чинного програмно-методичного забезпечення курсу української мови (за професійним спрямуванням) і розроблення технічного та технологічного забезпечення, зокрема комп'ютерних навчальних програм та комплексів, ураховуючи нові підходи до визначення якості мовної підготовки студентів-нефілологів. З іншого – експертиза й упровадження сучасних технологій і методів викладання української мови на нефілологічних факультетах вишів різного рівня акредитації.

І, нарешті, тенденція четверта. Збереження статусу української мови (за професійним спрямуванням) як обов'язкової навчальної дисципліни для всіх нефілологічних факультетів і спеціальностей, а також розширення циклу мовних дисциплін шляхом розроблення й



«Попри увагу дослідників до проблеми категорійного апарату, є ще багато аспектів, які потребують обговорення, висвітлення або й окремого дослідження. Такими, зокрема, варто вважати термінологічне використання, термінологічну ревізію, термінологічну конкуренцію та ін.»

Ніна Голуб – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Концептуально розробляє методику компетентісно орієнтованого навчання української мови.

запровадження в освітній процес вишів суміжних курсів за вибором, зокрема «Культури наукової мови», «Культури мовлення фахівця», «Мови науки», «Риторики» тощо.

1.5. Статус порушення норм позиційного чергування в сучасній лінгвометодиці

У додатку до листа Міністерства освіти і науки України від 9 серпня 2017 р. № 1/9-436 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 н. р.», у якому йдеться про особливості навчання української мови, наголошено, що під час оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови «допущені позиційні помилки (чергування у–в, і–й) визначаються як орфографічні» [Методрекомендації].

Такий підхід нарешті увідповіднено з критеріями оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю (власного висловлення) з української мови у форматі ЗНО. Зокрема, у критеріях, які затвердила предметна фахова комісія з української мови при УЦОЯО 25 травня 2017 р., зазначено, що систематичне порушення норм

милозвучності (три і більше випадків порушення на одне з правил *y // в, i // ї // та*) вважають однією орфографічною помилкою [ЗНО критерії]. Зауважимо, що до 2017 р. порушення цих норм УЦОЯО необґрунтовано пропонував зараховувати як стилістичну помилку.

Насамперед, якщо навіть і припустити, що чергування *y // в, i // ї* є стильовою нормою, то чому в «Програмі ЗНО з української мови і літератури для осіб, що бажають здобувати вищу освіту на основі повної загальної освіти», затвердженій наказом МОН України від 3 лютого 2016 р. № 77 [Програма ЗНО 2016], тему «Основні випадки чергування *y // в, i // ї*» подано в розділі «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія», а не в розділі «Стилістика»? Так само і в чинній програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів.

Крім цього, характер такого чергування не змінюється від виду роботи: або диктант, або переказ, або твір, або власне висловлення. Отже, чи методично виправдано й науково обґрунтовано, перевіряючи власне висловлення, порушення норм позиційного чергування *y // в, i // ї* кваліфікувати як стилістичну помилку, а перевіряючи диктант, переказ чи твір, – як орфографічну?

До того ж у чинному «Українському правописові», у якому викладено саме правописну систему української мови – орфографію і пунктуацію, чергування *y // в* (§ 11), *i // ї* (§ 12), *з // зі // із // зо* (§ 13) подано в розділі «Правопис основи слова» [Укр. правопис 2011]. Тобто зазначений вид чергування є нормою орфографічною, оскільки не йдеться про стилістичні ресурси й можливості цього явища.

І нарешті, милозвучність властива усному мовленню, а не писемному. Тож про яке стильове порушення можна говорити, оцінюючи переказ, твір або власне висловлення, оформлені письмово?

До того ж термін «стилістична помилка» у шкільній лінгводидактиці є псевдонауковим, оскільки сутність цих помилок пов'язана з порушенням стилю мовлення і стильових норм, а не стилістики. Тому й віддавати перевагу із семантичного погляду варто термінові «стильова помилка».

Також проблемним залишається питання щодо визначення кількості таких орфографічних помилок у диктантах і творчих роботах (переказах і творах). На жаль, ні методичні рекомендації, ні критерії оцінювання зазначених видів робіт у шкільній мовній освіті не містять відповідних коментарів.

З огляду на це роз'яснимо цю проблему з методичного погляду й урахуваючи зовнішні чинники, зокрема мовну культуру суспільства.

По-перше, позиційні чергування *y // в, і // й, з // зі // із // зо, -ся // -сь* і под. належать до слабкої орфографічної норми, пов'язаної з регулярним відхиленням від кодифікованих правил орфографії. А це означає, що кваліфікувати порушення цієї норми як грубу орфографічну помилку в диктантах або творчих роботах учнів (переказах і творах) методично неправильно. Такі помилки, безсумнівно, варто зараховувати до категорії негрубих.

По-друге, незважаючи на те що порушення позиційних чергувань *y // в, і // й, з // зі // із // зо, -ся // -сь* і под. можна кваліфікувати як однотипні помилки (помилки на одне правило, але в різних словах), уважати ці помилки різними теж невиправдано.

По-третє, порушення позиційних чергувань є доволі поширеним явищем у писемному мовленні вчителів-словесників, науковців, письменників тощо, тож не можна рахувати ці помилки в учнівських роботах як негрубі (дві негрубі – це одна груба помилка) або як однотипні (у різних словах є різними помилками).

Отже, оскільки не лише мовці з недостатньою мовною підготовкою, а й філологи не дотримують нормативного вживання прийменників *y // в* та *з // зі // із // зо*, сполучників *і // й*, постфіксів *-ся // -сь*, вважаємо за доцільне визначати ці помилки як повторювані й рахувати як одну орфографічну помилку на кожен вид позиційного чергування (*y // в, і // й, з // зі // із // зо, -ся // -сь* і под.). Тобто хоч би скільки разів учень порушив норму чергування *y // в*, це вважатиметься однією орфографічною помилкою. Так само й з іншими варіантами позиційного чергування.

Матеріал першого розділу монографії апробовано в таких публікаціях автора:

1. Омельчук С. А. Наукометрика творчого доробку Марії Пентилюк у царині української лінгводидактики (на матеріалі часопису «Українська мова і література в школі» та пошукової системи Google Scholar). *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 26. С. 35–47.

Передрук:

Омельчук С. Наукометрика творчого доробку Марії Пентилюк у царині української лінгводидактики (на матеріалі часопису «Українська мова і література в школі» та пошукової системи Google Scholar). *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2016. № 2. С. 7–15.

2. Омельчук С. Новаторство Івана Ющука в українській лінгводидактиці кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя. *Дивослово*. 2018. № 4. С. 36–42.

3. Омельчук С. Особистість компетентного мовця в контексті інформаційної доби. *Формування мовної особистості інформаційної доби*: мат-ли наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 30 травня 2017 р. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/viewFile/182/177>.

4. Омельчук С. Статус порушення норм позиційного чергування (як рахувати такі помилки в учнівських роботах). *Дивослово*. 2017. № 11. С. 7.

Передрук:

Омельчук С. Статус порушення норм позиційного чергування (Як рахувати такі помилки в учнівських роботах). *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2017. № 11. С. 38.

Омельчук С. Статус порушення норм позиційного чергування (Як рахувати такі помилки в учнівських роботах). *Укр. мова та літ-ра*. 2017. № 19–20. С. 55–56.

5. Омельчук С. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі. *Актуальні проблеми викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»*: мат-ли II Регіонального наук.-метод. семінару, м. Херсон, 11 березня 2014 р. Херсон: Айлант, 2014. С. 38–40.

6. Омельчук С. Сучасні тенденції в українській лінгводидактиці крізь призму наукових праць Марії Пентилюк. *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2016. № 2. С. 9–14.

Передрук:

Омельчук С. Сучасні тенденції в українській лінгводидактиці крізь призму наукових праць Марії Пентилюк. *Неперервна освіта: акмеологічні студії (Педагогічні науки. Психологічні науки)* / за заг. ред. В. М. Гладкової. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2017. № 1. С. 95–102.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНА ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ЛЕКСИКО–СЕМАНТИЧНИЙ, ГРАМАТИЧНИЙ І СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТИ

2.1. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності

З огляду на помітні зміни, що відбулися в терміносистемі української лінгводидактики за останні двоє десятиріч, спостерігаємо певну неузгодженість, а також ненормативну варіантність у використанні методичної термінології, пов'язаної з порушенням орфографічних, граматичних і лексичних норм сучасної української літературної мови. Таке явище досить активно поширене в монографіях, дисертаціях, авторефератах на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова), підручниках з методики навчання мови, методичних посібниках, наукових статтях, а також у різноманітних розробках практичного спрямування вчителів-словесників.

Як засвідчує фактичний матеріал, мовці переважно ігнорують граматичні норми синтаксичного керування, сплутуючи відмінки залежних іменників при керованих дієсловах і віддієслівних іменниках (наприклад, *загальна методика навчання мовам* замість ***загальна методика навчання мов***); за зразком російського словотворення вживають прикметник *понятійний* (замість *поняттевий*) у складі термінного словосполучення ***поняттевий апарат методики***; послуговуються активними дієприкметниками теперішнього часу замість віддієслівних відносних прикметників (наприклад, *стимулююча функція мови*, правильно ***стимулювальна функція мови***); інноваційну назву методичної форми роботи ***інтернет-конференція*** пишуть чомусь з великої літери,

нехтуючи правилами українського правопису; термінну аббревіатуру *ІКТ* досить часто розшифровують неправильно (**інформаційно-комунікаційні технології** помилково називають *інформаційно-комунікативними*) та ін. І таких прикладів порушення основних літературних норм, зафіксованих у фаховій лінгводидактичній літературі початку ХХІ ст., безліч.

Схарактеризуємо найтипівіші проблемні питання, пов'язані з використанням сучасної лінгводидактичної термінології, й подамо загальні рекомендації щодо її вноормування відповідно до чинних норм української літературної мови.

Однозначно непростотою проблемою в орфографічному оформленні є написання складних іменників із запозиченими префіксальними морфемами на позначення інтенсивності ознаки, які в останнє десятиріччя ввійшли до складу лінгводидактичної термінології. Усупереч сформованій в «Українському правописі» традиції писати префікси інтенсивності разом їхні аналоги в нових запозиченнях та новотворах пишуть і досі з дефісом, наприклад: *бліц-опитування, блиц-турнір, блиц-вікторина, міні-диктант, міні-твір, міні-підручник*. Нові словотвірні форманти зі значенням інтенсивності ознаки, стверджує К. Городенська, «потрібно однаково писати з раніше запозиченими префіксами, що виражають те саме словотвірне значення» [Городенська 2013, с. 6]. Тож закономірно в проекті нової редакції Українського правопису 2018 р. регламентовано правопис слів разом із першим іншомовним компонентом, що визначає кількісний (дуже високий або слабкий) вияв чого-небудь: *архі-, блиц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-, міді-, мікро-, міні-, мульти-, нано-, полі-, супер-, топ-, ультра-: макромолéкула, макроеконóміка, макроелемéнт, мікроорганізми, мікрохвілі, мікрочастінка, наночастінки, максіодяг, мідіодяг, мініблòк, мінідиск, мінікомп'ютер, мультимільйонéр, мультивéктор, полісахаріди, полімотива́ція, архішахра́й, архіскладні́й, екстраклáс, гіперзвúк, гіпермáркет, супермáркет, супермодéль, супермóдний, ультразвúк, ультрамóдний, топмéнеджер, топмодéль, блицновíни, блицопитування* [Укр. правопис 2018, с. 33].

Отже, іменникам

*бліцопитування,
бліцтурнір,*



«Академічній лінгвоукраїністиці потрібно наполегливіше шукати шляхи та способи професійного впливу на мовну практику, оскільки інших (правових, адміністративних тощо) засобів впливу на неї вона не має».

Катерина Городенська – доктор філологічних наук, професор, завідувач відділу граматики та наукової термінології Інституту української мови НАН України. Лауреат премії імені О.О. Потебні. Знана в Україні дослідниця в царині функційної й категорійної граматики, має вагомий і різновекторний внесок у теорію деривації.

*бліцвікторина,
мінідиктант,
мінітвір,
мініпідручник*

відповідно до сучасної орфографічної норми властиве написання разом.

На жаль, неправильно оформлені нові запозичення, що активно поширилися в мовній практиці, досить швидко зафіксували сучасні лексикографічні джерела, зокрема:

– в «Українському орфографічному словникові» подано *бліц-візит, бліц-вікторина, бліц-інтерв'ю, бліц-операція, бліц-опитування, бліц-таксі, бліц-турнір* [Укр. орф. сл., с. 59], *міні-автомобіль, міні-блок, міні-війна, міні-комп'ютер, міні-криза, міні-мода, міні-процесор, міні-спідниця, міні-трактор, міні-футбол* [Там само, с. 417–418];

– у словникові «Нові слова та значення» – *бліц-інтерв'ю* [Нові слова, с. 37];

– у «Великому тлумачному словникові сучасної української мови» – *бліц-анкета, бліц-інтерв'ю, бліц-конкурс, бліц-опитування, бліц-питання* [ВТССУМ 2002, с. 64]; *міні-пальто, міні-спідниця; міні-блок, міні-процесор, міні-трактор; міні-війна, міні-криза* [Там само, 554];

– у словникові-довіднику «Разом, окремо, через дефіс» – *міні-автомобіль, міні-мода, міні-процесор, міні-спідниця, міні-станція, міні-трактор, міні-футбол* [Шевчук, с. 182].

На нормативне написання разом запозичених новотворів із словотвірним формантом *бліц-* натрапляємо в «Сучасному тлумачному словникові української мови» і в словникові-довіднику «Разом, окремо, через дефіс» – *бліцкриг, бліцопитування, бліцтурнір* [СТСУМ, с. 66; Шевчук, с. 41] та з формантом *міні-* в «Сучасному тлумачному словникові української мови» й «Українському орфографічному словникові» – *мініметр, мінісеріал* [СТСУМ, с. 480; Укр. орф. сл., с. 418], у словникові «Нові слова та значення» – *мінівен, мінімаркет, мінісерт* [Нові слова, с. 152–153].

Водночас лінгвометодичний термін **дубль-диктант**, як і наукові поняття в царині музичного мистецтва *дубль-бекар, дубль-бемоль, дубль-дієз*, слід писати з дефісом, бо вони належать до слів-юкстапозитивів, утворених із двох самостійних іменників без сполучного слова.

Термінну лексему на позначення «спрямування навчання або навчальної діяльності на особистість учня» досі пишуть неоднаково – окремо і з дефісом: *особистісно орієнтований / особистісно-орієнтований підхід до навчання, особистісно орієнтований / особистісно-орієнтований урок української мови, особистісно орієнтована / особистісно-орієнтована технологія навчання, особистісно орієнтоване / особистісно-орієнтоване навчання мови* і под. Непослідовність в орфографічному написанні цього слова відбивають науково-методичні праці вчених-лінгводидактів і вчителів-словесників, зокрема надруковані в провідних фахових виданнях України. Справді, складні термінні прикметники, утворені з двох прикметникових основ, якщо названі цими основами поняття не підпорядковані одне одному, потрібно писати з дефісом, наприклад:

календарно-тематичне планування,
організаційно-діяльнісні вміння,
мовленнєво-комунікативний розвиток особистості.

Проте згідно з «Українським правописом» прислівники, утворені від більшості відносних прикметників зберігають на собі логічний наголос і не зливаються в одне слово з наступним прикметником або дієпри-

кметником: *абсолютно сухий, діаметрально протилежний, послідовно миролюбний, суспільно корисний, суспільно необхідний, хімічно зв'язаний* [Укр. правопис 2011, с. 42]. Отже, немає жодних підстав писати **особистісно орієнтований** з дефісом, адже тоді це буде суперечити чинній орфографічній нормі. Так само слід оформлювати термінні слова

компетентнісно орієнтоване навчання,
діяльнісно особистісний підхід.

До того ж останнім часом у різних наукових джерелах натрапляємо на таку варіантність, як **особистісно орієнтований** й **особистісно зорієнтований** (наприклад: *особистісно орієнтована технологія – особистісно зорієнтований урок*). Звичайно, ці функційні аналоги – явище в українській лінгводидактичній термінології закономірне, бо пов'язане з особливостями словотворення: зокрема, пасивні дієприкметники *орієнтований* і *зорієнтований* утворено за допомогою суфікса *-н-* від основи різних (за категорією виду), але синонімних інфінітивів *орієнтувати* (недоконаний і доконаний вид) і *зорієнтувати* (доконаний вид) зі значенням «спрямовувати / спрямувати чию-небудь діяльність у певний бік, визначати / визначити напрям, мету чий-небудь діяльності» [ВТССУМ 2002, с. 702]. Крім цього, як варіантні форми *орієнтований* і *зорієнтований* подано в «Російсько-українському словникові складної лексики» С. Караванського [Караванський 1998, с. 340].

Не розв'язаною з правописного погляду залишається проблема написання лінгводидактичних термінів на позначення назв інноваційних форм методичної роботи вчителя-словесника, першим компонентом яких є словотвірний формант з атрибутивним значенням *інтернет-*. У навчально-методичній літературі натрапляємо на непослідовність уживання великої й малої літери в таких складних словах, як *інтернет-курси* й *Інтернет-курси*, *інтернет-конференція* й *Інтернет-конференція*, *інтернет-навчання* й *Інтернет-навчання* та ін. Ураховуючи те, що названі терміни належать до загальних назв, тому й писати їх з великої літери немає жодних підстав. До того ж написання цих слів з малої літери фіксують і сучасні академічні лексикографічні праці, зокрема «Український орфографічний словник» – ***інтернет-видання, інтернет-газета, інтернет-енциклопедія, інтернет-мовлення,***

інтернет-портал, інтернет-технологія та ін. [Укр. орф. сл., с. 322]. Крім цього, такі складні лексичні новотвори, які заповнили українську мовну практику під впливом глобалізаційних тенденцій, на думку мовознавців, «деформують системно зумовлену граматичну норму української літературної мови виражати атрибутивність за допомогою прикметника – спеціалізованого засобу реалізації ознаковості та обмежують відіменникове творення прикметників, що дає підстави констатувати їхній деструктивний вплив на українське прикметникове словотворення» [Городенська 2013, с. 4]. Замість початкового означального іменникового компонента *інтернет*- К. Городенська пропонує вживати спільнокореневі з ним прикметники *інтернетний, інтернетовий, інтернетівський*. Водночас учена застерігає: «У мовній практиці ще не спостерігаємо чіткості, послідовності в сполучуваності названих спільнокореневих прикметниках з іменниками» [Там само, с. 4–5]. Тож перевагу в науковому мовленні, зокрема лінгводидактичному, слід віддавати термінним словосполученням

інтернетівські курси,
інтернетна конференція,
інтернетове навчання,
інтернетне видання,
інтернетна газета,
інтернетна енциклопедія,
інтернетне мовлення,
інтернетний портал,
інтернетна технологія,

що органічно відбивають самобутність національного словотворення. Так само й нормативні дидактичні терміни

медійна освіта,
медійна технологія,
медійний навчальний простір

мають витіснити чужомовні словотвірні форми *медіа-освіта, медіа-технологія, навчальний медіа-простір*.

Прикро вражає те, що останнім часом автори наукових і навчально-методичних текстів, зокрема надрукованих у провідних усеукраїн-

ських фахових виданнях, використовують різні варіанти написання назв методів і прийомів, котрі не відповідають правописним нормам сучасної української літературної мови.

Родові найменування *метод* і *прийом*, як і інші методичні поняття (*технологія, методика, підхід, спосіб, етап, модель* тощо), за нормами орфографії потрібно писати з малої літери (наприклад, *методи навчання, загальнодидактичні методи, методичні прийоми, прийоми дослідницького методу* та ін.), крім тих випадків, коли ці поняття є початковими словами будь-якого тексту. Назви методів і прийомів, тобто видові найменування у складі методичної термінології, слід оформлювати з великої літери й у лапках, наприклад:

метод «ПРЕС»,
метод «Мозкова атака»,
прийом «Дослідження-моделювання»,
прийом «Мікрофон» тощо.

Ця орфографічна норма поширюється і на правопис інших видів найменувань у поєднанні з родовими, такими як *рубрика, вправа, гра, вікторина, завдання, проект* та ін.:

рубрика «*Читайте українською!*»,
вправа «*Перевір себе*»,
лінгвістична гра «*Хто більше?*»,
мовознавча гра «*Добери антонім*»,
мовознавча вікторина «*Назви іншим словом*»,
завдання «*Ти – редактор*»,
ігрове завдання «*Знайди зайве слово*»,
спільний проект «*Чи знаєте ви...*».

Проте якщо методичне видове найменування вживають без родової назви, то його слід писати з малої літери й без лапок, наприклад:

зошит з **практикуму з правопису української мови** (але основна мета вивчення **курсу за вибором «Практикум з правопису української мови»**);

навчання **орфографії** на внутрішньопродметних зв'язках (але основні поняття **розділу «Орфографія»**).

Це стосується також і правопису видових найменувань методів та прийомів. Порівняймо:

1. **Метод «Мозковий штурм»** спонукає учнів виявляти уяву і творчість. – Варіантів **мозкового штурму** може бути кілька.

2. **Прийом «Лінгвістична дуель»** сприяє формуванню в учнів продуктивної мовленнєвої діяльності. – Під час **лінгвістичної дуелі** вчитель здійснює процес ефективного спілкування учнів.

З малої літери пишемо видове найменування методу чи прийому, якщо його вжито у складі підрядного словосполучення в ролі залежного компонента у формі родового відмінка, де головним словом є родова назва (метод або прийом), наприклад:

*метод **вільного письма** (але метод «**Вільне письмо**»);*

*метод **символічного бачення смислу тексту** (але метод «**Символічне бачення смислу тексту**»);*

*метод **морфологічного ящика** (але метод «**Морфологічний ящик**»);*

*прийом **рефлексивної бесіди** (але прийом «**Рефлексивна бесіда**»).*

Тож варіант написання видових найменувань методів і прийомів у лапках, але з малої літери є штучним і не відповідає нормам чинного українського правопису.

Для деяких похідних прикметників, що входять до складу українських лінгводидактичних термінів, характерна суфіксальна інтерференція. Активного вжитку набули позанормативні форми *категоріальні поняття методики, категоріальне значення іменника, функціональний підхід до навчання мови, функціонально-стилістичний аспект* і под., що конфліктують із словотвірною нормою сучасної української мови. Водночас немає потреби використовувати в цих термінних прикметниках, утворених від абстрактних іменників *категорія* і *функція*, суфіксальну зв'язку *-альн-*. Доречними є форми **категорійний** і **функційний**

***категорійні** поняття методики,*

***категорійне** значення іменника,*

***функційний** підхід до навчання мови,*

***функційно-стилістичний** аспект),*

які утворено за законом аналогії, наприклад:

інтеграційні (від інтеграція) процеси;

традиційна (від *традиція*) *методика*;
кваліфікаційні (від *кваліфікація*) *параметри*;
інформаційні (від *інформація*) *матеріали*;
ситуаційний (від *ситуація*) *метод навчання*;
позиційні (від *позиція*) *зміни*;
акцентуаційний (від *акцентуація*) *практикум* та ін.

Проте в останніх лексикографічних виданнях (академічних орфографічних і тлумачних словниках української мови) переважає передавання прикметників від іменників *категорія* і *функція* за допомогою суфікса *-альн-*. Зокрема, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» й «Український орфографічний словник» фіксують варіантні форми *категорійний* і *категоріальний* [ВТССУМ 2002, с. 429; Укр. орф. сл., с. 337] і єдино можливу форму *функціональний* [ВТССУМ 2002, с. 1245; Укр. орф. сл., с. 921].

Наголосимо, що суфіксальна морфема *-альн-* є цілком закономірною у словотвірних моделях термінних відносних прикметників віддієслівного походження, які замінили колись безпідставно установлені в українській мові дієприкметники активного стану, наприклад:

розвиваюче (→ ***розвивальне***) *навчання*;
тренуючий (→ ***тренувальний***) *комплекс вправ*;
стимулюючий (→ ***стимулювальний***) *вплив на учня*;
випереджаюче (→ ***випереджальне***) *завдання*;
узагальнююча (→ ***узагальнювальна***) *таблиця*;
уточнюючі (→ ***уточнювальні***) *члени речення* та ін.

Уживаючи термінну лексику, мовці часто припускаються прикрих недоглядів у синтаксичній сполучуваності компонентів складного лінгводидактичного терміна-словосполучення. Переважно це стосується використання неприйменникових та прийменниково-іменникових конструкцій. Зокрема, у мовленні фахівців натрапляємо на використання таких термінних словосполучень, як *урок з морфології*, *урок з синтаксису*, *урок з розвитку комунікативних умінь*, *підручник з української мови*, *словник з української мови* тощо, у яких позанормативно вжито іменник з прийменником з у ролі залежного компонента підрядного словосполучення, що виражає атрибутивне значення. Від-

повідно до граматичних норм сучасної української літературної мови істотну ознаку, на яку вказує залежна словоформа, слід оформлювати безприйменниковою конструкцією «іменник + іменник у формі родового відмінка», наприклад:

*урок морфології,
урок синтаксису,
урок розвитку комунікативних умінь,
підручник української мови,
словник української мови.*

Проте в окремих випадках прийменник з у складі залежного компонента підрядного словосполучення з атрибутивними відношеннями є цілком доречним, наприклад:

*робочий зошит з української мови,
посібник з культури мовлення,
словник-довідник з українського слововживання та ін.*

Українським лінгводидактичним словосполученням, вираженим підрядними словосполученнями, також властива взаємодія варіантних граматичних форм, у яких на певне лексичне значення вказує відповідний прийменник, наприклад:

*завдання з культури мовлення – завдання **для** розвитку критичного мислення;
завдання з морфології – завдання **для** ДПА та ін.*

Прийменник з уживаємо, зазначаючи галузь знань або дисципліну, якої стосується завдання або щось інше

*завдання з орфоенії,
завдання **зі** стилістики,
текст з риторики,
практикум з правопису;*

а прийменник *для* – зазначаючи призначення

*завдання **для** самоконтролю,
завдання **для** взаємоперевірки,
текст **для** аудіювання,
текст **для** стилістичного аналізу.*

Категорію «підхід» як термін у теорії і практиці навчання української мови використовують здебільшого в поєднанні з іншими словами. Лексема *підхід* вимагає наявності при собі неузгодженого означення, вираженого прийменниково-іменниковим сполученням, що вказує на напрям організації діяльності. Проте в науковій літературі натрапляємо на ненормативне вживання прийменника *у(в)* замість прийменника *до*, наприклад: *компетентнісний підхід у навчанні мови, діяльнісний підхід у навчанні фонетики, системний підхід у вивченні частин мови, комплексний підхід у використанні лінгвістичних ігор*. Ці форми суперечать сучасній українській граматичній нормі – необґрунтована продуктивність прийменника *у(в)* в поданих термінних словосполученнях зумовлена російськомовною інтерференцією. Порівняймо: *компетентностный подход к обучению языка, деятельностный подход к обучению фонетики, системный подход к изучению частей речи, комплексный подход к использованию лингвистических игр*. Натомість з іменниками у формі родового відмінка в ролі залежного компонента підрядного словосполучення зі значенням об'єкта, на який спрямовано дію або процес, правильно використовувати прийменник *до*:

компетентнісний підхід до навчання мови;
діяльнісний підхід до навчання фонетики;
системний підхід до вивчення частин мови;
комплексний підхід до використання лінгвістичних ігор.

Новим лінгводидактичним терміном, що в останнє десятиріччя поступово входить в активну мовленнєву практику фахівців, є ***перебіг уроку***. Це наукове поняття заступає російську кальку *хід уроку* (рос. *ход урока*). Лексему *хід* в українській мові вживають переважно в значенні руху (*хід потяга*), проходу (*підземний хід*), отвору у стіні приміщення або споруди (*потайний хід*), а в значенні розвитку, здійснення чогось у часі, а також сукупності окремих елементів чого-небудь, зокрема уроку, доречно віддавати перевагу іменникові *перебіг*:

перебіг подій, а не хід подій;
перебіг змагань, а не хід змагань;
перебіг уроку, а не хід уроку.

Чи варто послуговуватися вітчизняній методиці навчання мови терміном – російською калькою *відкритий урок*, яким надуживають

у фаховому мовленні і науковці, і вчителі? Зокрема, нерідко можна натрапити на формулювання типу *Важливою формою методичної роботи вчителя є взаємовідвідування та проведення **відкритих уроків***. Графік проведення **відкритих уроків** учителями української мови й літератури. Самоаналіз **відкритого уроку** української мови в 6 класі. **Відкритий урок** проведено у формі ділової гри та ін. У контексті лексичної норми зазначимо, що система значень російського слова *открытый* з його українськими відповідниками не збігається. Порівняймо:

- рос. *открытый вопрос* → укр. *нерозв'язане питання*;
- рос. *открытый характер* → укр. *відверта вдача*;
- рос. *открытое заседание* → укр. *прилюдне засідання*;
- рос. *под открытым небом* → укр. *просто неба*;
- рос. *открытый разговор* → укр. *відверта розмова*;
- рос. *открытый человек* → укр. *щира людина*;
- рос. *открытые двери* → укр. *відчинені двері*;
- рос. *открытая тетрадь* → укр. *розгорнутий зошит*;
- рос. *открытые глаза* → укр. *розплющені очі* та ін.

У значенні «влаштований для загального ознайомлення» російському слову *открытый* відповідає український прикметник *показовий*, наприклад: **показовий виступ гімнаста**, **показові змагання** з волейболу і, звичайно, **показовий урок української мови**, на якому вчитель демонструє присутнім колегам й усім запрошеним набутий власний методичний досвід і рівень мовних знань та сформованих практичних умінь і навичок учнів. В українській мові лексемі *відкритий* слід віддавати перевагу в таких значеннях: «нічим не прикритий зверху або з боків» (*відкритий автомобіль*, *відкрита сцена*), «доступний зорові; нічим не закритий» (*відкрита шия*, *відкрите море*, *відкрита рана*, *відкрита позиція*), «не таємне» (*відкрите голосування*) [ВТССУМ 2002, с. 137]. Тож усім колегам-практикам ми щиросердно бажаємо фахової майстерності в проведенні **показових уроків**, а керівництву навчальних закладів не уподібнюватися чужомовним зразкам, складаючи графік проведення **показових уроків** учителями школи та здійснюючи аналіз відвіданих **показових уроків**.

Крім цього, маємо позбутися іменника-кальки *недолік* у термінних словосполученнях *мовні недоліки*, *мовленнєві недоліки*, *стилістичні недоліки* та ін. Абстрактний іменник *недолік*, утворений від дієслівного кореня *лічити* в значенні «рахувати» й заперечної частки *недо*, є синонімом до слова *нестача* й українським відповідником до російських слів *недостаток*, *недочет*. Ще в 70-ті рр. ХХ ст. відомий український мовознавець Б. Антоненко-Давидович у своїй книжці «Як ми говоримо» застерігав: «Наша мова має досить відповідників до російських *недостаток*, *недочет*, *изъян*, то чи варто замінити всіх їх одним словом *недолік*? Хоч би тільки зі стилістичних міркувань, та й то нема в цьому потреби» [Антоненко-Давидович, с. 49]. Отже, замість недоречної лексики *недолік*, яка не збагачує лексичну систему сучасної української мови, а навпаки, розхитує її, у лінгводидактичній термінології варто закріпити слова ***вада***, ***помилка***, ***огріх***. Наприклад: *учень має набуті мовленнєві вади*, *класифікація мовних помилок*, *у творі багато стильових огріхів* та ін.

Послугуючись сучасною лінгводидактичною термінологією, мовці мають урахувати особливості вмотивованого використання паронімних слів, близьких за будовою і звучанням, але різних за значенням. Позанормативне вживання термінних слів-паронімів у царині методики зумовлене насамперед їхньою тотожністю в графічному оформленні, а також невмінням диференціювати їхнє лексичне значення. Наприклад, потрібно розрізняти прикметники *базовий* і *базисний*, *проектний* і *проективний*, *комунікативний* і *комунікаційний* і под. Нерідко читаємо: *базові поняття методики*, *проективна методика*, *інформаційно-комунікативні технології навчання*. У всіх цих прикладах мають заступати інші слова з паронімійних пар, що є нормативними в запропонованих термінних словосполученнях. Порівняймо:

базисні поняття методики, ***базисні*** положення лінгводидактики (те, що становить основу, базис) – ***базова*** навчальна дисципліна (провідний у низці подібних), ***базові*** навчальні заклади (синонім до *опорний*);

проектна методика, ***проектна*** робота (стосується проєкту) – ***проективний*** простір, ***проективна*** геометрія (пов'яза-

ний із зображенням просторової фігури на площині) – **проекційний метод, проекційна апаратура** (пов'язаний зі збільшенням зображених об'єктів на екрані);

комунікаційна мережа, інформаційно-комунікаційні технології навчання (стосується комунікації як ліній зв'язку) – **комунікативний підхід до навчання мови, мовленнєво-комунікативні вміння** (стосується комунікації як спілкування, інформації).

У науковій і навчально-методичній літературі немає одностайності і щодо вживання у складі лінгводидактичних термінів іменників *питання* і *запитання*. Дехто просто вважає їх абсолютними синонімами й відповідно використовує в науковому мовленні винятково на інтуїтивному рівні. Такий підхід суперечить нормам українського літературного слововживання, адже *питання* і *запитання* мають відмінне лексичне значення й тому не можуть бути взаємозамінними. Згідно зі «Словником-довідником з українського літературного слововживання» *запитання* – це «звертання до когось, яке потребує конкретної відповіді, роз'яснення тощо», а *питання* вживають «переважно тоді, коли йдеться про якусь проблему, справу, котрі потребують розв'язання, обговорення, вивчення тощо» [Головашук 2004, с. 149]. З огляду на семантичне поле цих іменників лексема *запитання* є доречною в таких лінгводидактичних словосполученнях, як:

запитання з теми,
відповісти на запитання,
сформулювати запитання до тексту та ін.,

а лексема *питання* – у термінних словосполученнях на зразок:

проблемне питання,
філософське питання,
розкрити питання добра і зла, порушене в творі...

До того ж іменник *питання* є складником мовознавчих термінних словосполучень:

граматичне питання,
знак питання,
риторичне питання.

Наприклад, **питання** *непрямих відмінків*, знаком **питання** на письмі передають відповідну інтонацію, риторичним **питанням** називають одну зі стилістичних фігур синтаксису.

Вироблені загальні рекомендації щодо вноормування сучасної лінгводидактичної термінології відбивають помітні зміни, що відбулися за останні двоє десятиріч в академічній мовознавчій науці, та сучасні здобутки вітчизняної прикладної лінгвістики. Вони слугуватимуть надійним орієнтиром у правильному й доречному використанні методичних наукових понять у щоденній практиці фахового спілкування.

2.2. Поняттєво-семантичні зв'язки в категорійному апараті української лінгводидактики

Для сучасного українського термінознавства актуальним питанням залишається теоретичне осмислення системних відношень між термінами в царині вітчизняної лінгводидактики. Одним із видів таких відношень у лексиці є парадигматичні відношення, які «пов'язують мовні одиниці на основі спільності / відмінності за формою чи значенням або за тим і тим одночасно» [Енци. УМ, с. 458]. Зокрема, парадигматичними в лексико-семантичній системі є синоніміїні, антоніміїні, гіпоніміїні, конверсивні та інші відношення. У межах таких зв'язків між лінгводидактичними термінами виокремлюємо синонімію як відношення смислової подібності й антонімію як відношення смислового протиставлення. Проте аналіз мовознавчих праць за останні двоє десятиріч засвідчує відсутність наукових розвідок, присвячених дослідженню парадигматичних відношень в українській лінгводидактичній термінології. Розв'язання цієї проблеми активізоване переважно в лінгвістичній [Васецька, Ляшук; Медведь 2001; Медведь 2011], філософській [Новоставська], науково-технічній [Михайлова 2002; Михайлова 2004], видавничій [Процик], податковій [Чорна], правничій [Вітрів, Пилипів; Шевченко] терміносистемах, терміносистемі менеджменту [Краснопольська], органічної хімії [Цимбал], нафтової промисловості [Дорошенко] тощо.

З огляду на це дослідимо парадигматичні відношення (синонімії й антонімії) в лінгводидактичній термінології першої половини XXI ст.

Основним виявом парадигматичних відношень українських лінгводидактичних термінів є явище синонімії. Синонімійними у вітчизняному мовознавстві називають «відношення значень, що виражені різними термінами, передають істотні ознаки одного поняття й мають семантичний інваріант» [Михайлова 2002, с. 11]. О. Ткаченко, досліджуючи системні відношення в мові, уважає семантичну природу синонімів дискусійною, адже в основу їхнього визначення взято «або тільки семантичну близькість слів, або тільки тотожність, або обидві ці ознаки» [Ткаченко, с. 81]. У контексті проблем теорії термінної номінації в царині української лінгводидактики синонімія як мовне явище, з одного боку, є дезорганізаційним феноменом, бо руйнує точність, чіткість і визначеність наукових лінгводидактичних найменувань; з іншого – є органічним вираженням іманентних закономірностей розвитку термінної лексики, яка не є сталою системою, а постійно змінюється й пристосовується до потреб суспільства. Порівняймо:

різнорівневі стилістичні дослідження [Попович, с. 442] –
у дослідженнях зі стилістики української мови в лінгводидак-
тиці вищої школи виокремлено... [Там само, с. 446];

аналіз наукових джерел із психології [Там само, с. 110] –
аналіз психологічної літератури [Там само, с. 135];

вивчаючи основні поняття стилістики [Там само, с. 297] –
здатність активно засвоювати стилістичні поняття [Там
само, с. 201];

розвинути пізнавальну активність допоможуть стилістичні
вправи історичного спрямування [Там само, с. 225] – *виокремлюємо*
супровідні й спеціальні вправи зі стилістики [Там само, с. 358].

Незважаючи на те що явище синонімії не є досить поширеним у межах сучасної лінгводидактичної термінології, проте воно об'єктивно існує й повністю уникнути його не можна. До основних чинників, що спричинюють наявність у лінгводидактичній науці синонімічних термінів, зараховуємо:

1) постійний розвиток лінгводидактики як науки, що супроводжується виникненням нових понять і бажанням дати кожному з них найточнішу номінацію (*актуалізація опорних знань – актуалізація мотиваційних резервів*);

2) неуніфікованість лінгводидактичної термінологічної системи (*підхід до навчання мови – **аспект** навчання мови*);

3) наявність застарілих назв, які функціують одночасно з новими (*розвиток **зв'язного мовлення** – розвиток **мовлення** – **мовленнєвий** розвиток*);

4) паралельне використання запозиченого й питомого лінгводидактичного терміна (*лінгвістична вікторина – **мовознавча** вікторина*);

5) прагнення замінити ненормативні, переважно скальковані з російської мови терміни сучасними українськими відповідниками (***три крапки** → **крапки**, **м'який знак** → **знак м'якшення***);

6) надання переваги коротким формам (***форма проведення уроку** – **вид уроку***).

На підставі аналізу сучасних наукових і навчально-методичних праць у реєстрі сучасних лінгводидактичних термінів ми виявили такі типи синонімних рядів:

1) іншомовний термін – український термін, наприклад: *лінгвістичний експеримент – **мовознавчий** експеримент, **принципи** навчання мови – **вихідні положення** навчання мови*;

2) український термін – термін-калька (слово, запозичене з російської мови шляхом буквального перекладання), наприклад: ***перебіг** уроку – **хід** уроку*;

3) адаптований іншомовний термін – адаптований іншомовний термін, наприклад: ***трансформування** мовних одиниць – **реконструювання** мовних одиниць, **модульне** навчання мови – **блокове** навчання мови, **нетрадиційний** урок української мови – **інноваційний** урок української мови*;

4) власне український термін – власне український термін, наприклад: ***написання** слова – **правопис** слова, **формування** мовних умінь – **розвиток** мовних умінь*.

За наявністю / відсутністю семантичних відмінностей у лінгводидактичних термінних синонімних об'єднаннях виокремлюємо повні (абсолютні) й відносні (релятивні) терміни.

Повні (абсолютні) лінгводидактичні терміни мають ідентичне значення, у них відсутні семантичні відмінності й тому є взаємозамінними

(урок **мовленнєвого розвитку** – урок **формування комунікативних умінь**, **лінгвістична гра** – **мовознавча гра**, **написання слова** – **правопис слова**, **трансформування мовних одиниць** – **реконструювання мовних одиниць**).

Значення відносних (релятивних) синонімних термінів різняться відмінною семою. Використання таких лінгводидактичних найменувань, які збігаються своїми значеннями лише частково, становить певні складнощі навіть для фахівців. Наприклад:

Лінгводидактика – **лінгвометодика**. Термін *лінгводидактика* позначає загальну теорію навчання мови, фундаментальну частину методики, у якій «досліджуються аспекти, підходи, закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи, форми і засоби навчання мови» [Словник-довідник, с. 136]. На думку М. Пентилюк, за цим терміном закріпилося значення теоретичної методики навчання мови [Пентилюк 2011 д]. Отже, якщо *лінгводидактика* визначає методологічні засади методики, то *лінгвометодика* характеризує безпосередньо самий процес навчання мови. Цей термін у лінгводидактичній науці ототожнюють із практичною методикою навчання мови [Львов 1988, с. 96].

Актуалізація опорних знань – **актуалізація мотиваційних резервів**. Терміном *актуалізація опорних знань* у лінгводидактиці називають методичний прийом, який «передбачає максимальну опору на активну розумову діяльність школярів для первинного узагальнення відомих понять і нової інформації» [Словник-довідник, с. 11]. А новий для вітчизняної лінгводидактичної науки термін *актуалізація мотиваційних резервів*, який не є абсолютним синонімом до *актуалізації опорних знань*, позначає прийом, побудований на відновленні необхідної інформації на підставі звернення до особистого досвіду учнів. З огляду на це запитання на зразок *Що ми називаємо іменником? Як змінюється іменник? Яку синтаксичну роль у реченні виконує іменник?* актуалізують опорні знання; а питання проблемного характеру *До якої частин мови належать слова, які переважно вимовляє немовля? Слова якої частини мови переважають у нашому мовленні? Чи можна без іменників побудувати текст?* актуалізують чуттєвий досвід школярів.

До відносних (релятивних) належать також лінгводидактичні терміни

методика навчання,
методика викладання,
методика вивчення.

Віддієслівним іменником *навчання* називають процес передавання знань, умінь, досвіду; лексема *вивчення* позначає процес засвоєння, пізнання, розуміння самим суб'єктом навчання; а *викладання* здебільшого стосується освітнього процесу у вищій школі. Отже, під час кодифікації лінгводидактичної терміносистеми в запропонованому синонімічному ряді домінантним одиницею є терміносполучення *методика навчання* (наприклад, *методика навчання української мови, методика навчання морфології, методика навчання стилістики* і под.).

Антонімія як відношення семантичної протилежності також є основним структуротвірним елементом у терміносистемі категорійного апарату сучасної української лінгводидактики. Антонімійними відношеннями Т. Михайлова називає «відношення двох значень, що виражені різними термінами й передають істотні ознаки несумісних протилежних або суперечних видових понять стосовно одного родового, тобто мають спільну семантичну основу, а відмінні семи цих значень замінюють одна одну або одна з них виключає іншу» [Михайлова 2002, с. 12]. У термінів-антонімів, як і в антонімних словах загальнонавчальної лексики, зауважує дослідниця, схожі семантичні структури, оскільки значення протиставлюваних терміноодиниць мають інваріантну основу (спільну родову сему) і різняться відмінною видовою семою.

Антоніміїні відношення властиві українській лінгводидактичній термінології переважно між складеними термінами, які за структурою належать до двокomпонентних (*усне опитування – письмове опитування*) і багатокomпонентних (*репродуктивне засвоєння мовних засобів – рецептивне засвоєння мовних засобів*). Найчастіше антоніміями є атрибутивні словосполучення, що виражають видові поняття і складаються з терміна-виразника родового поняття й антонімічних атрибутів. Протиставлювані компоненти цих термінів-словосполучень об'єднують в три групи:

а) такі, що мають антоніміїні зв'язки і в загальноновживаній мові, наприклад:

активні методи навчання мови – **пасивні** методи навчання мови,
усний переказ – **письмовий** переказ,
внутрішня мотивація учнів – **зовнішня** мотивація учнів,
теоретичні завдання з мови – **практичні** завдання з мови;

б) такі, що антонімізуються і в інших терміносистемах педагогічного спрямування, наприклад:

знанневий підхід до навчання мови – **компетентнісний** підхід до навчання мови,
репродуктивний метод навчання мови – **дослідницький** метод навчання мови,
класична методика навчання мови – **авторська** методика навчання мови,
пояснювально-ілюстративний метод навчання української мови – **метод проблемного викладу матеріалу**,
навчальний твір – **контрольний** твір;

в) такі, що знаходяться в антоніміїних зв'язках лише в царині лінгводидактики, наприклад:

рецептивні види мовленнєвої діяльності – **продуктивні** види мовленнєвої діяльності,
імітаційний метод навчання української мови – **комунікативний** метод навчання української мови,
актуалізація опорних знань, умінь і навичок – **узагальнення й систематизація** знань, умінь і навичок,
лінійне навчання української мови – **концентричне** навчання української мови.

Отже, антоніміїні відношення між компонентами лінгводидактичного терміна зумовлюють антонімію всього складеного терміна.

За поняттєво-семантичними зв'язками, що виражають протиставлення членів опозиції їхньої градуальності / неградуальності, виокремлюємо три типи лінгводидактичних термінних антоніміїних пар:

1. Контрарні пари, у яких обсяги видових понять складають лише частину обсягу спільного для них родового поняття й між ними можливе

одне або кілька перехідних понять. Один із цих антонімів має в семантичній структурі відмінну сему, а другий – цю сему не тільки заперечує, але й заміняє іншою:

індивідуальна робота з мови – **групова** робота з мови – **колективна** робота з мови;

діагностичний контроль мовних знань учнів – **поточний** контроль мовних знань учнів – **тематичний** контроль мовних знань учнів – **семестровий** контроль мовних знань учнів;

низький рівень навчальних досягнень з мови – **середній** рівень навчальних досягнень з мови – **достатній** рівень навчальних досягнень з мови – **високий** рівень навчальних досягнень з мови;

констатувальний етап педагогічного експерименту – **формувальний** етап педагогічного експерименту – **контрольний** етап педагогічного експерименту.

Такі лінгводидактичні терміни-антоніми, що мають кілька мезонімів, утворюють антоніміїні ряди.

2. Контрадикторні пари, у яких обсяги видових понять становлять увесь обсяг родового поняття й між ними немає перехідного поняття. Один з антонімів цієї пари заперечує відмінну сему в семантичній структурі другого антоніма, виключає, але не замінює її іншою семою:

типові орфографічні помилки – **нетипові** орфографічні помилки;

урочна діяльність учнів з мови – **позаурочна** діяльність учнів з мови;

внутрішньопредметні зв'язки – **міжпредметні** зв'язки; завдання з **індуктивною** схемою розв'язання – завдання з **дедуктивною** схемою розв'язання;

продуктивні мовні вправи – **репродуктивні** мовні вправи.

3. Комплементарні пари, у яких обсяги видових понять становлять увесь обсяг родового поняття, а один з антонімів не тільки заперечує відмінну сему в плані змісту другого антоніма, але й заміняє її іншою:

стислий переказ – **докладний** переказ;

самостійна робота учнів з мови – **колективна** робота учнів з мови;

поточне оцінювання – **контрольне** оцінювання;
відтворення тексту – **продукування** тексту.

Для більшості складених термінів-антонімів у царині лінгводидактики характерне явище лексичної антонімії. Вони є різнокореневими (власномовними й запозиченими) термінами, у яких їхня диференційна семантична ознака реалізована протиставленням коренів, наприклад:

активний словниковий запас учнів – **пасивний** словниковий запас учнів;

традиційна методика навчання української мови – **інноваційна** методика навчання української мови;

усне мовлення учня – **писемне** мовлення учня.

Незначну частину антонімних пар утворено приєднанням терміноелемента *не-*, що виражає значення відсутності тієї або тієї ознаки, унаслідок чого виникає відношення повної протилежності, адже члени опозиції є двома крайніми членами антонімійного ряду. Заперечна частка *не-* може бути компонентом:

а) питомої твірної основи (**груба** граматична помилка – **негруба** граматична помилка);

б) іншомовної твірної основи (**нормативне** вживання прийменників – **ненормативне** вживання прийменників, **традиційний** урок української мови – **нетрадиційний** урок української мови).

До несправжніх антонімів (або квазіантонімів) – лінгводидактичних термінних одиниць, що зовні схожі на антоніми, але не є такими, – зараховуємо приклади енантіосемії, які в лексикографічних працях подано або як омоніми, або як окремі лексеми полісемних одиниць (**мовна компетенція** учня – **мовна компетентність** учня). Тому, застосовуючи лінгводидактичні терміни, слід послуговуватись академічними тлумачними словниками, а також словниками-довідниками з української лінгводидактики, за якими можна встановити наявність протиставлюваних зв'язків між термінами.

Отже, явище синонімії як одна з основних ознак системності української лінгводидактичної термінології здебільшого не перешкоджає розумінню термінів. Методичні терміни-синоніми можуть мати

різну функційну цінність у науковому спілкуванні й відбивати процес формування найбільш оптимальної назви лінгводидактичного поняття. Проте слід позбутися тих термінних синонімів, що суперечать нормам сучасної української літературної мови, а також відносних синонімів, які заважають точному сприйняттю наукової інформації. Амбівалентна діалектика протилежних наукових понять, що функціують парами, обов'язково відбивається в існуванні антонімічних лінгводидактичних термінів, які позначають їх. Осмислення явища антонімії в терміносистемі сучасної лінгводидактики, що є регулярним принципом називання наукових понять із протилежним змістом, дає змогу точніше визначити місце методичного терміна в лінгводидактичній терміносистемі в його взаємозалежності від інших компонентів її.

2.3. Девербативи в сучасній лінгводидактичній терміносистемі

Серед власне лінгвістичних проблем, пов'язаних з унормуванням українських лінгводидактичних термінів, виокремлюємо впорядкування і стандартизацію цього шару української галузевої лексики, урахування національних зразків словотворення у використанні термінної лексики, дослідження проблеми нормативного функціонування росіянізмів у складі лінгводидактичної терміносистеми тощо.

Лінгводидактичні терміни є особливою лексико-семантичною підсистемою термінної лексики української мови, що містить різноманітні назви методичних понять. Чільне місце в цій підсистемі посідають віддієслівні іменники на позначення опредметнених дій, опредметнених мисленневих процесів і станів, а також результату опредметнених дій, процесів і станів. Такі лексеми різнобічно досліджено в мовознавчих студіях, зокрема в аспектах:

- категорійного словотвору [Городенська 2005; Карпіловська; Клименко; Олексенко 2005; Родніна];
- основоцентричної дериватології (В. Грещук, Р. Бачкур, І. Джочка, Н. Пославська [Нариси]);
- історичної граматики [Лагутіна];

- порівняльної граматики на тлі інших слов'янських мов [Гінзбург 2013];
- функційно-стилістичному [Клубков; Колібаба 2013; Коць 2010; Нильссон];
- структурно-семантичному [Миронов; Ращинская];
- когнітивно-ономасіологічному [Ярмоленко].

Проблемам семантики й функціонування віддієслівних лексем у галузевих терміносистемах присвячено наукові розвідки О. Мартиняк [Мартиняк] (науково-технічна терміносистема), М. Вакуленка [Вакуленко М.], В. Пілецького [Пілецький 2005] (фізична терміносистема), К. Лавріщевої, Н. Міщенко [Лавріщева, Міщенко], Р. Мисака, Б. Рицаря [Рицар, Мисак] (терміносистема програмної інженерії). Проте мовні особливості сучасного лінгводидактичного терміна-девербатива ще не стали предметом спеціального наукового дослідження мовознавців. Отже, у цьому пункті монографії проаналізуємо особливості функціонування девербативів як цілісного класу термінної лінгводидактичної лексики в семантичному, граматичному і стилістичному аспектах. Такий аналіз сприятиме розв'язанню нагальних потреб лексикографічної практики початку XXI ст., насамперед, у царині термінографії та стандартизації галузевої термінології.

Матеріалом дослідження слугували віддієслівні іменники, виокремлені шляхом суцільної вибірки з підручників із методики навчання української мови для студентів закладів вищої освіти, а також статей у фахових виданнях і збірниках наукових праць із лінгводидактики. З метою інтерпретації семантики і структури термінних девербативів використано «Великий тлумачний словник сучасної української мови» [ВТССУМ 2009], «Російсько-український словник: термінологічна лексика» [Шило], «Словник синонімів української мови в двох томах» [Сл. СУМ, т. 1; Сл. СУМ, т. 2], «Словник українських морфем» [Полюга], «Словник афіксальних морфем української мови» [Сл. АМУМ].

В українських наукових текстах лінгводидактичного спрямування віддієслівні іменники, посідаючи перехідне місце між дієсловом та іменником, відіграють важливу роль. Вони мають особливу ономасіологічну структуру, в основі якої лежить ономасіологічна категорія, що не входить до предметної сфери власне іменника – процесуальна ознака



«При ономасіологічному підході до похідних одиниць словотвірне значення може бути визначене як таке, що називає тип зв'язку між тим, що осмислюється як ономасіологічна база, і тим, що сприймається як ономасіологічна ознака, за тієї обов'язкової умови, що в кожній словотвірній моделі ролі ознаки і бази чітко детерміновані, будучи закріпленими, відповідно, за відправною і формульовальною частинами похідного згідно з типом фіксованого відношення».

Володимир Олексенко – доктор філологічних наук, професор, декан факультету української філології та журналістики Херсонського державного університету, заслужений працівник освіти України, член Національної спілки журналістів України.

як дієслівна ономасіологічна сутність. З огляду на це вживання девербативів у мовленні засвідчує явище ономасіологічної транспозиції, яке В. Олексенко тлумачить так: «Значення іменника – нове, воно відповідає віднесенню деривата до класу іменників, значення дії – старе, воно реалізується вихідною частиною деривата» [Олексенко 2005].

За семантикою девербативи, які використовують у науковій літературі в царині лінгводидактики, об'єднують в такі класи слів:

1. Назви предметного процесу (*nomina actionis*):

а) із суфіксом *-аці(я)*:

актуалізація опорних знань,
апробація експериментальної програми,
мотивація навчальної діяльності,
орієнтація на творчу особистість,
реалізація мовної змістової лінії програми,
систематизація знань з теми та ін.;

б) із суфіксом *-енн(я)*:

ведення шкільної документації,
мовне **дослідження**,
збагачення словникового запасу учнів,

зіставлення мовних понять,
діалогічне мовлення,
ознайомлення з новим матеріалом,
осмислення орфографічного правила,
поширення передового педагогічного досвіду,
розроблення навчальної програми,
особливості українського **словотворення**,
завдання на **увідповіднення**,
удосконалення змісту освіти та ін.;

в) із суфіксом -к(а):

перевірка часткових гіпотез дослідження,
підготовка вчителя в системі післядипломної освіти,
постановка мети й завдань уроку та ін.;

г) із суфіксом -нн(я):

анотування статей,
вивчення нового матеріалу,
відмінювання іменників,
володіння вміннями й навичками,
запам'ятовування теоретичного матеріалу,
застосування правил,
перекладання текстів,
пригадування граматичного правила,
реформування мовної освіти,
структурування мовної теми,
урахування дослідницького підходу,
формування мовної особистості та ін.;

г) із суфіксом -тт(я):

суб'єктивне **відкриття** нових знань,
здобуття мовних знань,
набуття досвіду творчої діяльності та ін.;

д) із нульовим суфіксом:

вплив на особистість,
заміна запозиченого слова українським відповідником,

зміна парадигми філософії освіти,
побудова висновків,
розгляд атестаційної справи,
розподіл учасників конференції за секціями та ін.

2. Назви результату процесу (*nomina acti*):

а) із суфіксом *-аж*:

інструктаж щодо виконання домашнього завдання та ін.;

б) із суфіксом *-аці(я)*:

анотація мовної теми та ін.;

в) із суфіксом *-енн(я)*:

дослідницьке **мислення**,
тижневе **навантаження** вчителя української мови й
літератури,
виступити з **повідомленням** та ін.;

г) із суфіксом *-к(а)*:

експериментальна **вибірка**,
методичні **вказівки** до роботи з підручником української мови,
мовознавча **вкладка**,
лінгвістична **довідка** як фрагмент теоретичного матеріалу,
підсумкова **оцінка** з теми,
лексична **помилка**,
наукова **розвідка**,
сучасна **розробка** уроку та ін.;

г) із суфіксом *-нн(я)*:

граматичні **вміння**,
знання з морфології,
обладнання уроку,
чергування звуків та ін.;

д) із нульовим суфіксом:

графічний **вигляд** орфограми,
основні **вимоги** до уроку,
народний **вислів**,
запис теми уроку в класному журналі,

пояснювальна **записка** до програми,
портретний **нарис** у публіцистичному стилі,
перебіг уроку,
обсяг усного **переказу** тексту,
художній **переклад**,
перелік основних лінгводидактичних понять,
правильний **перенос** слова,
план виступу на методичному семінарі,
пізнавальна **потреба**,
навчальний **проект**,
розгляд дієслівних категорій у шкільному курсі української мови,
письмовий **роздум** у публіцистичному стилі та ін.

3. Назви суб'єкта дії (*nomina agentis*):

а) із суфіксом *-ант*:

науковий **консультант** та ін.;

б) із суфіксом *-атор*:

старший **екзаменатор**,
організатор педагогічної практики та ін.;

в) із суфіксом *-ач*:

викладач коледжу та ін.;

г) із суфіксом *-ень*:

творчий **учень** та ін.;

г) із суфіксом *-ець*:

вихованець мовного гуртка,
досвідчений **мовець**,
переможець конкурсу знавців мови та ін.;

д) із суфіксом *-итор*:

дипломований **репетитор** та ін.;

е) із суфіксом *-ник*:

керівник учнівського проекту,
юний **дослідник** та ін.;

ж) із суфіксом *-нн(я)*:

методичне об'єднання вчителів-словесників та ін.;

з) із суфіксом *-ор*:

інструктор на уроці та ін.;

і) із суфіксом *-тель*:

учитель української мови й літератури та ін.

Отже, спектр семантичних відношень, що виражають віддієслівні іменники в сучасній лінгводидактичній терміносистемі, репрезентують переважно:

– питомі суфікси *-ач, -енн(я), -ень, -ець, -ник, -к(а), -нн(я), -тель, -тт(я)*;

– суфікси іншомовного походження *-ант, -аж, -атор, -аці(я), -итор, -ор*;

– нульовий суфікс.

Структурно-семантична класифікація термінних девербативів дає підстави констатувати, що не мають чіткого закріплення за певним значенням суфікси *-аці(я), -к(а), -нн(я), -енн(я), нульовий суфікс*. Водночас певні закономірності вживання суфіксальних морфем у віддієслівних іменниках усе ж таки можна простежити. Наприклад: суфікс *-тт(я)* репрезентує девербативи лише зі значенням назви предметного процесу (*nomina actionis*), суфікс *-аж* – зі значенням назви результату процесу (*nomina acti*), а суфікси *-ант, -атор, -ач, -ень, -ець, -итор, -ник, -ор* і *-тель* – зі значенням назви суб'єкта дії (*nomina agentis*). До найпродуктивніших засобів творення девербативів, що функціують у лінгводидактичній терміносистемі, зараховуємо іншомовний суфікс *-аці(я)*, питомі суфікси *-нн(я), -енн(я)* та *нульовий суфікс*, які виражають значення як назви предметного процесу, так і назви результату процесу.

З огляду на це актуальним залишається питання, наскільки явище регулярної багатозначності як «здатність певних лексико-семантичних груп слів формувати полісемні відношення, що мають будь-який спільний компонент» [Миронов, с. 32], поширене з-поміж девербативів у царині вітчизняної лінгводидактики. У процесі дослідження ми дійшли



«Коли сучасна українська літературна мова, здебільшого наукова, заховуючи тільки свої фонетичні, морфологічні та лексичні особливості, усіма іншими сторонами відбігає свого природного джерела – народної підстави, де є інші психічні асоціації, і набігає чужої собі тропи, то вона стає неприродня й штучна, що перестає бути українською мовою».

Олена Курило – український мовознавець, діалектолог, творець української наукової термінології, активна учасниця українізації школи. Брала участь у перших опрацюваннях української наукової термінології (медичної, хімічної, ботанічної та ін.). Член етнографічної комісії Української академії наук, комісії краєзнавства, дійсний член діалектологічної комісії тощо.

висновку, що метоніміїні перетворення процесної семантики на рівні морфологічного словотвору властиве переважно віддієслівним іменниками типу *nomina actionis*, що позначають назву опредметненого процесу, у яких друге значення можна одночасно витлумачувати і як результат цього процесу.

О. Курило у своїх мовознавчих студіях пише: «Один наросток має в мові різні значіння, як і різні наростки можуть одним якимсь відтінком спадатися з собою. Мова може бути тільки за переважний відтінок у значінні даного наростка. Так і дієслівні речівники на *-ння*, *-ття*: означаючи переважно назву чинності в її тривалому процесі, де їм (речівникам) відповідають недоконані тривалі дієслова, вони можуть означати і назву чинності нетривалої, і назву чинності як наслідку процесу, і назву речі, місця, де їм відповідають доконані дієслова або недоконані тривалі дієслова» [Курило, с. 77].

Наприклад, лексема *дослідження* як *nomina actionis* позначає пізнання або з'ясування чогось, тобто називає опредметнений мисленнєвий процес, і як *nomina acti* позначає наукову працю, у якій досліджують яке-небудь питання, тобто називає результат процесу. Так само й віддієслівний іменник *спостереження* має двоє значень: «звернення уваги на когось, щось» (*nomina actionis*) і «результат вивчення, дослід-

ження» (*nomina acti*) [ВТССУМ 2009, с. 1103]. Яскраво ілюструє збіг назви предметного процесу з назвою результату процесу також девербатив *порівняння*: виявлення в чому-небудь однакових чи відмінних рис (*nomina actionis*); «слово або вислів, у якому називають особу, предмет або явище, з яким порівнюється хто-, що-небудь» (*nomina acti*) [Там само, с. 847].

Наведемо найпоширеніші зразки віддієслівних іменників (у поєднанні з іншими лексемами) зі складу лінгводидактичної терміносистеми, яким властиве явище регулярної полісемії:

видання (*nomina actionis*) підручника → сучасне **видання** (*nomina acti*) Українського правопису;

висловлювання (*nomina actionis*) власної думки → оцінювання учнівського **висловлювання** (*nomina acti*);

доведення (*nomina actionis*) мовної закономірності → використати логічне **доведення** (*nomina acti*);

дослідження (*nomina actionis*) мовного явища → етапи наукового **дослідження** (*nomina acti*);

досягнення (*nomina actionis*) мети уроку → рівень навчальних **досягнень** (*nomina acti*) учнів;

забезпечення (*nomina actionis*) позитивного мікроклімату на уроці → програмно-методичне **забезпечення** (*nomina acti*) уроку;

написання (*nomina actionis*) диктанту → помилкове **написання** (*nomina acti*) слова;

наповнення (*nomina actionis*) моделі уроку сучасними методами й прийомами навчання → змістове **наповнення** (*nomina acti*) уроку української мови;

оголошення (*nomina actionis*) результатів ЗНО → складання **оголошення** (*nomina acti*) в газету;

об'єднання (*nomina actionis*) учнів у мікрогрупи → методичне **об'єднання** (*nomina agentis*) вчителів української мови й літератури;

орфографічні правила **переносу** (*nomina actionis*) слів → помилковий **перенос** (*nomina acti*) слова;

планування (*nomina actionis*) методичних заходів на семестр → календарно-тематичне **планування** (*nomina acti*) уроків;

повідомлення (*nomina actionis*) теми й мети уроку → учнівське **повідомлення** (*nomina acti*) з теми;

порівняння (*nomina actionis*) мовних одиниць → метафоричне **порівняння** (*nomina acti*);

пояснення (*nomina actionis*) сутності граматичного поняття → **пояснення** (*nomina acti*), пов'язане із засвоєнням орфографічної норми;

спостереження (*nomina actionis*) за мовним матеріалом → поділитися власними **спостереженнями** (*nomina acti*);

уміння (*nomina actionis*) ставити проблему → мовні навчально-дослідницькі **вміння** (*nomina acti*) та ін.

Водночас у лінгводидактичній науковій літературі натрапляємо на помилкове вживання девербативів *nomina acti* з суфіксом *-к(a)* й нульовим суфіксом, які позначають назви результату процесу, у значенні назви самого опредметненого процесу. Наприклад:

*Дослідження методики навчання граматики в основній школі потребує **розробки** наукових засад...*

***Оцінку** навчальної діяльності на уроці здійснено з урахуванням усіх відповідних критеріїв.*

*Під час **відбору** експериментальних і контрольних груп ураховано однаковий рівень навчальних досягнень учнів.*

*У процесі експериментально-дослідного навчання реалізовано метод статистичної **обробки** результатів експерименту та ін.*

Ще в 20-х рр. ХХ ст. О. Курило в праці «Уваги до сучасної української літературної мови» зазначала, що «дієслівні речівники на *-ка* мова творить переважно на назви речей на підставі чинності: у такому значінні наросток *-к-* у речівниках жіночого роду дієслівного походження найчастіше застосовується. Де треба вказати на самий процес чинності, її тривалість, там мова застосовує дієслівні речівники на *-ння, -ття* від недоконаних дієслів» [Курило, с. 76–77].

Такої тенденції дотримуються й сучасні мовознавці. Зокрема, Л. Колібаба зауважує: «Зважаючи на вільне утворення іменників на *-ка* від обох видових форм дієслів російської мови, під час їхнього



«Розмежування віддієслівних іменників із семантикою предметної дії, предметного процесу чи предметного стану в сучасній українській мові відбувається за двома ознаками: семантичною (за ступенем вираження процесного значення й розширенням семантичної структури віддієслівних іменників) та стилістичною (за відсутністю / наявністю експресивного забарвлення й необмеженою / обмеженою сферою функціонування)».

Лариса Колібаба – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник Інституту української мови НАН України. Напрями наукових досліджень – проблеми морфології, дериватології, культури сучасної української літературної мови та граматичної лексикографії.

перекладання рекомендовано звертати увагу на видові ознаки твірного дієслова. Іменник, утворений від дієслова недоконаного виду потрібно вживати з формантом *-(а)нн-*, який зберігає імперфективний суфікс дієслівної основи, а тому спроможний найкраще передати значення протяжної, тривалої, розгорнутої в часі дії чи процесу. Якщо твірне дієслово недоконаного виду є потенційно граничним, тобто позначає дію, яка прагне логічного завершення, досягнення певного результату, нормативним також є вживання відповідного іменника з формантами *-(і)нн-* чи *-(е)нн-*, тому що в таких іменниках значення процесності послаблюється. Якщо ж іменник утворено від дієслова доконаного виду, потрібно вживати український відповідник із нульовим суфіксом як ознакою результативності» [Колібаба 2013, с. 80].

І. Фаріон також обстоює думку, що віддієслівні безафіксні іменники, а також із суфіксом *-к(а)* можна вживати лише на позначення наслідків події (об'єктів, суб'єктів), але неправильно вживати їх на позначення дії (незавершеного процесу) чи події (завершеного процесу) [Фаріон, с. 76]. З огляду на це довільна взаємозаміна таких іменників у термінології неможлива, тому що вони позначають різні поняття: відповідно результативність дій і розгортання, протяжність дій у часі. Досліджуючи словотвірні категорії іменника, В. Олексенко підкреслює,



«Ідеологія вседозволеності запанувала в мові через нігілістичне трактування норми і сприйняття її лише як інструментального чинника, зведеного до примітивного порозуміння. За таких умов відродження вбитої норми – справа надскладна, але не безнадійна. Бо Правдаива. І що швидше вийде мова на цю дорогу Правди, то і суспільство набуватиме ознак необхідної культури та добробуту».

Ірина Фаріон – український мовознавець, політичний і громадський діяч, Народний депутат України сьомого скликання. Доктор філологічних наук, професор Національного університету «Львівська політехніка».

що «коли треба наголосити на протяжності дії, перевагу слід надавати іменникові на *-ни(я)*» [Олексенко 2005, с. 212].

Отже, замість позанормативного використання віддіслівних іменників *nomina acti* в поданих вище прикладах умотиваними є поширені в українській літературній мові словотвірні моделі *nomina actionis* на *-ни(я)*, *-енн(я)*, що виразно передають значення процесності:

Дослідження методики навчання граматики в основній школі потребує розроблення наукових засад...

Оцінювання навчальної діяльності на уроці здійснено з урахуванням усіх відповідних критеріїв.

Під час відбирання експериментальних і контрольних груп урахувано однаковий рівень навчальних досягнень учнів.

У процесі експериментально-дослідного навчання реалізовано метод статистичного оброблення результатів експерименту.

Російському девербативові *разработка* відповідають двоє українських слів – *розроблення* й *розробка* з нетотожними значеннями: **розроблення** програмно-методичного забезпечення (назва опредметненого процесу) – розробка уроку української мови (назва результату процесу). Зауважмо, що в російській мові такі тонкощі на рівні мор-



«Поширеність терміна через значну зросійщеність ряду терміносистем не може бути єдиним критерієм нормотворчих процесів у термінології. На перше місце висувається системотворчий чинник: найбільш придатним для називання спеціального поняття може виявитися не росіянізм чи скалькований термін, а позичена із загальнолітературної мови або спеціально утворена з українських морфем лексема, що здатна творити похідники, забезпечуючи мовне вираження системних поняттєвих зв'язків».

Володимир Пілецький – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови імені професора Івана Ковалика Львівського національного університету імені Івана Франка.

фологічного словотвору не розрізняються (рос. *разработка программно-методического обеспечения* – *разработка урока украинского языка*).

Проте цілком природними в сучасних наукових текстах лінгводидактичного спрямування є деякі давноутворені назви опредметнених дій і процесів із суфіксом *-к(а)*:

перевірка правописних умінь учнів,

підготовка студентів за спеціальністю,

перепідготовка сучасного вчителя в системі післядипломної освіти,

підтримка філологічно обдарованих учнів,

поведінка суб'єктів навчального процесу тощо.

З огляду на це поділяємо думку В. Пілецького, який вважає, що заміну віддієслівних іменників-росіянізмів із суфіксом *-к(а)*, які позначають назви опредметнених дій, іменниками на *-нн(я)* часто доводять до абсолюту, намагаючись замінити будь-які українські слова, утворені за допомогою суфікса *-к(а)*. Це, на переконання вченого, суперечить давній українській традиції використовувати суфіксальну морфему *-к(а)* для називання дій, а не тільки їхніх наслідків [Пілецький 2005]. За В. Пілецьким, М. Вакуленко цей тип



«Процес творення терміна має комплексний характер – адже новий термін може виникати як на ґрунті національної мови, так і за рахунок входження іншомовних слів. Тут необхідно максимально використовувати можливості рідної мови, утворюючи питомі терміни, і лише у крайньому разі вдаватися до запозичень».

Максим Вакуленко – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник зі спеціальності «Українська мова», мовний експерт. Досліджує теоретичні й практичні термінографічні проблеми, правописні аспекти відтворення запозичених слів.

віддієслівних похідних вважає перспективним в українській науковій мові [Вакуленко М.].

Порівнюємо семантичне наповнення девербативів *nomina actionis* і *nomina acti* у складі лінгводидактичних термінних словосполучень:

добирання (*nomina actionis*) слів з орфограмою – **добір** (*nomina acti*) слів ілюструє написання складних іменників разом;

дописування (*nomina actionis*) твору – **допис** (*nomina acti*) у шкільну газету як вид творчої роботи;

інструктування (*nomina actionis*) на уроці – основні положення **інструктажу** (*nomina acti*);

консультування (*nomina actionis*) учасників формувального етапу експерименту – учасники **консультації** (*nomina acti*);

метод експертного **оцінювання** (*nomina actionis*) – семестрова **оцінка** (*nomina acti*) з предмета;

переказування (*nomina actionis*) тексту – план **переказу** (*nomina acti*);

адекватне **перекладання** (*nomina actionis*) тексту українською мовою – удосконалення письмового **перекладу** (*nomina acti*);

реферування (*nomina actionis*) наукової статті – написання **реферату** (*nomina acti*) з методики навчання української мови;

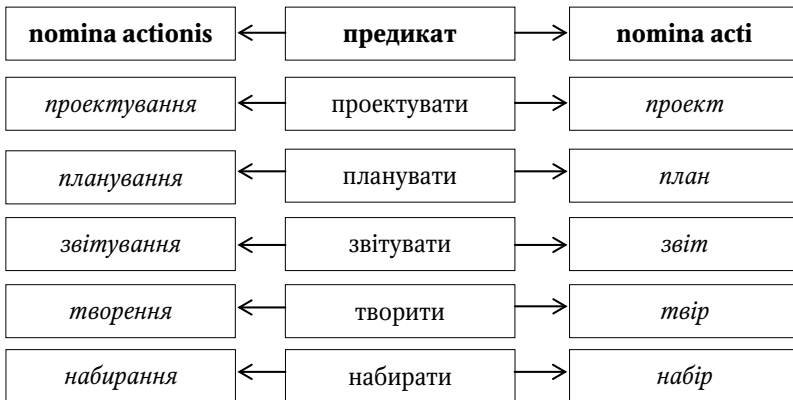
закономірності **словотворення** (*nomina actionis*) українських термінів – вивчення українського **словотвору** (*nomina acti*) та ін.

У зазначених парах спільнокореневих девербативів метоніміїний перехід «мисленневий процес → наслідок або результат мисленневого процесу» відбувається не лише на лексичному рівні, а й на рівні морфологічного словотвору, оскільки формальними виразниками семантичних і граматичних змін є словотвірні суфікси предметної семантики, зокрема *нульовий суфікс, -аж, -ат, -аці(я), -к(а)*. До того ж віддієслівні іменники *nomina acti* із зазначеними суфіксами переважно мають граматичні ознаки числа (однини чи множини):

*розробка уроку – розробки уроків,
поточна оцінка – поточні оцінки,
навчальний переказ – навчальні перекази,
граматична помилка – граматичні помилки та ін.*

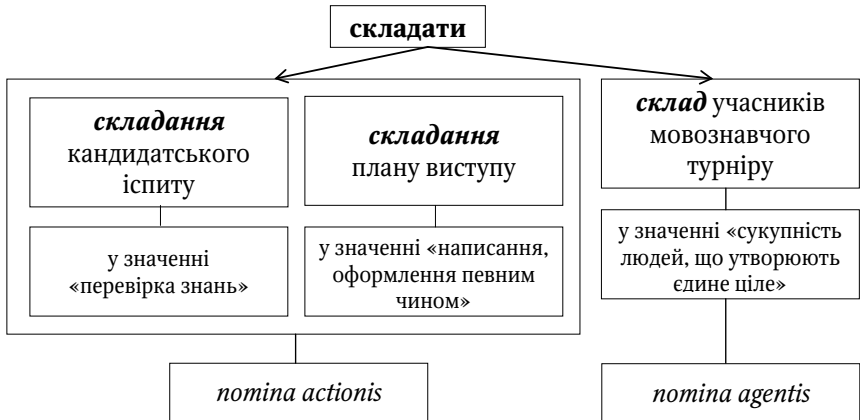
Це, на думку М. Вакуленка, є важливим атрибутом іменника, який істотно впливає на точність відтворення поняття [Вакуленко М.].

Водночас більшість термінних віддієслівних іменників *nomina acti* в царині лінгводидактики є нульсуфіксальними. Наприклад:



Результатом семантичної деривації у сфері похідних девербативів є також метоніміїний перехід «мисленневий процес → назва суб'єкта дії,

який здійснює цей процес». Прикладом такого явища в лінгводидактичній терміносистемі може слугувати лексема *складати*:



Останнім часом у вітчизняній лінгводидактиці спостерігаємо тенденцію синонімічного використання віддієслівних іменників. Зокрема, на підставі аналізу сучасних наукових і навчально-методичних праць у реєстрі лінгводидактичних термінів ми виявили дев'ять типів синонімічних лексем-девербативів:

1. Іншомовний девербатив із суфіксом *-аці(я)* – гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-ни(я)*):

активізація / активізування пізнавальної діяльності,
аргументація / аргументування власної думки,
демонстрація / демонстрування педагогічної технології,
деталізація / деталізування методів навчання,
диференціація / диференціювання навчальної діяльності,
інтеграція / інтегрування принципів навчання мови,
інтерпретація / інтерпретування семантики слова,
класифікація / класифікування мовних одиниць,
конкретизація / конкретизування цілей навчання,
координація / координування діяльності вчителів-словесників,
корекція / корегування навчальних досягнень учнів,
мотивація / мотивування діяльності учнів,

*орієнтація / орієнтування на дослідницький підхід до навчання,
презентація / презентування передового педагогічного досвіду,
реалізація / реалізування навчального проекту,
систематизація / систематизування теоретичного мате-
ріалу з теми,
реєстрація / реєстрування учасників ЗНО та ін.*

Водночас у лінгводидактичному дискурсі високу продуктивність мають іншомовні девербативи з суфіксом *-аці(я)*, хоча в останнє десятиріччя ці форми намагаються замінювати варіантними девербативами з суфіксом *-нн(я)*.

Цілком погоджуємося з думкою Л. Колібаби, що, виражаючи відношення повної ідентичності, український суфікс *-нн(я)* й іншомовний *-аці(я)* вказують на семантичну близькість або ідентичність значень віддієслівних іменників із семантикою тривалої дії, що функціують у спеціальній та загальнонауковій термінологічній сфері [Колібаба 2013, с. 82].

2. Гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-нн(я)*) – іншомовний девербатив з нульовим суфіксом:

*аналізування / аналіз граматичних норм,
лінгвістичне експериментування / експеримент,
синтезування / синтез мовної теорії та ін.*

3. Іншомовний девербатив із суфіксом *-аці(я)* – питомий девербатив із суфіксом *-нн(я)* або *-енн(я)*:

*адаптація / пристосування до умов навчання,
модернізація / осучаснення методики навчання мови,
реалізація / виконання концепцій мовної освіти,
репродукція / відтворення мовних знань та ін.*

4. Питомий девербатив із суфіксом *-нн(я)* або *-енн(я)* – питомий девербатив з нульовим суфіксом:

*знаходження / пошук інформації,
написання / правопис слова та ін.*

Зокрема, синонімні орфографічні поняття «написання» і «правопис» у значенні «дотримання правильного написання слів» досить

широко використано в завданнях до вправ у шкільних підручниках української мови і збірниках вправ із сучасної української літературної мови для філологічних факультетів вишів, наприклад:

*Спишіть, запам'ятовуючи **написання** іменників іншомовного походження.*

*Запам'ятайте **правопис** складених сполучників.*

*Порівняйте **написання** прислівників.*

*З'ясуйте наголошування і **правопис** слів.*

5. Питомий девербатив із суфіксом *-нн(я)* – питомий девербатив із суфіксом *-тт(я)*:

*відкривання / відкриття мовних закономірностей,
здобування / здобуття суб'єктивно нових знань,
набування / набуття комунікативної компетентності та ін.*

Функційна відмінність цих спільнокореневих віддієслівних іменників полягає в переданні видових значень дієслова-мотиватора:

– девербативи із формантом *-нн(я)* відбивають семантику недоко-наного виду:

*відкривання ← відкривати,
здобування ← здобувати,
набування ← набувати;*

– девербативи із формантом *-тт(я)* – співвідносні з дієсловами обох видів і залежно від їхніх видових характеристик позначають або узагальнену, абстраговану, розгорнуту в часі опрідметнену дію:

*відкриття ← відкривати,
здобуття ← здобувати,
набуття ← набувати*

або тяжіють до позначення результативних значень доконаного виду:

*відкриття ← відкрити,
здобуття ← здобути,
набуття ← набути [Колібаба 2013, с. 81].*

6. Синоніміні питомі девербативи з суфіксом *-нн(я)* або *-енн(я)*:

*використання / уживання лінгводидактичних термінів,
застосування / використання знань з морфології,
обладнання / оснащення кабінету народознавства,
усвідомлення / осмислення граматичної норми,
порушення / недотримання принципу проблемності в навчанні,
опанування / засвоєння мовних норм та ін.*

7. Синонімні питомі девербативи з суфіксом *-нн(я)*, утворені від різновидових дієслів, що не мають лексико-семантичних відмінностей:

спрямування (від спрямувати) / спрямовання (від спрямовувати) навчання на формування в учня комунікативної компетентності,

дослідження мови сучасних літературних угруповань (від угрупувати) / угруповань (від угруповувати).

8. Гібридні синонімні девербативи (іншомовні віддієслівні іменники з питомим суфіксом *-нн(я)*):

*трансформування / реконструювання мовних одиниць,
трактування / інтерпретування результатів педагогічного експерименту,*

уніфікування / стандартизування лінгводидактичної термінології та ін.

9. Гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-нн(я)*) – питомий девербатив із суфіксом *-енн(я)*:

деталізування / уточнення поняття,

продукування / створення тексту,

трактування / витлумачення лінгвістичного терміна,

формулювання / визначення мети уроку та ін.

З огляду на те, що питання про статус спільнокореневих слів, які повністю або частково збігаються за значенням, але мають різні афікси, дотепер у вітчизняному мовознавстві залишається дискусійним. Зазначені вище типи дублетних девербативів учені кваліфікують по-різному: як лексичні і словотвірні синоніми, лексичні варіанти, морфологічні варіанти, словотвірні варіанти, словотвірні синоніми тощо.

Проте Л. Колібаба вважає, що «якщо враховувати не тільки їхнє лексико-словотвірне значення, а й інші ознаки – стилістичні особливості та сферу функціонування, то не знайдемо жодного віддієслівного іменника, який би цілком дублював інший, спільнокореневий» [Колібаба 2013, с. 79]. На думку дослідниці, такі лексеми хоча й виражають спільне словотвірне значення, проте не можуть вільно взаємозамінюватися, оскільки відрізняються частковими, конкретизованими семантико-стилістичними відтінками, зумовленими наявністю того чи того суфікса.

На наш погляд, у складі лінгводидактичної термінології лексеми перших двох типів «іншомовний девербатив із суфіксом *-аці(я)* – гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-ни(я)*)» і «гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-ни(я)*) – іншомовний девербатив з нульовим суфіксом» належать до словотвірних одноосновних синонімів, у яких до однакових твірних основ приєднано різні щодо звукового складу суфікси, а решта типів – до лексичних синонімів.

Д. Миронов відзначає, що віддієслівним іменникам як компонент семантики властива категорія виду [Миронов, с. 22]. Відтак спільнокореневі віддієслівні іменники на *-ни(я)*, *-енн(я)* в лінгводидактичній терміносистемі здатні виражати опредметнені стани на позначення мисленневих операцій, співвідносні зі станами відповідних дієслів доконаного й недоконаного виду. Ці девербативи, на думку М. Гінзбурга, так само, як і твірні дієслова треба розрізняти за семантикою і за видом [Гінзбург 2013, с. 3]. О. Курило зауважує, що «такими російськими дієслівними речівниками, як *исследование, познание* покриваються відповідні українські дієслівні речівники і недоконаного і доконаного значіння: *досліджування* і *дослідження, пізнавання* і *пізнання*. Перекладаючи російські дієслівні речівники, не треба цього факту з ока спускати і як до потреби вжити дієслівного речівника чи доконаного чи недоконаного значіння» [Курило, с. 79–80].

Порівнюємо регулярність творення видових пар віддієслівних іменників у сучасній лінгводидактичній терміносистемі:

<i>Девербативи зі значенням опредметненого процесу розгортання динамічної ознаки, утворені від дієслів недоконаного виду</i>	<i>Девербативи зі значенням цілісного, повністю завершеного опредметненого процесу, утворені від дієслів доконаного виду</i>
досліджування (від досліджувати) мовних закономірностей на основі тексту	результати мовного дослідження (від дослідити)
застосовування (від застосовувати) методів математичної статистики	доречне застосування (від засто- сувати) комунікативної методики навчання мови
ознайомлювання (від ознайом- лювати) з основними категоріями граматики	загальне ознайомлення (від ознайо- мити) з проблемою
обґрунтовування (від обґрунтова- вати) методичних засад проблемного навчання мови	обґрунтування (від обґрунтувати) побудовано, ураховуючи теоретичний матеріал
пізнавання (від пізнавати) мовних явищ у процесі самостійної роботи	теорія наукового пізнання (від пізнати)
порівнювання (від порівнювати) особливостей побудови складних речень	порівняння (від порівняти) як логічна мисленнєва операція
розв'язування (від розв'язувати) проблемних ситуацій	розв'язання (від розв'язати) навчальних цілей

Отже, використовуючи спільнокореневі девербативи на *-нн(я)*, *-енн(я)* в лінгводидактичному науковому мовленні, варто враховувати граматичне значення виду дієслова, від якого утворено віддієслівний суфіксальний іменник. Водночас К. Городенська слушно констатує, що «цілком усунути сплутування віддієслівних іменників доконаного і недоконаного виду досі не вдалося ні в професійному, ні в загальномовному українському вжитку, що спричинено насамперед понад півстолітньою лексикографічною традицією нерозмежування цих іменників за видовою ознакою, а також браком уміння в деяких мовців правильно визначати контексти використання іменників доконаного і недоконаного виду

на *-ня, -ття*, що засвідчують уживання на зразок: *Обстеження* (замість *обстежування*) *буде тривалим*; *Наповнення* (замість *наповнювання*) *системи триватиме кілька годин*» [Городенська 2017, с. 19].

Якщо в наукових і навчально-методичних працях з лінгводидактики (монографіях, підручниках, навчальних посібниках, робочих зошитах) з-поміж дієслів переважають форми доконаного виду, то серед віддієслівних іменників у складі методичної терміносистеми маємо зворотну тенденцію: більшу частину становлять девербативи, утворені від недоконаних дієслів. Наприклад:

формування (від *формувати*) *мовної особистості*,
володіння (від *володіти*) *правописними нормами*,
реформування (від *реформувати*) *мовної освіти*,
розуміння (від *розуміти*) *теоретичного матеріалу*,
стимулювання (від *стимулювати*) *творчої діяльності* та ін.

Це підтверджує висновки вчених, що віддієслівні іменники вільніше можна утворювати від недоконаних дієслів, тоді як словотворчі можливості дієслів доконаного виду певним чином обмежені [Гінзбург 2013].

Зазначимо, що родовий відмінок зі значенням об'єкта при девербативах зі значенням предметного процесу розгортання динамічної ознаки, утворених від перехідних дієслів недоконаного виду, є регулярною трансформацією знахідного відмінка зі значенням об'єкта при перехідному дієслові і свідчить, що «такі назви предметних процесів зберігають дієслівну семантику прямої перехідності» [Там само, с. 7].
Наприклад:

пізнавати (що?) *мовні явища* → *пізнавання* (чого?) *мовних явищ*;
розв'язувати (що?) *проблемні ситуації* → *розв'язування* (чого?) *проблемних ситуацій* і под.

Отже, по-перше, сучасній лінгводидактичній терміносистемі виставиве активне використання віддієслівних іменників – назв предметного процесу, результату цього процесу, а також суб'єкта дії. Домінантне місце у вираженні словотвірного значення «предметний процес»

посідають девербативи з питомими суфіксами *-енн(я)*, *-нн(я)*, запозиченим суфіксом *-аці(я)*; «назв результату процесу» – девербативи з нульовим суфіксом і питомим суфіксом *-к(а)*; суфікси, що виражають значення «назва суб'єкта дії», зараховуємо до нерегулярних словотвірних формантів.

По-друге, для термінних девербативів у царині лінгводидактики характерне метонімічне перетворення, зокрема перехід «мисленнєвий процес → наслідок або результат мисленнєвого процесу» може відбуватися не лише на лексичному рівні, але й на рівні морфологічного словотвору. Метонімічний перехід як результат семантичної деривації у сфері похідних девербативів «мисленнєвий процес → назва суб'єкта дії, який здійснює цей процес» є нерегулярним.

По-третє, з-поміж виявлених у наукових текстах лінгводидактичного спрямування дев'яти типів синонімічних лексем-девербативів словотвірними одноосновними синонімами є «іншомовний девербатив із суфіксом *-аці(я)* – гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-нн(я)*)» і «гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-нн(я)*) – іншомовний девербатив з нульовим суфіксом», лексичними синонімами є решта типів:

«іншомовний девербатив із суфіксом *-аці(я)* – питомий девербатив із суфіксом *-нн(я)* або *-енн(я)*»,

«питомий девербатив із суфіксом *-нн(я)* – питомий девербатив з нульовим суфіксом»,

«питомий девербатив із суфіксом *-нн(я)* – питомий девербатив із суфіксом *-тт(я)*»,

«синонімічні питомі девербативи з суфіксом *-нн(я)* або *-енн(я)*»,

«синонімічні питомі девербативи з суфіксом *-нн(я)*, утворені від різновидових дієслів, що не мають лексико-семантичних відмінностей»,

«гібридні синонімічні девербативи (іншомовні віддієслівні іменники з питомим суфіксом *-нн(я)*)»,

«гібридний девербатив (іншомовний віддієслівний іменник із питомим суфіксом *-нн(я)*) – питомий девербатив із суфіксом *-енн(я)*».

Матеріал другого розділу монографії апробовано в таких публікаціях автора:

1. Омельчук С. Девербативи в сучасній лінгводидактичній терміносистемі: лексико-семантичний, граматичний і стилістичний аспекти. *Українська мова*. 2015. № 3. С. 45–58.
2. Омельчук С. Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології. *Зб. наук. пр. Уманського держ. педагогічного ун-ту імені Павла Тичини* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Ч. 2. С. 270–276.
3. Омельчук С. Поняттєво-семантичні зв'язки в категорійному апараті сучасної української лінгводидактики. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2016. № 4. С. 8–11.
4. Омельчук С. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності. *Українська мова*. 2015. № 1. С. 50–59.

РОЗДІЛ 3

МОВНА ТРАДИЦІЯ І НОРМА В НАУКОВОМУ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ ХХІ ст.

3.1. Нормативне вживання віддієслівних іменників на -ння в дисертаційних роботах з методики навчання української мови

Іменний характер викладу думок є однією з важливих морфологічних рис, яка вирізняє науковий стиль з-поміж інших. Зокрема, у науковому лінгводидактичному дискурсі рясно поширені віддієслівні іменники на -ння зі значенням опредметненої дії (*вивчення, використання, відтворення, дотримання, дослідження, забезпечення, застосування, моделювання, обґрунтування, опанування, оцінювання, підвищення, порівняння, розроблення, створення, удосконалення, узагальнення, упровадження, урахування, формування* і под.).

Такі девербативи в теоретичній морфології кваліфіковано як абстрактні іменники, що є назвами загальних і наукових понять, опредметнених статичних і процесуальних ознак, які мислить людина безвідносно до кількісних вимірів і сприймаються не органами чуття, а інтелектуально [СУМ Мойсієнко]. Вони становлять найчисленнішу групу абстрактних іменників-дериватів (за даними А. Загнітка, близько 7000 слів [Загнітка]), «лексичне значення яких не відрізняється від лексичного значення вихідних для них дієслів, але які змінюють свою частининомовну морфологічну належність, тобто входять до підкласу похідних іменників» [Вихованець, Городенська, с. 48].

На необхідності домірного використання іменників і дієслів в українськомовних наукових текстах наголошував у своїх працях П. Селігей [Селігей 2014 а; Селігей 2016]. Цю думку обстоювала О. Курило ще на початку ХХ ст. у книжці «Уваги до сучасної української літературної мови» [Курило]. Особливості вживання віддієслівних іменників у

різних терміносистемах української наукової мови проаналізовано в роботах М. Вакуленка [Вакуленко М.], М. Гінзбурга [Гінзбург 2013], К. Лавріщевої та Н. Міщенко [Лавріщева, Міщенко], В. Пілецького [Пілецький 1994].

Дослідивши нормативне використання в науковому лінгводидактичному дискурсі віддієслівних іменників на *-ння* на матеріалі авторефератів дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата й доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова), запропонуємо основні способи заміни девербативів дієслівними формами.

У науковому мовленні лінгводидактичного спрямування можна натрапити на чимало прикладів істотної нерівноваги між іменними й дієслівними частинами мови. Зокрема:

З огляду на різні тлумачення поняття «технологія», у контексті нашого дослідження визначаємо його як конструювання процесу навчання мови, модель педагогічної діяльності в процесуальному аспекті, де кожен складник має свій зміст навчання мови, навчальну мету, процес тренування мовлення, корекції й оцінки результатів; має ознаки педагогічної технології – стандартизованість, застосування в конкретних ситуаціях навчання мови, програмування кінцевого результату – і передбачає послідовність операцій із використанням необхідних засобів, зокрема текстів [Нікітіна, с. 18].

У поданому контексті на четверо дієслів припадає 37 абстрактних іменників, з яких 12 – віддієслівного походження. Отже, показник номінативності W_n становить 9,25, статистичне значення якого ми визначили за формулою:

$$W_n = S/V,$$

де W_n – показник номінативності; S – кількість ужитих іменників; V – кількість ужитих дієслів.

Або такий приклад:

Вивчення теорії проектування процесу формування мовної особистості з використанням запропонованої системи методів навчання української мови переконує, що одна з лінгводидактичних



«Задоволення відрізняється від простої втіхи тяглістю безмірного ...ення».

Сергій Саржевський – один із найкращих синхронних перекладачів в Україні (є закадровим голосом члена журі телепрограми «Танцюють всі» Франциска Гомеса, судді «Танців із зірками» Якка Тойвонена, менталіста Урі Геллера – засновника шоу «Феномен»), відомий блогер. Пройшов стажування в Австралії, Сполучених Штатах Америки, Великобританії.

вимог до **розроблення** адекватної часу лінгвометодики – **застосування** структурно-логічної схеми **проектування** системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за особистісно орієнтованою технологією [Кучерук, с. 28].

У цьому реченні показник номінативності W_n становить 22, оскільки на одне дієслово припадає 22 іменники, з яких абстрактних – 21 іменник, а віддієслівного походження – 10.

Підтверджують тенденцію до активного використання в науковому лінгводидактичному дискурсі віддієслівних іменників на *-ння* й такі приклади з авторефератів дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата (доктора) педагогічних наук:

Спрямованість на спостереження та коригування результатів використання алгоритму функціонування [Любашенко, с. 21].

Обґрунтування основ проектування цієї системи та визначення особливостей її з урахуванням специфічних цільових напрямів навчання [Кучерук, с. 16].

Упровадження дозованого поєднання цих підходів до опрацювання навчального матеріалу з метою формування комунікативної компетентності школярів [Мамчур, с. 16].

Функціональна лінія мовленнєвого **навчання** виявилась у **формуванні структури та лексико-граматичного забезпечення зв'язного висловлювання** [Гавриш, с. 20].

У поданих прикладах відсоток ужитих віддієслівних іменників на *-ння* становить від 50 % до 67 % від загальної кількості іменників (із 30 іменників – 17 є девербативами). Проти такого явища в мові виступала О. Курило: «Рясні форми на *-ння*, *-ття* в літературній мові надто обважують вислів, вносять одноманітність і мало волі дають у словотворі дієслівним речівникам іншого творення, а цим стираються потрібні для багатства літературної мови семасіологічні відтінки» [Курило, с. 72].

Водночас нагромадження віддієслівних іменників, ужитих у науковому мовленні механічно й необдумано, призводить до канцелярських штампів, як-от: *реалізація навчання, визначення поняття, розв'язання завдання, вивчення питання* тощо. Також негативною тенденцією в лінгводидактичному дискурсі є нанизування родових відмінків кількох девербативів. Наприклад:

вплив на усвідомлення правильності висловлювання поетичного формування оцінно-контрольних дій [Гавриш, с. 12];

комунікативне спрямування формування культури спілкування [Вербещук, с. 16];

осмислення системи конструювання дидактичних стратегій навчання української мови [Любашенко, с. 7];

методика стратегічного проектування навчання української мови [Там само, с. 33].

В авторефератах дисертацій натрапляємо на приклади, коли поспіль ужито навіть чотири-п'ять родових відмінків віддієслівних іменників на *-ння*:

Дані констатувального зрізу довели необхідність розроблення сучасного теоретико-методичного забезпечення уроку й удосконалення технологій навчання [Кучерук, с. 27].

Мотиваційна основа навчання студентів у вищій школі виражає систему відношення до навчання яку засобу досягнення професійного становлення [Любашенко, с. 35].

Таке явище в науковій мові П. Селігей називає багатоярусним «деревом залежностей», яке не дає чіткого уявлення, про що йдеться, що від чого залежить [Селігей 2016, с. 164].

До того ж замість того, щоб бути засобом творчого наукового мислення, девербативи ускладнюють контекст, породжуючи лексичну кон- тактну помилку:

Збільшення ефективності формування належного рівня компетентностей мовної особистості школяра [Кучерук, с. 24].

Застосування дослідницьких методів у процесі виконання учнівських лінгвістичних студій [Там само, с. 29].

Закономірно постає запитання: чи можна збільшувати ефективність і виконувати лінгвістичні студії? У першому реченні іменник збільшення доречно замінити словом підвищення, а в другому – девербатив виконання взагалі є зайвим.

Безмежну опредметненість у лінгводидактичному дискурсі, яка виявляється в перенасиченні віддієслівними іменниками на -ння, можна й потрібно уникати, одієслівнюючи виклад думок, так повертаючи науковому текстові синтаксичну невимушеність і природність. Порівняймо:

У дисертації здійснено моделювання поняття «дискурсна особистість» з використанням мотиваційного, когнітивного та функційного параметрів [Нікітіна, с. 31] – У дисертації змодельовано поняття «дискурсна особистість», використовуючи мотиваційний, когнітивний та функційний параметри.

Погоджуємося з твердженням П. Селігея, що «віддієслівні іменники доречні, якщо вони термінізувалися або потрапили до складу термінів» [Селігей 2016, с. 177]. Зокрема, в авторефератах дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) як терміни використовують девербативи виховання, викладання, мовлення, навчання, знання, уміння, запитання та ін. До того ж поширеним явищем у науковому лінгводидактичному дискурсі є вживання віддієслівних іменників у складі термінних словосполучень, наприклад:

*наукове дослідження,
навчальне дослідження,*

емпіричне **дослідження**,
експериментальна база **дослідження**,
засоби **навчання**,
методика **навчання**,
вивчення орфографії,
методика **опанування**,
методика **формування**,
збагачення словникового запасу,
теоретико-методологічне **обґрунтування**,
спостереження за мовним явищем,
моделювання комунікативних ситуацій,
конструювання мовної одиниці,
порівняння мовних одиниць,
розвиток **мовлення**,
відтворення тексту,
опосередковане **цитування**,
узагальнення матеріалу,
реформування шкільної освіти,
технологічне **проектування** уроку і под.

Якщо ж віддієслівні іменники не є термінами, радимо замінити їх дієсловами. Порівняймо:

Допомога дитині **в оволодінні** вміннями, необхідними для художньо-мовленнєвої діяльності;
складання різноманітних типів мовленнєвого висловлювання;
сприймання літературних творів в єдності змісту і художньої форми;
збагачення когнітивного і мовленнєвого досвіду. Опосередковане навчання дітей мовленнєвотворчої діяльності **передбачає використання** спеціальних творчих завдань, **вправ, створення** мовленнєвих ситуацій [Гавриш, с. 19].

Допомога дитині **оволодівати** вміннями, необхідними для художньо-мовленнєвої діяльності;
складати різноманітні типи мовленнєвого висловлювання;
сприймати літературні твори в єдності змісту і художньої форми;
збагачувати когнітивний і мовленнєвий досвід. Опосередковане навчання дітей мовленнєвотворчої діяльності **передбачає використовувати** спеціальні творчі завдання, **вправи, створювати** мовленнєві ситуації.

Або:

Для навчання дій та операцій **доповнення і відновлення** пропущених одиниць у навчальній практиці запропоновано системне використання клоуз-текстів у тактиках: **оброблення** смислової інформації попередніх та подальших частин тексту, **акцентування** уваги на пропущеному сегменті; **аналізу** граматичної схеми висловлювання, що містить пропуск; **віднайдення** в індивідуальному тезаурусі за допомогою субстратегій пам'яті вербальних елементів, смислова сполучуваність яких є найбільш вірогідною у певному тексті; **граматичного впорядкування** цих елементів і **введення** їх до граматичної схеми відрізка тексту [Любашенко, с. 26]

Для навчання дій та операцій **доповнювати й відновлювати** пропущені одиниці в навчальній практиці запропоновано системне використання клоуз-текстів у тактиках: **оброблювати** смислову інформацію попередніх та подальших частин тексту, **акцентувати** увагу на пропущеному сегментові; **аналізувати** граматичну схему висловлювання, що містить пропуск; **знаходити** в індивідуальному тезаурусі за допомогою субстратегій пам'яті вербальних елементів, смислова сполучуваність яких є найбільш вірогідною в певному текстові; **граматично впорядковувати** ці елементи і **вводити** їх до граматичної схеми відрізка тексту.

За словами О. Курило, «сучасну літературну мову треба очистити від деяких невластивих, чужих українській мові конструкцій з дієслівними речівниками: ті конструкції не засобляють літературну мову, а занечишують її: народня мова знає відповіднього значіння інші конструкції» [Курило, с. 68].

У наукових текстах, у яких автори активно послуговуються віддієслівними іменниками, звужуються виражальні можливості, оскільки «дія вивільнюється не лише від контексту, а й від дієслівних категорій часу, способу, стану, особи й (почасти) категорії виду, а також від граматичної категорії модальності» [Селігей 2016, с. 167].

До того ж інфінітив має заступати девербатив, яким керує абстрактний іменник, зокрема *вміння, навички, спосіб, навчання, стратегія, тенденція* тощо:

практичні навички використання комунікативних технологій [Нікітіна, с. 31] → практичні навички використовувати комунікативні технології;

навички зосередження уваги на окремих елементах мовлення [Любашенко, с. 24] → навички зосереджувати увагу на окремих елементах мовлення;

навички диференціювання помилок, навички фіксування помилок у тексті [Там само, с. 27] → навички диференціювати помилки, навички фіксувати помилки в тексті;

визначення методу як способу досягнення мети чи розв'язання конкретного завдання [Кучерук, с. 11] → визначення методу як способу досягнути мету чи розв'язати конкретне завдання;

спосіб здійснення мовленнєвої дії [Гавриш, с. 13] → спосіб здійснювати мовленнєву дію;

спосіб самовираження, самопізнання [Там само, с. 14] → спосіб самовиражатися, пізнавати себе;

тенденція використання різних видів художньої діяльності [Там само, с. 16] → тенденція використовувати різні види художньої діяльності;

О. Залевська відносить усі стратегії користування мовою до двох груп: стратегії планування, а також стратегії коригування [Любашенко, с. 16] → О. Залевська відносить усі стратегії користуватися мовою до двох груп: стратегії планувати, а також стратегії коригувати;

навчання спілкування передбачає навчання мовних засобів [Кучерук, с. 16] → навчання спілкуватися передбачає навчання мовних засобів;

готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності [Там само, с. 24] → готовність учителя здійснювати педагогічну діяльність.

Водночас відзначимо як позитивну тенденцію, коли в науковому лінгводидактичному дискурсі замість девербативів після віддієслівних іменників модального плану використовують інфінітиви в прикметниковій синтаксичній позиції. Наприклад:

...уроки сприяють розвитку важливих умінь і навичок, як-от: уміння спілкуватися, працювати з текстом, спостерігати, виокремлювати суттєві ознаки предметів і явищ, добирати матеріал до вступу, вести бесіду, суперечку та ін. [Тарасевич, с. 7].

Інфінітивам, замість віддієслівних іменників, варто віддавати перевагу в таких конструкціях:

1. «Прийменник для (зادля) + Р. в. девербатива» → «сполучник *щоб* + інфінітив»:

методи контролю і самоконтролю розглядаємо як методи навчання, що використовуються для одержання об'єктивної інформації про рівень володіння мовою [Кучерук, с. 22] → *методи контролю і самоконтролю розглядаємо як методи навчання, що використовують, щоб одержати об'єктивну інформацію про рівень володіння мовою;*

для з'ясування стану сформованості спеціальних компетентностей з української мови проведено констатувальні зрізи [Там само, с. 23] → *щоб з'ясувати стан сформованості спеціальних компетентностей з української мови, проведено констатувальні зрізи;*

порівняльно-зіставний аналіз і узагальнення досвіду вчителів-словесників задля визначення стану риторичної підготовки в школі [Тарасевич, с. 3] → *порівняльний аналіз і узагальнення досвіду вчителів-словесників, щоб визначити стан риторичної підготовки в школі;*

теоретичні положення та висновки дисертації можуть бути використані для вдосконалення програм, підручників, посібників з української мови для профільної школи [Там само, с. 4] → *теоретичні положення та висновки дисертації можуть бути використані, щоб удосконалити програми, підручники, посібники з української мови для профільної школи.*

2. «Похідний прийменник з метою + Р. в. девербатива» → «сполучник *щоб* + інфінітив» або «похідний прийменник з метою + інфінітив»:

використання рецептивних стратегій з метою розширення індивідуального тезауруса студента [Любашенко, с. 16] → *використання рецептивних стратегій, щоб розширити індивідуальний тезаурус студента;*

з метою оцінювання якості навчально-предметних здобутків учнів під час констатувального етапу експерименту використано внутрішні критерії за трьома напрямками вимірювання [Кучерук, с. 24] → **щоб оцінити** якість навчально-предметних здобутків учнів під час констатувального етапу експерименту, використали внутрішні критерії за трьома напрямками вимірювання;

з метою виявлення відмінностей у рівнях сформованості компетентностей учнів контрольних і експериментальних класів було використано метод перевірки статистичних гіпотез [Там само, с. 25] → **щоб виявити** відмінності в рівнях сформованості компетентностей учнів контрольних і експериментальних класів, ми використали метод перевірки статистичних гіпотез;

у стратегії слухання **з метою з'ясування** структури тексту спроектовано зміст діяльності [Любашенко, с. 16] → у стратегії слухання **з метою з'ясувати** структуру тексту спроектовано зміст діяльності;

ситуація міжсуб'єктного спілкування **з метою розв'язання** навчальних проблем [Там само, с. 26] → ситуація міжсуб'єктного спілкування **з метою розв'язати** навчальні проблеми.

У поданих прикладах спостерігаємо цікаву особливість інфінітива: він порівняно з віддієслівним морфологізованим іменником менше віддалений від синтаксису власне-дієслова, зокрема зберігає позицію залежного іменника у формі знахідного відмінка [Вихованець, Городенська]. Порівняймо:

формувати (що?) вміння (Зн. в.),

формуючи (що?) вміння (Зн. в.),

але формування (чого?) вмінь (Р. в.).

На заміні віддієслівних іменників інфінітивами наголошувала О. Курило: «Інфінітивом можна замінити дієслівні речівники на *-ння* у надто часто вживаній у сучасній літературній мові і мало в народній мові вживаній позиції генітива, що залежний від речівника. Замість: – тіла, що мають *властивість притягання*, треба: – тіла, що мають *властивість притягати*; замість: – *спосіб збирання* матеріалів, *спосіб швидкого піднесення* продукції сала й м'яса, краще: – *спосіб збирати* матеріали, *спосіб швидко піднести* продукцію сала й м'яса» [Курило, с. 64].

Віддієслівні іменники витискають із наукового вжитку не лише неозначену форму дієслова, а й інші дієслівні форми, наприклад, дієприслівники:

*на основі **визначення навчання** української мови у вищому навчальному закладі як керованого оволодіння зроблено висновок [Любашенко, с. 15] → **визначивши навчання** української мови у вищому навчальному закладі як кероване оволодіння, ми зробили висновок;*

*учень автоматизує набуті знання шляхом **осмислення й оброблення** сприйнятої навчальної інформації [Там само, с. 17] → учень автоматизує набуті знання, **осмислюючи й обробляючи** сприйняту навчальну інформацію;*

*на початковому етапі мовного розвитку людина засвоює мовлення передусім шляхом **наслідування** мовлення інших людей [Гавриш, с. 10] → на початковому етапі мовного розвитку людина засвоює мовлення, передусім **наслідуючи** мовлення інших людей;*

*шляхом **розроблення** багаторівневої системи методів навчання можна внести ясність у розуміння проблеми теорії методів україномовної освіти [Кучерук, с. 13] → **розробивши** багаторівневу систему методів навчання, можна розв'язати проблему теорії методів українськомовної освіти;*

*під час **проектування й розроблення** складників процесу формування мовної особистості враховано функціональну роль основних і допоміжних методів навчання [Там само, с. 28] → **проектуючи й розробляючи** складники процесу формування мовної особистості, ми врахували функціональну роль основних і допоміжних методів навчання.*

Зокрема, на заміні девербативів на *-ння* дієприслівниками наполягала О. Курило, наголошуючи, що прийменникові звороти з дієслівними речівниками на *-ння*, що їх часто вживає сучасна літературна мова, можна замінювати дієприслівниками минулого і теперішнього часу, оскільки в деяких випадках прийменникові звороти з дієслівними речівниками на *-ння* народній мові не властиві [Курило].

Щоб уникнути надлишку віддієслівних іменників на *-ння*, повернути науковому текстові синтаксичну природність, варто замінювати дієпри-
слівниковими формами й похідні прийменники, утворені за моделлю
«прийменник з + орудний відмінок девербатива», якщо для цього є сти-
лістичні й комунікативні підстави. Наприклад:

з урахуванням *концепт-ідей сучасної мовної освіти* [Кучеренко, с. 16] → **ураховуючи** *концепт-ідеї сучасної мовної освіти;*

з урахуванням *ключових предметних компетентностей* [Там само, с. 27] → **ураховуючи** *ключові предметні компетентності;*

з урахуванням *пріоритетних напрямів мовної освіти XXI ст. ...* [Там само, с. 33] → **ураховуючи** *пріоритетні напрями мовної освіти XXI ст. ...;*

з урахуванням *потреб сучасного суспільства...* [Там само, с. 34] → **ураховуючи** *потреби сучасного суспільства...;*

з урахуванням *комунікативної ситуації та умов спілкування* [Мамчур, с. 17] → **ураховуючи** *комунікативну ситуацію та умови спілкування;*

без урахування *дидактичних засобів* [Кучерук, с. 23] → **не враховуючи** *дидактичні засоби;*

з дотриманням *внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків* [Мамчур, с. 18] → **дотримуючи** *внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки;*

з використанням *традиційних і експериментальних методик* [Любашенко, с. 29] → **використовуючи** *традиційні й експериментальні методики;*

із використанням *термінів, сталих словосполучень, тропіки, образності, експресивності* [Там само, с. 26] → **використовуючи** *терміни, сталі словосполучення, тропіку, образність, експресивність;*

із використанням *різних синтаксичних конструкцій* [Кушнір, с. 11] → **використовуючи** *різні синтаксичні конструкції;*

із залученням *проективної діяльності у стратегіях* [Любашенко, с. 29] → **залучаючи** *проективну діяльність у стратегіях;*

із залученням учителів української мови різних кваліфікаційних категорій [Кушнір, с. 11] → **залучаючи** вчителів української мови різних кваліфікаційних категорій.

Також одним із способів синонімічної заміни похідного прийменника, до складу якого входить девербатив, може бути інший похідний прийменник з іменником-не девербативом, наприклад:

з використанням таких методів навчання [Мамчур, с. 24] → **за допомогою** таких методів навчання.

Крім цього, на віддієслівний іменник на *-ння* часто можна натрапити у структурі інших прийменникових конструкцій, штучно скалькованих з російської мови. Зокрема, похідні прийменники в **порівнянні з**, **по відношенню до** є буквральним перекладом російських *в сравнении с*, *по отношению к*, нормативними українськими відповідниками яких є **порівняно з**, **відповідно до**:

*Рівень дискурсної компетентності студентів експериментальних груп виявився пересічно вищим **порівняно з** відповідним рівнем студентів контрольних груп* [Нікітіна, с. 34].

*Опрацьовувати більший обсяг інформації **порівняно з** традиційним навчанням* [Захарчук-Дуке, с. 11].

Відповідно до виокремлених модулів програмового матеріалу 10-11 класів визначено зміст позакласної роботи [Діденко, с. 14].

*Організувати самостійну роботу **відповідно до** вимог Болонського процесу* [Захарчук-Дуке, с. 11].

Нагромадження іменників на *-ння* в науковому дискурсі лінгводидактичного спрямування інколи призводить до зайвостів'я. Приміром, у реченні *Педагогічне **проекткування** створює можливості ефективного **визначення** майбутнього процесу **проведення** уроку* [Кучеренко, с. 19] фрагмент 'визначення майбутнього процесу', з одного боку, не вносить у контекст жодного додаткового смислу, робить виклад надто громіздким і мало зрозумілим, з іншого – веде до розпливчастості й багатослів'я. Думку, висловлену в поданому реченні, можна оформити стисліше, уникаючи зайвого використання віддієслівного іменника: *Педагогічне **проекткування** створює можливості для ефективного проведення уроку*.

В окремих випадках ужиті в авторефератах дисертацій віддієслівні іменники на *-ння* семантично дублюють один одного, не додаючи нового чи потрібного змісту. Зокрема, у реченнях **Створення і розроблення технології проведення уроку** [Кучеренко, с. 20]; **Усвідомлення й розуміння національних і загальнолюдських цінностей** [Мамчур, с. 32] зайво-слів'я можна безболісно усунути, вилучивши з контексту один із девербативів, наприклад:

Розроблення технології проведення уроку або **Створення технології проведення уроку**.

Усвідомлення національних і загальнолюдських цінностей або **Розуміння національних і загальнолюдських цінностей**.

Нерідко девербативи на *-ння* обтяжують науковий вислів, штучно розтягуючи текст. Наприклад:

Описано організацію та хід [**проведення**] експериментально-дослідного навчання [Мамчур, с. 25].

У контексті [**питання**] співвідношення мети, змісту і методів навчання мови розглянуто основні типи вмінь [Кучерук, с. 16].

[**Здійснення** та] оцінювання результатів реалізації творчих методичних задумів [Кучеренко, с. 20].

Експериментально підтверджено [**існування**] залежності (= залежність) між рівнем літературознавчої підготовки та розвитком мовленнєвотворчої діяльності [Гавриш, с. 19].

Лінгводидактична модель розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку передбачала поетапне формування достатніх знань і вмінь, а також [**сприяння**] розвитку (= розвиток) творчих здібностей загальної особистісної активності [Там само, с. 20].

У наведених прикладах закреслені в квадратних дужках іменники на *-ння* є «лексичними надлишками», поява яких у науковому мовленні впливає не так з потреби точно передати ідею, як з прагнення наповнити виклад «ученими» словами – загальнонауковими й методологічними термінами [Селігей 2016].

Одним із проявів зайвостів'я в лінгводидактичному дискурсі є мимовільний ужиток слова *процес* при віддієслівних іменниках (переважно в ролі означення), що позначають опредметнену процесуальну ознаку. Приміром:

процес закріплення знань, умінь і навичок,
процес складання розповіді,
процес мовленнєвого планування,
процеси сприйняття і продукування текстів,
процес визначення функцій тексту, процес навчання і под.

Нав'язливе вживання іменника *процес*, що дублює сему залежного девербатива на *-ння*, беззаперечно, є стильовою вадою, у результаті якої в науковому мовленні штучно зростає кількість затертих мовних штампів. Їх можна легко позбутися, не використовуючи слово *процес* механічно й не вдумуючись. Порівняймо:

Процес словотворення є важливим засобом, умовою повноцінного психічного, мовленнєвого розвитку [Гавриш, с. 14].

Процес експериментального навчання був спрямований на формування умінь і навичок користування мовою [Любашенко, с. 31].

Встановлено взаємозалежність між основними етапами **процесу породження** власного висловлювання учнями [Мамчур, с. 12].

Процес формування комунікативної компетентності учнів 5-9 класів ґрунтується на наукових положеннях сучасних лінгвістів про текст і його ознаки, дискурс і його характеристики, комунікативний акт, форми мовлення, функційні стилі мовлення та стилі спілкування [Там само, с. 33].

Словотворення є важливим засобом, умовою повноцінного психічного, мовленнєвого розвитку.

Експериментальне **навчання** спрямоване на формування вмій і навичок користуватися мовою.

Установлено взаємозалежність між основними етапами **породження** учнями власного висловлювання.

Формування в учнів 5-9 класів комунікативної компетентності ґрунтується на наукових положеннях сучасних лінгвістів про текст і ознаки його, дискурс і характеристики його, комунікативний акт, форми мовлення, функційні стилі мовлення та стилі спілкування.

Як бачимо, фрагменти наукових текстів, розміщених праворуч, не втратили свого змістового наповнення, контекст є цілком зрозумілим. Отже, його не потрібно переобтяжувати загальнонауковим терміном *процес* там, де залежна від нього лексема очевидно позначає самий процес.

До того ж автори наукових текстів лінгводидактичного спрямування надуживають розщепленими присудками, зокрема складеними іменними з девербативами на *-ння*. Такі синтаксичні звороти іменникового типу порушують, по-перше, частиномовну співмірність; по-друге, стильову збалансованість – контекст набуває кострубатого вигляду. Складений присудок із дієсловом з узагальненою семантикою і віддієслівним іменником доречно замінювати простим дієслівним присудком. Наприклад:

забезпечити впровадження ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання [Мамчур, с. 19] → упровадити ефективні форми, методи, прийоми й засоби навчання;

комунікативна компетентність забезпечує становлення вербального складника професійної компетентності особистості [Тарасевич, с. 2] → комунікативна компетентність становить вербальний складник професійної компетентності особистості;

уміння будувати речення та komponувати текст не забезпечує формування навичок практичної мовної діяльності [Кучерук, с. 19] → уміння будувати речення та komponувати текст не формує навички практичної мовної діяльності;

дидактичні тексти сприяють збагаченню ментального досвіду учня [Там само, с. 23] → дидактичні тексти збагачують ментальний досвід учня;

така методика сприяє підвищенню мотивації навчання, збагаченню мовного світогляду школярів [Там само, с. 28] → така методика підвищує мотивацію навчання, збагачує мовний світогляд школярів;

функціональна лінія виступала в зосередженні уваги на образній виразності [Гавриш, с. 21] → функційна лінія зосереджувала увагу на образній виразності;

такий процес **обіймає формування** мовної компетенції учнів [Любашенко, с. 17] → такий процес **формує** мовну компетенцію учнів;

сформованість умінь сприймати та створювати текст, а також **здійснювати** текстові **перетворення** [Там само, с. 28] → сформованість умінь сприймати та створювати текст, а також **перетворювати** його;

лінгводидактична стратегія **реалізує проектування** процесу навчання студентів [Там само, с. 34] → лінгводидактична стратегія **проектуює** процес навчання студентів;

наукова інформація **зумовлює збагачення** лінгводидактики новими термінами [Нікітіна, с. 29] → наукова інформація **збагачує** лінгводидактику новими термінами;

особистісна орієнтація навчання мови **передбачає забезпечення** належних умов для мовленнєвого розвитку учня, **ураховання** його індивідуальних особливостей [Мамчур, с. 16] → особистісна орієнтація навчання мови **забезпечує** належні умови для мовленнєвого розвитку учня, **ураховує** його індивідуальні особливості.

У складі розщепленого присудка в наукових роботах натрапляємо й на означення, що конкретизує дію. Проте таку дію можна оформити й нерозщепленим присудком із залежною від нього обставиною способу дії. Наприклад:

відповідно до мети і завдань дисертації **здійснено теоретичне осмислення** системи методів навчання української мови в основній школі [Кучерук, с. 26] → відповідно до мети і завдань дисертації **теоретично осмислено** систему методів навчання української мови в основній школі;

у дослідженні **здійснено теоретичне узагальнення** здобутків сучасної лінгводидактики [Любашенко, с. 33] → у дослідженні **теоретично узагальнено** здобутки сучасної лінгводидактики;

визначені критерії **забезпечили статистичне підтвердження** гіпотези [Там само, с. 37] → визначені критерії **статистично підтвердили** гіпотезу.

Чужорідними в науковому лінгводидактичному дискурсі є безафіксні девербативи, а також із суфіксом *-к(а)* у значенні назви самого опредметненого процесу (*nomina actionis*). Приміром:

для **передачі** своїх вражень від сприймання музики діти використовували способи «образ-слово» та поширеної вербалізації образів [Гавриш, с. 18];

на першому етапі вивчався стан **розробки** наукової проблеми в теоретичному та прикладному аспектах [Там само, с. 4];

перспективним є наукова **розробка** теоретико-методичних аспектів проектування мовної освіти [Мамчур, с. 36];

розробка моделі формування змісту діяльності викладача та студентів відповідно до видів діяльності [Любашенко, с. 3];

особистий внесок здобувача полягає в самостійній **розробці** методики навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ [Любашенко, с. 8];

практичне значення дослідження полягає в **розробці** методики навчання риторики у профільній школі [Тарасевич, с. 4];

дослідники дитячої творчості визначили критерії **оцінки** творчого продукту в різних видах художньої діяльності [Гавриш, с. 1];

визначити критерії та показники **оцінки** рівнів мовленнєвотворчої діяльності [Там само, с. 4];

діяльнісна властивість людини забезпечує її самопізнання, **самооцінку**, самореалізацію [Там само, с. 8];

достовірність результатів дослідження забезпечена конкретністю математичної **обробки** [Там само, с. 6];

суть творчої уяви пов'язана з **переробкою** у внутрішньому плані реальних властивостей об'єктів та явищ дійсності [Там само, с. 9];

розкриваючи психофізіологічні механізми породження мовленнєвого висловлювання, учені називають механізми **вибору** [Там само, с. 13];

під час **добору** навчально-тренувальних вправ [Мамчур, с. 25].

З проаналізованого матеріалу видно, що донедавна віддієслівні іменники з суфіксом *-к(а)* (*обробка, оцінка, розробка, стажировка* і под.) і безафіксні іменники (*передача, вибір, випроба* і под.) у значенні опред-

метненої дії були продуктивними термінними одиницями. Це лінгвісти пояснювали «спорідненістю української й російської мов, а також розвитком науки, техніки, освіти та культури», що сприяло, зокрема, «акліматизації» суфікса *-к(а)* в сучасній українській мові [Олексенко 2005, с. 215]. Проти поширення безафіксних девербативів та іменників із суфіксальною морфемою *-к(а)* для називання дій і мисленевих процесів застерігають М. Вакуленко, К. Городенська, Л. Колібаба, О. Курило, В. Олексенко, В. Пілецький, І. Фаріон тощо.

З огляду на це в наведених вище прикладах назви опредметнених процесів (*nomina actionis*) помилково оформлено девербативами з нульовим суфіксом і суфіксом *-к(а)*, замість словотвірних моделей на *-ння*, що виразно передають значення процесності. Наприклад:

передавання **вражень**;
стан розроблення наукової проблеми;
розроблення теоретико-методичних аспектів;
розроблення моделі;
розроблення методики навчання;
критерії оцінювання творчого продукту;
оцінювання рівнів;
забезпечує **самооцінювання**;
математичне **оброблення**;
механізми **вибирання**;
добирання *вправ*.

Якщо ж увагу не акцентують на особливостях процесу, то можна вживати форму з нульовим закінченням або із закінченням *-а*. Цей варіант, як слушно зазначає М. Вакуленко, «єдино можливий у випадку, коли йдеться про ряд процесових понять: **розробки** наших фахівців *тривають*; **розробки** треба розширити» [Вакуленко М., с. 358].

Отже, невмотивоване надуживання віддієслівними іменниками на *-ння* порушує частиномовну співмірність, недоречно підвищує поняттєву насиченість наукового тексту, притлумлює виражальні можливості, синтаксичну невимушеність і природність його, ускладнює контекст, породжує канцелярські штампи, призводить до зайвостів'я тощо. Уживаючи девербативи в науковому лінгводидактичному дискурсі, варто керуватися почуттям стильової міри: там, де можна вжити дієслівну форму

(інфінітив, дієприслівник) або іменник-не девербатив, слід уникати віддієслівних іменників на *-ння*.

Насамкінець процитуємо П. Селігея, з позицією якого складно не погодитися: «Пізнавальну цінність тексту створює не підвищена іменниковість, а нові факти, нешаблонні ідеї, світлі думки й підходи» [Селігей 2016, с. 50].

3.2. Функціонування термінних словосполучень зі збірним числівником: динаміка граматичної норми

Поєднання збірного числівника з іменником середнього роду типу *трое запитань, п'ятеро слів, двоє речень* користувачі одного з інтернетових форумів називають філологічним каліцтвом. Чи не є це невіглаством так оцінювати граматичні форми, що відбивають національні особливості українського слововживання? До того ж в усному й писемному фаховому мовленні вчителя-словесника нерідко можна натрапити на такі вислови, як *розв'язати чотири тестові завдання, виписати з тексту два односкладні речення, дібрати п'ять складних слів* і под. Крім цього, у науковому мовленні (підручниках, навчальних посібниках, статтях, методичних рекомендаціях) спостерігаємо хитання граматичної норми щодо вживання числівників з іменниками. Ці три чинники і спонукали нас, опираючись на історичні традиції мовознавства, граматики української мови різних років видання, напрацювання вчених тощо, дослідити особливості функціонування збірних числівників у науковому лінгводидактичному дискурсі.

Отже, спробуємо дати обґрунтовані відповіді на запитання: Чи відповідають літературним нормам української мови граматичні конструкції *двоє значень, троє тверджень, четверо словосполучень* тощо? Чи повинні вони бути активно поширеними в сучасному мовленні, зокрема й у науковому лінгводидактичному дискурсі?

Давні збірні числівники в українській мові, на думку С. Вакуленка, втратили своє первісне значення, і дедалі більше використовують їх замість кількісних числівників у сполученні з іменниками середнього роду (*двоє речень* і под.). То є нове явище в українській мові, яке шириться зі сходу на захід [Вакуленко С. 2008].

Найґрунтовніше цю граматичну норму, історію її й особливості появи в українській мові дослідив Ю. Шевельов у своїх працях [Шевельов; Шерех 1951]. Зокрема, у «Нарисі сучасної української літературної мови», виданому в Німеччині, мовознавець у параграфі «Відміна і вживання числівників у реченні» детально характеризує «особливий і дуже цікавий тип числівника в сучасній українській мові – т. зв. збірні числівники, практично часто вживані при кількостях від *двох* до *тридцяти*» [Шерех 1951, с. 253]. Уживання збірних числівників *двоє*, *троє*, *четверо*, за науковою концепцією вченого, поширилося на іменники середнього роду (мабуть не без впливу вживання при іменниках типу *теля*, *ягня*, де основа однини відмінна від основи множини). Цей факт Ю. Шевельов називає особливо типовим якраз для української мови, який указує на нахил її використовувати ширше збірні числівники *двоє*, *троє*, *четверо*, відповідно звужуючи вживання числівників *два*, *три*, *чотири*. Обстоюючи свою мовознавчу позицію, дослідник формулює причину такого явища, яка полягає в тому, що «цим досягається спрощення системи синтаксичних зв'язків числівника: числівники *двоє*, *троє*, *четверо* з непрямыми відмінками від *два*, *три*, *чотири* мають точнісінько такі самі синтаксичні властивості, як числівники від *п'ять* до *дев'ятсот*: керують родовим відмінком іменника, коли самі стоять у називному, узгоджуються з іменником в інших відмінках» [Там само, с. 254].

У роботі «Up or out? З проблематики формування українського числівника як частини мови» Ю. Шевельов особливо увагу приділив «порівняно недавній мініреволюції в синтаксі українського числівника – появи конструкцій типу *двоє речень* і витісненню старіших конструкцій типу *два речення*» [Шевельов, с. 435]. На думку мовознавця, нові конструкції (поєднання збірного числівника з іменником середнього роду) виразно походять з розмовної мови, а зіставлення даних обстеження, зроблених дослідником на творах шістдесяти письменників, що були надруковані протягом 1850–1950 рр., дала змогу встановити, що «інновація виникла й прищепилася насамперед у Центральній Україні між Києвом та Лисаветом, від Черкащини до Харківщини, себто на тій території, яку вважають осердям української літературної мови. Зібраний матеріал дозволив висловити припущення про рушійні сили за цією інновацією і про її місце і ролі в загальному розвитку синтакси новітньої української літератур-



«До кожного мовного явища можна підходити або науково, або нормативно. При нормативному підході ми стараємося кожне явище пояснити, показати, яка його роль в системі мови, наскільки поширене, як може далі розвиватися. При нормативному підході ми приміряємо кожне явище до ustalених норм і констатуємо: правильно чи неправильно».

Юрій Шевельов (Шерех) (1908–2002) – українсько-американський славіст-мовознавець, доктор філософії, професор. Професор Гарвардського й Колумбійського університетів, іноземний член НАН України. Президент Української вільної академії наук.

ної мови. Стало можливим також висунути гіпотезу, чому нова конструкція поширилася саме на іменники середнього роду» [Там само, с. 435]. Причиною появи конструкції типу *двоє речень* дослідник вважає порівняно ранній занепад двоїни у східній половині України. Водночас «зсуви в значенні т. зв. збірних числівників (типу *двоє...*) спричинився до того, що ширення конструкції типу *двоє речень* обмежилось на формі називного відмінка при збереженні прикметниковості в інших відмінкових формах: *двоє речень*, – амбівалентне *двох речень* – і виразно прикметникове оформлення решти відмінків – *двом реченням, двома реченнями, двох реченнях*» [Там само, с. 439].

Підсумовуючи, Ю. Шевельов зазначає, що «обмежений критеріями роду (середній) та числа (*pluralia tantum*) розвиток цієї конструкції, уже півтора століття вживаної в літературній мові, відповідає загальній еволюційній тенденції і є, отже, явищем позитивним (чи, коли волиємо, сказати інакше, прогресивним). Мовні редактори не повинні переправляти *двоє речень* на архаїчніше *два речення*» [Там само, с. 439].

З огляду на це підкреслимо, що сучасне розмежування значень збірних і власне кількісних числівників далеко відійшло від їхньої давньої семантичної диференціації, успадкованої українською мовою з праслов'янської і поступово втраченої впродовж останніх сторіч. Отже,

позначувані сучасними збірними українськими числівниками кількісні відношення предметів не завжди стосуються значення власне збірності. Про це йдеться в теоретичній граматиці І. Вихованця й К. Городенської, побудованій у національно-культурних вимірах і вивільненій від ідеологічних догматів тоталітарної доби. Сучасні дослідники звернули увагу на важливу зміну сфери вживання збірних числівників, що спочатку виявилось як тенденція, а тепер набула майже норми: замість числівників *два, три, чотири* при іменниках середнього роду дедалі частіше використовують числівники *двоє, троє, четверо*, які виражають власне кількісне значення у словосполученнях типу *двоє вікон, троє слів, п'ятеро крісел, шестеро морів, семеро облич* [Вихованець, Городенська, с. 160].

Поєднання збірного числівника з іменником середнього роду активно поширене в текстах різної стильової належності. Зокрема:

– у Біблії в перекладі Івана Огієнка українською мовою:

*«А під цим небозводом були їхні прості крила, звернені одне до одного. У кожній було по **двоє крил**, що закривали їм їхні тіла»; «... і в кожного було **чотири крил**»;*

– в українській казці «Де цвітуть маки й ковила»:

*«Зловісний свист розрізав повітря – гостра стріла пронизала відразу **двоє сердець**»;*

– в історичному романі І. Нечуя-Левицького «Князь Єремія Вишневецький»:

*«Довга колегія на два етажі з двома високими флігелями, причепленими, неначе **двоє крил**»;*

– в історичному романі «Жорстоке милосердя» Ю. Мушкетика:

*«Отоді Сергій, що й раніше любив читати, весь поринув у книги, й стало в нього ніби **двоє життів** – одне десь у куточку з рицарями Карла Бургундського, мушкетерами, богунцями й тарашанцями, друге – на вулиці...»;*

– у філософському романі М. Матіос «Чотири пори життя»:

*«А я пеститиму твої пахучі коліна... цих **двоє** рожевих **яблук**... і вони гойдатимуться під моїми долонями, як під вітром»;*

– у гуморесці П. Глазового «Приклад із котом»:

*«В нього ж **двоє**, а не **чотири очей**»;*

– у «Поємі для жіночого голосу» І. Драча:

*Ми – двоє крил.
І ти і я.
Ти – двоє крил,
Бо я – твоя.
Ми – двоє вуст.
Тобі й мені
В губах цих глузд
На самім дні.*

– автобіографічний начерк В. Стуса має назву «**Двоє слів** читачеві».

До того ж не можемо не навести цитату з тексту однієї з пісень Скрыбіна:

*Я собі захотів політати десь під небом
Двоє гарних крил і мені вже ніц не треба...*

Зокрема, помітною стала тенденція до активізації використання збірних числівників у поєднанні з іменниками середнього роду в наукових текстах філологічного спрямування початку ХХІ ст., наприклад:

«Порівняємо **троє слів**: панівний, пануючий і домінуючий», «**Троє слів** сердечний, сердешний і серцевий пов'язані з іменником *серце* й переважно розрізняються значеннями» [Вихованець 2012 б];

«Істотних функціональних обмежень за останні **двоє десятиріч** зазнали віддієслівні іменники із суфіксом *-к-* та активні дієприкметники...» [Городенська 2013],

«Дієслово *стверджувати* / *ствердити* виражає **чотверо значень**...» [Городенська 2015];

«Серед префіксоїдів іншомовного походження найпродуктивнішим є *макро-*, що у структурі композита реалізує **двоє значень**» [Олексенко 2011].

Наведені приклади засвідчують той факт, що збірні числівники при іменниках середнього роду досить широко вживані не лише в усному розмовному мовленні й художній літературі, але й у книжних стилях, зокрема в науковому мовленні. Тож немає підстав стверджувати, що в

сучасній українській мові збірні числівники мають обмежену сферу функціонування, оскільки вони ніби не властиві науковому й офіційно-діловому стилям мовлення.

На нормативному поєднанні збірних числівників з іменниками середнього роду наголошують і автори сучасних шкільних та вишівських підручників.

В одному з підручників для закладів загальної середньої освіти запропоновано поєднувати збірні числівники не тільки з іменниками – назвати істот чоловічого роду (*п'ятеро хлопців, четверо коней, одинадцятьтеро козаків*), іменниками, що належать до четвертої відміни (*шестеро каченят, семеро оленят*), іменниками, що вживаються лише у формі множини (*двоє ножиць, троє дверей*), але й з іменниками середнього роду – назвами неістот (*двоє імен, троє вікон*) [Глазова, Кузнецов 2006, с. 229].

У підручнику «Сучасна українська мова» (за ред. О. Пономарева) читаємо: «Збірні числівники можуть поєднуватися з іменниками – назвами осіб чоловічої статі, з іменниками *pluralia tantum*, що позначають парні предмети. Вони практично не сполучаються з іменниками жіночого роду (за винятком назв свійських тварин – овець, курей, гусей) та з назвами неживих предметів (крім іменників середнього роду) [СУМ Пономарів]. Відзначаючи розширення сфери застосування збірних числівників, автори підручника «Сучасна українська мова. Морфологія» за ред. А. Мойсієнка акцентують увагу на тому, що функціонування збірних числівників перетворюється з тенденції на норму [СУМ Мойсієнко].

Отже, граматична норма вживання збірних числівників з термінними іменниками середнього роду має бути активно поширена й у лексиконі сучасного вчителя-словесника. Наприклад:

*Контрольна робота з української мови містить **десятеро** тестових завдань. Учитель запропонував учням удома виконати **троє завдань** підвищеної складності.*

*Виписати з речення **троє словосполучень** з головним словом іменником. Знайти в тексті **четверо сполучень** слів, що не є словосполученнями.*

*Дібрати й записати **десятеро слів** з часткою *не*. Виписати з тексту **восьмеро** складних слів.*

П'ятеро дієслів розібрати за будовою.

Троє складних **речень** використати у власному тексті-роздумі. Які **двоє** простих **речень** у тексті належать до односкладних?

Які **двоє значень** має іменник «правопис»?

Іменники чоловічого роду у формі давального відмінка однини мають **двоє** варіантних **закінчень** -ові (-еві, -єві) і -у (-ю).

Сформулювати **п'ятеро правил** уживання апострофа. Які **двоє** орфографічних **правил** ілюструють слова «сезонний», «узлісся»?

З вивченої теми скласти **дванадцятьо запитань**. Дати відповіді на **троє** проблемних **питань**. З художньої літератури виписати **четверо** риторичних **питань**.

Парні розділові знаки – дві коми, **двоє тире**, дужки, лапки – виділяють поширені групи вставних слів або вставлених конструкцій.

Порівнявши **двоє зображень** осіннього лісу, скласти твір-опис у художньому стилі.

Найбільш поширеними в науці стали **двоє понять**: лінгводидактика і лінгвометодика.

Скласти **п'ятеро мікровисловлень**, які б належали до різних функційних стилів.

В основу дослідження методичної проблеми вчитель поклав **семеро** наукових **джерел**.

Четверо розпоряджень керівника потребують доопрацювання.

У школі функціює **шестеро** методичних **об'єднань**.

Усі **восьмеро видань** «Українського правопису», починаючи з 1993 р., є чинними.

Приклади конструкцій, у яких нормативно виправданим є поєднання збірного числівника з іменниками середнього роду, можна продовжувати й далі. Проте зазначимо, що збірні числівники регулярно утворюють своєрідні паралелі до власне кількісних тільки в межах від *двох* до *двадцяти*. До цієї групи зараховуємо й числівник *тридцятьо*, на якому фактично закінчується функційний ряд числівникової

збірності. Порівняймо: *Сертифікаційна робота з української мови і літератури містить **двадцять вісім завдань** з мови, з яких **п'ятеро завдань** на вміння розуміти прочитаний текст.*

З іменниками чоловічого й жіночого роду, на відміну від іменників середнього роду, нормативним є вживання власне кількісних числівників, наприклад:

Записати **шестеро слів** / записати **шість лексем**.

Виписати **восьмеро речень** / виписати **вісім конструкцій**.

Порівняти **двоє висловлювань** / порівняти **два тексти**.

Виконати **десятеро завдань** / виконати **десять вправ**.

Дібрати **п'ятеро дієслів** / дібрати **п'ять іменників** / дібрати **п'ять часток**.

Виписати **троє фразеологічних зрощень** / виписати **три фразеологічні одиниці**.

Виділити в слові **двоє закінчень** / виділити **дві флексії**.

У тексті використано **двоє кліше** / у тексті використано **три штампи**.

Зіставити **двоє наукових понять** / зіставити **два терміни**.

Прочитати **троє оповідань** / прочитати **три повісті** / прочитати **три романи**.

Учений має **двоє почесних звань** / учений має **дві нагороди**.

Водночас форми непрямих відмінків збірних і власне кількісних числівників, окрім знахідного, збігаються. Наприклад:

Н. в.	Двоє півріч	Два місяці
Р. в.	Двох півріч	Двох місяців
Д. в.	Двом півріччям	Двом місяцям
Зн. в.	Двоє півріч	Два місяці
О. в.	Двома півріччями	Двома місяцями
М. в.	(на) двох півріччах	(на) двох місяцях

Прочитуємо Ю. Шевельова: «“Двоє речень” – дрібничка. Але за цією дрібничкою велике питання незалежності розвитку української мови. Самого її життя у віках». Тож пропонуємо учням і студентам

виконати **двоє завдань**, записати **п'ятеро слів**, скласти **шестеро речень**, запам'ятати **трьох правил**, дати відповіді на **чотверо запитань** тощо, зберігаючи й пропагуючи визначальні ознаки власне українські граматичні норми.

3.3. Прийменники *через* і *з* у складі словоформ на позначення дефісного правопису слів

Дискусійним питанням в українській мовознавчій і лінгводидактичній науці досі залишається функціонування прийменника *через* у складі термінних словосполучень типу *написання через дефіс*, *потрібно писати через дефіс*, *через дефіс пишемо* тощо. Хоча в інтернетовому виданні вільної енциклопедії «Вікіпедія» в статті, присвяченій орфографічному словникові, натрапляємо на словоформу *через дефіс*: «Загальні орфографічні словники можуть бути присвячені окремим правописним питанням: *а* чи *у* в родовому відмінку, написання **з дефісом**, окремо чи разом тощо» [Вікіпедія].

В українській орфографії апостроф і дефіс є нелітерними знаками, що не входять до абетки й не впливають на розміщення слів у словникові, а відбивають певні правописні закономірності: апостроф – орфографічний нарядковий знак у формі коми, яким передають на письмі роздільну вимову приголосних, а дефіс – орфографічний знак у формі короткої горизонтальної риски, що вживають для з'єднання деяких типів складних слів, позначення переносу частини слова в інший рядок, а також, скорочуючи слова. Водночас енциклопедія «Українська мова» дефіс кваліфікує як розділовий знак [Енци. УМ, с. 140] незважаючи на те, що в чинному «Українському правописі» в розділі «Найголовніші правила пунктуації» з-поміж десяти розділових знаків (крапка, знак питання, знак оклику, кома, крапка з комою, двокрапка, тире, крапки, дужки, лапки) дефіс як знак пунктуації відсутній. До того ж «Дефіс у словах» належить до орфограми, а дефісне написання слів зумовлене одним із принципів української орфографії, а не пунктуації.

Отже, апостроф і дефіс належать до нелітерних орфографічних знаків, проте в довідкових, навчальних, навчально-методичних працях

тощо спостерігаємо непослідовне використання прийменників з і *через* у складі термінних словосполучень зі словами *апостроф* і *дефіс*, наприклад: з *апострофом*, але *через дефіс*. Порівняймо:

«З'ясуйте, чому по-різному (з **апострофом** чи без нього) пишуться слова в поданих парах» [Козачук, Шкуратяна, с. 42] – «Слова, розділені вертикальною лінією, запишіть разом, **через дефіс**, окремо» [Там само, с. 117].

Ці приклади засвідчують порушення принципу системності як однієї з основних ознак терміна: у термінних словосполученнях на позначення тотожних мовних понять, як бачимо, ужито різні прийменники. Проте «Український правопис» фіксує прийменниково-іменникову словоформу *через апостроф*, наприклад: «Скорочена частка *д* та ірландська частка *о* пишуться з власними іменами **через апостроф**: *Д'Аламбер, Д'Артаньян, Д'Обіньє; О'Генрі, О'Кейсі, О'Коннейль*» [Укр. правопис 2011, с. 136].

Отже, дослідимо нормативне функціонування в мовознавчому й лінгводидактичному дискурсах прийменниково-іменникових словоформ на позначення дефісного написання слів. Зокрема, визначимо основні тенденції використання прийменників з і *через* з іменником *дефіс* в «Українському правописі» різних років видання (1928–2011 рр.), у працях вітчизняних учених-мовознавців першої половини ХХ – початку ХХІ ст., а також з'ясуємо граматичні особливості іншомовних відповідників української прийменниково-іменникової словоформи, зафіксованих у сучасних правописах і граматиках німецької, англійської, польської, білоруської та російської мов.

М. Наконечний, аналізуючи «Найголовніші правила українського правопису» 1921 р., у своїй праці «Про новий правопис український» послуговується словоформою з *розділкою* (суч. з *дефісом*): «Складені прийменники писатимемо так: *поза, поміж, понад, посеред, задля, заради...* (– разом), але: *із-за, з-поміж, з-під, з-посеред...* (– з **розділкою**)» [Наконечний, с. 9].

В «Українському правописі» 1928 р. також ужито прийменниково-іменникову словоформу з *розділкою* [Укр. правопис 1928]. У параграфі цього видання правопису «Розділка» читаємо: «З **розділкою** пишуться...» [Там само, с. 85]; «На випадок сумніву щодо напису

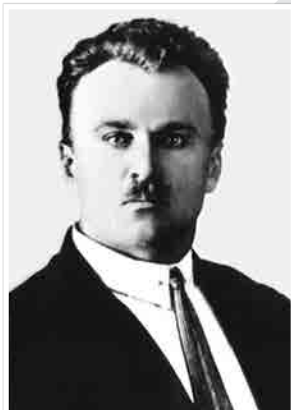
складного слова (вкупі чи **з розділкою**) добре оглядатися на наголос: коли складне слово вимовляється з одним наголосом, то це вказує на тісний зв'язок частин, і писати таке слово слід укупі. Коли ж у складному слові два наголоси, то й писати його краще **з розділкою**, напр. *першорядний, красномовний, жовтогарячий, золотoverхий, але сільсько-господарський, архітектурно-будівельний, історично-філологічний*» [Там само, с. 85].

Проте вже в «Українському правописі» 1945 р. використано такі словосполучення, як *написання через дефіс, треба писати через дефіс, правопис через дефіс*. Водночас в примітках до основних правил зазначено: «Про написання **з дефісом** *обер-, унтер-* та ін. див. § 21 п. 18» [Укр. правопис 1945, с. 30]; «Перед іменниками власними іменами *пів* пишеться **з дефісом**» [Там само, с. 33].

На вживання прийменниково-іменникової словоформи *з дефісом* (*розділкою, злучкою*), замість словоформи *через дефіс*, натрапляємо в «Нормах української літературної мови» (1941) О. Синявського: «Виразної межі поміж такими складними словами, що пишуться разом, і такими, що пишуться **з розділкою**, немає, і подекуди правопис таких слів несталий. **З розділкою** пишуться ще слова *ось-який, от-який, будь-який*, такі, як *по-нашому, по-своєму, по-німецькому* тощо» [Синявський 1941, с. 127]. У «Головних правилах українського правопису» (1946) Ю. Шевельова читаємо: «Писання слів укупі, нарізно й **з розділкою**»; «Складні прикметники пишуться разом або **з розділкою**» [Шерех 1946, с. 26]; «Складені прийменники з прийменником з пишуться **з розділкою**» [Там само, с. 27] тощо.

Закономірно пропагує таку прийменниково-іменникову словоформу й І. Огієнко в мовознавчій праці «Наша літературна мова»: «**З розділкою** пишемо: *батько-мати, будь-що-будь, вряди-годи...*» [Огієнко 2011, с. 341]; «**Із злучкою** пишемо тільки складені слова маловживані, що їх частини ще не злилися до купи в нашім розумінні і що ми їх вимовляємо ще з двома наголосами: *Німецько-український словник, Англо-французька спілка...*» [Там само, с. 342]).

Усі видання чинного «Українського правопису», починаючи з 1993 р., фіксують прийменниково-іменникову словоформу *через*



«Наша сучасна мова рябіє від різних неорганічних елементів, стає через край різноманітною, особливо, щодо синтакси й лексики. Тільки тому рябінню, тій різноманітності треба в інтересі релятивної єдності ділової, практичної й наукової мови. Ми знаємо до того один шлях: якомога поширювати науку української мови й так підготувати людей, що думали б, говорили б і писали б по-українському як слід».

Олекса Синявський – український мовознавець і педагог, професор української мови Харківського інституту народної освіти (1920–1928), провідний діяч у нормуванні української літературної мови (1917–1933), фактичний редактор остаточного тексту «Українського правопису» (1927).

дефіс. Наприклад: «**Через дефіс** пишуться поєднання синонімічних слів: *гідко-бридко, зроду-віку, тишком-нишком...*» [Укр. правопис 2011, с. 37]; «**Через дефіс** пишуться складні особові імена: *Василь-Костянтин, Жан-Жак, Зиновій-Богдан...*» [Там само, с. 137] і под. До того ж на словоформу *через дефіс* натрапляємо в усіх наукових і навчально-методичних виданнях (підручниках, посібниках, робочих зошитах, методичних рекомендаціях і коментарях тощо) другої половини ХХ – початку ХХІ ст., у яких викладено правила правопису складних слів.

Згідно зі «Словником української мови в 11 томах» сполучення з прийменником *через* виражають:

1) просторові відношення (на означення простору, місця, напрямку руху);

2) об'єктні відношення (на означення особи, засобу та ін., за допомогою яких що-небудь здійснюється; певного етапу, який має хто-небудь пройти на шляху до мети);

3) причинові відношення (на означення причини чого-небудь, якоїсь дії; завдяки; на означення властивості, якості, стану, що є причиною чогось; на означення особи, з вини якої сталося що-небудь, відбувається щось;

4) часові відношення (на означення певного терміну, проміжку часу, після якого щось здійснюється [Сл. УМ, т. 11, с. 304].

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» за редакцією В. Жайворонка подає шестеро значень, на які вказує прийменник *через* зі знахідним відмінком:

1) поперек чого-небудь, з одного кінця до іншого (*кладка через потік*);

2) крізь що-небудь (*дивитися через окуляри*);

3) понад чим-небудь (*повісити через плече*);

4) за допомогою, посередництвом кого-, чого-небудь (*повідомити через газету*);

5) уживають на означення причини чого-небудь (*вимушена посадка через туман*);

6) уживають на означення певного проміжку часу (*приймати ліки через годину*) [ВТССУМ 2009, с. 1282].

«Словник українських прийменників. Сучасна українська мова» фіксує четверо семантичних відношень, які передає прийменник *через* зі знахідним відмінком:

1) локативне (*стежка через село*);

2) об'єктне (*сказав через перекладача*);

3) причинове (*загинув через власну необережність*);

4) темпоральне (*через тиждень*) [Сл. УП, с. 381].

У термінному словосполученні *написання через дефіс* (так само й у словосполученні *написання через апостроф*) прийменник *через* не вказує на жодне із зазначених семантичних відношень. Отже, нормативною граматичною моделлю на позначення дефісного написання слів, на наш погляд, є «дієслово (дієслівна форма або девербатив) + іменник у формі орудного відмінка в поєднанні з прийменником *з*». Наприклад: *написати слово з дефісом; слово, написане з дефісом; написавши слово з дефісом; слово написано з дефісом; правила правопису слів із дефісом* тощо.

З'ясуємо семантико-синтаксичні відношення за способом підрядного зв'язку між компонентами в термінних словосполученнях на позначення дефісного написання слів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Семантико-синтаксичні відношення в термінних словосполученнях
на позначення дефісного написання слів**

Тип словосполучення за належністю опорного слова до частиномовного розряду	Приклад	Семантико-синтаксичні відношення
Іменникове	написання (як?) з дефісом	Атрибутивні відношення (опорний девербатив називає опрідметнену дію, а залежне слово – ознаку)
Інфінітивне	писати (як?) з дефісом написати (як?) з дефісом	Адвербіальні відношення (відношення обставин способу дії до дії, на яку вказує опорне дієслово (або дієслівна форма))
Дієслівне	написано (як?) з дефісом	
Дієприкметникове	написаний (як?) із дефісом	
Дієприслівникове	написавши (як?) з дефісом	

З одного боку, в усіх зазначених у таблиці словосполученнях атрибутивні й адвербіальні семантико-синтаксичні відношення сформовані на основі підрядного зв'язку керування. До того ж синтаксичним варіантом до словосполучення *написання з дефісом* є словосполучення *дефісне написання*. Ці словосполучення виражають те саме правописне поняття, мають тотожні компоненти, належать до іменникових словосполучень і яким властиві атрибутивні відношення, але поєднані різними способами підрядного зв'язку: у першому словосполученні – прийменникове керування, у другому – повне узгодження. З другого боку, залежно від головного компонента термінного словосполучення прийменник з з орудним відмінком іменника *дефіс* укажує на:

а) атрибутивне значення в поєднанні з девербативом *написання* (*написання з дефісом*);

б) обставинне значення способу дії в поєднанні з дієсловом і дієслівними формами – інфінітивом, дієслівною формою на *-но*, дієприкметником, дієприслівником (*писати з дефісом*, *написано з дефісом*, *написаний із дефісом*, *написавши з дефісом*).

Укладачі українського правопису різних років видання й мовознавці у своїх працях, крім прийменниково-іменникових словоформ, також досить активно послуговуються синонімійними безприйменниковими конструкціями на позначення наявності або відсутності дефіса в словах (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Синоніміїні конструкції на позначення
наявності або відсутності дефіса в словах**

Назва видання	Конструкції на позначення	
	наявності дефіса	відсутності дефіса
Український правопис [Укр. правопис 1928]	з розділкою пишуться	–
Український правопис [Укр. правопис 1933]	через риску пишуться; рискою відділяються	риска не ставиться
Норми української літературної мови (О. Синявський) [Синявський 1941]	через розділку сполучаються частини складного слова; зв'язуються розділкою; з розділкою пишуться; з розділкою пишуть	–
Український правопис [Укр. правопис 1945]	пишуться через дефіс; дефіс зберігається	дефіса не ставлять; дефіс не ставиться; пишуться без дефіса; не сполучаються дефісом
Наша українська мова (І. Огієнко, 1958) [Огієнко 2011]	з'єднується злучкою; з'єднуємо злучкою; можна ставити злучку; з розділкою пишемо; із злучкою пишемо	пишемо без розділки
Український правопис [Укр. правопис 2011]	через дефіс пишуться; приєднується за допомогою дефіса; ставиться дефіс; приєднується дефісом	дефіс не ставиться

Як бачимо, у конструкціях на позначення наявності дефіса в словах сирконстант зі значенням способу дії, виражений прийменниково-іменниковою словоформою, переважно є лівобічним поширювачем:

«[Prep* + N_{inst.}] ← V»

(з розділкою пишуть, через дефіс пишуться),

рідше – правобічним:

«V → [Prep + N_{gen.}]»

(приєднується за допомогою дефіса).

Водночас у конструкціях на позначення відсутності дефіса ці словоформи є лише правобічними поширювачами:

«V → [Prep + N_{gen.}]»

(пишуться без дефіса, пишемо без розділки).

Прийменниково-іменниковим словоформам на позначення наявності або відсутності дефіса властиві синонімічні безприйменникові словоформи, поєднані з дієсловами:

– «V → правобічний поширювач N_{inst.}»:

*зв'язуються **розділкою**,*

*з'єднуємо **злучкою**,*

*приєднується **дефісом**,*

*не сполучаються **дефісом**;*

хоча іменник *дефіс* у формі орудного відмінка може бути й лівобічним поширювачем («лівобічний поширювач N_{inst.} ← V»):

***рискою** відділяються;*

– «V → правобічний поширювач N»:

*ставиться **дефіс**;*

– «лівобічний поширювач N ← V»:

***дефіс** зберігається.*

Як бачимо, іменник *дефіс* у формі називного відмінка може бути як правобічним, так і лівобічним поширювачем;

«V → правобічний поширювач N_{acc.}»:

*можна ставити **злучку**.*

* **N** – іменник; **N_{gen.}** – іменник у формі родового відмінка; **N_{acc.}** – іменник у формі знахідного відмінка; **N_{inst.}** – іменник у формі орудного відмінка; **Prep** – прийменник; **V** – дієслово.

Отже, у сучасних навчально-методичних працях із правопису, а також в усному науковому мовленні, пояснюючи наявність дефіса в словах, варто широко послуговуватися й безприйменниковими конструкціями. Наприклад:

дефіс уживаємо в словах...;

дефіс ставимо...;

дефіс потрібно писати в словах...;

дефісний правопис властивий словам... тощо.

До того ж проаналізований фактичний матеріал таблиці 3.2 яскраво ілюструє антоніміїні відношення між конструкціями на позначення наявності або відсутності дефіса в словах, зокрема:

з розділкою пишемо – пишемо без розділки.

Саме прийменник з (+ N_{inst}), а не прийменник *через* (+ N_{acc}), вступає в антоніміїні зв'язки з прийменником *без* (+ N_{gen}). З огляду на це, до векторних антоніміїв, що позначають взаємне протилежне написання, належать термінів словосполучення:

пишемо з дефісом ↓↑ *пишемо без дефіса*.

Зауважимо, що словоформа *без дефіса* взаємодіє з іншими синоніміїніми словоформами – *написання окремо* й *написання разом*, які є антоніміїніми до словоформи *з дефісом* (рис. 3.1).

Ілюстрацією явища антонімії як відношення смислового протиставлення між словоформами на позначення наявності / відсутності

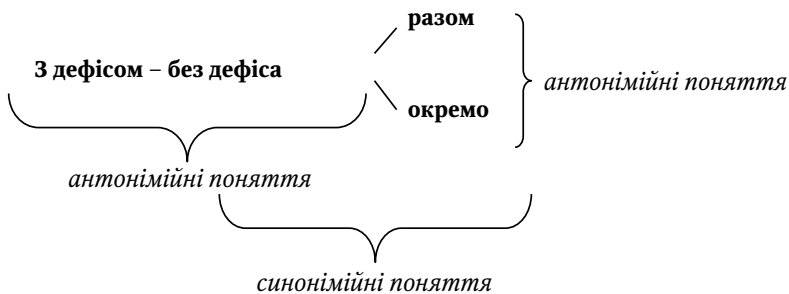


Рис. 3.1. Парадигматичні відношення між словоформами на позначення наявності або відсутності дефіса в словах

дефіса може слугувати обґрунтування, наприклад, написання складних прикметників:

1) складний прикметник з першою частиною *військово-* **пишемо з дефісом** (*військово-морський, військово-спортивний*);

2) складні субстантивовані прикметники *військовозобов'язаний, військовополонений* **потрібно писати разом**;

3) прислівники, що зберігають на собі логічний наголос, з наступним прикметником **пишемо окремо** (*абсолютно сухий, суспільно корисний*).

Порівняємо функціонування відповідників української словоформи з *дефісом* у сучасних правописах і граматиках інших мов.

У граматиці німецької мови «Deutsche Grammatik» натрапляємо на прийменниково-іменникову словоформу *mit Bindestrich* (укр. з *дефісом*), наприклад:

«Komposita werden oft **mit Bindestrich** geschrieben, wenn ein Teil hervorgehoben werden soll: *Steuerreform-Vorgespräch* [Engel, с. 826].

У настановах щодо сучасного правопису німецькою мовою «Briefe gut und richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben» окремий параграф має назву «Die Schreibung **mit Bindestrich**» [Herweg, с. 395] (укр. *написання з дефісом*). Відповідно до перекладного словника німецький прийменник *mit* передається українською мовою або прийменником з, що потребує орудного відмінка іменника (*mit der Zeit з часом*), або орудним відмінком без прийменника (*mit der Feder пером*) [Сл. нім.-укр. с. 298].

У практичній граматиці англійської мови «Practical English Grammar» ужито прийменниково-іменникову словоформу *with a hyphen* (укр. з *дефісом*), наприклад:

«Compound words are formed by linking two or more words to make one unit. We can write the compound **with a hyphen**: *launching-pad, lay-by, tooth-brush*» [Thomson, Martinet, с. 313].

Українським відповідником англійського прийменника *with* є службове слово з [Набока].

Прийменниково-іменникова словоформа з прийменником з зафіксована і в сучасному правописі польської мови. Наприклад,

в орфографічних правилах, поданих у правописному словникові польської мови «Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji», читаємо:

«Pisownia **z łącznikiem** (укр. з дефісом) dwuczłonowych rzeczowników typu *laska-parasol, ława-stół, pralka-suszarka, kupno-sprzedaz, cud-dziewczyna*» [Polanski, s. 83].

Ця граматична форма також наявна в правописному порадникові польської мови «Język polski. Poradnik Profesora Andrzeja Markowskiego»:

«Zasady pisowni łącznej, rozdzielnej i pisowni **z łącznikiem**, czyli kiedy mamy do czynienia z jednym wyrazem ortograficznym, a kiedy z połączeniem wyrazów» [Markowski, s. 18].

Зовсім інша ситуація в сучасних східнослов'янських мовах – білоруській і російській.

Чинний білоруський правопис фіксує словоформу *праз* (укр. *через*) *злучок*:

«Агульныя правілы напісання разам, **праз злучок** і асобна» [3-н Рэспублікі Беларусь 2008, с. 27].

«Пішуща **праз злучок** утварэнні, якія з'яўляюцца паўторам слова для ўзмацнення яго значэння: *сіні-сіні, ледзь-ледзь, гораха-гораха, хто-хто, ён-ён, хадзілі-хадзілі*, а таксама *ціп-ціп-ціп, го-го, трэсь-трэсь* [Там само, с. 28].

У сучасній російській орфографії натрапляємо переважно на прийменниково-іменникову словоформу *через дефіс*. Наприклад:

«**Через дефіс** пишутся сложные существительные, образованные без соединительной гласной из двух самостоятельно употребляющихся существительных, в целом обозначающих единое понятие» [Кайдалова, Калинина 1973, с. 120].

«Пишутся **через дефіс** составные русские и иноязычные фамилии: *Новиков-Прибой, Книппер-Чехова, Римский-Корсаков...*» [Там само, с. 122] та ін.

Хоча в російських правилах уживання дефіса у складних словах як синтаксичні варіанти подано формулювання типу «присоединяются

дефисом...», «посредством дефиса присоединяются...», «дефис ставится...», «дефисное написание...». Наприклад:

«Одни одиночные приложения **присоединяются дефисом**, другие нет» [Там само, с. 121].

«**Посредством дефиса** присоединяются частицы *-то, -либо, -нибудь, кое-, -ка...*» [Там само, с. 149].

«Если существительное, обозначающее качественное понятие, стоит на втором месте, то **дефис ставится**» [Там само, с. 122].

«Наличие суффикса в первой части сложных прилагательных определяет **дефисное написание** (*автомобильно-дорожный, угольно-графитовый*)» [Иванова, с. 163].

В окремих мовах узагалі відсутні прийменникові конструкції на позначення дефісного написання слів. Зокрема, у чеському правописі [Pravidla] вжито термінні словосполучення:

spojovník se píše (укр. *дефіс пишеться*),
se píše spojovníku (укр. *пишеться дефіс*),

а на прийменникову конструкцію натрапляємо лише в примітках до основних правил, де позначено випадки невживання дефіса, наприклад:

přirojována bez spojovací čárky (*пов'язаний без дефіса*).

Отже, на підставі порівняльно-історичного методу з метою зіставлення прийменниково-іменникових конструкцій на позначення дефісного написання слів в «Українському правописові» різних років видання (1928, 1933, 1945, 2011 рр.), у наукових працях вітчизняних мовознавців першої половини ХХ – початку ХХІ ст., а також зіставлення з іншомовними відповідниками, зафіксованими в сучасних правописах і граматиках німецької, англійської, польської, білоруської та російської мов, констатуємо:

1) відповідно до семантичних відношень, на які вказують прийменники з і *через* у поєднанні з іменником *дефіс*, нормативно вважаємо прийменниково-іменникову словоформу з *дефісом*, що набула активного поширення у виданнях «Українського правопису» першої половини ХХ ст. та в роботах М. Наконечного, І. Огієнка, О. Синявського, Ю. Шевельова тощо;

2) Українській національній комісії з питань правопису цілком логічним було б об'єктивно оцінити відповідність сучасним літературним нормам українського слововживання граматичних форм *через дефіс* і *через апостроф* та вивчити питання щодо можливого повернення до термінового корпусу українського правопису словоформ *із дефісом* і *з апострофом*;

3) у мовознавчому й лінгводидактичному дискурсах (монографіях, підручниках, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях та ін.) варто активно пропагувати нормативні як прийменниково-іменникові термінні словосполучення:

*з дефісом пишемо слова...,
з дефісом потрібно писати слова...,
написання слів із дефісом),*

так і безприйменникові конструкції

*дефіс уживаємо в словах...,
дефіс ставимо...,
дефіс потрібно писати в словах...,
дефісний правопис властивий словам...*

3.4. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом»

У наукових і навчально-методичних працях з лінгводидактики спостерігаємо непослідовне використання термінних словосполучень *робота з текстом* і *робота над текстом*. Проілюструємо це на прикладах назв навчальних посібників і наукових статей:

«**Робота над текстом** на уроках української мови в 4-6 класах» (Н. Грипас),

«Лексична **робота над текстом** при вивченні української мови як іноземної» (Л. Шеремета),

«Самостійна **робота над текстом** у навчальних посібниках для 3 класу» (Л. Шевчук),

«**Робота над текстом** у процесі розвитку діалогічного мовлення учнів на уроках української мови» (С. Мунтян),

«**Робота з текстами** на уроках української мови у процесі вивчення синтаксису й пунктуації у 8–9 класах» (Н. Голуб),

«**Робота з текстом** на заняттях з української мови у площині розвитку креативної мовної особистості майбутнього вчителя» (К. Климова),

«**Робота з текстом** на уроках української мови як засіб активізації когнітивно-дослідницької діяльності учнів: дидактичний матеріал» (М. Візінська),

«Принципи та методи навчання у процесі **роботи з текстами** лінгвістичної спрямованості на уроках української мови» (Н. Мордовцева),

«Прагматичний аспект **роботи з текстом** під час вивчення морфології української мови в основній школі» (С. Омельчук),

«**Робота з текстом** на уроках вивчення синтаксису складного речення» (О. Божко) та ін.

До того ж цю тенденцію ми помітили, проаналізувавши електронну реферативну базу даних авторефератів дисертацій Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського, у якій натрапили на такі теми дисертацій:

«Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі **роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу**» (Ю. Романенко),

«Розвиток творчих здібностей молодших школярів у **роботі над текстом** на уроках української мови» (Н. Будій),

«Збагачення словникового запасу учнів 5–7 класів у процесі **роботи над текстом** художнього твору» (Т. Лановик).

Ці приклади засвідчують порушення принципу системності як однієї з основних ознак терміна: у словосполученнях на позначення одного методичного поняття, як бачимо, ужито різні прийменники. А можливо, терміни *робота з текстом* і *робота над текстом* є взаємозамінними, тобто синонімічними? Відповідь на це запитання могла б дати наукова розвідка І. Багмут «**Робота над текстом і робота з текстом** у процесі навчання мови» [Багмут], проте й сам автор, на жаль, у своїй

праці некоректно й невмотивовано послуговується різними прийменниково-іменниковими формами:

«6. **Робота з текстом...** Це полегшує студенту **роботу над текстом**» [Там само, с. 179–180].

«8. **Етапи роботи над текстом...** Запропонована у мовній рамі Ради Європи модель передбачає три фази **роботи з текстом ...**» [Там само, с. 180].

Таке маніпулювання терміною лексикою можна вважати мовним недбальством, що істотно знижує якість наукового твору (термін *робота з текстом* у статті вжито вісім разів, а термін *робота над текстом* – два). До того ж мета, завдання, основний зміст статті й висновки не відповідають назві, оскільки читач цієї розвідки так і не отримає відповіді, у чому особливості *роботи над текстом* і *роботи з текстом* у процесі навчання мови.

У цьому пункті монографії дослідимо поняттєву співвіднесеність термінів *робота з текстом* і *робота над текстом* у сучасному лінгводидактичному дискурсі. Зокрема, визначимо сутність термінів *робота з текстом* і *робота над текстом* та схарактеризуємо семантико-синтаксичні відношення, які вони виражають; окреслимо основні тенденції використання прийменників *з* і *над* з іменником *текст* в українській лінгводидактичній науці кінця ХХ – початку ХХІ ст. та в сучасному професійному мовленні вчителів-словесників; з'ясуємо граматичні особливості іншомовних відповідників українських прийменниково-іменникових словоформ, зафіксованих у наукових і навчально-методичних працях із методики навчання англійської, німецької, польської, білоруської та російської мов. Для розв'язання визначеної мети і сформульованих завдань застосовано такі методи дослідження: компонентний аналіз дав змогу встановити семантичну організацію термінів *робота з текстом* і *робота над текстом* на підставі комплексного аналізування наукових джерел і лексикографічних праць; метод функційного аналізу – визначити семантико-синтаксичні відношення, які виражають ці термінні словосполучення; зіставний аналіз – з'ясувати особливості функціонування іншомовних відповідників до термінів *робота з текстом* і *робота над текстом* в англійськомовних, німецькомовних, польсько-

мовних, білоруськомовних та російськомовних наукових і навчально-методичних текстах; метод кількісних підрахунків – визначити кількісні показники вияву продуктивності використання в українській лінгводидактичній науці та в сучасному професійному мовленні вчителів-словесників терміна *робота над текстом* у невластивому йому значенні; метод узагальнення – систематизувати функційні особливості термінів *робота з текстом* і *робота над текстом*.

У лінгводидактиці лексему *текст* у складі термінного словосполучення *робота з текстом* уживаємо в значенні «літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо» [Сл. УМ, т. 10, с. 57], «засіб навчання мови» [Словник-довідник, с. 241].

«Словник українських прийменників. Сучасна українська мова» фіксує троє семантичних відношень, на які вказує прийменник *над* з орудним відмінком:

- 1) локативне (*явір над водою*);
- 2) об'єктне (*царюватиме над домом*);
- 3) темпоральне (*над світом*) [Сл. УП, с. 206].

У термінному словосполученні *робота над текстом* у значенні методичного прийому, що передбачає здійснення мисленневих дій на певному дидактичному матеріалі, прийменник *над* не вказує на жодне із зазначених семантичних відношень. Саме тому нормативною граматичною моделлю оформлення терміна-словосполучення є «іменник *робота* + іменник на позначення засобу навчання у формі О. в. у поєднанні з прийменником з». Наприклад:

робота з текстом,
робота з орфограмою,
робота зі словом,
робота з омонімами,
робота з підручником,
робота з алгоритмом,
робота зі схемою тощо.

Водночас, проаналізувавши зафіксовані у «Словникові української мови» в 11 томах [Сл. УМ, т. 5, с. 59] значення, які виражає прийменник *над* з орудним відмінком іменника або займенника, зазначимо, що прийменник *над*, указуючи на об'єктні відношення, можна вживати з оруд-

ним відмінком на позначення видів творчої роботи, жанрів, документів тощо, з якими пов'язана або на створення яких спрямована дія:

*робота над оповіданням,
робота над твором,
робота над переказом,
робота над сценарієм,
робота над книжкою,
робота над фільмом,
робота над автобіографією й под.*

Отже, у поданих прикладах ідеться про продуктивну творчу діяльність зі складання (написання чи створення) оповідання, твору, переказу, сценарію, книжки, фільму, автобіографії, а не про аналітичні дії на основі їх. Наприклад:

*«Створення наукового тексту передбачає кілька етапів роботи. Починається **робота над текстом** з виділення отриманого автором знання» [Сурмін, с. 16].*

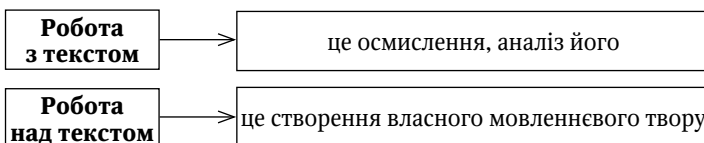
*«Корисні поради щодо **роботи над текстом** дисертації дає Б. О. Райзберг...» [Там само, с. 57].*

З огляду на зазначене констатуємо, що в таких контекстах, як:

*«**робота над текстом** підручника» [Методика 2011, с. 101];
«одним з основних прийомів **роботи над текстом** є редагування» [Там само, с. 114];
«**робота над текстом** вправи та за сформульованими в підручнику завданнями» [Там само, с. 116];
«**працюючи над текстом** підручника...» [Там само, с. 187], –*

прийменник *над* ужито позанормативно. Семантично, відповідно до сутності зазначених методичних прийомів його має заступати прийменник *з*.

Термінні словосполучення *робота з текстом* і *робота над текстом*, хоч і тісно пов'язані між собою, проте в українській лінгводидактичній науці позначають різні методичні поняття (таблиця 3.3):



Таблиця 3.3

**Сутність методичних понять
робота з текстом і робота над текстом**

Термін- словосполучення	Робота (яка?) з текстом	Робота (над чим?) над текстом
Семантика слова <i>текст</i>	літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо [Сл. УМ, т. 10, с. 57].	відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо [Сл. УМ, т. 10, с. 57].
Семантико-синтаксичні відношення	атрибутивні (опорний іменник називає предметнену дію, а залежне слово – ознаку)	субстанціальні (опорний іменник називає предметнену дію, а залежне слово – об'єкт дії)
Синтаксична функція залежного компонента	означення	додаток
Значення методичного поняття	Аналітичний вид діяльності	Творчий вид діяльності
Сутність методичного прийому	Передбачає виразне читання (або читання мовчки) тексту, визначення теми й основної думки, мікротем тексту, аналізування мовних одиниць у тексті, визначення ролі їх в оформленні тексту тощо	Передбачає створення власного мовленнєвого твору (висловлювання)

Тож уважати їх взаємозамінними безпідставно, оскільки вони не належать до тих словосполучень, у яких головний компонент має паралельні форми синтаксичного керування, як-от:

адресувати (кому?) колезі – адресувати (до кого?) до колеги – адресувати (на кого?) на колегу;

розумітися (на чому?) на лінгвопрагматиці – розумітися (у чому?) в лінгвопрагматиці;

вітатися (до кого?) до присутніх – вітатися (з ким?) з присутніми.

У термінному словосполученні *робота (яка?) з текстом* атрибутивні семантико-синтаксичні відношення, сформовані на основі

підрядного зв'язку керування, залежно від типу словосполучення за належністю опорного слова до частиномовного розряду змінюються на субстанціальні. Проілюструємо це на прикладах:

іменникове словосполучення	<i>робота (яка?) з текстом</i>	атрибутивні відношення
інфінітивне словосполучення	<i>працювати (з чим?) з текстом</i>	
дієприслівникове словосполучення	<i>працюючи (з чим?) з текстом</i>	субстанціальні відношення

А в словосполученні *робота (над чим?) над текстом* субстанціальні семантико-синтаксичні відношення незалежно від типу словосполучення за належністю опорного слова до частиномовного розряду не змінюються:

іменникове словосполучення	<i>робота (над чим?) над текстом</i>	субстанціальні відношення
інфінітивне словосполучення	<i>працювати (над чим?) над текстом</i>	
дієприслівникове словосполучення	<i>працюючи (над чим?) над текстом</i>	

У методиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти лінгводидакти традиційно виокремлюють такі види роботи з текстом:

- визначення теми й основної думки, способів зв'язку речень у тексті;
- характеристика цілісності тексту (сислової, граматичної, структурної), композиційно-структурних особливостей тексту, засобів зв'язку речень у тексті; актуальне членування (дане й нове);
- редагування написаного [Практикум з методики, с. 239].

До основних видів робіт із текстами на етапі навчання риторики в закладах вищої освіти Н. Голуб зараховує:

- 1) удосконалення текстів;
- 2) роботу над партитурою тексту;
- 3) визначення структури тексту;

- 4) визначення комунікативної мети тексту;
- 5) визначення жанрових ознак тексту;
- 6) доповнення тексту цитатами, що підтверджують основну думку;
- 7) перебудування тексту відповідно до іншої комунікативної мети;
- 8) складання тез тексту виступу;
- 9) аналіз і редагування текстів;
- 10) вивчення текстів-зразків;
- 11) складання ескізу тексту;
- 12) порівняння текстів [Голуб 2009, с. 421].

Отже, зазначені види роботи ґрунтуються на мисленневих прийомах аналітичного характеру і не передбачають створення власного мовленнєвого висловлювання, зокрема переказу, твору, нарису, повідомлення, виступу тощо. З огляду на це досить химерний вигляд має термін *аналітична робота над текстом*, який фіксує один з освітніх українських онлайн-ресурсів (<https://studopedia.eu>), замість *аналітична робота з текстом*. Натомість яскраво ілюструє сутність поняття *робота з текстом* і доречне вживання прийменника *з* (замість *над*) приклад, на який ми натрапили в монографії І. Вихованця й К. Городенської «Теоретична морфологія української мови»:

«Переписувачі [рукописних збірників] в більшості активно працювали з текстом. Вони переробляли його, скорочували, доповнювали, ... модернізували мову («Україна. Наука і культура»)» [Вихованець, Городенська, с. 231].

Водночас можна виокремити й назвати такі основні види роботи над текстом: відтворення сприйнятого тексту, побудова тексту певного стилю, типу мовлення й жанру, композиційне оформлення текстів різних типів мовлення тощо.

Проаналізуємо докладніше використання в сучасних наукових дослідженнях терміна-словосполучення на позначення методичного прийому, що передбачає здійснення мисленневих дій на текстовому матеріалі:

«Робота з науково-навчальними текстами у старших класах з поглибленим вивченням української мови» [Заєць; с. 2] – *«Систематизація теоретичного і практичного досвіду для визначення*

наукових основ методики **роботи над текстами** міжпредметного змісту» [Там само; с. 3];

«Розроблено лінгводидактичну модель формування текстотвірних умінь учнів 5–9 класів у процесі навчання синтаксису складного речення й експериментальну методику **роботи з текстом**» [Божко, с. 22] – «В основу шкільної методики **роботи над текстом** у зв'язку з навчанням синтаксису складного речення покладено лінгводидактичні ідеї О. Біляєва, Н. Бондаренко, ...» [Там само, с. 2];

«Окрім комунікативних умінь, **робота з текстом** сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь» [Грона, с. 72] – «У **роботі над текстом** за комунікативно-когнітивним підходом, аналіз тексту розпочинається з ознайомлення з ним у цілому» [Там само, с. 84].

Як бачимо, слово *текст* з іменником *робота* сполучають переважно механічно, ледь не навмання. Ще одним прикладом, який яскраво ілюструє інтуїтивне використання прийменників з *над* у складі відповідного терміна-словосполучення, є уривок анотації однієї з дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук:

«...розроблено методичну систему **роботи над текстом** художнього твору, яка передбачає практичне ознайомлення учнів на рівні уявлень з окремими літературознавчими поняттями...; використання на уроках читання оптимальних методів і прийомів **роботи з текстом** художнього твору, спрямованих на розвиток та вдосконалення естетичних оцінних суджень молодших школярів...» [Гоголь, с. 19].

Така тенденція, на жаль, негативно поширюється й на інші термінів словосполучення. Наприклад:

«Лінгводидактичним підґрунтям методичної системи **роботи з формування** інтонаційних умінь і навичок старшокласників є принципи, методи, прийоми» [Бабенко, с. 9] – «Ефективність запропонованих методів, прийомів, форм **роботи над формуванням** інтонаційних умінь і навичок» [Там само, с. 11];

«Стимулюють до вдумливої **роботи з мовним матеріалом**» [Божко, с. 152] – «**Робота над матеріалом** із мови, результатом якої є формування мовленнєвих умінь, має бути послідовною» [Там само, с. 80].

Послугування лінгводидактами різними прийменниково-іменниковими формами на позначення методичного прийому, в основі якого лежить аналіз тексту, спонукав нас з'ясувати, якому термінові віддають перевагу вчителі-словесники. Для цього протягом листопада 2017 р. – червня 2018 р. ми провели опитування, зокрема й інтернетове опитування на персональному сайті www.omelchuk.ks.ua. Респондентам на запитання «Який термін відповідає методичному поняттю *аналіз тексту?*» було запропоновано вибрати один із трьох варіантів: 1) робота над текстом; 2) робота з текстом; 3) ці терміни є взаємозамінними. Узагальнюючи відповіді 146 учителів, констатуємо, що:

69 учасників опитування (47,3 %) вибрали варіант «робота з текстом»;

57 учителів (39 %) надуживають терміном «робота над текстом»;

20 респондентів (13,7 %) уважають ці терміни взаємозамінними.

Отже, ставлення вчителів-словесників до використання термінних словосполучень на позначення одного методичного поняття виявилось також неоднозначним.

Подібна ситуація і в російській методичній науці: дослідники не розрізняють терміни «робота с текстом» і «робота над текстом», уживаючи їх хаотично й безсистемно. Яскравим прикладом слугує стаття С. Ісупової «**Робота над текстом** при обучении русскому языку как неродному», в першому реченні анотації до якої зазначено:

«Статья посвящена **работе с художественным текстом** на занятиях по русскому языку с иностранными студентами» [Исупова].

Водночас лексикографічна праця М. Львова «Словник-довідник із методики російської мови» подає граматичні форми із прийменником *с*, зокрема у словниковій статті, присвяченій текстовим вправам, знаходимо:

«**робота** учащихся **с** готовым **текстом**», «виды упражнений **с** готовым **текстом**», «выделение из текста сложных синтаксических целых и **работа с ними**» [Львов, с. 207].

Проте в англійськомовній науковій літературі лінгводидактичного спрямування у значенні «аналіз тексту» переважно використовують словосполучення **work with text** (укр. *робота з текстом*). Наприклад, у статті американського дослідника П. Мікана «Text-Based Teaching: Theory and Practice» читаємо:

*«The next approach, language teaching, emphasized learning by using the language, which included communicative speaking in class and **working with authentic texts** such as, signs and menus». «Prior experiences prepare learners for **working with texts** in many ways». «**Working with texts** integrates the skills to take advantage of multisensory text experiences to enhance memorizing language» [Mickan].*

У розвідці М. Кейна «Texts and the foreign language teacher: some reflections on aims» також ужито термінне словосполучення з прийменником *with*:

*«Through an examination of the notion of ‘truth’ in connection with **work with texts**, he outlines three different traditions within educational theory...» [Cain].*

Одна з польських монографій, присвячена проблемам викладання іноземних мов, має назву «**Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments**» [Springer], у якій натрапляємо на статтю Я. Крайка «Language Teachers **Working with Text**: Increasing Target Language Awareness of Student Teachers with Do-It-Yourself Corpus Research» [Там само, с. 223].

Водночас англійська мова фіксує і словосполучення **work on text** (укр. *робота над текстом*) у значенні «працювати над створенням (написанням) тексту». Зокрема, матеріали сайту <http://context.reverso.net> засвідчують такі приклади:

*«Thereafter, the experts would continue **working on the text**, taking into consideration, where appropriate, the comments received».*

*«The rapporteur **works on the text** taking into account comments from other delegations».*

*«Mr. Pekarchuk (Ukraine) said that he thought it necessary to continue consultations and **work on the text** of the Declaration».*

Аналіз англійськомовних джерел дає підстави також констатувати, що в наукових працях словосполучення *work with text* і *work on text* не є поширеними, їх заступає термінне словосполучення *text analysis* (укр. *аналіз тексту*).

У німецькій науковій мові поширено граматичну конструкцію *Arbeit mit Texten* (укр. *робота з текстом*). Для прикладу наведемо кілька назв німецьких навчальних видань:

«*Der Umgang mit Texten im Grundschulunterricht*» [Ahrens-Drath].

«*Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten*» [Rainer].

«*Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*» [Jašova].

Сучасна польська лінгводидактика у значенні аналітичного виду діяльності на основі тексту фіксує термін-словосполучення *praca z tekstem* (укр. *робота з текстом*). Зокрема, на одному з польських інтернетових порталів (<http://docplayer.pl>) у методичних рекомендаціях «**Praca z tekstem** w edukacji dzieci klas początkowych» читаємо:

«*Po dokonaniu analizy opracowań metodycznych dotyczących **pracy z tekstem** można zaproponować ogólny model postępowania metodycznego przy opracowywaniu różnych rodzajów tekstów*».

На іншому порталі (<http://www.profesor.pl>) натрапляємо на методичні рекомендації «*Proces czytania – różne formy **pracy z tekstem** literackim opracowała*». Прикладом нормативного поширення такої граматичної конструкції в методиці навчання польської мови є низка навчально-методичних праць, присвячених реалізації тектоцентричного підходу, як-от:

«*Materiały do pracy z **tekstem** literackim w klasach początkowych*» Я. Длугош, Е. Ожех [Długosz, Orzech].

«*Praca z tekstem w klasach początkowych*» М. Яковицької [Jakowicka].

«*Praca z **tekstem** w klasach 1–3*» К. Ленартовської, В. Свіонтек [Lenartowska, Świątek].

«**Praca z tekstem literackim w klasach I–III**» М. Щепаньскої [Szczepańska].

«**Praca z tekstem wierszowym**» М. Войшвілло [Wojszwiłło].

Якщо ж йдеться про творчий вид діяльності – створення тексту, то в польській мові також уживають прийменниково-іменникову форму з прийменником *над*:

«**Etapy pracy nad tekstem. Jak stworzyć artykuł krok po kroku**» (укр. *Етапи роботи над текстом. Як створити статтю покроково*) (<http://www.copywriting-blog.pl>).

«**Praca nad tekstem jest wartością**» (укр. *Робота над текстом є цінністю*) (<http://www.gazetawroclawska.pl>).

«**Praca nad tekstem autorskim**» (укр. *Робота над авторським текстом*) (<https://usosweb.uw.edu.pl>).

Прийменниково-іменникова словоформа з прийменником з зафіксована і в сучасній білоруській мові, про що свідчать назви наукових розвідок із білоруської лінгвометодики, зокрема:

«**Комплексная праца з тэкстам на ўроках абагульнення і сістэматызацыі ведаў на словаўтварэнні**» [Якуба].

«**Работа з тэкстам як форма правядзення кантролю па беларускай мове**» [Саматыя].

«**Беларуская мова і культура: праца з тэкстам на вучэбных занятках**» [Барысенко].

Хоча в сучасному навчальному виданні «Беларуская мова. Поўны школьны курс. Тэорыя» натрапляємо на термінні словосполучення з прийменником *над*:

праца над кампазіцыяй выступлення,

праца над тэкстам выступлення [Красней, Лаўрэль, с. 274].

Як бачимо, уживання прийменника *над* у цих прикладах є виправданим, оскільки йдеться про створення (а не аналіз) певного мовленнєвого жанру. До того ж це значення яскраво виражене в контексті, узятому з білоруського інформаційного ресурсу «Хартыя'97»:

«**Праця над «Псалтыром»** стала справою апошніх гадоў жыцця для беларускага сьвятара, які жыў у Лёндане» (<https://charter97.org/ru/news/2016/8/9/217527/>).

Водночас у назві статті «Аспекти **працы над** професійным **тэкстам** са студэнтамі эканамічных ВНУ» [Агароднікава, Петрыкевіч] віділене словосполучення є позанормативною граматичною моделлю.

Отже, прийменник з потрібно вживати:

1. З іменниками у формі родового відмінка, що позначають розділи мови (*робота з орфографії, робота з пунктуації, робота з риторики, робота зі стилістики, робота з морфології або робота з розділу «Орфографія», робота з розділу «Пунктуація», робота з розділу «Риторика», робота з розділу «Стилістика», робота з розділу «Морфологія»*).

2. З іменниками у формі орудного відмінка, що позначають:

2.1. Інформаційні й дидактичні засоби навчання (*робота з алгоритмом, робота з довідником, робота з інформаційними джерелами, робота з комп'ютером, робота з навчальним матеріалом, робота з наочністю, робота з підручником, робота з плакатом, робота з посібником, робота зі словником, робота з таблицею, робота з текстом, робота з теоретичним матеріалом*).

2.2. Мовні одиниці різного рівня (*робота з мовними одиницями, робота з орфограмами, робота з пунктограмами, робота з реченням, робота із синонімами (антонімами, паронімами, омонімами), робота зі словом, робота зі словосполученням, робота з терміном*).

2.3. Определений процес (*робота з вивчення граматики, робота з розвитку мовлення, робота з удосконалення морфологічних умінь, робота з формування комунікативної компетентності*).

З поданими в пп. 2.1–2.2 прийменниково-іменниковими словосполученнями можна поєднувати також дієслово *працювати* й дієприслівник *працюючи* (*працювати з текстом, працювати з алгоритмом, працюючи з орфограмами*).

Якщо ж потрібно вказати на продуктивний вид діяльності – створення (складання, написання, моделювання тощо) чогось, граматично правильно й методично виправдано послуговуватися конструкціями з прийменником *над*: *робота над алгоритмом, робота над підручником, робота над текстом*. Так само з головним компонентом дієсловом і діє-

прикметником – *працювати над алгоритмом, працювати над підручником, працюючи над текстом* і под. Такі конструкції є структурно неповними, але семантично ж вони повні, оскільки за відсутності лексично вираженого девербатива *створення (складання, написання, моделювання)* семантичне навантаження припадає на семантично і структурно обов'язковий додаток зі значенням об'єкта дії (*алгоритм, підручник, текст* тощо).

3.5. Національна мовна традиція в мовознавчій спадщині Олександра Рибалка

Мовознавча спадщина Олександра Рибалка настільки глибока й концептуальна, що й сьогодні становить науковий інтерес і є актуальною з погляду внормування поняттєвого апарату сучасної мовознавчої науки й удосконалення чинного українського правопису, ураховуючи цілісний історичний досвід становлення його. Йдеться передовсім про праці Олександра Рибалка в царині мовознавства, уміщенні в пропам'ятному збірникові «Правдиве українське серце. Олександр Рибалко» [Рибалко].

Продовжуючи традиції поборників українського слова, зокрема І. Огієнка, який наголошував на тому, що в номінації мовознавчих понять слід орієнтуватися на питому українську лексику, «а термінів з чужомовних слів нам краще б не вживати зовсім» [Огієнко 1908, с. 9], Олександр Рибалко пропонував «повернути до правопису українську термінологію: дійменник (інфінітив), риска (тире), розділка (дефіс), середник (крапка з комою), приросток (префікс), наросток (суфікс), синтакса (ця форма природніша – як теза, криза, оаза, генеза і под.)» («Пропозиції щодо вдосконалення «Українського правопису») [Рибалко, с. 194], – тим самим закликаючи «послугуватися не від учора заведеною, а нашою давньою, традиційною термінологією» («Казна-що з “казначейством”») [Там само, с. 191]. Гадаємо, що ці ідеї Олександра Рибалка, на жаль, так і залишаться утопічними, бо в боротьбі за остаточне звільнення «від намулу десятиріч сталинщини і застою» (О. Рибалко) перемога прогнозовано буде за бюрократичною системою, не здатною повернутися обличчям до нашої історичної мовної традиції. Водночас унормування



«Протягом тривалого часу наша мова зазнавала свідомо спрямованого збіднення й денаціоналізації, позбавлялася притаманних їй оригінальних рис. Щойно тепер маємо змогу говорити про це відверто».

Олександр Рибалко (1951–2009) – заслужений працівник культури України, визначний україніст, джерелознавець, історик культури, мовознавець. Головний редактор журналу «Пам'ятки України», видавництва «Українознавство», заступник головного редактора «Військово-історичного альманаху», завідувач відділу мовознавства і літературознавства журналу «Дивослово».

й кодифікація мовознавчої термінології – встановлення в нормованої термінології, що відповідає структурі сучасної української літературної мови й нормам чинного правопису, – є першорядним завданням, над розв'язанням якого мають працювати вчені-термінологи.

У п. 5.1 нашої монографії, присвяченому дослідженню неуніфікованого вживання окремих мовознавчих термінів у сертифікаційних роботах з української мови і літератури, обґрунтовуючи недоцільність використання терміна *м'який знак*, що перебуває за межами термінологічної норми сучасного мовознавства, і намагаючись довести думку щодо повернення до складу правописної термінології нормативного терміна *знак м'якшення*, ми покликаємося на Олександра Рибалка як на широкого пропагатора нашого багатющого, незужитного, невідцвітного слова. Зокрема, у мовознавчих студіях патріотичного, небайдужого до майбутнього рідної мови мовознавця «Пропозиції щодо вдосконалення “Українського правопису”» і «Коло має бути розірвано...» читаємо:

«Знак м'якшення слід повернути на його традиційне місце в нашій абетці – після Я» [Рибалко, с. 193].

*«Доцільно поряд з описовим **знак м'якшення** повернути традиційну назву **ь** – їр за прикладом **й** – йот»* [Там само, с. 235].

Беззаперечно, запозичення в наш час – один із продуктивних і важливих шляхів поповнення лексичної системи мови, проте переважання його над іншими механізмами, спрямованими на пошук власних ресурсів, великою мірою шкодить мові. Отож цілком закономірним є те, що в річищі оновлення поняттєво-термінологічного апарату сучасної науки, зокрема й мовознавчої, учені-термінологи особливої уваги надають відродженню національної термінології. З цього погляду наукове зацікавлення становить і мовознавча розвідка Олександра Рибалка «Правдиве українське слово», яка не лише пропонує замінити запозичені термінні слова *алфавіт* і *азбука* українським відповідником *абетка* [Там само, с. 201], а й сам активно послуговується цією лексемою у своїх працях, зокрема:

*«Від 1619 року веде родовід в українській **абетці** літера г».*

*«Водночас давнє українське письменство знало й третій спосіб передачі проривного г – через запозичену з латинської **абетки** літеру g» [Там само, с. 175].*

*«Українська **абетка** – не довільна вигадка, вона сформувалася історично» [Там само, с. 178].*

*«Слушно позначають уживання аффрикат у білоруській **абетці**» [Там само, с. 193].*

*«... в нас ще й досі точаться запальні дискусії щодо складу **абетки** й основних правописних засад» [Там само, с. 223].*

До речі, іменником *абетка* й похідним від нього прикметником *абетковий* закономірно послуговуються розробники Державного стандарту України «Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять» [ДСТУ 2000]. Наприклад, у змісті документа читаємо:

*«Літерні позначення треба подавати за відповідною **абеткою** в такій послідовності: літерні позначення за українською **абеткою**; літерні позначення за латинською **абеткою**; літерні позначення за грецькою **абеткою**»; «Назву **абетки** перед літерними позначеннями не зазначають»; «Іншомовні терміни-відповідники стандартизованих термінів в **абеткових** покажчиках розташовують за **абеткою** відповідної мови...» [Там само, с. 8].*

Крім цього, у змісті навчального матеріалу вдосконаленої й доопрацьованої програми для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою «Українська мова. 1–4 класи» [Програма 2012] зафіксовано тему «Українська **абетка** (алфавіт)», а в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів читаємо:

«Учень/учениця правильно читає (напам'ять або із запису) українську **абетку**; розташовує 5-6 слів за **абеткою**...».

Хоча у формулюванні теми достатньо обмежитися українським словом *абетка*, не дублюючи його запозиченим відповідником *алфавіт*. З огляду на це, чи варто в навчальній програмі для основної школи пропонувати тему «Алфавіт (абетка, азбука)» [Програма 2015]? Це, на нашу думку, по-перше, не відбиває сучасні тенденції у вітчизняному мовознавстві щодо відродження автентичної, національно виправданої термінології; по-друге, порушує принцип наступності між початковою й основною школою в засвоєнні учнями мовознавчих термінів.

Отже, цілком виправданою й науково обґрунтованою є позиція Олександра Рибалка щодо активного поширення не лише в розмовному, а й у науковому мовленні слова *абетка*, яке відповідно до «Етимологічного словника української мови» є власне українською назвою азбуки, утвореної за вимовою перших двох літер (*а*, *бе*), очевидно, під впливом назв *азбука*, *альфабет*, *abecadlo* (від вимови перших трьох літер *а*, *бе*, *се*) [ЕСУМ 1982, с. 38].

Концептуальним напрямом дослідницької роботи Олександра Рибалка в царині мовознавства були також студії, присвячені питанням удосконалення «Українського правопису» з погляду додержання народних основ, відновлення питомих правописних засад і спрощення, раціоналізації правил тощо.

Насамперед Олександр Рибалко наполягав на відновленні форми двоїни іменників (якщо не основної, то як варіантної), обґрунтовуючи тим, що ця форма характеризує давність української мови, притаманна як східно-, так і західноукраїнським говіркам, уживана у фольклорі, творах давнього письменства, класиків нової української літератури, сучасній мовній практиці діаспори, у використовуваному Українською церквою

перекладі Святого Письма (І. Огієнка). Зокрема, у науковій розвідці «Дві слові про двоїну» не йшлося про абсолютизацію чи якийсь нав'язування двоїни, а було запропоновано повернути їй нормативний статус хоча б у художній літературі як:

- «відмітну рису ще індоєвропейської прамови» [Рибалко, с. 212],
- «невід'ємний складник літературної мови» [Там само, с. 215],
- «пам'яткову форму, яка засвідчує органічність і давність української мови» [Там само, с. 221],
- «традиційну ознаку української мови» [Там само, с. 243].

До того ж, узявши активну участь у мовознавчій дискусії навколо проекту українського правопису, що точилася протягом 2000–2001 рр. на шпальтах газет «Літературна Україна», «Українське слово» і сторінках журналу «Українська мова і література в школі», Олександр Рибалко не лише сам висловлював пропозиції щодо, наприклад, відновлення давнього закінчення *-и* в родовому відмінку однини іменників на *-ть* (*радо-сти, совісти, творчости*), а також у словах типу *крови, любови, осени, соли, Руси, Білоруси, імени, племені* й под., але й повністю підтримував погляди правописної комісії, яка в проекті правопису пропонувала писати *и* в родовому відмінку однини іменників третьої відміни з основою на *-сть* та іменників четвертої відміни із суфіксом *-ен-*. На думку Олександра Рибалка, це була спроба «звільнитися від колишніх правописних спотворень» [Там само, с. 230]. До речі, в останньому числі науково-теоретичного часопису «Українська мова» за 2015 рік натрапляємо на цікаву розвідку відомого вітчизняного мовознавця В. Німчука, який, досліджуючи старокнижні елементи й «діалектизми» в Шевченковій поезії, стверджує: «Потрібно повернути до літературної норми деякі елементи Шевченкової мови, **несправедливо усунуті з неї** (виділення наше. – С. О.), зокрема *и* на початку слова: *Бо вернулись Москалики Іншими шляхами* («Катерина») та закінчення *-и* в родовому відмінку однини іменників третьої відміни іменників: *Не спинила весна крови, Ні злости людської* («Гайдамаки»)» [Німчук, с. 21–22]. Це переконливо засвідчує, що Олександр Рибалко обстоював національні традиції українського правопису об'єктивно, послідовно й науково обґрунтовано.

У «Контроверзах довкола правопису», що є частиною статті «Коло має бути розірвано...», йдеться й про початкову *И* як питому ознаку живої



«Найскладніший етап в історії українського правопису – новоукраїнський, який рясніє різними орфографічними спробами, системами та втручанням державних чинників у, здавалося б, суто філологічні справи».

Василь Німчук (1933–2017) – видатний мовознавець, фахівець з історії української та інших слов'янських мов, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, лауреат Державної премії імені Івана Франка, Усеукраїнської премії імені Івана Огієнка в галузі науки. Дослідник діалектів та ономастики української мови, історії української лінгвістики, проблем української мови як конфесійної.

мови, але, на жаль, не чинного українського правопису. Олександра Рибалка обурювала безапеляційність «експертів», яка дорівнювала, за його словами, їхній некомпетентності, щодо недоцільності повернення в українську мову *и* на початку слів. З огляду на це Олександр Рибалко, імпліцитно звертаючись до «експертів», що керувалися передовсім власними уподобаннями й емоціями, ставить низку риторичних питань:

«Невже нашим учителям-дискутантам ніколи не потрапляв виданий для школи “Орфоепічний словник” М. Погрібного, що рекомендує вимовляти такі слова з наближенням до *и*?»

«Невже їм не відомі твори сучасних авторів – роман В. Дрозда “Ірій” чи однойменна збірка поезій М. Осадчого?»

«Невже ніколи не впадали в око написання початкової *и* в назвах *Ийбюнг, Ийчжу, Илич, Ирзем, Ич-Оба* та ін.?»

Власне, ці питання і вказують на абсурдність ситуації, яку Олександр Рибалко означив так: «У складі абетки в підручниках, почавши з буквара, і словниках фігурує велика літера *И*, водночас чинний правопис не дозволяє писати *и* на початку слів, а на практиці, коли треба, усе ж таки, як бачимо, *и* пишуть» [Рибалко, с. 233]. І справді, з-поміж усіх лексикографічних праць (словників, довідників, енциклопедій) ми натрапили лише на одне сучасне видання, у якому подано слова на літеру *и*:

икавка, икання, икати (як застарілі варіанти до *гикавка, ікавка, гикання, ікання, гикати*), а також вигуківі слова *ит* (те саме, що *ет*) та *ич* (те саме, що *ач* або *іч*) [ВТССУМ 2002, с. 486]. Навіть цей приклад свідчить про слухність пропозицій Олександра Рибалка й авторів проекту «Українського правопису» повернути *и* на початок деяких слів заради збереження традиційної вимови й відповідно до норм традиційної фонетики.

Цілком слушною є заувага Олександра Рибалка щодо розрізнення закінчень *-а(-я)* і *-у(-ю)* в таких словах: *предмета* (річ) і *предмету* (предмету філософії), *сектора* (математика) і *сектору* (сектору перекладів), *спектра* (фізика) і *спектру* (спектру поглядів), *портрета* (мистецька річ) і *портрету* (словесного портрету), *звіра* (одного) і *звіру* (збірне), *дуба* (ботанічне) і *дубу* (шафа з дубу), *клена* (дерева) і *клену* (збірне, деревина) [Рибалко, с. 193]. Ні чинний «Український правопис» [Укр. правопис 2011], ні сучасні словники, зокрема словник-довідник «Дзвона чи дзвону? або *-а(-я)* і *-у(-ю)* в родовому відмінку» [Лозова, Фридрак], не подають у цих словах варіантів закінчень, що залежать від лексичного значення, крім іменника *сектор* – «*сектора* (частина круга, площі) і *сектору* (підрозділ; галузь)» [Там само, с. 116].

Услід за Олександром Рибалком вважаємо, що іменник *стіл* також у формі родового відмінка однини може мати різні закінчення залежно від значення, хоча чинний «Український правопис» фіксує варіантні закінчення цього слова, проте лише як назву конкретного предмета – *стола́* (й *сто́лу*) [Укр. правопис 2011, с. 83], вибір закінчення в яких залежить начебто тільки від наголосу. Водночас, якщо протиставимо лексичне значення слова *стіл* у словосполученнях *ніжки стола́* (назва конкретного предмета, що позначає вид меблів), *запросити до сто́лу* (назва збірного поняття, що позначає накритий різними стравами стіл) та *працівник паспортного сто́лу* (назва установи), то виявиться, що зміна закінчення безпосередньо впливає на семантику слова, як *акта* (назва документа) і *акту* (назва дії), *листопада* (назва місяця) і *листопаду* (назва процесу), *каменя* (назва одиничного поняття) і *каменю* (назва збірного поняття) та под.

Складно не погодитися з Олександром Рибалком, який уважав закінчення іменників чоловічого роду II відміни однини у формі родового відмінка «справжнім каменем спотикання в словниках» [Рибалко, с. 244]. Навіть сучасна мовна практика потребує уточнення

закінчень родового відмінка в окремих іменниках чоловічого роду II відміни, особливо в лексичних новотворах, що репрезентують нові явища суспільного й виробничого життя, розвиток науки, техніки, культури, нові риси сучасного побуту тощо. Приміром, гортаючи авторитетні лексикографічні видання серії «Словники України», можна натрапити на різні закінчення родового відмінка іменника *сайт*. Порівняймо:

– *сайт*, *-а* в «Українському орфографічному словникові» [Укр. орф. сл., с. 756];

– *сайт*, *-у* в словникові «Нові слова та значення» [Нові слова, с. 222].

Якщо кваліфікувати це слово як назву, що означає «сукупність веб-сторінок, доступних у мережі Інтернет» або «вузол у мережі Інтернет, за яким закріплена адреса, що ідентифікує його» [Там само, с. 222], то нормативно виправданим є закінчення *-у*, властиве абстрактним іменникам зі збірним значенням.

Не маючи фахової філологічної освіти, проте будучи справжнім фахівцем у царині мовознавства, Олександр Рибалко наголошував і на проблемі функціонування девербативів. Зокрема, у статті «Коло має бути розірвано...», яку Олександр Рибалко написав у співавторстві із Катериною Рибалко у формі зауважень і пропозицій до проекту правопису, виданого окремим виданням у 1999 р., було запропоновано «сформулювати правило про послідовне розрізнення віддіслівних іменників, що виражають дію, процес і результат» [Рибалко, с. 241], оскільки тенденція до такого розрізнення помітна у фаховій літературі та в давніших словниках. До того ж мовні особливості сучасного лінгводидактичного терміна-девербатива схарактеризовано в п. 2.3 монографії, у якому проаналізовано особливості функціонування девербативів як цілісного класу термінної лінгводидактичної лексики в семантичному, граматичному і стилістичному аспектах.

Отже, Олександр Рибалко вболівав за вироблення єдиного для всіх українців світу соборного правопису як утвердження історичної справедливості й відродження національної правописної традиції, сподіваючись на те, що ми почнемо ХХІ ст. з новим, науково обґрунтованим правописом, який дасть реальний шанс для поступової мовно-правописної консолідації.

Визначальною рисою наукового почерку Олександра Рибалка є переважання форм давального й місцевого відмінків однини іменників чоловічого роду на *-ові* (*-еві*, *-єві*) без диференціації на істоти і неістоти. Наприклад:

«Немає їх і в поважному “Етимологічному словникові української мови” (1985, Т. 2)» [Рибалко, с. 190].

*«Деякі іменники на означення парних понять мають форму двоїни і в орудному **відмінкові**»* [Там само, с. 213].

*«Послідовно відкинута йотацію при **збігові** двох голосних...»* [Там само, с. 224].

*«Маємо ще одну нагоду в рамках планованих заходів на відзначення року мов звернути якнайпильнішу увагу на українську правописну проблематику ..., щоб допомогти **загалові** ... зрозуміти потребу, мету і зміст пропонованих змін до українського правопису»* [Там само, с. 251].

Проте більшість авторів наукових текстів послуговуються все ж таки факультативним варіантом закінчення *-у* (*-ю*), нехтуючи тим самим основним варіантом *-ові* (*-еві*, *-єві*).

Однією з національних особливостей українського літературного мовлення є переважання нерозщеплених присудків у формі одного дієслова. Хоча в писемних наукових і публіцистичних текстах мовці надуживають розщепленими присудками типу:

*проводити дослідження (замість **досліджувати**),
здійснити зіставний аналіз (замість **зіставити**),
здійснювати вимірювання (замість **вимірювати**),
здійснювати реалізацію (замість **реалізовувати**),
установити відповідність (замість **увідповіднити**),
установити послідовність (замість **упослідовнити**).*

Водночас у своїх мовознавчих працях Олександр Рибалко активно пропагує питомі форми нерозщеплених присудків, наприклад:

*«Написання багатьох слів **увідповіднено** з російськими формами...»*

*«Цей компромісний характер неминуче **передумовлював** деякі слабкі сторони цього правопису...»* [Рибалко, с. 224]

«Треба, нарешті, ...**уодноманітнити** написання...» [Там само, с. 241].

До того ж, наголошуючи на новочасних або давніших, але менш відомих загалові дотеперішніх штучних обмеженнях ужитку слів літературної мови, переважно утворених на українському ґрунті відповідників, Олександр Рибалко свідомо вводить дієслово **абеткувати** у значенні «розміщувати за абеткою».

Будучи щирим провідником правдивого українського слова, намагаючись відродити й віджити його в мові сучасників, небайдужий до майбутнього рідного слова мовник-патріот Олександр Рибалко активно популяризує яскраві, питомо українські слова не тільки за походженням, а й за морфологічним складом, що належать до різних частин мови, зокрема:

– іменників:

закиди в *зайвині*;
знадоби до рубрики;
мовна *каліч*;
наличка (у значенні «клеймо») «застаріле»;
низка слів;
конструктивне *річище*;
спонука повернути літеру;
правописні *спотворення*;

– прикметників:

дальше вдосконалення;
доконечна заувага;
живомовне середовище;
загальникові;
суб'єктивно-смакові оцінки;
застрашливо-вбивча позначка;
задавлені проблеми;
зловорожа сила;
невідрадні умови;
тривка основа для студій;

– дієслів:

ми *губіємо*;

допасовувати правопис до нового часу;
залічувати питання;
словник *не заповідається*;
молодь могла б *запізнатися* (у значенні «ознайомитись»);
препарувати мову письменників;
пропозиції *придадуться* (у значенні «стануть у пригоді»);
літера *сподобилася* особистої ненависті;

– прислівників:

живосилом запровадити;
кальки *запопадливо* популяризувалися;
поновно затвердити;
радше винятки;
справіку притаманна мовна форма.

Також Олександр Рибалко замість невмотивованих лексичних кальок з російської мови реанімує природні для української мови слова. Зокрема, у своїх мовознавчих студіях мовник-патріот активно послуговується:

– іменником *тло*, замість росіянізма *фон* (на **тлі** сьогочасної мовної руїни, на **тлі** гіпертрофованої прихильності до іншомовних запозичень, на провінційному **тлі**, негативістське **тло**);

– українським відповідником *низка* до слова *ряд* (**низка** традиційних написань, **низка** серйозних наукових проблем, **низка** відомих видавництва);

– іменником *недогляд*, замість суржикового витвору *недолік* (*прикрий недогляд*, деякі текстові **недогляди**);

– девербативом *покликання* з наголосом на третьому складі, уникаючи позанормативного *посилання* (**покликання** на розміщення ь у кирилиці, **покликання** С. Головащука на те, що...) тощо.

Привертають увагу й означальні слова-епітети, що Олександр Рибалко використовує до Українського Слова – *багатюще, незужитне, невідцвітне*. Вони є беззаперечним підтвердженням слів дружини визначного україніста Катерини Рибалко: «Власне, мова була для нього другим повітрям: озонним дихали його легені, а мовним – душа. Словом дуже дорожив, сприймав його як одухотворену сутність» [Рибалко, с. 764].

Отже, ідеї Олександра Рибалка, його спостереження, теоретичні висновки і практичні рекомендації дають відповіді на чимало проблемних питань вітчизняного мовознавства загалом та сучасного українського правопису, який, за словами мовника-патріота, певною мірою носить «директивно-насильницький, русифікаційний і науково необґрунтований характер». Поза сумнівом, проблемно-дослідницькі статті Олександра Рибалка актуальні й умотивовані, оскільки дають змогу на новому рівні осмислити закономірності розвитку української мови, поглиблюють уявлення про мовознавчу термінологію, мовні явища й функціонування їх у ХХІ ст.

Матеріал третього розділу монографії апробовано в таких публікаціях автора:

1. Омельчук С. Вивчення функційних особливостей числівника на засадах дослідницького підходу. *Дивослово*. 2011. № 5. С. 6-10.

2. Омельчук С. Відмінність у значенні лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». *Дивослово*. 2018. № 4. С. 31.

3. Омельчук С. Національна мовна традиція в мовознавчій спадщині Олександра Рибалка. *Мова і культура*. Київ: Вид. дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. Т. II (182). С. 373–382.

Передрук:

Омельчук С. Національна мовна традиція в мовознавчій спадщині Олександра Рибалка. *Дивослово*. 2016. № 2. С. 37–42.

Омельчук С. Національна мовна традиція в мовознавчій спадщині Олександра Рибалка. *Олександр Рибалко і суспільно-культурне життя України: мат-ли наук.-практ. конф.* Київ: Колофон, 2016. № 2. С. 15–22.

4. Омельчук С. Нормативне вживання в науковому лінгводидактичному дискурсі віддіслівних іменників на *-ня*. *Наук. вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія «Лінгвістика»*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2017. Вип. 27. С. 39–49.

5. Омельчук С. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів *робота з текстом* і *робота над текстом*. *Українська мова*. 2017. № 4. С. 98-108.

6. Омельчук С. Функціонування терміносполук зі збірним числівником у царині української лінгвометодики. *Дивослово*. 015. № 7–8. С. 18–20.

РОЗДІЛ 4

КУЛЬТУРА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО МОВЛЕННЯ: ТИПОВІ ПОРУШЕННЯ Й НОРМАТИВНІ ВІДПОВІДНИКИ

4.1. Нормативність у структурі сучасного наукового тексту педагогічного спрямування

Однією із актуальних проблем, з якою стикаються здобувачі наукових ступенів у процесі висвітлення власних результатів теоретичних й експериментальних досліджень у дисертаціях та авторефератах, є недотримання літературних норм на всіх мовних рівнях. Фактичний матеріал засвідчує досить низький рівень володіння мовцями культурою писемного монологічного мовлення. Зокрема, оформлюючи науковий текст, автори переважно стикаються з труднощами в доборі відповідної граматичної форми, у творенні, написанні й доречному використанні терміної лексики тощо. Це пов'язано передовсім з недостатнім знанням норм і традицій літературної мови, особливостей її словникового складу та граматичного ладу.

Культура наукового мовлення відбиває рівень опанування норм писемної української літературної мови, свідоме й доречне використання засобів мови залежно від мети й обставин спілкування. З низькою культурою української наукової мови пов'язане порушення норм слововживання, сполучуваності слів, їхнього написання, граматичних правил тощо. Здобувачі наукових ступенів, які дотримуються сучасних літературних норм, досягають досконалості в писемній формі мовлення, що сприяє найточнішому, найповнішому вияву висловлюваної думки й передає гармонійне поєднання змісту і форми наукового дослідження.

Проаналізуємо сучасний стан дотримання норм культури писемного наукового мовлення здобувачів наукових ступенів кандидата та док-

тора педагогічних наук на граматичному, орфографічному та лексико-семантичному рівнях на підставі захищених дисертацій та авторефератів із галузей знань (спеціальностей):

01 Освіта:

011 Науки про освіту:

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,

13.00.07 – теорія і методика виховання,

13.00.09 – теорія навчання;

014 Середня освіта:

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова);

23 Соціальна робота:

231 Соціальна робота:

13.00.05 – соціальна педагогіка.

4.1.1. Дотримання граматичних норм

Ігнорування граматичних норм синтаксичного керування спричинює ненормативне вживання в педагогічних дослідженнях відмінкових форм. Насамперед помилковість у використанні відмінка закріпилася при дієслові *навчати* і віддієслівному іменникові *навчання*, які відповідно до літературних норм потребують залежного компонента у формі родового, а не давального відмінка. Натомість у наукових текстах читаємо:

начати учнів (чому?) українській мові (форма Д. в.), замість *начати учнів (чого?) української мови* (форма Р. в.);

навчання підлітків (чому?) соціальним навичкам (форма Д. в.), замість *навчання підлітків (чого?) соціальних навичок* (форма Р. в.).

Такі відмінкові форми не відбивають лексико-граматичну й онтологічну природу національної мовної системи.

Нерідко науковці сплутують відмінки залежних іменників при керованих дієсловах, зокрема помилково віддають перевагу:

1) орудному відмінкові замість знахідного з дієсловами *опанувати* (*опанувати*), *нехтувати*:

опанувати **соціальними нормами** → опанувати **соціальні норми**;

нехтувати **умовами** → нехтувати **умови**;

2) родовому відмінкові замість давального з дієсловами запобігати, запобігти:

запобігати **помилко** → запобігати **помилкам**.

До того ж досить часто порушують правила сполучуваності слів-синонімів **властивий** і **характерний**. Наприклад: **для стилістичного модуля властива** активна інтеграція мовного й літературного матеріалу; **для лівопівкульного мислення властиве** послідовне, поетапне оброблення невеликого обсягу однорідної інформації; **правопівкульному мисленню характерні** непередбачуваність і випадковість; динамічний підхід **властивий для** освітніх концепцій; **креативній особистості характерні** творчість, оригінальність і гнучкість мислення і под. Сучасній українській літературній мові, зауважує І. Вихованець, «притаманне поєднання прикметників **властивий** (**властива, властиве, властиві**) тільки з давальним відмінком іменників або займенників, а слова **характерний** (**характерна, характерне, характерні**) – тільки з родовим відмінком іменників або займенників із прийменником **для**» [Вихованець 2012 б, с. 46]. Тож нормативними з погляду синтаксичного керування є такі конструкції:

стилістичному модулеві властива ...;

лівопівкульному мисленню властиве ...;

для правопівкульного мислення характерні ...;

динамічний підхід властивий концепціям;

для креативної особистості характерні

Низку граматичних помилок спричиняє ігнорування особливостей у вживанні прийменниково-іменникових слюформ, а також складених похідних прийменників. Зокрема, необґрунтована продуктивність прийменника *по* в наукових дослідженнях у царині педагогіки зумовлена російськомовною інтерференцією. Помилковим є вживання цього прийменника в конструкціях типу:

робота по розробленню (= *з розроблення*) критеріїв оцінювання,



«Завжди ми шукаємо найточнішого для думок або почуттів слова. Можливості нашого пізнання безмежні. І невичерпні можливості розвитку мови. Тому постійно потрібно піклуватися про здоров'я нашого слова».

Іван Вихованець – доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, лауреат премій імені Олександра Потебні та імені Івана Франка. Утвердив у вітчизняному мовознавстві функційно-граматичний напрям, обґрунтував класифікацію відмінків і частин мови, глибоко дослідив взаємодію прийменникової та відмінкової систем, висвітлив співвідношення синтетизму й аналітизму в граматичній структурі сучасної української мови.

напрями по реалізації (= з реалізації) етапів дослідження і под.

Також інтерферентним впливом російської мови зумовлені неправильні словоформи з прийменником *при* (*при* аналізі, *при* виявленні, *при* вивченні, *при* визначенні, *при* з'ясуванні, *при* дослідженні, *при* оцінюванні та ін.). Наприклад: **При запровадженні** зазначених методів створюються комфортні умови для навчання. Надання комп'ютерної підтримки старшокласникам **при виконанні** ними запропонованих завдань. Формування граматичних умінь і навичок **при вивченні** самостійних частин мови.

Прийменник *при* в конструкціях такого типу варто замінювати:

а) дієприслівниковим зворотом:

Запроваджуючи зазначені методи, ми створили комфортні умови для навчання;

б) похідним прийменником у процесі чи під час :

Надання комп'ютерної підтримки старшокласникам **під час** виконання ними запропонованих завдань.

Формування граматичних умінь і навичок **у процесі** вивчення самостійних частин мови.

Позанормативними є кальковані з російської мови прийменниково-іменникові словоформи з прикметниками *в повній мірі, в рівній мірі, в належній мірі, в останній час* та ін., замість яких слід уживати безприйменникові конструкції:

*повною мірою (або цілком),
однаково,
належним чином,
останнім часом.*

Наприклад:

Повною мірою (замість **у повному обсязі**) *реалізовано особистісний потенціал учня.*

Останнім часом (замість **в останній час**) *проблемі формування креативної особистості присвячено низку монографічних праць.*

При дієслові *спостерігати* й віддієслівному іменникові *спостереження* науковці часто вживають конструкції з орудним відмінком іменника та прийменником *над*: *спостерігати над поведінкою дитини, спостерігаючи над теоретичним матеріалом, спостереження над фактами мови, спостереження над явищами природи* і под. Зазначимо, що використання прийменника *над* у цих словосполученнях немовбито орієнтує на розташування мовця вище від об'єкта спостереження. Коли треба вказати «на особу, предмет та ін., які є об'єктом спостереження, нагляду, догляду тощо» [ВТССУМ 2009, с. 293], у літературному мовленні абсолютно домінує прийменник *за*:

*спостерігати за поведінкою дитини,
спостерігаючи за теоретичним матеріалом,
спостереження за фактами мови,
спостереження за явищами природи.*

Наводячи дефініції наукових понять та явищ, дослідники часто використовують прийменник *під* із термінним іменником або словосполученням у формі орудного відмінка, тим самим порушуючи граматичну норму: *під навчально-пізнавальною діяльністю ми розуміємо...; під змістом освіти вчені розуміють...; у психології під мотивом розуміється...; під мовними навчально-дослідницькими вміннями розуміємо...* і под. Крім цього, у

наукових текстах, коли автор з'ясовує сутність поняття чи терміна, іноді можна прочитати: *під рефлексією розуміється...*; *під навчальним завданням з мови мається на увазі...*; *під проблемно-пошуковим методом навчання розуміється...* Слушною з цього приводу є думка К. Городенської, яка зауважує, що «в українській мові, на противагу російській, авторське застереження не можна виражати безособовими формами дієслів *розуміється* або *мається* (у словосполученні *мається на увазі*). Замість них потрібно вживати дієслова *визначати, тлумачити, називати, кваліфікувати, трактувати* та ін. у формі першої особи множини чи однини теперішнього часу» [Городенська 2014, с. 70]. Отже, у зазначених прикладах перевагу слід віддавати безприменниковим конструкціям типу:

навчально-пізнавальною діяльністю вважаємо...;
змістом освіти вчені називають ...;
у психології мотивом називають ...;
мовні навчально-дослідницькі вміння тлумачимо...;
рефлексію трактують (трактуємо)...;
навчальним завданням з мови називають (називаємо)...;
проблемно-пошуковий метод кваліфікують (кваліфікуємо) як...

Значні труднощі виникають також тоді, коли здобувачі наукових ступенів у своїх роботах калькують применникові конструкції з російської мови, буквально перекладаючи їх, а не добираючи нормативний український відповідник. Наприклад: **у порівнянні** (рос. в сравнении) з програмами попередніх років, **у порівнянні з** констатувальним етапом експерименту; *дидактичну модель розроблено у відповідності* (рос. в соответствии) **до** методологічних і теоретичних засад дослідження; *агресія батька по відношенню* (рос. по отношению) **до** матері; **в залежності** (рос. в зависимости) **від** ситуації спілкування; **згідно** (рос. согласно) *етапів експерименту* та ін. Виділеним помилковим варіантам похідних применників відповідають такі українські відповідники:

порівняно з програмами попередніх років,
порівняно з констатувальним етапом експерименту,
*дидактичну модель розроблено **відповідно до** методологічних і теоретичних засад дослідження,*
*агресія батька **стосовно** матері,*

**залежно від ситуації спілкування,
згідно з етапами експерименту.**

Помиляються й ті, хто вживає прийменниково-іменникові словоформи за *сприянням*, за *втручанням*, за *реагуванням*, за *участю* та інші зі значенням умови, що дасть змогу чогось досягти, що-небудь здобути. К. Городенська застерігає, що в українській мові це значення виражають прийменниково-іменникові словоформи за *сприяння*, за *втручання*, за *реагування*, за *участі*, бо утворено їх на основі складнопідрядних речень із підрядною умовною частиною [Городенська 2014, с. 42]. Наприклад:

учень формулює правило за участі (замість *за участю*) *вчителя*;

організація виховання підлітків за сприяння (замість *за сприянням*) *соціальних інституцій*.

Дискусійним питанням залишається функціонування в сучасних наукових текстах пасивних конструкцій із дієсловами на *-ся*. Наприклад: *Профілактична робота здійснюється* соціальними педагогами систематично. Ця проблема *досліджувалася* сучасними вченими-дадактами. Дослідження *виконувалося* здобувачем поетапно протягом десяти років. У роботі вихователя *використовуються* спеціальні засоби соціально-педагогічного впливу. Групова форма роботи ефективно *реалізується* в урочній діяльності. Особлива увага *приділяється* дітям з обмеженими можливостями. Іменник *вивчається* в шостому класі. Заперечні займенники *пишуться* разом.

Замість зазначених ненормативних речень слід активізувати питому українські активні конструкції:

1. Двоскладні речення, якщо у формі орудного суб'єкта дії вжито субстантив зі значенням людини (істоти), наприклад:

Соціальні педагоги здійснюють профілактичну роботу систематично.

Цю проблему *досліджували* сучасні вчені-дидакти.

Дослідження здобувач *виконував* поетапно протягом десяти років.

2. Односкладні неозначено-особові речення, наприклад:

У роботі вихователя **використовують** спеціальні засоби соціально-педагогічного впливу.

Групову форму роботи ефективно **реалізують** в урочній діяльності.

Особливу увагу **приділяють** дітям з обмеженими можливостями.

Іменник **вивчають** у шостому класі.

Заперечні займенники **пишуть** разом.

3. Односкладні безособові речення з головним членом, вираженим поєднанням модальних слів *треба, потрібно, необхідно* та інфінітива, наприклад:

Заперечні займенники **потрібно писати** разом.

Зазначимо, що вибір тієї чи тієї конструкції має бути вмотивованим у кожному конкретному випадку. Проте й до сьогодні вибір активної чи пасивної конструкції науковці здійснюють переважно інтуїтивно:

У четвертому розділі дисертації **характеризуються** дидактичні умови експериментальної методики. → У четвертому розділі дисертації **охарактеризовано** дидактичні умови експериментальної методики.

У дослідженні **використовувалися** різні форми опитування. → У дослідженні **використано** різні форми опитування.

Заняття в експериментальних групах **проводилися** вчителями з використанням сучасних форм навчання. → Заняття в експериментальних групах **проводили** з використанням сучасних форм навчання.

У Національній доктрині розвитку освіти України **наголошується** на суспільній цінності знань. → У Національній доктрині розвитку освіти України **наголошено** на суспільній цінності знань.

На другому етапі експерименту **запроваджувалися** тренінги, рольові ігри, учнями **виконувалися** творчі завдання. → На другому етапі експерименту **запроваджено** тренінги, рольові ігри, учні **виконували** творчі завдання.

Поняття «мобільність» досить активно **розробляється** в сучасній науці. → Поняття «мобільність» досить активно **розробляють** у сучасній науці.

Узяті з дисертацій та авторефератів приклади засвідчують загальну тенденцію до активного позанормативного використання в українськомовних наукових текстах словосполучень із дієсловами на *-ся*, яке І. Фаріон називає «навальним сяканням» [Фаріон, с. 251], розвинутим під впливом російської мови, де поширеною є синтаксична категорія пасиву.

Зауважимо, що зворотні дієслова на *-ся* в українській літературній мові необхідно вживати за їхнім прямим призначенням – лише стосовно неперехідної дії, тобто коли є суб'єкт дії, але неможливий об'єкт, на який спрямовано дію, оскільки суб'єкт одночасно є й об'єктом:

Особистість розвивається.

Мовне середовище формується.

Звуки творяться органами мовленнєвого апарату.

З огляду на це перевагу, безсумнівно, слід віддавати активним синонімічним моделям «як типологічній ознаці синтаксису сучасної української літературної мови й української загальнонародної мови в цілому» [Лаврінець 2014, с. 63]. Саме активні конструкції в науковому контексті зберігають стильову нейтральність, а штучні пасивні конструкції, як зазначають мовознавці, «спотворюють логіку висловів і часто надають їм певних емоційно-експресивних відтінків значення, що для наукового стилю є неприйнятним» [Там само].

Для наголошування на завершенні дії та результаті її невинуватими в наукових текстах, зокрема дисертаціях, авторефератах, статтях, анотаціях тощо, є конструкції з предикативними пасивними дієприкметниками типу *Гіпотеза підтверджена*. Завдання дослідження **виконані**. Мета **досягнута**. Натомість, як зауважує О. Лаврінець, речення з предикативними формами на *-но*, *-то* виразно відтворюють здійснювану суб'єктом дію, хоча і не в процесі її, а в результаті її, а тому сприяють лаконічності та легкокомовності [Лаврінець 2013, с. 26].

Якщо суб'єкт дії відомий і виникає потреба назвати його, слід уживати активні дієслівні конструкції, що є національною рисою синтаксису

української мови, а якщо немає потреби або можливості назвати діяча і дія співвідносна з поняттям «хтось зробив», доречними будуть безособові речення з предикативними формами на *-но*, *-то*. Порівняймо:

Дослідник підтвердив гіпотезу. – Підтверджено гіпотезу.

Дисертант виконав завдання дослідження. – Виконано завдання дослідження.

Здобувач досягнув мети. – Досягнуто мети.

4.1.2. Дотримання словотвірних норм

Дисертації й автореферати з педагогічних наук рясніють порушенням словотвірних норм, пов'язаних із неправильним утворенням термінної лексики. Насамперед зосередимо увагу на функціонуванні в наукових дослідженнях віддієслівних іменників словотвірного типу на *-нн(я)*, *-енн(я)*, що позначають дію, процес або стан. Зокрема, нехтування правилами творення процесових іменників веде до неправильного використання їх у науковому мовленні: *дидактико-методичний рівень забезпечив розробку ефективної моделі навчання; мислення як психічний процес завершує обробку інформації; під час відбору експериментальних і контрольних груп враховано однаковий рівень навчальних досягнень учнів* та ін. Як засвідчує фактичний матеріал, позанормативні віддієслівні іменники в поданих прикладах варто замінити поширеною в українській літературній мові словотвірною моделлю на *-нн(я)*, *-енн(я)*:

дидактико-методичний рівень забезпечив розроблення ефективної моделі навчання;

мислення як психічний процес завершує оброблення інформації;

під час відбирання експериментальних і контрольних груп ураховано однаковий рівень навчальних досягнень учнів.

Віддієслівні іменники з суфіксом *-к(а)* «можна вживати лише на позначення наслідків події (об'єктів, суб'єктів), але неправильно вживати їх на позначення дії (незавершеного процесу) чи події (завершеного процесу)» [Фаріон, с. 76]. Порівняймо:

розроблення (подія) критеріїв – сучасні наукові **розробки** (наслідок події) в царині дидактики;

оцінювання (подія) навчальних досягнень учнів експериментальних груп – **оцінки** (наслідок події) за контрольну роботу засвідчують низький рівень мовних знань.

Окремого коментаря потребує використання термінних похідних прикметників, словотвірною базою яких є іменники *життя, знання, значення, мислення, мовлення, поняття, чуття* і под. Від поданих лексем закономірно можна утворити відносні прикметники за допомогою суфікса *-ев-*:

життєвий,
знаннєвий,
значеннєвий,
мисленнєвий,
мовленнєвий,
поняттєвий,
чуттєвий,

які найбільшою мірою поширені в науковому мовленні.

Проте в дисертаціях та авторефератах педагогічного спрямування надibuємо помилкові словотвірні моделі цих прикметників, утворені під впливом суфіксальної інтерференції, наприклад: **житейський** (замість **життєвий**) *досвід, активізація мислительних* (замість **мисленнєвих**) *процесів, понятійний* (замість **поняттєвий**) *апарат дослідження*. Використані авторами досліджень наведені приклади прикметників не ґрунтуються на внутрішньомовних зв'язках із словотвірною базою, а отже, за І. Вихованцем, не перебувають в системних словотвірних відношеннях, до того ж не збагачують виражальних можливостей сучасної української літературної мови [Вихованець 2012 б, с. 108–109].

Помилково використовують у науковому мовленні і термінний похідний прикметник *настановчий*, замість **настановний**, утворений від іменника *настанова*. Порівняймо:

<i>Вимова</i> → <i>вимовний</i>		<i>Підготовка</i> → <i>підготовчий</i> ([к] // [ч])
<i>Постанова</i> → <i>постановний</i>		
<i>Основа</i> → <i>основний</i>		

Суфіксальна інтерференція характерна також для термінних похідних прикметників, утворених від абстрактних іменників *категорія* і *функція*. Активного вжитку набули позанормативні форми **категоріальний** апарат дослідження, **категоріальне** значення терміна, **функціональний** підхід до виховання, **функціональний** аспект навчання, **інституціональна** діяльність людини і под. Водночас немає потреби використовувати в цих прикметниках суфіксальну зв'язку *-альн-*. Доречними є форми прикметників

категорійний,
функційний,
інституційний,

які утворено за законом аналогії, наприклад:

емоційний (від *емоція*) *стан дитини,*
інтеграційні (від *інтеграція*) *процеси,*
традиційна (від *традиція*) *методика,*
кваліфікаційні (від *кваліфікація*) *параметри,*
операційний (від *операція*) *етап експерименту,*
інформаційні (від *інформація*) *матеріали,*
ситуаційний (від *ситуація*) *метод навчання.*

Також варто диференціювати паронімні прикметники, які в науковому контексті слід уживати відповідно до їхнього лексичного значення. Порівняймо:

демонстративний *метод викладання* (супроводжується демонструванням) – **демонстраційний** *стіл* (призначений для публічного показу чогось);

диференційне *навчання* (виявляється у варіантності змісту навчання; від *диференціація*) – **диференціальний** *підхід* (ураховуючи відмінності; від *диференціал*);

інтеграційна *діяльність* (побудована на основі об'єднання; від *інтеграція*) – **інтегральні** *рівняння* (від *інтеграл*);

інформативний *виклад матеріалу* (наповнений інформацією, відомостями) – **інформаційне** *агентство* (який містить, опрацьовує, видає інформацію);

корелятивні *наукові поняття* (співвідносні) – **кореляційна** *залежність даних експерименту* (стосується кореляції);

операційний метод (як частина навчального процесу) – **оперативне** керівництво навчальним закладом (у значенні «дієвий»); **ситуативне** мовлення (викликане певними умовами) – **ситуаційний** підхід до навчання (побудований на широкому використанні ситуацій з різних сфер спілкування).

Причиною асоціативних лексичних помилок у паронімічних відношеннях між прикметниками, що мають приблизно однакове звучання і графічне оформлення, є переважно незнання значень слів, які здобувачі використовують у дисертаціях та авторефератах у термінних словосполученнях. Наприклад:

*Конструювати й реконструювати тексти різного **стилістичного** (замість **стильового**) спрямування (тексти належать різним стилям, а не стилістиці; порівняймо: *робочі програми дисциплін **стилістичного** спрямування*).*

*Рівень **психологічного** (замість **психічного**) й **соматичного** розвитку особистості (прикметник *психологічний* стосується психології – *психологічний тест, психологічна характеристика особистості, психологічна наука*; прикметник *психічний* стосується психіки – *психічні процеси, психічний стан, психічний розлад*).*

*Математика є **базовою** (замість **базисною**) навчальною дисципліною для всіх предметів природничо-математичного циклу (*базовий*, тобто провідний у низці подібних – *базова лабораторія, базова школа*; *базисний*, тобто той, що становить основу – *базисні положення*).*

Крім цього, натрапляємо на авторські наукові неологізми – термінослава, які взагалі відсутні в літературному мовленні:

***дискурсна** (замість **дискурсивна**) компетентність, **екстралінгвістичні** (замість **екстралінгвальні**) чинники спілкування,*

***характерологічні** (замість **характерні**) особливості понять, **неблагосприятливі** (замість **несприятливі**) педагогічні умови.*

Найпоширенішою словотвірною помилкою в структурі сучасної наукової мови в царині педагогічних досліджень є ненормативне вживання активних дієприкметників теперішнього часу, утворених від діє-

слівних основ за допомогою суфіксів *-уч-(-юч-)* і *-ач-(-яч-)*. Цей процес зумовлений передовсім не внутрішньомовними чинниками, а позамовними. Досить категорично стверджує О. Курило: «Українська мова не знає активних дієприкметників на *-чий*, *-(в)ший*, ані пасивних на *-мий* у тому творенні та в тій функції, як їх уживає сучасна українська літературна мова. В народній мові колишні дієприкметники на *-чий* і значінням своїм і функціями перейшли в категорію прикметників. У них ми не відчуваємо чинності: значінням своїм вони вказують на прикмету, властивість» [Курило, с. 18].

У дисертаціях та авторефератах, на жаль, натрапляємо на засилля скалькованих з російської мови суфіксальних моделей цих дієприкметників, наприклад: *навчальну діяльність уважають домінуючим* (рос. *доминирующим*) *видом діяльності особистості*; *навчальна дисципліна синтезуючого* (рос. *синтезирующим*) *типу*; *випереджаюче* (рос. *опережающее*) *виховання*; *попереджуючі* (рос. *предупреждающие*) *виховні заходи*; *констатуючий* (рос. *констатирующий*) *етап експерименту*; *детермінуючий* (рос. *детерминирующий*) *вплив оточення*; *узагальнюючі* (рос. *обобщающие*) *матеріали дослідження* і под. Копіювання таких моделей з російської мови, зауважує І. Фаріон, «свідчить не так про нестачу власних, як про згубне перенесення чужого способу мислення і сприйняття» [Фаріон, с. 87]. І. Вихованець називає це явище «неприродною українською мовою»: «Це щось інше, наближене, очевидно, до суржику» [Вихованець 2012 б, с. 24]. Зазначимо, що в українській літературній мові існують власні ресурси для заміни активних дієприкметників, найпродуктивнішим з яких є вживання віддієслівних відносних прикметників із суфіксом *-льн-*, що приєднується до основ дієслів недоконаного виду. Отже, нормативними термінними лексемами в зазначених прикладах є:

навчальну діяльність уважають домінувальним *видом діяльності особистості*;
навчальна дисципліна синтезувального *типу*;
випереджальне *виховання*;
попереджувальні *виховні заходи*;
констатувальний *етап експерименту*;

детермінувальний вплив оточення;
узагальнювальні матеріали дослідження.

Також науковці у своїх дослідженнях надуживають такими формами, як *об'єднання людей, виконуючі певні функції; науковий педагогічний процес, поєднуючий різні механізми впливу на особистість*. Натомість треба використовувати описові конструкції:

об'єднання людей, що виконують певні функції;
науковий педагогічний процес, що поєднує різні механізми впливу на особистість.

У праці зі стилістики О. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови» читаємо: «Російським дієприкметникам у їх функції апозитивно-предикативній відповідають українські описові звороти з особовими дієсловами» [Курило, с. 27].

Поширеними, на жаль, є помилково утворені форми деяких термінних складних прикметників. Наприклад, у словосполученнях **внутрісистемні** зв'язки між мовознавчими дисциплінами, урахування **внутріпредметних** зв'язків у виділених складних прикметниках першим компонентом має бути слово *внутрішньо*, що відповідає прикметникові *внутрішній* [Сл. УМ, т. 1]. Тож правильно вживати прикметники:

внутрішньосистемний,
внутрішньопрпредметний.

Порівняймо: *внутрішньоатомний, внутрішньовенний, внутрішньогосподарський, внутрішньообласний, внутрішньопартійний* і под.

Так само часто послуговуються ненормативним складним прикметником *україномовний* (*україномовне середовище, україномовний контент, україномовний сайт* тощо), замість **українськомовний**, який утворено від словосполучення *українська мова*, подібно до інших складно-суфіксальних прикметників: **кримськотатарськомовний телеканал, німецькомовна преса, турецькомовні студенти, білоруськомовне населення.**

4.1.3. Дотримання орфографічних норм

За нашими спостереженнями, найскладнішою проблемою щодо дотримання орфографічних норм у наукових дослідженнях педаго-

гічного спрямування є нехтування правилами вживання закінчень *-а(-я) / -у(-ю)* у формі родового відмінка однини іменників II відміни чоловічого роду, що зумовлено лексичним значенням слова, його морфемною будовою та наголосом. Ігнорування правил чинного «Українського правопису» є причиною порушення правопису загальнонаукової й вузькоспеціальної термінології. Наприклад:

формувальний етап педагогічного експеримента (замість **експерименту**);

дослідження емоційно-вольового компоненту (замість **компонента**);

вивчення кожного варіанту (замість **варіанта**) *делінквентності*;

уживання терміну (замість **терміна**) *в науковому мовленні*;

мотивація суб'єкту (замість **суб'єкта**) *виховного процесу*;

функціонування дидактичного феномена (замість **феномену**)

(в значенні явища, а не людини);

за допомогою критерія (замість **критерію**) *Пірсона*;

тлумачення елементу (замість **елемента**) *педагогічної культури*;

доступ до інформації з конкретного предмету (замість **предмета**).

Причиною такого мовного недбальства в дисертаційних роботах та авторефератах є небажання або невміння здобувачів наукових ступенів послуговуватися лінгвістичними довідково-інформаційними виданнями (словниками, довідниками, енциклопедіями). Зокрема, вибір закінчення родового відмінка однини іменників чоловічого роду на літеру, що позначає приголосний звук, полегшить будь-який академічний орфографічний словник, у якому до реєстрових іменників після називного відмінка обов'язково наведено закінчення родового відмінка однини, або ж нормативний словник-довідник Н. Лозової й В. Фридрак «Дзвона чи дзвону? або *-а(-я)* чи *-у(-ю)* в родовому відмінку» [Лозова, Фридрак]. Проте дослідники, на наше переконання, краще усвідомити принципи вибору варіанта закінчення, запропоновані в п. 48 «Українського правопису» [Укр. правопис 2011].



«Важливою сьогодні є проблема мовного пуризму, або лінгвоекології, у якій потрібно знайти доцільний вихід – вдало поєднувати питомі словотвірні можливості мови і за потреби залучати іншомовні елементи, які з'являються в мові разом із новими реаліями і є наслідком глобалізаційних процесів».

Тетяна Коць – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник Інституту української мови НАН України. Досліджує мовну норму, особливості публіцистичного й сакрального стилів. Автор монографії «Літературна норма у функціонально-стильовій і структурній парадигмі».

У сучасних наукових дослідженнях також виразно позначився негативний вплив зовнішньомовних чинників на функціонування варіантних відмінкових закінчень давального й місцевого відмінків однини іменників чоловічого роду II відміни *-ові, -еві (-єві)* та *-у(-ю)*. Причини обмеженого використання форм на *-ові, -еві (-єві)*, за висновками мовознавців, мають переважно суб'єктивний характер і відбивають індивідуальні переконання мовців уживати в давальному відмінкові однини іменники чоловічого роду II відміни тільки із закінченням *-у(-ю)* [Колібаба 2018, с. 58].

I. Фаріон наголошує, що закінчення *-ові, -еві (-єві)* – це найдавніша й визначальна відмінково-граматична ознака української мови. Теперішнє навальне використання форм на *-у(-ю)* – інтерферентний вплив російської мови [Фаріон, с. 210]. О. Синявський, голова правописної комісії 1929 р., у праці «Норми української літературної мови» застерігає, що іменники чоловічого роду II відміни у формі давального відмінка однини приймають «майже виключно *-ові, -еві (-єві)*» [Синявський 1941, с. 29], наводячи приклади не лише іменників, що позначають істоти (*батькові, вовкові, слухачеві, повістяреві, Корнієві, солов'єві*), а й іменників – назв неістот (*вітрові, збігові*). Закінчення *-ові, -еві (-єві)*, на думку вченого, є поширеними для більшості іменників чоловічого роду і в місцевому відмінкові. Цитуємо: «Переважно це

буває в назвах живих істот, хоч також і в інших: *на батькові, при кониківі, товаришеві, Корнієві, у рухові, у словникові* тощо» [Там само, с. 53]. У «Порадникові української мови» О. Синявський пропонує таку орфографічну норму: «У давальному відмінкові однини в словах чоловічого роду твердої одміни треба писати закінчення *-ові*, а в словах м'якої одміни *-еві* [Синявський 1922, с. 50], а в зразках відмінювання вчений подає приклади давального відмінка як іменників – назв істот: *сусідові, оленеві*, так і іменників – назв неістот: *дубові, мохові, краєві, ножеві*. У цьому ж виданні натрапляємо на таке формулювання: «Пишемо *и* у прикметниковому **наросткові** *-ичн-* ...» [Синявський 1922, с. 17], яке засвідчує системне послуговування закінченнями *-ові, -еві (-єві)* в іменниках без диференціації їх на істоти і неістоти.

Т. Коць, досліджуючи явище варіантності в історії літературної мови, висноує, що «варіанти флексій *-а, -у* в родовому відмінку однини іменників II відміни чоловічого роду, як показує і історія прескриптивної науки, і мовна практика, – це слабка ланка мовної норми» [Коць 2016, с. 87]. До того ж учена відстоює погляд, що недоречно диференціювати закінчення *-ові, -еві (-єві)* для іменників, що позначають істот, а *-у(-ю)* – для неістот відповідно: «Хоч сучасні граматики чітко диференціюють вживання цих закінчень для різних семантичних груп іменників, мовна практика часто демонструє хитання, що в цьому випадку створює невинуватого, ненормативну варіантність [Там само, с. 87].

З огляду на це, проаналізувавши сучасні монографічні праці, а також науково-теоретичні й дослідницькі статті, надруковані в загальнонаціональних наукових фахових виданнях України, ми виявили таку тенденцію, що вітчизняні мовознавці закономірно віддають перевагу формам давального й місцевого відмінків однини іменників чоловічого роду на *-ові, -еві (-єві)* без диференціації на істоти і неістоти. Наприклад:

«**Аналізові** нових словотвірних явищ, спричинених глобалізаційними впливами ... нерідко бракує критичної лінгвістичної оцінки» [Городенська 2013, с. 3].

«Друге місце вони [дослідники] відвели словотвірному **типові** із суфіксом *-анин (-янин, -чанин)* (у формі чоловічого роду) / *-ан (-ян, -чан)* (у множині)» [Там само, с. 9].

«Притаманна **словникові** варіативність часто пов'язана з регіональними особливостями мовожитку» [Вакуленко С., с. 98].

«Цікаво, що подібну оцінку тодішньому **станові** української мови... давав Микола Гладкий» [Там само, с. 99].

«У ставленні до термінологічної праці 1920-х рр. Михайло Жовтобрюх недалеко відійшов від тих колег, які піддали її **осудові** раніше» [Карікова, с. 461].

«Викладання рідної мови в середній школі має сприяти **само-розвиткові**, самовдосконаленню насамперед підсвідомості дітей, її впорядкуванню...» [Юшук 1999 а, с. 44]

«В Українському орфографічному **словникові** та одностомному тлумачному **Словникові** української мови зафіксовані лише деякі слова цієї групи» [Сніжко, с. 124].

«У пасивних зворотах зосереджено увагу на **наслідкові, результатіві, ефекті** якоїсь дії, на наявності процесу у вигляді факту, на **об'єктові, а не на активному діячеві**» [Лаврінець 2014, с. 64].

«Часто вживана фразема світ Божий завдяки новому індивідуальному **контекстові** тяжіє до естетизованих афористичних висловів» [Єрмоленко, с. 16].

«Дехто вважає, що вживання форм середнього роду кожне, усяке (всяке), жодне надає **текстові** зниженого стилістичного забарвлення» [Гінзбург 2014, с. 99].

«Доповідь Г. П. Лукаш була присвячена **аналізові** знімних перифраз» [Торчинський, с. 124].

«О. О. Тараненко дав виважену ґрунтовну та об'єктивну характеристику **Словникові** з позицій сучасного стану лексикографічної теорії та практики» [Прядко, Самойлова, с. 129].

«**Розглядіві** ключових образів в епістолярній спадщині Б. Д. Грінченка, питань про мову в листуванні присвячено доповіді Л. М. Марчук, А. О. Найруліна, І. А. Самойлової» [Там само, с. 132].

«Низку наукових праць присвячено **аналізові** особливостей формальної структури відсубстантивних дієслів...» [Кушлик, с. 66].

«У дисертаційній праці, присвяченій **аналізові** української швацької промисловості, О. О. Романова наголошує...» [Півньова, с. 122].

«У згаданому **словникові** мови Т. Г. Шевченка задокументовано цілий шерег слів з обмеженою кількістю словоформ» [Білоусенко, с. 29].

Пропагує варіанти закінчень *-ові, -еві (-єві)* у формах давального й місцевого відмінків однини іменників чоловічого роду, що позначають неістоти, мовознавець П. Селігей у своїй монографії «Світло і тіні наукового стилю». Наприклад:

«Підготувати таку працю на матеріалі текстів з різних наук (а не лише лінгвістики!) і призначити її широкому **колові** вчених...» [Селігей 2016, с. 4].

«Третій розділ присвячено питанням дієвості наукового стилю, його **впливові** на читача» [Там само, с. 4].

«Мета опису – зробити так, щоб слова відповідали **описові** справ» [Там само, с. 64].

«Неприйняття мовної норми загалом властиве низькому **рівневі** мовної свідомості, носій якого мову не шанує й не цінує» [Там само, с. 66].

«Науковому **викладові** властивий іменний характер» [Там само, с. 161].

«Уважають, що рясний іменниковий слововжиток надає **текстові** більшої точності» [Там само, с. 162].

«Жаргон різко суперечить моральному **духові** науки» [Там само, с. 301].

«Науковому **жаргонові** властиві зловживання термінологією» [Там само, с. 331].

Показове вживання закінчень *-ові, -еві (-єві)* в мовознавчих етюдах І. Вихованця «Розмовляймо українською» [Вихованець 2012 б]:

«У тритомному академічному “Російсько-українському **словникові**” до російського всеобъемлющий подано аж три українських

відповідники: *всеосяжний, всеохоплюючий, всеобіймаючий* [Там само, с. 47];

«Упадає в око не притаманна синтаксичному **ладові** нашої мови важка побудова звичайнісінького розмовного вислову» [Там само, с. 50];

«За чіткими значенневими, морфологічними і синтаксичними характеристиками потрібно віддати перевагу присвійному **займенникові** їхній, а не їх» [Там само, с. 74];

«Проте більшою мірою відповідає **духові** української мови слово водночас» [Там само, с. 114].

Таку тенденцію до використання форм давального й місцевого відмінків однини іменників чоловічого роду на *-ові, -еві (-єві)*, що позначають неістот, простежуємо не лише в науковій літературі, а й у текстах інших стилів мовлення. Зокрема:

у публіцистичному мовленні:

«Нею [українською мовою] можна виразити все, що підвладне людському **розумові**, – від найінтимніших людських почуттів до найскладніших наукових понять» [Українська мова в ХХІ столітті: проблеми стану і статусу (Інтерв'ю з Іваном Ющуком). Дивослово. 2010. № 8. С. 2].

«Запозичення – закономірний процес у **розвиткові** мови» [Там само, с. 3].

«Адресуючи свої думки широкому **загалові** по-справжньому українських мовців, не буду зловживати спеціальною термінологією й вузькоспеціальною манерою викладу...» [Задорожний В. Кілька запитань у безвість із розумінням того, що їм судилося бути й залишатися риторичними. *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2016. № 6. С. 5].

«... це стало навіть, як виглядає, модою в тому середовищі, амбіцією якого завжди є говорити по-особливому – «культурно», щоб хоч чимось протиставити себе **загалові**...» [Там само, с. 7].

«Життя дається, аби щось лишити **світові**» [Горовий Р. Подвиг – це зробити більше, ніж можеш. *Країна*. 2017. № 17. С. 23].

«От кандидат-депутат – "справжній патріот". Чого не щирий? Бо всякому **цинізмові** є межа» [Саржевський С. По широті. URL: https://ssarzhevsky.blogspot.com/2015/10/blog-post_19.html (дата звернення: 16.11.2018)].

«Тут треба вирішити для самого себе перш, ніж виносити громаді. За що ви: за чинний сьогодні московський жахливий, ненауковий правопис, до якого (признайтеся, ви звикли, з яким вам комфортно...) чи правопис, що відповідає **духові** і логіці української мови та вимогам часу. Колись ваші однодумці у Рівному на початку 1990-х волали, що "не надо повертати **містові** української назви Рівне, бо, бачите, все треба передруковувати, стільки грошей тратити, відвикати і звикати, словом все як оце ви тепер кажете"» [Шевчук Ю. URL: https://www.facebook.com/tkachuktp?__tn__=IC-R&eid=ARAFUmKaDibqR1mqBpe9aZ49_s2xw-OEvKbYk2Cmt8gY9_UpqFKyETSp18kmEogJI3yT6kDhbkEd7VQf&hc_ref=ARQXngfoBf3oGbfpTlyGWZQVqsFIH4XFN_HEGL_JnJiV7bovxlQd8fdxnCVSlxcTPc (дата звернення: 16.11.2018)];

у художньому мовленні:

«Дивні ті люди, бідуює, горює, гине з голоду, а нічого не радить собі, не запобігає **лихові**...» (М. Коцюбинський «Коні не винні»).

«...натомлені руки... шукають два соромливі горішки, що загубилися **на гостинцеві** запашиному... Вона напружувала і розпалювала уяву... і намагалася самотужки відчутися хоча б ще раз екстаз плоті, викликаний не пристрастю, а винятково страхом близької катастрофи, пережитої нею колись **у міжнародному потягові**... На столику в'яла нерозквітла жовта троянда, і хилиталося червоне вино **в келихові**. Але все одно... **тілові** легко і якомось лоскотно» (М. Матіос «Чотири пори життя»).

«Швацьке виробництво **в** колишньому **будинкові** побуту нагадувало радше невеличку артіль...», «Я розкажу всьому **світові**, як вас жорстко і несправедливо обікрали... Новаковський подумав, що цей неврастенік міг би немало розповісти – як не **світові**, то принаймні йому» (Люко Дашвар «Биті є. Макара»).

«Намалювати **на** цьому **люстеркові** (її ж помадою!) свою задоволену пуху» (І. Роздобудько «Ліцей Слухняних Дружин»).

Наведені приклади засвідчують, що позиційний варіант закінчення іменників чоловічого роду II відміни у формі давального й місцевого відмінків однини *-ові, -еві (-єві)* має бути основним, а варіант закінчення *-у (-ю)* – факультативним, що існує для уникнення одноманітних відмінкових закінчень. Цю думку підтверджує висновок В. Винницького, який у праці «Український правопис: неточності у трактуванні мовознавчих понять», говорячи про закінчення *-ові, -еві (-єві)* та *-у (-ю)* в давальному відмінку, стверджує, що «немає підстав уважати їх ідентичними щодо вжитку, оскільки флексії *-ові, -еві (-єві)* відповідають національній специфіці української мови, її структурі, а отже рекомендованими, а закінчення *-у (-ю)* (аналогічно російській мові) слід кваліфікувати лише як прийнятні (можливі)» [Винницький, с. 34].

Водночас в українській мові є чимало іменників чоловічого роду II відміни, що одночасно входять до двох різних значенневих груп. Зокрема, К. Городенська зауважує, що в давальному та місцевому відмінках іменників першого типу (з абстрактним чи предметним значенням) закінчення *-у* переважає над *-ові (феномену)*, а в іменниках другого типу (назви осіб) – *-ові* над *-у (феноменові)* [Городенська 2014, с. 31]. Хоча в академічній граматиці української мови І. Вихованця й К. Городенської «Теоретична морфологія української мови» натрапляємо на контекст, у якому вжито іменник чоловічого роду II відміни однини, що позначає назву неістоти, у формі давального відмінка із закінченням *-ові*: «За ознакою незмінюваності він [інфінітив] якоюсь мірою уподібнюється **прислівникові**» [Вихованець, Городенська, с. 118].

На жаль, автори наукових текстів педагогічного спрямування активно послуговуються факультативним варіантом закінчення *-у (-ю)*, нехтуючи тим самим основним варіантом *-ові, -еві (-єві)*:

*параграф присвячено **аналізу** (= **аналізові**) дидактичних принципів організації навчання;*

***розвитку** (= **розвиткові**) самоосвітніх умінь студентів сприяє система сучасних методів викладання у ЗВО;*

*емоційному **аспекту** (= **аспектові**) надано першорядне значення;*



«Правопис має віддзеркалювати національну специфіку мови, чутливо відображати її зміни, бути спрощеним, доступним і єдиним».

Василь Винницький – український мовознавець, доктор філологічних наук, професор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сфера наукових зацікавлень: теоретичні проблеми лінгвістики, акцентологія української мови, лінгводидактика.

часткове володіння комунікативними якостями мовлення відповідає середньому **рівню** (= **рівневі**) сформованості комунікативної компетентності;

надано перевагу психологічному **експерименту** (= **експериментові**);

суб'єкту (= **суб'єктові**) навчальної діяльності приділено значну увагу в працях сучасних учених-дидактів;

важливим було допомогти **підлітку** (= **підліткові**) осмислити моральні категорії;

працівнику (= **працівникові**) підрозділу кримінальної міліції у справах дітей потрібно більше уваги приділяти попередженню делінквентної поведінки підлітків;

при **Інституті** (= **Інститутові**) педагогіки НАПН України функціює незалежна експертна лабораторія з оцінювання якості навчально-методичної літератури;

у системному **підході** (= **підходові**) до навчання поєднано складники інших дидактичних підходів та ін.

Наведені вище приклади засвідчують, що «форми давального відмінка на *-ові, -еві* (*-єві*), що їх відповідно до сучасної прескриптивної

норми* можуть мати всі іменники чоловічого роду (як назви істот, так і назви неістот) та частина іменників середнього роду, у мовній практиці під впливом екстралінгвальних чинників досі поступаються своєю активністю перед формами на *-у (-ю)* [Колібаба 2018, с. 62].

На думку І. Вихованця, «намагаючись набути відмінних від родового відмінка із закінченням *-у* рис, давальний відмінок завойовує на мовному просторі чималі групи іменників і дає надійний прихисток навіть іменникам на позначення абстрактних понять» [Вихованець 2012 б, с. 52]. Тож ще раз підкреслимо: тенденція до повернення закінчення *-ові, -еві (-єві)* у формах давального й місцевого відмінків іменників чоловічого роду II відміни однини має бути поширена й на монографії, дисертації, автореферати, статті всіх наукових спеціальностей (не лише в мовознавчих і літературознавчих працях).

До того ж дисертаційні роботи не позбавлені й порушення орфографічної норми щодо позиційного чергування прийменників *у // в*, сполучників *і // й*, постфіксів *-ся // -сь*. Наприклад:

мета дослідження полягає у теретичному обґрунтуванні ... [Кондратенко, с. 3]; *належний рівень сформованості умінь особистості ...* [Там само, с. 7]; *сучасна лінгводидактика, враховуючи позитивний досвід різних лінгвістичних та методичних шкіл, органічно поєднує ...* [Горохова, с. 5];

дотримуючись не лише норм літературної мови ... [Кондратенко, с. 8].

4.1.4. Дотримання лексичних норм

У контексті лексичної норми в наукових дослідженнях з педагогіки чималу кількість семантичних калёк породжує інтерференція – «негативний вплив в умовах нерівноправної двомовності однієї мови на іншу – у нашому випадку російської» [Фаріон, с. 137]. Благодатним ґрунтом для

* **Прескриптивна норма** – обов'язкова літературна норма, реалізована в мовній практиці через послідовне впровадження системи правил (проскрипцій), приписів, рекомендацій щодо вживання мови. **Дескриптивна норма** – ужиткова літературна норма, узвичаєна в мовному узусі, яка ґрунтується на об'єктивному (безоцінному) погляді на мовні факти, на фактичному використанні певних явищ у різних функційних стилях [Колібаба 2018, С. 50–51].

семантичних кальок, уважає І. Фаріон, є багатозначність слова, і «тим більше тоді, коли система значень слів в інтерферованих мовах не збігається [Там само]. Причиною таких помилок є невміння розмежовувати значення слів. Проілюструємо це на прикладах, узятих із дисертацій та авторефератів:

По-перше, під впливом російської мови здобувачі наукових ступенів активно послуговуються прикметником *даний* у невластивому йому значенні «цей, наявний; відомий»: за **даних** умов, **дана** соціальна група, **даний** вид поведінки, **даний** принцип передбачає, **дану** форму роботи використовують та ін. У поданих прикладах цілком правомірним є вживання українського відповідника російському слову *даний* – вказівного займенника *цей*. Наприклад:

за **цих** умов,
ця соціальна група,
цей вид поведінки,
цей принцип передбачає,
цю форму роботи використовують.

До того ж нерідко в наукових дослідженнях надуживають прикметником *наступний* (від рос. *следующий*) замість займенника *такий*: *навчальний заклад у суспільстві виконує наступні функції*; сформулюємо **наступне** визначення поняття «соціальні інституції»; визначимо **наступні** принципи навчання мови; виділяють **наступні** форми профілактики делінквентної поведінки підлітків; окреслимо **наступні** види надання інформаційної допомоги підліткам та ін. У запропонованих вище випадках потрібно вживати слово *такий*, бо йдеться про зміст «самого цього, про який розповідаємо, указуючи на властивості особи, ознаку предмета тощо» [Вихованець 2012 б, с. 105]:

такі функції,
таке визначення поняття,
такі принципи,
такі форми,
такі види.

А прикметник *наступний* виражає значення «найближчий після кого-, чого-небудь; який має незабаром наступити, настати» [ВТССУМ 2009, с. 146], або перехід від попереднього до наступного. Наприклад:

наступний крок у виконанні дії,
наступним етапом експерименту є контрольне оцінювання
і под.

По-друге, поширену модель невідповідності значень ілюструє використання в науковому мовленні прикметника *вірний* і похідного від нього прислівника *вірно*, не враховуючи їхньої лексико-семантичної схеми валентності. Наприклад: *соціально **вірний** шлях підлітка, сформульовано **вірну** відповідь, **вірне** написання слова, межі понять «**вірно**» і «**невірно**», **невірно** визначені умови* і под. Таке позанормативне слововживання можна пояснити впливом російської мови, де лексеми *верный* і *верно* мають двоє основних значень:

- 1) «відданий», «віддано»;
- 2) «правильний», «правильно».

Відповідно до «Великого тлумачного словника сучасної української мови» слово *вірний* має таку схему сполучуваності: **вірний** (відданий) *друг*, **вірна** (яка не зраджує) *дружина*, **вірний** (послідовний у поглядах) *собі*, **вірна** (несхибна) *рука*, **вірна** (неминуча) *смерть* [ВТССУМ 2009, с. 152]. А в значеннях «який відповідає дійсності, такий, як має бути; істинний», «який відповідає встановленим правилам, нормам» і «без помилок» потрібно вживати прикметник *правильний* і прислівник *правильно*:

*соціально **правильний** шлях підлітка,
сформульовано **правильну** відповідь,
правильне написання слова,
межі понять «**правильно**» і «**неправильно**»,
неправильно визначені умови.*

З огляду на це не можемо не процитувати І. Вихованця: «Пишімо **правильно**, а кохаймо **вірно!**» [Вихованець 2012 б, с. 111].

По-третє, автори наукових текстів надто часто під впливом багатозначності недоречно використовують дієслово *зустрічатися* там, де його має заступати дієслово *траплятися*. Наприклад: **зустрічаються** (= **натрапляємо на**) *досить складні випадки написання прислівників; у працях учених зустрічаємо* (= **натрапляємо на**) *різне тлумачення терміна «інтерактивне навчання»* і под. Порівняємо лексичне значення цих слів:

зустрічатися – «1. Сходитися, з'їжджатися, рухаючись навпроти. 2. Сходитися разом, бачитися де-небудь; проводити зустріч. 3. Разом проводити час» [ВТССУМ 2009, с. 396];

натрапляти – «1. Рухаючись, насакувати, наштовхуватися на кого-, що-небудь. 2. Випадково, несподівано знаходити, виявляти кого-, що-небудь, зустрічатися з кимсь, чимсь. 3. Відшукувати, знаходити що-небудь. 4. Наштовхуватися на труднощі, досягаючи чого-небудь» [Там само, с. 616].

І. Вихованець застерігає: «дієслово **зустрічатися** (*зустрітися, зустрінутися*) звичайно пов'язане з назвами людей, а **траплятися** (*трапитися*) – переважно з абстрактними іменниками» [Вихованець 2012 б, с. 72]. Тож відповідно до лексичних норм сполучуваності правильним слід уважати таке слововживання:

натрапити на серйозні перешкоди,

натрапити на сучасне визначення поняття,

але

зустрітися з представниками громадськості,

зустрітися з учасниками опитування та ін.

Нерідко в наукових дослідженнях натрапляємо на помилкове вживання одне замість іншого слів *розповсюджувати* (розповсюдження) і *поширювати* (поширення). Наприклад: **розповсюдження** масової культури, **розповсюдженням** є тренінг стійкості до негативного соціального впливу, **розповсюджувати** в шкільну практику діагностичні методики та ін. Незважаючи на те що «Словник синонімів української мови» дієслова *поширювати* й *розповсюджувати* в значенні «робити приступним, відомим для багатьох» подає як синонімі (поширювати – ширити, розповсюджувати, розсівати, сіяти, голосити, розпускати, переносити, розносити, пропагувати, проповідувати, популяризувати [ССУМ, т. 2 2006, с. 374–375]), проте в науковому контексті уважати їх абсолютними (взаємозамінними) синонімами недоречно. Зокрема, у «Словникові-довіднику з українського літературного слововживання» читаємо: «У значенні “ставати відомим, приступним для багатьох” **поширюватися** вживаємо переважно з абстрактними іменниками (*інтерес, ініціатива, ідея*), а



«Багато народів колишнього Радянського Союзу здійснили не лише правописні, а й графічні реформи. А ми досі сліпо копіюємо всі недосконалості російського правопису. Досі в нас виправляють Лесю Українку, Бориса Грінченка, Миколу Зерова й інших класиків нашого письменства, принасовуючи їхні твори під правопис чужомовного походження».

Олександр Пономарів – український мовознавець, перекладач, публіцист, громадський діяч, доктор філологічних наук, професор, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка, академік Академії наук вищої школи України, заступник голови Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка, головний редактор «Записок Наукового історико-філологічного товариства Андрія Білецького». Лауреат премії імені Івана Франка та Всеукраїнської премії імені Бориса Грінченка. Член Спілки письменників України, Спілки журналістів України.

розповсюджуватися – переважно за наявності активного суб'єкта (хтось розповсюджує щось)» [Головащук 2004, с. 303]. Отже, у наведених уривках з дисертацій та авторефератів доречною є лексема *поширювати* й похідні від неї слова:

поширення масової культури,

поширенням є тренінг стійкості до негативного соціального впливу,

поширювати в шкільну практику діагностичні методики.

А *розповсюджувати* можна літературу, листівки, газети й журнали тощо.

У дисертаціях та авторефератах широко вживають іменник *руслó* в значенні «напря́м розвитку, руху чого-небудь» [ВТССУМ 2009, с. 979] і майже зовсім не використовують його синонім *річище*. Наприклад: *Основні напрями педагогічних досліджень чітко спрямовані в необхідному **руслі**. Спрямування педагогічного тексту в **русло** дискурсивного виміру. Наголосимо на наукових досягненнях учених у дослідженні педагогічної термінології в **руслі** історичного термінознавства.* Натомість, на думку О. Пономарева, треба навпаки – «віддавати перевагу саме *річищу* як оригінальному витворові української мови»

[Пономарів, с. 69]. Тому можна беззастережно рекомендувати послуговуватися цим іменником не лише в художньому й публіцистичному мовленні, а й у науковому:

у річищі термінознавства,
у річищі творчої діяльності,
у річищі експериментальних досліджень тощо.

Не завжди виправдане науковим контекстом уживання іменника *сторона* й похідних від нього слів. Наприклад: з однієї **сторони**, *теоретична сторона* проблеми, зі **сторони** вчителя, **різносторонній** контингент учасників опитування, проаналізувати дидактичні принципи з практичної **сторони**, **односторонній** вплив на учня. Цю лексичну помилку пояснюємо наявністю в українській мові інтерферентної синонімії – «упровадження до синонімічних відношень насправді не синонімічних слів, одне з яких зазвичай занесене з російської мови» [Фаріон, с. 157]. Лексема *сторона*, яка в російській мові є багатозначною, має насправді інші значення, ніж їй під впливом російської мови помилково приписують:

1. Напрямок, а також простір, місцевість; край.
2. Відрізок прямої, що обмежує геометричну фігуру.

3. Особа, група осіб, організація, що протиставляються з якого-небудь погляду іншій особі, групі, організації [ВТССУМ 2009, с. 1122].

У книжному мовленні в значенні «один з аспектів явища, поняття; погляд, розуміння; певний напрям, спрямування» [Там само, с. 59] потрібно використовувати іменник *бік*:

з одного **боку**,
теоретичний **бік** проблеми,
з **боку** вчителя,
різнобічний контингент учасників опитування,
проаналізувати дидактичні принципи з практичного **боку**,
однобічний вплив на учня.

Але:

сторона світу,
слабка **сторона** учнівського твору,
інша **сторона** питання,

*дебати сторін,
зацікавлена сторона.*

У наукових текстах часто натрапляємо на дієслово *дозволяти* від російського слова *позволят*. Наприклад: *Термінологічний апарат дозволяє моделювати динамічні зміни в науці. Аналіз сучасних підходів дозволяє сформулювати висновок. Аксиологічний підхід дозволив з'ясувати ціннісний вектор змісту передшкільної освіти. Формальний розподіл вибірки дозволяє виявити кореляцію показників сформованості практичних умінь. У значенні «давати можливість що-небудь робити (про стан, умови, обставини та ін.)» [ВТССУМ 2009, с. 243], замість лексеми *дозволяти* («давати згоду, дозвіл, право на здійснення чого-небудь» [Там само]), треба вживати *давати змогу, давати можливість* або *уможливлювати*. Правильне використання цих слів, на думку М. Ріпей, добре ілюструє приклад переходу вулиці, де є світлофор: «Зелене світло світлофора дозволяє пройти, а машини зупиняються, даючи змогу це зробити» [Ріпей, с. 63]. Отже, нормативним на лексичному рівні слід уважати таке оформлення контексту:*

Термінологічний апарат дає можливість моделювати динамічні зміни в науці.

Аналіз сучасних підходів дає змогу сформулювати висновок.

Аксиологічний підхід дав змогу з'ясувати ціннісний вектор змісту передшкільної освіти.

Формальний розподіл вибірки уможливорює виявити кореляцію показників сформованості практичних умінь.

I. Вихованець переконливо рекомендує віддавати перевагу притаманному духові української мови вислову *давати (мати) змогу* – «стислішому й фонетично довершенішому» [Вихованець 2012 б, с. 77].

Позанормативним вважаємо використання в науковому мовленні дієслова *виступати*, що в українській мові має кілька значень:

1. Виходити наперед, відокремившись від кого-, чого-небудь.
2. Ставати видним, з'являтися.
3. Видаватися наперед.
4. Виголошувати що-небудь перед публікою.

5. З'являтися на поверхні чого-небудь, проступати зсередини.

6. Виходити за власні межі.

7. Активно діяти, боротися проти кого-, чого-небудь, підтримувати когось, щось [ВТССУМ 2009, с. 123–124].

Цю лексему переважно вживають у реченнях на зразок:

*Педагог **виступає** своєрідним джерелом інформації. Вигук **виступає** особливою частиною мови. Мотивація **виступає** внутрішньою рушійною силою дій. Мисленнєві операції **виступають** основою інтелектуальних умінь.*

У цих реченнях дієслово *виступати* не відповідає жодному із семи значень. Коли ж потрібно вказати на наявність кого- або чого-небудь, доречно використовувати зв'язку *бути* у формі теперішнього часу, що виконує роль допоміжного дієслова в складеному іменному присудковій, або випускати його, ставлячи тире:

*Педагог **є** своєрідним джерелом інформації.*

Вигук – особлива частина мови.

*Мотивація **є** внутрішньою рушійною силою дій.*

Мисленнєві операції – основа інтелектуальних умінь.

У дисертаціях та авторефератах в царині педагогічних наук, коли потрібно зазначити складники якогось наукового поняття чи явища, здобувачі надто активно послуговуються дієсловом *включати* замість слів *містити* й *охоплювати*, що природніше передають значення «мати у своєму складі», наприклад: *Дисертація **включає** власні результати наукового дослідження. Педагогічний експеримент **включає** три етапи. Система навчання **включає** закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи. Інтелектуальна мобільність **включає** інтелектуальні вміння, здібності та особистісні якості. Пізнавальна діяльність **включає** елементи логічної, методологічної та загальнонавчальної діяльності.* Натомість дієслово *включати* виражає значення «вводити до складу чого-небудь, приєднувати до чогось» [ВТССУМ 2009, с. 156], наприклад:

***включати** до списку,*

***включити** до складу експериментальної групи.*

Тож подані речення органічніше звучатимуть так:

*Дисертація **містить** власні результати наукового дослідження.*

*Педагогічний експеримент **охоплює** три етапи.*

*Система навчання **містить** закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи.*

*Інтелектуальна мобільність **охоплює** інтелектуальні вміння, здібності та особистісні якості.*

*Пізнавальна діяльність **охоплює** елементи логічної, методологічної та загальнонавчальної діяльності.*

У наукових дослідженнях спостерігаємо тенденцію до використання сполуки *той чи(або) інший (та чи(або) інша, те чи(або) інше, ті чи(або) інші)*, що передає значення «якийсь, певний, один із кількох». Використовують її у висловах на зразок виконання *тієї чи іншої* соціальної функції, задоволення *тих чи інших* соціальних потреб, застосувати *те чи інше* правило написання слова, розвиток *того чи іншого* педагогічного феномену, наявність *тих чи інших* властивостей об'єкта вивчення і под. Натомість нині до активного вжитку вітчизняні мовознавці повертають сполуку:

той чи(або) той,

та чи(або) та,

те чи(або) те,

ті чи(або) ті,

що засвідчують сучасні лексикографічні праці, зокрема «Російсько-український словник сталих словосполучень» С. Головащука [Головащук 2001, с. 577]. Крім цього, С. Караванський у «Російсько-українському словникові складної лексики» до російської сполуки *тот или иной* наводить, крім українського відповідника *той чи той*, ще й варіантну форму *один чи другий* [Караванський 1998, с. 631]. Отже, у наведених прикладах потрібно віддавати перевагу *той чи(або) той*:

***та чи та** функція,*

***ті чи ті** потреби,*

***те чи те** правило,*

той чи той феномен,
ті чи ті властивості.

Наукові тексти педагогічного спрямування засмічено також надмірною кількістю невмотивованих слів-кальок з російської мови. Наприклад:

існуюча (замість **чинна**) законодавча база;
моніторинг **існуючої** (замість **сучасної**) практики навчання;
установки (замість **настанови**) на делінквенту поведінку;
мотиваційно-установчий (замість **мотиваційно-настановний**) етап дослідження;
одне з **ведучих** (замість **провідних**) завдань сучасної дидактики;
на **фоні** (замість **тлі**) загальних глобалізаційних процесів;
підлітки, що мають певні мовленнєві **недоліки** (замість **вади**);
педагог здійснює **виключно** (замість **винятково**) профілактичну роботу;
гармонія з **оточуючим** (замість **навколишнім**) світом;
компетентнісний підхід **в якості** (замість **як**) пріоритетного напрямку сучасної освіти;
натрапляємо на **ряд** (замість **низку**) негативних тенденцій та ін.

Аби уникнути цих суржикових витворів у наукових дослідженнях, варто послуговуватися сучасними академічними лексикографічними працями, зокрема «Російсько-українським словником».

Українськомовним науковим текстам властиве таке явище, як багатослів'я, або семантична надлишковість, яке виникає «внаслідок невміння чи небажання висловлюватися стисло» [Селігей 2014 б, с. 22] або «через обмежений, неомобільний запас активної лексики» [Мацько, Денискіна, с. 86]. Згідно із класифікацією П. Селігея, систематизуємо найтиповіші вияви багатослів'я в наукових дослідженнях педагогічного спрямування:

1. Кількаслів'я – уживання кількох слів замість одного. Наприклад:

Здійснити аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми → **проаналізувати** наукову літературу з досліджуваної проблеми.

Науковець **займається вивченням** психічних процесів особистості → науковець **вивчає** психічні процеси особистості.

Дисертація є **складовою частиною** загальноуніверситетської теми → дисертація є **складником** загальноуніверситетської теми.

У першому і другому прикладах дію, у третьому – ознаку виражено двома словами, які можна замінити одним точним словом.

Одним із найпоширеніших прикладів ненормативного вживання загальнонаукових термінних словосполучень у дисертаційних роботах є конструкції з прикметниковим компонентом *складовий*. Наприклад: **складові компоненти педагогічної практики, складові елементи розробленої методики, складові частини предметної компетентності** і под. Такі недолугі двочленні штампи можна замінити одним словом – *складник, компонент, елемент*:

компоненти педагогічної практики,
елементи розробленої методики,
складники предметної компетентності.

До того ж поза літературною нормою є використання замість іменника *складник* субстантивованого прикметника *складовий* у ролі головного компонента термінних словосполучень:

складові (= складники) лінгводидактичної моделі,
складові (= складники) ключової компетентності,
взаємопов'язані складові (= складники) методики навчання.

Виявом кількаслів'я в наукових текстах переважно є необмежений ужиток розщеплених присудків, замість нерозщеплених у формі одного дієслова:

проводити дослідження делінквентної поведінки підлітків
→ **досліджувати** делінквентну поведінку підлітків;

здійснити зіставний аналіз результатів дослідження →
зіставити результати дослідження;

здійснювати вимірювання показників → **вимірювати**
показники;

здійснювати реалізацію експериментальної програми →
реалізовувати експериментальну програму;

установити відповідність понять → **увідповіднити** поняття;

установити послідовність логічних операцій → **упослідовити** логічні операції тощо.

Зі спостережень П. Селігея випливає, що «переваги розщеплених присудків навряд чи компенсують стильові втрати, до яких вони призводять: подовження фраз, засушливо-громіздкий виклад, труднощі сприйняття (дію, позначену розчленовано, уявити важче, ніж позначену нерозривно і стисло)» [Селігей 2014 б, с. 23].

2. Значно поширеним у структурі сучасних наукових текстів є такий різновид багатослів'я як словоповтори – невиправданий лексичний повтор в одному реченні. Зокрема, у педагогічних дослідженнях натрапляємо на тавтологію – невиправданий повтор у вузькому контексті:

а) спільнокореневого слова, наприклад:

*Професійний складник комунікативної компетентності студентів-філологів має міжпредметний характер і виробляється в процесі **вивчення** всіх предметів, що **вивчаються** за навчальних планом. → Професійний складник комунікативної компетентності студентів-філологів має міжпредметний характер і виробляється в процесі **вивчення** всіх предметів, **передбачених** навчальних планом.*

*Провідною ідеєю компетентнісного підходу є **діяльнісний** характер системи освіти, пов'язаний з **діяльністю** суб'єкта навчання. → Провідною ідеєю компетентнісного підходу є **діяльнісний** характер системи освіти, **пов'язаний із суб'єктом** навчання.*

*Одним із **видів** діяльності є пізнавальна, **різновидом** якої є навчально-пізнавальна. → Одним із **видів** діяльності є пізнавальна, **структурним компонентом** якої є навчально-пізнавальна.*

*Було **реалізовано** аксіологічний підхід до формування змісту передшкільної освіти, що створює умови для **реалізації** дитиною свого індивідуального «Я». → **Застосовано** аксіологічний підхід до формування змісту передшкільної освіти, що створює умови для **реалізації** дитиною свого індивідуального «Я»;*

б) того самого слова, наприклад:

Основним виміром і **основним** важелем є розвиток особистості. → **Основним** виміром і важелем є розвиток особистості.

Експериментальна модель **буде** ефективною, якщо **будуть** реалізовані дидактичні умови. → Експериментальну модель **можна вважати** ефективною, якщо **будуть** реалізовані дидактичні умови;

в) синонімних слів, наприклад:

Зорієнтованість освітнього процесу **спрямовано** на підготовку молодого покоління до життя. → Освітній процес **спрямовано** на підготовку молодого покоління до життя.

До того ж автори наукових текстів припускаються невиправданих повторів в одному реченні того самого змісту іншим словом. У дев'ятології це явище називають плеоназмом (від грец. *pleonasmos* – надлишковість) – «мовна надлишковість з погляду смислової повноти висловлювання (виявляється в нагромадженні близьких або ідентичних за значенням слів)» [ВТССУМ 2009, с. 800]. Такі випадки багатослів'я виникають тоді, коли «слова вживають механічно, не вдумуючись, що саме вони означають і як їх правильно сполучати» [Селігей 2014 б, с. 32]. Наприклад:

Джерельну базу **дисертаційного дослідження** становлять матеріали педагогічних і психологічних журналів. → Джерельну базу **дисертації** (або **наукового дослідження, наукової роботи**) становлять матеріали педагогічних і психологічних журналів. (Дисертація (від лат. *dissertation* – розвідка, роздуми, дослідження) – «наукова праця, підготовлена для прилюдного захисту на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора наук» [Сл. ІС, с. 366]).

За результатами **прикінцевого контрольного** зрізу виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності. → За результатами **контрольного** зрізу виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності. (Контрольний зріз і є третім (завершальним) етапом будь-якого педагогічного експерименту).

Аналіз сучасних наукових досліджень з філософії, психології, психолінгвістики, лінгвістики, **лінгводидактики**, **методики** дає змогу стверджувати про необхідність створення відповідної методики.

У дисертації визначено основні **пріоритети** та **акценти** дослідження (у цьому контексті слова **пріоритети** й **акценти** мають тотожне значення – «переважне, провідне значення» [ВТССУМ 2009, с. 907]).

У розділі представлено лінгводидактичну **модель системи** ситуаційних вправ з метою розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів. → У розділі представлено лінгводидактичну **систему** розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів на основі ситуаційних вправ.

На другому етапі дослідження впроваджено в навчальний процес педагогічних університетів **модель системи** організації інтеграції навчально-пізнавальної та самостійної діяльності студентів. → На другому етапі дослідження впроваджено в освітній процес педагогічних університетів **модель** організації (або **систему** організації) інтеграції навчально-пізнавальної та самостійної діяльності студентів. (Модель – «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження» [Енци. освіти, с. 516]).

Геополітичні зміни ... привертають увагу до формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до **світової** та **європейської** культур. → Геополітичні зміни ... привертають увагу до формування особистості, яка усвідомлює свою належність до **світової** культури. (Європейська культура є частиною світової, тому й уживати як синонімії ці прикметники недоречно, оскільки семантично одне слово конкретизує інше).

Метою передшкільної освіти є створення умов для вирівнювання можливостей дітей із різних **соціальних груп** і **прошарків населення**. → Метою передшкільної освіти є створення умов для вирівнювання можливостей дітей із різних **соціальних груп**. (Прошарок – «частина організації соціальної групи, яка чим-небудь вирізняється з-поміж інших» [ВТССУМ 2009, с. 940]).

*Компоненти педагогічної системи перебувають у постійних закономірних **відношеннях і зв'язках** між собою. → Компоненти педагогічної системи перебувають у постійних закономірних **зв'язках** між собою. (Відношення – «взаємозв'язок між предметами, явищами» [Там само, с. 140]).*

***Фреймові структури** легко використовувати в процесі проблемного навчання. → **Фрейми** легко використовувати в процесі проблемного навчання. (Фрейм (від англ. *frame* – структура) – «структура даних, що описують фрагмент знань людини про світ або становлять яку-небудь стандартну ситуацію» [Там само, с. 1243]).*

У педагогічних дослідженнях плеоназм пов'язаний насамперед із уживанням загальнонаукової й фахової терміної лексики, у межах якої автори поєднують питоме слово із запозиченим, що є синонімними. Наприклад:

*За результатами ретроспективного аналізу архівних матеріалів виявлено **особливості та специфіку** (→ **особливості**) становлення і розвитку змісту дошкільної освіти.*

*Ігнорування **специфічних особливостей** (→ **особливостей**) психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку (специфіка і є характерною особливістю).*

*У навчально-виховному процесі важливого значення надаємо **інтерактивній взаємодії** (→ **взаємодії**) учнів (інтерація – це міжособистісна взаємодія).*

***Майбутні перспективи** (→ **перспективи**) дослідження вбачаємо у визначенні й забезпеченні умов формування інтелектуальної мобільності старшокласників (перспектива – це плани на майбутнє).*

Крім цього, у наукових текстах натрапляємо на повтор тієї самої думки, який мовознавці трактують як розширений плеоназм – повтор того самого змісту не в одному слові, а в кількох словах у межах одного речення. Наприклад:

*У контрольних групах розвиток компонентів професійної компетентності студентів відбувався за **традиційною** системою*

навчання без акценту на інтеграцію навчальної і самоосвітньої роботи. → У контрольних групах розвиток компонентів професійної компетентності студентів відбувався за **традиційною системою навчання.**

Такі стилістично недоречні, нав'язливі повтори, які не додають до сказаного нічого нового, П. Селігей називає «тупцюванням на місці» [Селігей 2014 б, с. 34].

Не варто також у науковому тексті уточнювати попередньо названий предмет думки, особливо коли йдеться про загальновідомі речі:

*Предметом нашого дослідження є **інтеграція**, тобто **об'єднання** двох типів діяльності студентів – самостійної та навчально-пізнавальної.* → *Предметом нашого дослідження є **інтеграція** двох типів діяльності студентів – самостійної та навчально-пізнавальної.*

*Удосконалено підходи до навчання української мови **на різних освітніх рівнях (дошкільна освіта, початкова школа, основна школа, старша школа, вища школа).*** → *Удосконалено підходи до навчання української мови **на різних освітніх рівнях.***

Проте плеоназм поза науковим стилем, зокрема в публіцистичному й художньому мовленні, виконує роль риторичної фігури, що полягає у «вживанні однозначних слів (синонімів) та словосполучень, які, на перший погляд, нібито зайві, а насправді є компонентами художнього засобу (нагнітання почуттів, підкреслення чи перебільшення чогось тощо)» [Сл. ІС, с. 743]. Наприклад: **Святиною-оберегом** для української нації постає Тарас Шевченко (Б. Олійник). *Ось ранок, ясний та погожий ранок короткої ночі. Зірки кудись **зникли-пурнули** у синю безодню блакитного неба; край його **горить-палає** рожевим вогнем... (Панас Мирний).*

3. В окремих випадках ужиті слова в наукових працях педагогічного спрямування «не додають нового чи потрібного змісту, бо відповідна інформація входить до семантики сусідніх слів або ж логічно впливає з контексту як сама собою зрозуміла» [Селігей 2014 б, с. 27]. Зайвослів'я можна безболісно усунути, наприклад:

*Чинниками зміни змісту освіти є її **реформування й модернізація.*** → *Чинником зміни змісту освіти є **реформування** її.*

Або Чинником зміни змісту освіти є **модернізація** її (реформувати – «змінювати шляхом реформ, перетворювати» [ВТССУМ 2009, с. 971]; модернізувати – «змінювати, удосконалювати відповідно до сучасних вимог» [Там само, с. 561]).

*Важливу роль у процесі навчання відіграє здатність обирати форми задоволення **пізнавальних потреб та інтересів**. → Важливу роль у процесі навчання відіграє здатність обирати форми задоволення **пізнавальних потреб**. Або Важливу роль у процесі навчання відіграє здатність обирати форми задоволення **пізнавального інтересу** (пізнавальна потреба = пізнавальний інтерес).*

*Експериментальна **система організації навчання** потребувала розроблення відповідних методів і прийомів. → Експериментальна **система навчання** потребувала розроблення відповідних методів і прийомів.*

На лексичному рівні виявляємо також ненормативне вживання семантично спеціалізованих слів, що вводять читача в логічний контекст. Формально вони виражені сполучниками, прийменниково-займенниковими словоформами, прислівниками, вставними конструкціями.

У більшості досліджень з педагогіки на здобуття наукових ступенів натрапляємо на ненормативне вживання скалькованого з російської мови слова *так*, наприклад: **Так**, під час першого етапу поряд з традиційними методами навчання української мови використовували й інтерактивні методи кооперативного навчання. **Так**, під час повторення теми десятикласникам було запропоновано різні види робіт. **Так**, повторення відомостей про мовлення забезпечувало формування в учнів умінь розрізняти мову й мовлення, види мовленнєвої діяльності. **Так**, ще на початку ХХ сторіччя Г. Ващенко писав, що поняття методів навчання не має загальноприйнятого визначення. Стверджувальну частку *так* відповідно до «Великого тлумачного словника сучасної української мови» уживають «для підтвердження чого-небудь, для вираження згоди, певного підсумку» [ВТССУМ 2009, с. 1146]. Тому коли автор не підтверджує правильність думки, наявність факту чи явища, не виражає згоду на якусь подію, а уточнює, пояснює зміст попереднього речення, вирізняє що-небудь, треба вживати замість *так* слова *наприклад* або *зокрема*:

Зокрема, під час першого етапу поряд із традиційними методами навчання української мови використовували й інтерактивні методи кооперативного навчання.

Наприклад, під час повторення теми десятикласникам запропоновано різні види робіт.

Зокрема, повторення відомостей про мовлення забезпечувало формування в учнів умінь розрізняти мову й мовлення, види мовленнєвої діяльності.

Зокрема, ще на початку ХХ сторіччя Г. Ващенко писав, що поняття методів навчання не має загальноприйнятого визначення.

Останнім часом слід уникати калькованого з російської мови вислову *таким чином* (рос. *таким образом*) у значенні підтвердження інформації, наведеної вище, бо «про ніякі ж чини не йдеться» [Ріпей, с. 66]. Тому на початку речень, здебільшого на початку абзаців, якщо потрібно підсумувати, зробити висновок, замість вставного словосполучення *таким чином* правильно вживати лексему *отже*. Наприклад:

Отже, здійснене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу й дає підстави сформулювати висновки.

Крім цього, мовці, підсумовуючи сказане, недоречно надуживають словом *відтак*. Наприклад: *Результати констатувального зрізу підтверджують необхідність систематичної роботи з використання інтерактивних методів навчання, а відтак і створення необхідної методики функціонування інтерактивних методів. Відтак варто надати перевагу тим методам навчання, які сприяють формуванню практичних умінь і навичок. Відтак у пропонованому дослідженні підтримуємо позицію вітчизняних учених. Відтак мова пов'язана з потребами та умовами комунікації людини. Відтак можна стверджувати, що в аналізованому посібникові є спроба впровадження ідеї особистісно орієнтованого підходу.* Прислівник *відтак* потрібно вживати тільки в значенні «після чого-небудь; потім, далі» [ВТССУМ 2009, с. 146]. Наприклад:

Учні мають навчитися чітко розмежовувати звуки і букви, а відтак усне і писемне мовлення.

Поширеною в наукових дослідженнях стало стійке словосполучення *у свою чергу*, яке «використовують там, де не йдеться ні про яку чергу» [Городенська 2014, с. 81], наприклад: *Діяльність учителя безпосередньо або опосередковано спрямована на організацію діяльності учня, а діяльність учня, у свою чергу, – на розв’язання навчальних завдань. Взаємодія соціальних інституцій, у свою чергу, активізує ставлення підлітків-делінквентів до суспільних норм поведінки. Особистісні ресурси, у свою чергу, забезпечують активність особистості, її здоров’я і стійкість до негативного зовнішнього впливу. Вітчизняні мовознавці рекомендують не вживати в науковому мовленні це словосполучення, бо вважають його буквальним перекладом з російської мови (в свою чередь). Коли йдеться про дію, яку виконують у відповідь на попередню дію когось іншого, після чиеїсь дії, то для книжного вживання, на думку К. Городенської, природні словосполучення *так само, також, подібно до кого-, чого-небудь, зі свого боку, у відповідь, як і інші* [Там само, с. 82]. Тому в зазначених вище прикладах словосполучення *у свою чергу* доречно замінити нормативними метатекстовими операторами:*

Діяльність учителя безпосередньо або опосередковано спрямована на організацію діяльності учня, а діяльність учня, зі свого боку, – на розв’язання навчальних завдань.

Взаємодія соціальних інституцій також активізує ставлення підлітків-делінквентів до суспільних норм поведінки.

Особистісні ресурси так само забезпечують активність особистості, її здоров’я і стійкість до негативного зовнішнього впливу.

У писемному науковому мовленні подибуємо кальковане з російської мови словосполучення з *точки зору* (рос. *с точки зрения*), наприклад: *з точки зору сучасної дидактики; письмо, з точки зору методики мови, пов’язують з писемним мовленням; аналіз мовленнєвої ситуації здійснюється з точки зору її складників; з точки зору вітчизняних учених-лінгводидактів, навчальний процес має скеровуватися на учня і под.* Стилистично виразнішим і компактнішим, що більшою мірою відповідає духові української мови, є словоформи з погляду, на думку:

з погляду сучасної дидактики;

з погляду методики мови, письмо пов'язують з писемним мовленням;

аналіз мовленнєвої ситуації здійснювався **з погляду** її складників;

на думку вітчизняних учених-лінгводидактів, навчальний процес має скеровуватися на учня.

Нерідко в наукових дослідженнях педагогічного спрямування натрапляємо на позанормативні метатекстові оператори *при цьому* (рос. *при этом*), *разом з тим* (рос. *вместе с тем*), *як правило* (рос. *как правило*), *у зв'язку з цим* (рос. *в связи с этим*), що є російськими кальками, наприклад: *Важливу роль **при цьому** відіграють навчальні завдання, що передбачають знаходження учнем нових для себе рішень. **Разом з тим**, науковці зауважують... Основою монологічного й діалогічного спілкування, **як правило**, є процеси сприйняття і створення власного мовлення. **У зв'язку з цим** особливої актуальності набуває використання інтерактивних методів навчання.* Лексико-семантичним особливостям української літературної мови відповідають такі слова і словосполучення:

до того ж (замість *при цьому*),
водночас (замість *разом з тим*),
переважно або *здебільшого* (замість *як правило*),
з огляду на це (замість *у зв'язку з цим*).

Наприклад:

***До того ж** важливу роль відіграють навчальні завдання, що передбачають знаходження учнем нових для себе рішень.*

***Водночас** науковці зауважують...*

*Основою монологічного й діалогічного спілкування **переважно** є процеси сприйняття і створення власного мовлення.*

***З огляду на це** особливої актуальності набуває використання інтерактивних методів навчання.*

Немає підстав для широкого використання в наукових текстах і метатекстового оператора *в тому числі*, що виокремлює когось або щось із сукупності, цілого. Наприклад: *Загальнодидактичний підхід передбачає врахування дидактичних принципів, **у тому числі** комунікативно-*

когнітивної методики навчання української мови в старших класах. Щоб навчити учнів аналізувати життєвих ситуацій спілкування, комунікативно доречного використання мовних засобів, **у тому числі** й невербальних, під час експериментального навчання використовували різноманітні інтерактивні прийоми. Залучення старшокласників до роботи з лексикографічними, додатковими джерелами, довідковою літературою, **у тому числі** з електронними ресурсами. Замість книжного похідного сполучника в *тому числі* для приєднання члена речення, що є частиною попередню названої сукупності чи визначеного цілого, К. Городенська рекомендує вживати залежно від контексту сполучник зокрема, прийменниково-відмінкову форму *серед них*, частки *навіть*, *також* [Городенська 2014, с. 74]:

Загальнодидактичний підхід передбачає врахування дидактичних принципів, зокрема комунікативно-когнітивної методики навчання української мови в старших класах.

Щоб навчити учнів аналізувати життєвих ситуацій спілкування, комунікативно доречного використання мовних засобів, навіть і невербальних, під час експериментального навчання використовували різноманітні інтерактивні прийоми.

Залучення старшокласників до роботи з лексикографічними, додатковими джерелами, довідковою літературою, а також з електронними ресурсами.

4.1.5. Дотримання стильових норм

У дослідженнях педагогічного спрямування поширеним явищем, на жаль, є відхилення від стильових норм сучасної української мови. Зокрема, відсутність єдності й витриманості викладу, однорідності наукового мовлення, змішування стилістично різнорідних мовних одиниць або стилів, чужостильові науковому мовленню вкраплення, – усе це послаблює виразність наукового тексту і значення його.

Стильові норми як правила, що визначають «доцільність використання мовних засобів залежно від стилю мовлення» [Селігей 2016, с. 73], регулюють насамперед уживання мовних одиниць, які для

наукової сфери мовлення є природними й доцільними. Істотними ознаками цих норм є:

- ситуативна зумовленість наукового мовлення (добирання мовних одиниць у певній ситуації спілкування);
- залежність від тональності, умов спілкування, вимог жанру;
- змінність («те, що колись не було нормою, може стати нею, а окремі нормативні явища з плином часу можуть утратити свій обов'язковий характер» [Там само, с. 76]).

Відхилення від стильової норми в науковому тексті породжує стильові помилки, до яких П. Селігей зараховує:

1. Багатослів'я (зокрема, тавтологію і плеоназм).
2. Зловживання мовними штампами, запозиченнями, канцеляризмами.
3. Створення термінів для вже названих понять.
4. Засилля віддієслівних іменників.
5. Надмір пасивних зворотів.
6. Хибний порядок слів у реченні.
7. Одноманітна побудова речень.
8. Уживання задовгих речень.
9. Хибний порядок речень і абзаців у тексті.
10. Змішування мовних стилів [Там само, с. 78].

Зауважимо, що про багатослів'я як порушення норми йшлося в п. 4.1.4 нашої монографії, а засилля девербативів у науковому мовленні схарактеризовано в п. 3.1.

У наукових дослідженнях натрапляємо на стильові помилки, суть яких полягає у вживанні слів і словосполучень (переважно в переносному значенні), що не вписуються до стилю наукового тексту. Наприклад:

*Аналіз наукових першоджерел із філософії, психології, дидактики, лінгводидактики, психолінгвістики, лінгводидактики дав змогу зробити висновок про **палітру** досліджень у площині актуалізованої проблематики...*

*Урок, на відміну від технології, передбачає широкую **палітру** варіативності щодо інструментального застосування педагогічних засобів, форм і методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

Складники комунікативної компетентності – це **симбіоз** вивчення мови й розвитку мовлення фахівця відповідно до ситуації мовлення.

Наукові студії з методики навчання української мови в закладах вищої освіти відбивають окремі **сегменти** стилістичної підготовки студентів.

Тенденція орозмовнення писемного наукового тексту позначається на використанні в дисертаціях лексем іншої стильової належності (зокрема, розмовного стилю), як-от:

Унісон із наведеними міркуваннями й висновками науковців про місце й роль риторики в культурології та соціології становлять думки фахівців з риторики й риторичної освіти.

На сучасному етапі **розвою** вищої освіти вектор її скеровується...

Терміни «суб'єкт», суб'єктний», «суб'єктивний», «суб'єктивація» надійно **оселилися** в професійному мовленні педагогів...

У контексті **намагань** учених щодо унормування української лінгводидактичної терміносистеми зауважимо...

Науково-жаргонним робить текст дисертаційних робіт також жонглювання клішованими висловами (канцелярськими штампами), наприклад:

Ідея компетентнісного піходу **прийшла до нас** із західних країн.

У давні часи риторика **вела** довгу **війну** із філософією за право виступати в ролі універсального світогляду античності.

З'ясувати погляди вчителів-словесників стосовно проблем і перспектив.

Усі зазначені джерела **дають цінні практичні рекомендації** щодо підготовки майбутнього вчителя...

Сучасне суспільство **кидає виклик** успішним людям, компетентність яких відповідає європейським вимогам.

Науковці студіюють цей феномен **під кутом зору** системних зв'язків.

*Саме на цей період припадає залучення **вчорашнього абітурієнта** до особливостей **студентського життя**.*

*У **молодих людей** складається система поглядів і переконань збудути необхідний обсяг знань.*

*Упровадження функційно-стилістичного підходу відбувається на основі **кропіткої повсякденної роботи** з текстами різних типів і жанрів мовлення.*

4.1.6. Логіко-сміслова незв'язність у наукових текстах

Істотною ознакою наукового мислення є насамперед здатність мислити точно й послідовно, не допускаючи протиріч у своїх міркуваннях. Водночас недостатній рівень розвиненості логічного мислення призводить до логіко-смісловій незв'язності в наукових текстах. Проілюструємо це на прикладі автореферату кандидатської дисертації:

*Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується ... умінням коректно оцінювати, **зіставляти** й аналізувати самобутні прояви власної та української культур у різних ситуаціях... [Костюк, с. 10].*

*Схарактеризовано ... прийоми: аналіз, **порівняння**, трансформація, обговорення, моделювання, конструювання, проектна робота, презентація... [Там само, с. 15].*

*Формування означених компетентностей на засадах компетентного підходу потребує упровадження в освітній процес завдань, спрямованих на **зіставлення** та **порівняння** різних культур задля розвитку соціокультурної обізнаності... [Там само, с. 16].*

Ці уривки означають, що авторці наукового дослідження так і не вдалося визначити сутність такої мисленнєвої операції як порівняння, а також відмінність її від зіставлення. Отже, порушено логічні зв'язки (спочатку йдеться про зіставлення, потім – про порівняння) і як результат – поєднано несумісне в третьому фрагментові (це те саме, що сказати: любити яблука і фрукти).

Зазначимо, що порівняння за своєю природою ґрунтується на встановленні схожості (зіставлення) і відмінностей (протиставлення) об'єктів, явищ, ознак тощо (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Структура логічного прийому порівняння

Тож можна лише порівнювати або зіставляти і протиставляти. Проте сумнівно й додумано звучить науковий контекст, у якому натрапляємо на формулювання типу: *використовуємо порівняння і зіставлення, зіставляючи й порівнюючи мовні явища, порівнювати і зіставляти наукові підходи* тощо.

Щоб науковий текст мав композиційний стрижень, авторам варто зосереджуватися й на логічній систематизації матеріалу, проте це вдається не кожному на рівні мовного оформлення. Зокрема, досить часто спостерігаємо певну неузгодженість між тезами, сформульованими на початку пунктів дисертацій, і змістовим наповненням їх або висновками до них. Наприклад, порівняємо початок і кінець одного з пунктів дисертаційної роботи з методики навчання української мови:

Початок: *У процесі дослідження передумов реалізації компетентнісного підходу під час вивчення синтаксису в основній школі виникла потреба з'ясування оптимальних **принципів, методів, прийомів навчання** (курсив мій. – С.О.), що зумовлюють науково виважений, методично обґрунтований вибір технологій компетентнісного переорієнтування роботи над засвоєнням відомостей із синтаксису на уроках української мови в основній школі (5-9 класи).*

*Висновок: ...Налагодженню ефективної роботи з вивчення синтаксису на уроках української мови сприяє методично обґрунтований добір **методів і засобів навчання**, що забезпечує залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності, повторення важливого теоретичного матеріалу, який є основою формування їхньої синтаксичної компетентності.*

Як бачимо, на початку автор актуалізує визначення й характеристику *принципів, методів, прийомів навчання*, а у висновках йдеться про *методи й засоби* (про які, до речі, не згадувалося у вступі).

До того ж на різко виражену мисленнєву розірваність і невідповідність можна натрапити, якщо порівняти наукові фрагменти узагальненого характеру на початку дослідження й у загальних висновках.

Наприклад:

*Студіювання наукових джерел із **філософії, лінгвістики, психології, педагогіки, лінгводидактики** дає підстави стверджувати, що... [Костюк, с. 1].*

*На підставі аналізу й узагальнення **філософських, психолого-педагогічних, лінгводидактичних** досліджень науковців з'ясовано... [Там само, с. 14].*

Здобувачка наукового ступеня у висновках чомусь не згадує про лінгвістичні дослідження, які проанонсовано у вступі роботи. Безперечно, це не тому, що праці з лінгвістики не проаналізовано, а тому, що думка не визріла, не сформувалася.

В одній з дисертацій предметом дослідження визначено методику навчання риторики на уроках української мови в старших класах профільної школи, а теоретичний розділ роботи присвячено окресленню психолого-педагогічних та психолінгвістичних чинників засвоєння старшокласниками риторики як навчального предмета. Некоректність формулювань такого типу призводить до двозначного розуміння того, що є метою дослідження – розроблення, теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка методики навчання риторики в шкільному курсі української мови чи риторики як окремої навчальної дисципліни?

Проаналізуємо фрагмент ще однієї дисертації з методики навчання української мови:

***Розроблено й доведено ефективність** упровадження базової системи вправ, презентованої тематично-аналітичними, мовно-комунікативними, репродуктивно-творчими й когнітивно-діяльнісними вправами.*

З одного боку, автор цієї фрази зберігає граматичну правильність, з другого – грубо порушує логічну зв'язність компонентів. Чи можна **розробити ефективність** упровадження базової системи вправ? Нормативно виправдано сформулювати подібну думку дослідник мав би так:

***Розроблено базову систему вправ, презентовану тематично-аналітичними, мовно-комунікативними, репродуктивно-творчими й когнітивно-діяльнісними вправами, й доведено ефективність** упровадження її.*

Чимало сучасних наукових текстів справді є типовими зразками нелогічного мислення дослідників, як-от:

*Проведене дослідження ґрунтувалося **на студіюванні** філософських і лінгвофілософських **чинників**, що лягли в основу методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови. Чи можна студіювати чинники?*

*Студенти-філологи повинні володіти не лише граматичним і лексичним матеріалом, але й **уміти фонетично й орфоепічно правильно оформлювати** власне мовлення. Що маєтсья на увазі, коли йдеться про фонетично правильне оформлення власного мовлення?*

Такі формулювання, безсумнівно, порушують логічні зв'язки й породжують мисленнєвий безлад.

Ще одним прикладом логіко-сміислової незв'язності є дисертаційна робота, у якій автор недоречно називає один із пунктів своєї роботи «**Лінгводидактичні особливості** формування текстотвірних умінь учнів». Загально визнано, що підходи, принципи, методи, прийоми й засоби навчання не є лінгводидактичними особливостями, а становлять засадничі поняття лінгводидактичної науки. До того ж і сам автор у тексті роботи зазначені поняття методично виправдано називає лінгводи-

дактичними закономірностями та лінгводидактичними засадами, а не лінгводидактичними особливостями:

Лінгводидактичні засади надали розробленню експериментальної методики стратегічного й тактичного спрямування.

...визначено *лінгводидактичні засади* (підходи, принципи, методи й засоби навчання).

Псевдонаукові мудрації властиві також текстам, у яких автори штучно маніпулюють науковими поняттями, суб'єктивно приписуючи собі наукову новизну. Наприклад, оздобленість контексту *Особистісно орієнтований підхід сприяє вивченню мови як засобу самопізнання, саморозвитку й самореалізації* свідчить не про вагомість думки, новаторство її, а навпаки – про наукове дилетанство, оскільки вивчення мови як засобу самопізнання, саморозвитку й самореалізації є загальнонауковим узагальненням і не залежить від походів, що застосовують до вивчення мови на різних етапах мовної освіти.

Інший варіант псевдонаукових мудрацій, коли аксіоматичні наукові твердження подають як такі, що є відкриттям окремих учених, наприклад:

«Підтримуємо думку В. Сидоренко, що навчання синтаксису в основній школі має ґрунтуватися на традиційних загальнодидактичних принципах: єдності навчання і виховання; наступності і перспективності; системності і послідовності; зв'язку мовної теорії з мовленнєвою практикою; науковості; доступності; наочності; свідомості, активності, самостійності учнів». Невже ця позиція в лінгводидактиці є винятково В. Сидоренко?

До того ж дослідникам, на жаль, не властиве вміння лаконічно формулювати головне, узагальнюючи викладене раніше. Наприклад, що хотів висловити здобувач наукового ступеня виділеним фрагментом у фразі:

*У дисертаційній роботі репрезентовано теоретичні узагальнення й **дослідно-експериментальний підхід** до практичного вирішення наукової проблеми?*

Чи порушимо логіку висловленої думки, якщо сформулюємо цей контекст простіше:

У дисертаційній роботі репрезентовано теоретичні узагальнення й практичне розв'язання наукової проблеми.

Так само у формулюванні протиріччя «наявність невідповідності між соціальним замовленням на вчителя української мови і літератури з високим рівнем **стилістичної підготовки й професійно-мовленневої освіченості** та недостатньою розробленістю теоретичних засад навчання стилістики української мови» чи не суперечливим є виділений фрагмент, оскільки стилістична підготовка є одним зі складників професійно-мовленневої освіченості майбутнього фахівця? Раціонально осмислити протиріччя, оцінити наукову вартість його можна й із мінімумом термінів, не ускладнюючи ними мовлення:

Наявність невідповідності між соціальним замовленням на вчителя української мови і літератури з високим рівнем професійно-мовленневої освіченості та недостатнім розробленням теоретичних засад навчання стилістики української мови.

Заплутаний виклад, на думку П. Селігея, свідчить не так про складність думок, як про низьку культуру думки, про те, що автор міркує не до того, як узятися за перо, а тоді, коли вже пише» [Селігей 2016, с. 227]. Тож пам'ятаймо: чим загальніша ідея, тим простіше її треба висловити!

Сподіваємося, що аналіз схарактеризованих типових порушень літературних норм у писемному науковому мовленні сприятиме підвищенню рівня мовної культури здобувачів наукових ступенів кандидата і доктора наук не лише в царині педагогіки, а й інших напрямів наукових досліджень, оскільки «чим вище підноситься людина службовими щаблями, тим більше потребує мовної вправності» [Селігей 2010, с. 185].

4.2. Анормативи в трактуванні змісту навчального матеріалу з української мови

Одним з актуальних питань сучасної шкільної методики є беззаперечне доопрацювання й удосконалення програм з української мови не лише з позицій розвантаження її від надмірної деталізації теоретичного матеріалу, зокрема вилучення окремих тем, що не впливають на безпо-

середнє формування в учнів комунікативної компетентності, а й із позицій увідповіднення поняттєво-термінологічного апарату шкільної граматики з науковою, а також дотримання сучасних норм літературної мови.

Програма як системний інструктивно-методичний документ, що визначає зміст навчального матеріалу й вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, потребує усунення передовсім мовних неточностей у формулюваннях тем. Йдеться не так про орфографічні й пунктуаційні огріхи, технічні недогляди, на які можна натрапити на окремих сторінках програми, як про нормативне трактування змісту мовної змістової лінії з урахуванням закономірностей сучасної академічної мовознавчої науки й особливостей українського слововживання.

Насамперед виокремимо найістотніші неточності у формулюванні змісту навчального матеріалу програми з української мови [Програма 2013] на лексичному рівні.

Ураховуючи той факт, що звуки є основною одиницею фонетики, а в написанні слів ми оперуємо літерами на позначення голосних і приголосних звуків, окремі теми в програмі порушують принцип науковості й потребують уточнення, зокрема:

1. «*Літери на позначення голосних звуків у закінченнях іменників, прикметників, дієслів*» замість «Голосні у відмінкових закінченнях іменників, прикметників, дієслів» [Програма 2013, с. 18]. До того ж чи можна говорити про відмінкові закінчення дієслів? Тому вважаємо, що прикметник *відмінкових* варто вилучити із формулювання цієї теми, адже дієслово не належить до відмінюваних частин мови, таких як іменник, прикметник, числівник, займенник (виняток становить дієприкметник як особлива дієслівна форма).

2. «*Приставка н у формах особових і вказівних займенників*» замість «Приставний н у формах особових і вказівних займенників» [Там само, с. 44].

3. «*Правопис літер, що позначають голосні звуки, у закінченнях дієприкметників*» замість «Правопис голосних у закінченнях дієприкметників» [Там само, с. 55].

4. «*Правопис літер, що позначають голосні і приголосні звуки, у суфіксах дієприкметників*» замість «Правопис голосних і приголосних у суфіксах дієприкметників» [Там само, с. 56].

На такі неточності у формулюванні окремих положень, на жаль, натрапляємо і в «Українському правописі». Зокрема: «літери *я, ю, є* пишуться на початку слова й після голосного для позначення звукосполучень *й+а, й+у, й+е*; після приголосного для позначення сполучення м'якого приголосного з *а, у, е*» [Укр. правопис 2011, с. 8–9]; «апостроф пишеться перед *я, ю, є, ї* після губних приголосних *б, п, в, м, ф*; після префіксів та першої частини складних слів, що закінчуються на твердий приголосний» [Там само, с. 9]; «знак м'якшення не пишеться після м'яких приголосних, крім *л*, якщо за ними йдуть інші м'які приголосні» [Там само, с. 21] та ін.

Ці та інші правила, у яких ідеться про написання літер, а не звуків, варто сформулювати так:

літери *я, ю, є* потрібно писати на початку слова й після літер, що позначають голосний звук, які передають звукосполучення *й+а, й+у, й+е*;

після літери на позначення сполучення м'якого приголосного звука з голосними [*а*], [*у*], [*е*];

апостроф потрібно писати перед *я, ю, є, ї* після літер, що позначають губні приголосні звуки [*б*], [*п*], [*в*], [*м*], [*ф*];

після префіксів та першої частини складних слів, що закінчуються на літеру, яка позначає твердий приголосний звук;

знак м'якшення не пишемо після літер, що позначають м'які приголосні звуки, крім *л*, якщо за ними йдуть інші літери на позначення м'яких приголосних звуків.

Подекуди у формулюваннях змісту навчального матеріалу натрапляємо на таке явище, як багатослів'я, або семантичну надлишковість, одним із видів якого в чинній програмі є розширений плеоназм. Наприклад: «Безособові форми на *-но, -то*» [Програма 2013, с. 54], «Використання в мовленні безособових форм на *-но, -то*» [Там само, с. 56] замість *безособові форми* або *дієслівні форми на -но, -то*. До того ж одне й те саме лінгвістичне поняття в програмі названо по-різному, що призводить до різнобою в уживанні лінгвістичної термінології. Порівняймо:

«Безособові форми на *-но, -то*» [Там само, с. 54],

«Безособові дієслова» [Там само, с. 54],

«Безособові дієслівні форми на *-но, -то*» [Там само, с. 55].

Якщо в академічній граматиці такі дієслова кваліфікують здебільшого як «форми на *-но, -то*» або «предикативні форми на *-но, -то*» [Вихованець, Городенська], то в шкільній – перевагу слід віддавати термінові «дієслівні форми на *-но, -то*».

Виявом багатослів'я є й повторення того самого змісту іншими словами. Зокрема, у формулюванні «Уживання іменникових запозичень з інших мов» натрапляємо на плеоназм. Очевидно, що іменникові запозичення – це лексеми, запозичені з інших мов. Тобто уточнення з *інших мов* є зайвим. З огляду на це нормативним буде формулювання «Уживання іменникових запозичень» або «Уживання іменників іншомовного походження».

Не варто також уточнювати попередньо назване наукове поняття, зазначаючи в дужках його абсолютний синонім, особливо коли йдеться про загальновідомі речі. Наприклад: «Алфавіт (абетка, азбука)» [Програма 2013, с. 22], «Неозначена форма (інфінітив)» [Там само, с. 54]. У першому формулюванні достатньо обмежитися українським словом *абетка*, не дублюючи його запозиченими відповідниками *азбука* й *алфавіт*, а в другому – недоречно, на наш погляд, переобтяжувати термінологічну базу шкільної граматики, уводячи до складу її терміни з теоретичної граматики сучасної української літературної мови, зокрема поняття *інфінітив*.

Зайвослів'я характерне й для тем «Буква *ь* на кінці числівників і перед закінченням у непрямих відмінках» [Програма 2013, с. 43], «Буква *ь* у дієсловах наказового способу» [Там само, с. 54]. Уважаємо, що називання знака м'якшення літерою (буквою) не вмотивоване, адже *ь* є графічним знаком, який позначає на письмі м'які приголосні. До того ж у параграфах «Українського правопису» [Укр. правопис 2011], присвячених позначенню м'якості приголосних (§ 16–17), не натрапляємо на називання *ь* літерою (буквою): «знаком *ь* позначається...», «*ь* пишеться...», «про вживання *ь* у словах іншомовного походження та у власних назвах див. § 93; § 109, п. 9», «знак м'якшення (*ь*) не пишеться...». Отже, зазначені вище теми варто сформулювати так:

«*ь* на кінці числівників і перед закінченням у непрямих відмінках», «*ь* в дієсловах наказового способу»

або

«Знак м'якшення на кінці числівників і перед закінченням у непрямих відмінках», «Знак м'якшення в дієсловах наказового способу».

Також формулювання «Позначення м'якості приголосних на письмі буквами *ь, і, є, ю, я*» [Програма 2013, с. 24] доречно замінити на формулювання:

«Позначення м'якості приголосних на письмі *ь* та літерами *і, є, ю, я*»

або

«Позначення м'якості приголосних на письмі знаком м'якшення та літерами *і, є, ю, я*».

Порівняймо: «Правила вживання знака м'якшення», «Правопис знака м'якшення й апострофа» [Там само, с. 24]. Хоча останнє формулювання не зовсім правильне ні з лінгвістичного, ні з методичного поглядів, оскільки треба говорити не про правопис знака м'якшення й апострофа, а про вживання їх. З огляду на це, формулюючи зміст навчального матеріалу з правопису, необхідно диференціювати ключові слова *написання* (*правопис*) і *вживання* (*використання*). Синонімні поняття *написання* і *правопис* виражають значення «відображати на письмі слова відповідно до норм правопису, каліграфії тощо», а поняття *вживання* і *використання* – «застосовувати щось з певною метою».

Із семантичного погляду немає підстав, на наш погляд, уживати іменник *словосполучення* у формулюванні теми «Написання прислівникових словосполучень типу: *раз у раз, з дня на день...*» [Програма 2013, с. 58]. За такого слововживання зникає межа між термінами *словосполучення* як «синтаксичною конструкцією, утвореною з двох чи більше повнозначних слів, поєднаних підрядним або сурядним зв'язком» [Шульжук, с. 32], і *словосполука* як поєднання слів, що не утворюють словосполучення. До того ж лексичні одиниці, що мають значення прислівників і складаються з двох іменників або числівників та одного чи двох прийменників, в «Українському правописі» кваліфіковано саме як прислівникові словосполуки [Укр. правопис 2011, с. 47]. З огляду на це зазначену тему доречно оформити як:

«Написання прислівникових словосполук типу *раз у раз, з дня на день...*»,

не вживаючи двокрапку, оскільки відсутнє узагальнювальне слово, що вказує на перелік. Лексема *типу* в цьому контекстові належить до вторинного (похідного) прийменника, який є синонімним до прийменників *на зразок, на кшталт*.

Позанормативним вважаємо використання у формулюванні змісту навчального матеріалу «Наукові визначення, встановлення *причинно-наслідкових* зв'язків між явищами» [Програма 2013, с. 92] прикметника *причинний*, що в українській мові має двоє омонімічних значень:

1) «пов'язаний відношенням причинності, який виражає причинність»;

2) «божевільний» [ВТССУМ 2009, с. 905].

У значенні «який вказує на причину, має значення причини» [Там само, с. 905] слід послуговуватися прикметником *причиновий*:

причинові відношення,

причинові сполучники,

причинова частина складнопідрядного речення тощо.

Отже, нормативним є формулювання «Наукові визначення, встановлення *причиново-наслідкових* зв'язків між явищами».

Суперечить нормам українського літературного слововживання формулювання «Риторичні запитання, виклад за допомогою запитань і відповідей» [Програма 2013, с. 73], оскільки семантично невмотивованим є поєднання іменника *запитання* з прикметником *риторичне*. Лексеми *питання* й *запитання* мають різне лексичне значення й тому не можуть бути взаємозамінними. Згідно зі «Словником-довідником з українського літературного слововживання» *запитання* – це «звертання до когось, яке потребує конкретної відповіді, роз'яснення тощо», а *питання* вживають «переважно тоді, коли йдеться про якусь проблему, справу, котрі потребують розв'язання, обговорення, вивчення тощо» [Головашук 2004, с. 149]. Отож чи варто в термінному словосполученні *риторичне питання* послуговуватися іменником *запитання*, якщо ця стилістична фігура синтаксису містить ствердження чи заперечення й не потребує відповіді? До того ж іменник *питання* є складником і таких

мовознавчих термінів, як *граматичне питання, знак питання* (наприклад, **питання** *непрямих відмінків, знаком питання на письмі передають відповідну інтонацію*).

На лексичному рівні потребує редагування формулювання «Використання цитування, уособлення як виражальних засобів усного й писемного мовлення» [Програма 2013, с. 90]. Зазначимо, що девербативи *цитування* й *цитата* близькі за формою і сферою вживання, проте різні за творенням й семантичним наповненням: якщо лексема *цитування* є поміна actionis, оскільки називає предметний процес, то лексема *цитата* як поміна acti позначає результат мисленевого процесу. Відповідно ці іменники вступають у паронімії відношення. Порівняймо:

цитування відомих учених – використання цитати відомого вченого.

Отже, за нормами літературного слововживання віддієслівний іменник *цитування* не бажано поєднувати з іншим девербативом. Це негативно впливає на точність вираження наукового поняття чи явища. З огляду на це нормативним можна вважати формулювання:

«Цитування й уособлення як виражальні засоби усного й писемного мовлення»

або

«Використання цитат, уособлення як виражальних засобів усного й писемного мовлення».

Також позанормативне використання віддієслівного іменника *передача*, що є безпідставною калькою російського девербатива *передача*. У формулюваннях змісту навчального матеріалу «Вимова слів іншомовного походження, *передача* звуків в українській мові» [Програма 2013, с. 38], «Використання звертань і вставних слів (словосполучень, речень) для *передачі* ставлення до адресата» [Там само, с. 77], «Синонімічність різних способів *передачі* прямої мови» [Там само, с. 89] доречно замінити умотиваними в українській літературній мові словотвірними моделями поміна actionis на *-ни(я), -енн(я)*, що виразно передають значення процесності:

«Вимова слів іншомовного походження, *передавання* звуків в українській мові»,

«Використання звертань і вставних слів (словосполучень, речень) для вираження ставлення до адресата»,

«Синонімічність різних способів передавання прямої мови».

На граматичному рівні, формулюючи тему уроку, що містить однорідні означення з іменником, якого вони стосуються, слід урахувати синтаксичну особливість граматичної категорії числа. Зокрема, у змісті навчального матеріалу чинної програми з української мови для основної школи натрапляємо на такі формулювання, як «Доконаний і недоконаний *види* дієслова» [Там само, с. 54] і «Дієприслівники недоконаного й доконаного *виду*» [Там само, с. 57]; «Складні речення без сполучників, із сурядним і підрядним *зв'язками*» [Там само, с. 90] і «Розділові знаки в складному реченні з різними видами сполучникового й безсполучникового *зв'язку*» [Там само, с. 93]. Як бачимо, у програмі відсутній єдиний підхід до дотримання граматичної норми узгодження однорідних означень з іменником.

У формулюваннях «Уживання вивчених частин мови як синонімів і антонімів, у прямому й переносному *значеннях*» [Програма 2013, с. 18], «Складні речення із безсполучниковим і сполучниковим *зв'язками*» [Там само, с. 21], «Прикметники твердої й м'якої *груп*» [Там само, с. 42], «Доконаний і недоконаний *види* дієслова» [Там само, с. 54], «Дієслова I і II *дієвідмін*» [Там само, с. 54], «Творення дієслів умовного й наказового *способів*» [Там само, с. 54], «Складні речення без сполучників, із сурядним і підрядним *зв'язками*» [Там само, с. 90] виділені іменники варто вживати у формі однини, бо належать до абстрактних іменників, які за зміни числа втрачають термінного значення. Отже, нормативно виправданими будуть такі формулювання змісту навчального матеріалу:

«Уживання вивчених частин мови як синонімів і антонімів, у прямому й переносному *значенні*»,

«Складні речення з безсполучниковим і сполучниковим *зв'язком*»,

«Прикметники твердої й м'якої *групи*»,

«Доконаний і недоконаний *вид* дієслова»,

«Дієслова I і II *дієвідміни*»,

«Творення дієслів умовного й наказового *способу*»,
«Складні речення без сполучників, із сурядним і підрядним зв'язком».

На форму однини термінних іменників при однорідних означеннях натрапляємо в академічних граматиках української мови. Наприклад:

«До першої відміни в українській мові належать іменники жіночого і чоловічого *роду*...» [Вихованець, Городенська, с. 105],

«Формування видових кореляцій дієсловами доконаного і недоконаного *виду* має свої особливості» [Там само, с. 227],

«Двовидовими називають дієслова, у яких та сама основа виражає одночасно значення недоконаного й доконаного *виду*» [Там само, с. 230],

«Способів творення форм доконаного і недоконаного *виду* є кілька...» [Горпинич, с. 174],

«Такі речення завжди багатокomпонентні, бо для реалізації сурядного і підрядного зв'язку необхідно не менше трьох предикативних частин» [Шульжук, с. 333].

Форму однини термінних іменників при однорідних означеннях доречно вжито в таких формулюваннях змісту навчального матеріалу чинної програми, як, по-перше,

«Дієвідмінювання дієслів теперішнього й майбутнього *часу*» [Програма 2013, с. 54],

«Творення й відмінювання активних і пасивних дієприкметників теперішнього й минулого *часу*» [Програма 2013, с. 55],

«Синоніміка речень активного й пасивного *стану*» [Там само, с. 56],

у яких за зміни форми однини на множину зміниться лексичне значення іменника;

по-друге:

«Головне й залежне *слово* в словосполученні» [Там само, с. 18],

«Простий і складений *присудок* (іменний і дієслівний)» [Там само, с. 74],

«Однорідні члени речення (із сполучниковим, безсполучниковим і змішаним зв'язком)» [Там само, с. 76],

у яких однина іменника підкреслює внутрішній зв'язок означених наукових мовознавчих понять.

Проте при однорідних означеннях іменник у формі множини є нормативним у формулюваннях:

«Ознайомлення з тлумачним і перекладним *словниками*» [Там само, с. 25],

«Використання прислівників у текстах художнього й публіцистичного *стилів*» [Там само, с. 59],

«Розділові знаки в простому й складному *реченнях*» [Там само, с. 72],

адже він указує на наявність кількох предметів.

До того ж у формулюванні «Розділові знаки між головною й підрядною частинами складнопідрядного речення» [Там само, с. 91], на наш погляд, варто залишити іменник *частинами* у формі множини, вилучивши прикметники *головною* і *підрядною*, що характеризують тип підрядної частини, тому що цілком зрозумілим є те, що у структурі складнопідрядного речення інших частин бути не може («Розділові знаки між частинами складнопідрядного речення»).

Використовуючи іменники чоловічого роду у формі давального відмінка однини, доречно віддавати перевагу закінченням *-ові, -еві, -єві* без диференціації на істоти і неістоти. Зокрема, у формулюванні «Використання в мовленні слів із суфіксами й префіксами, що надають *тексту* емоційного забарвлення й виразності» [Програма 2013, с. 26] виділений іменник варто вжити із закінченням *-ові*:

Використання в мовленні слів із суфіксами й префіксами, що надають *текстові* емоційного забарвлення й виразності».

Водночас у програмі натрапляємо й на оформлення термінних іменників, що позначають абстрактні поняття, у формі давального й місцевого відмінків однини із закінченням *-ові*. Наприклад:

«Використання числівників для надання *текстові* переконливості, точності» [Там само, с. 44],

«Коми при дієприслівниковому звороті й одиничному *дієприслівникові*» [Там само, с. 57].

Ці приклади формулювань відбивають сучасну тенденцію в українському мовознавстві, коли «давальний відмінок помітно втрачає закінчення -у в назвах істот і неістот і послуговується дедалі більше закінченнями -ові, -еві» [Вихованець 2012 б, с. 51].

У формулюваннях змісту навчального матеріалу чинної програми вноормування потребує використання займенників *його, її, їх* – *їхній* з погляду структурної схеми речення (порядку слів). Зокрема, чи правомірною є препозиція займенників *його, її, їх* до означуваних іменників у таких формулюваннях, як «Частини мови, основні способи їх розпізнавання» [Програма 2013, с. 17], «Пунктуаційна помилка та її умовне позначення» [Там само, с. 18], «Пунктуаційна помилка та її умовне позначення» [Там само, с. 19], «Орфографічна помилка та її умовне позначення» [Там само, с. 23], «Ступені порівняння якісних прикметників, їх творення» [Там само, с. 42], «Види обставин (за значенням), їх вираження» [Там само, с. 74] тощо?

Зазначимо, що для присвійних займенників *його, її* характерна омонімія із родовим відмінком особових займенників *він, вона*. З огляду на це присвійність займенників *його, її* виражено не так морфологічним способом, як синтаксичною позицією. Водночас лексему *їхній* у теоретичній морфології за чіткими значенневими, морфологічними і синтаксичними характеристиками кваліфіковано як присвійний займенник, а *їх* – як форму родового відмінка особового займенника *вони*.

Особові займенники *його, її, їх* у формі родового відмінка мають стояти в постпозиції до означуваного слова, а присвійні займенники *його, її, їхній (їхня, їхнє, їхні)* – у препозиції. Цю норму регламентує основний порядок слів, що відповідає такій послідовності:

$$\mathbf{T + L + A_1 + S + A_2 + D_1 + V + D_2 + [A_1 + O_2 + A_2] + A_1 + O_1 + A_2 + [A_1 + O_2 + A_2]^*}$$
 [Партико, с. 229], де

T – обставина часу;

* Квадратовими дужками виділено групу непрямого додатка, позицію якого можна змінювати залежно від морфологічної форми його (наприклад, якщо непрямий додаток ужито у формі давального відмінка, то він повинен стояти перед прямим додатком, а якщо ні, – то після).

L – обставина місця;

A₁ – узгоджене означення;

A₂ – неузгоджене означення;

S – підмет (суб'єкт дії);

V – присудок;

D₁ – обставина способу дії, виражена прислівником;

D₂ – обставина способу дії, виражена будь-якою частиною мови, крім прислівника;

O₁ – прямий додаток;

O₂ – непрямий додаток.

Отже, позиція в реченні зазначених займенників має відповідати їхній безпосередній синтаксичній ролі, зокрема особові займенники *його, її, їх* у формі родового відмінка, семантично співвідносні з іншими іменними частинами мови, у реченні є непрямим додатком. Порівняймо:

Правильне вживання (чого?) займенників у мовленні. – Правильне вживання (чого?) їх у мовленні.

В обох прикладах є непрямий додаток, який стоїть у постпозиції до означуваного іменника, незалежно від способу морфологічного вираження. До того ж займенник *їх* у другому прикладі не виражає значення присвійності, що було б підставою вжити його в препозиції до означуваного іменника.

Це означає, що з погляду внутрішньої будови синтаксичних конструкцій нормативним буде таке формулювання тем:

Частини мови, основні способи розпізнавання їх.

Граматична помилка й умовне позначення її.

Пунктуаційна помилка й умовне позначення її.

Орфографічна помилка й умовне позначення її.

Ступені порівняння якісних прикметників, творення їх.

Види обставин (за значенням), вираження їх.

Водночас слід віддавати перевагу присвійному займенникові у формулюваннях «Відмінки іменників, їхнє значення» замість «Відмінки іменників, їх значення» [Програма 2013, с. 40], оскільки можна замінити на *відмінкове значення іменників*. До того ж не обов'язковим поширювачем

е займенник *їх* у ролі означення у формулюванні теми «Групи слів за їх походженням» [Там само, с. 37] («Групи слів за походженням»).

Якщо займенники *їх* – *їхній*, а також омонімні займенники *його*, *її* у структурі речення стосуються не віддієслівного іменника, то їм властивий значеннєвий і граматичний (морфолого-синтаксичний) синктеризм – синхронна перехідність особового займенника в присвійний і навпаки, узгодженого означення в непрямий додаток і навпаки. Порівняймо:

*Епітет, порівняння, пейзаж, літературний портрет, їхня зображувально-виражальна **роль**.* – *Епітет, порівняння, пейзаж, літературний портрет, зображувально-виражальна **роль** їх.*

*Використання слів відповідно **до їхнього значення**.* – *Використання слів відповідно **до значення** їх.*

*Доречне вживання вивчених пластів лексики у власному мовленні; визначення їхньої **ролі** в текстах різних стилів.* – *Доречне вживання вивчених пластів лексики у власному мовленні; визначення **ролі** їх у текстах різних стилів.*

*Неповні речення, їхні стилістичні **функції**.* – *Неповні речення, стилістичні **функції** їх.*

*Текст і його основні **ознаки**.* – *Текст та основні **ознаки** його.*

Отже, слід уникати безпідставно вжитого препозитивного займенника *їх*, якому притаманний неповний ступінь формальної граматизації значення присвійності в таких формулюваннях змісту навчального матеріалу, як «Використання слів відповідно до *їх* значення» [Програма 2013, с. 25], «Відмінки іменників, *їх* значення» (с. 40), «Незакінчені речення, *їх* стилістичні функції» [Там само, с. 75] тощо, оскільки *його* має заступати займенник *їхній*, значення присвійності в якому передане не лише синтаксичною залежністю від іменника, а й морфологічно – суфіксом *-н-* і закінченнями *-ій*, *-ого*, *-ому*. Цією сукупною (синтаксичною і морфологічною) граматичною ознакою, на думку І. Вихованця, «займенник *їхній* засвідчує повний ступінь граматизації значення присвійності» [Вихованець 2012 б, с. 74].

Замість вторинних (похідних) прийменників мають переважати первинні (непохідні) прийменники в таких формулюваннях змісту

навчального матеріалу: «Удосконалення вмінь складати повідомлення, що містять висловлювання відомих людей, крилаті вислови як аргументи, брати участь у процесі обговорення певних проблем, у диспутах» [Програма 2013, с. 22], «Удосконалення вмінь і навичок використовувати лексичні групи й фразеологізми, дотримуватися морально-етичних норм у процесі спілкування» [Там само, с. 38]. У поданих контекстах цілком закономірним є вживання непохідного прийменника *в* (у):

«Удосконалення вмінь складати повідомлення, що містять висловлювання відомих людей, крилаті вислови як аргументи, брати участь в обговоренні певних проблем, у диспутах».

«Удосконалення вмінь і навичок використовувати лексичні групи й фразеологізми, дотримуватися морально-етичних норм у спілкуванні».

Крім цього, стилістично невиправданим є використання вторинного прийменника *шляхом* в інструментальному значенні, наприклад: «Удосконалення вмінь забезпечувати зв'язність тексту, також шляхом використання в ньому спільнокореневих слів» [Там само, с. 40]. У цьому формулюванні змісту навчального матеріалу прийменник *шляхом*, який належить до розмовного стилю, доречно замінити книжним еквівалентом *за допомогою*:

«Удосконалення вмінь забезпечувати зв'язність тексту за допомогою використання в ньому спільнокореневих слів».

До того ж прийменник *шляхом* варто уникати і в конструкціях типу *складні прислівники утворено шляхом поєднання двох однакових, синонімічних або антонімічних слів* (доречною в цьому прикладі є безприйменникова конструкція *...утворено поєднанням...*).

Окрему увагу зосередимо на трактуванні власне мовознавчих явищ. По-перше, потребує уточнення твердження «Основні способи словотворення: ...безафіксний (відкидання від твірного слова префіксів, суфіксів і закінчення)...» [Там само, с. 39], оскільки суперечить нормам традиційного словотвору. З огляду на те що слова безафіксного творення належать до нульової суфіксації, то чи варто префікси й закінчення подавати в переліку зазначених морфем? З одного боку, префікси можуть бути частиною слова, утвореного безафіксним способом (наприклад,

перебіг, вихід, відмова), з іншого – закінчення не є словотвірним формантом, а лише може бути допоміжним засобом безафіксного творення слів. Отже, у зазначеному формулюванні уточнення, подане в дужках, є зайвим.

По-друге, не відбиває закономірності конверсії (перехідних явищ у системі частин мови) тема «Перехід з однієї частини мови в іншу (займенника в іменник і частку, числівника й прикметника в займенник)» [Там само, с. 44]. Якщо числівникам і прикметникам властиве явище прономіналізації (перехід у займенники), займенникам – явище партикуляції (перехід у частки), то партикулювання іменників не описано навіть у наукових працях із теоретичної морфології української мови. З огляду на це чи можливий узагалі перехід іменників у частки та чи варто його аналізувати в шкільній граматиці?

По-третє, прикру фактичну помилку, що суперечить нормам українського словотвору, допущено у формулюванні теми «Зміни приголосних при творенні відносних прикметників за допомогою суфіксів *-ськ-*, *-ств(о)*, *-цьк-*, *-цтв(о)*, *-зьк-*, *-зтв(о)*» [Там само, с. 42], оскільки морфемі *-ств(о)*, *-цтв(о)*, *-зтв(о)* не належать до прикметникових суфіксів, а є суфіксами в основах іменників середнього роду, що вказують на абстрактні збірні назви (*авторство, козацтво, боягузтво*), а також характеризують певні риси характеру людини (*недбальство, убозтво*). Як бачимо, у цьому формулюванні поєднано і іменникові, і прикметникові суфікси, яким властиве спільне фонетичне явище – чергування приголосних звуків при словотворенні. Отже, правильним формулюванням зазначеної вище теми буде:

«Зміни приголосних при творенні прикметників за допомогою суфіксів *-ськ-*, *-цьк-*, *-зьк-* та іменників за допомогою суфіксів *-ств(о)*, *-цтв(о)*, *-зтв(о)*»

або

«Зміни приголосних при творенні слів за допомогою суфіксів *-ськ-*, *-цьк-*, *-зьк-*, *-ств(о)*, *-цтв(о)*, *-зтв(о)*».

По-четверте, уніфікувати слід назви видів обставинних підрядних частин у темі «Основні види складнопідрядних речень: з означальними, з'ясувальними, обставинними підрядними частинами (способу

дії й ступеня, порівняльними, місця, часу, причини, наслідковими, мети, умовними, допустовими)» [Там само, с. 91], одні з яких оформлено іменниками, інші – прикметниками, що стилістично є не виправданим. Аби уникнути такого різнобою, варто віддавати перевагу якійсь одній граматичній формі, наприклад:

«Основні види складнопідрядних речень: з означальними, з'ясувальними, обставинними підрядними частинами (способу дії і ступеня, порівняння, місця, часу, причини, наслідку, мети, умови, допусту)».

Сподіваємося, що запропоновані рекомендації щодо правильного формулювання змісту навчального матеріалу будуть ураховані на етапі вдосконалення чинних програм з української мови, а також стануть у пригоді вчителям-словесникам під час складання календарно-тематичного планування уроків мови і сприятимуть підвищенню в учителів мовнопрофесійної компетентності.

4.3. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника

Важливим компонентом професійної діяльності сучасного вчителя-словесника є технологія вдосконалення мовленнєво-методичної підготовки його. Ключове поняття цієї технології – культура фахового мовлення, яку розуміємо як досконале володіння літературною мовою, нормами її, уміння правильно, точно й виразно передавати думки засобами мови.

Проблемі формування професійного мовлення вчителів-словесників присвячено чимало праць відомих мовознавців (Н. Бабич, Л. Мацько, В. Пасинок, Л. Струганець та ін.), дидактів (А. Бодальов, Л. Буєва, А. Єрьомкін, В. Кан-Калик, О. Мудрик, А. Капська, М. Коць та ін.), лінгводидактів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Ладигенська, В. Мельничайко, Т. Окуневич, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.).

Питання мовленнєвої культури вчителя лінгвісти досліджують переважно в контексті педагогічної майстерності його. Зокрема,

В. Пасинок виділяє три основні складники поняття «мовна культура вчителя» [Пасинок]:

1) лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу;
2) виразність стилістики і правильність вибору стилю і тону мовлення;

3) володіння технікою висловлювання (постановка голосу, техніка дихання, тембр, наявність відповідних динамічних відтінків). Отже, на думку вченого, ядро мовної культури вчителя-словесника містить лексико-граматичний, мовознавчий, літературознавчий і лінгводидактичний компоненти, які є знаряддям професійного вчителя й визначають фахову повноцінність його.

Чільне місце у структурі діяльності вчителя, на наш погляд, належить комунікативному компонентові. Якщо педагог надає своєму професійному мовленню відповідного значення, то в процесі спілкування його з учнями відбуваються позитивні зміни щодо змісту діяльності спілкування, характеру мотивів, підвищення рівня мовленнєвого самоконтролю, використання засобів мовленнєвого спілкування. Ф. Гоноболін об'єднує якості професійного мовлення вчителя, необхідні в освітньому процесі, на дві групи [Гоноболін]:

1. Педагогічні якості мовлення, що забезпечують правильність його (нормативність, відсутність архаїзмів, вульгаризмів, провінціалізмів, слів-паразитів, що засмічують мовлення). Правильність як якість мовлення пов'язана з дотриманням мовних норм на фонетичному (акцентуаційному), лексичному, граматичному, правописному (орфографічному й пунктуаційному), стилістичному рівнях.

2. Педагогічні якості мовлення, що зумовлюють його дієвість як засобу навчання й виховання, тобто ті, що впливають на слухачів (змістовність мовлення, ясність, простота, доступність і послідовність викладу навчального матеріалу).

На значення інтелектуально-мовленнєвого компонента в професійній діяльності вчителя-словесника вказують такі дослідники, як Б. Баєв, С. Бізов, Ф. Гоноболін, Д. Ніколенко, І. Синиця, І. Смирнов, І. Страхов, О. Щербаков та ін.

На думку О. Біляєва, мовленнєва майстерність учителя-словесника пов'язана із природженим даром слова: це «вміння ясно й образно



«Треба не лише продумувати зміст уроку, порядок викладу, пояснення матеріалу, але й – це надзвичайно важливо – мовне оформлення: як, якими словами передати дітям потрібну навчальну інформацію».

Олександр Біляєв (1925–2006) – відомий в Україні лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України. Наукові інтереси зосереджені на розробленні актуальних проблем методики навчання української мови в школі, зокрема змісту, форм і методів навчання. Зробив значий внесок в українську лінгводидактику дослідженнями сучасного уроку мови, методики викладання фонетики, лексики, словотвору, граматики та стилістики, системи роботи з розвитку усного й писемного мовлення учнів, шляхів і способів підвищення їхньої грамотності.

говорити і писати, добираючи з багатьох варіантів висловлення думки чи передачі почуття найбільш точний і стилістично доречний» [Біляєв 1995, с. 39]. Відзначаючи важливість культури мовлення в суспільстві, учений виділяє такі основні вимоги до професійного мовлення вчителя-словесника:

- змістовність,
- правильність,
- комунікативна доцільність,
- багатство,
- точність,
- виразність,
- стилістична вправність,
- грамотність.

Беручи до уваги, що слово вчителя-словесника є тим наочним зразком, який сприймають і наслідують учні, педагог повинен постійно вдосконалювати своє мовлення, дотримувати норм літературної вимови, граматичних правил, інтонації, стильових особливостей тощо. З огляду на це Л. Мацько зазначає: «Фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, засіб самоформування і самовираження особистості кожного» [Мацько, с. 26].



«Не кожна мовна особистість через брак достатньої освіти та інші причини може досягнути всі рівні володіння мовою, та не кожна й має в цьому комунікативні потреби. Однак для вчителів-словесників мають бути обов'язковими найвищі рівні володіння мовою».

Любов Мацько – український мовознавець, доктор філологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений працівник освіти України. Наукова діяльність пов'язана з українською теоретичною лінгвістикою, лінгвориторикою, соціолінгвістикою, етнолінгвістикою, прагмалінгвістикою, шкільною і вишівською лінгводидактикою.

Пропонуємо варіанти нормативного наголошування й доречного слововживання на орфографічному, лексичному та граматичному рівнях, а також правильного використання вчителем української мови й літератури лінгвістичної і методичної термінології у фаховому мовленні, що сприятиме підвищенню мовленнєво-методичної підготовки його.

4.3.1. Дотримання акцентуаційних норм

Професійна діяльність учителя-словесника тісно пов'язана передусім з усним мовленням. З огляду на це акцентологія закономірно посідає місце обов'язкового складника у структурі мовленнєво-методичної підготовки його. Порушення норм акцентуаційного рівня призводить до закріплення ненормативного наголошування слів, зокрема й термінології, і, як результат, – до мовної неохайності. Тому будь-яке ненормативне відхилення від літературної мови не сприяє авторитетові фахівця.

Наведемо перелік слів, у яких учитель-словесник найчастіше допускає акцентуаційні порушення.

Автор – авторі (наприклад, *авторі підручника*). Проте *два автори посібника*.

У сучасній українській літературній мові відповідно до акцентуаційних норм деякі іменники при числівниках *два, три, чотири*, а також при складених числівниках, що закінчуються на *два, три, чотири*, змінює своє наголошення, яке збігається в цих випадках із наголошенням іменників у формі однини, а не множини. Порівняймо:

ка́ртка – карткі́, але дві ка́ртки;

но́мер – номері́, але сорок три но́мери.

Проте наголошення іменників при числівниках *два, три, чотири* нерідко збігається з наголошенням цих іменників у формі множини. Наприклад:

ва́ріант – ва́ріанти і чотири ва́ріанти;

зо́шит – зо́шити і двадцять три зо́шити.

Ба́тьківський (наприклад, *ба́тьківські збори, ба́тьківська рада, ба́тьківський комітет*). Проте **ба́тьківство** (наприклад, *позбавити ба́тьківства*).

Вида́ння (наприклад, *сучасне вида́ння словника*). Віддієслівний іменник **вида́ння** вживають тоді, якщо йдеться про дівчину у віці, коли вже можна виходити заміж (наприклад, *дівчина на вида́нні*).

Ви́падок (наприклад, *цікавий ви́падок, розповідь про ви́падки з життя*).

Виче́рпний (наприклад, *виче́рпна відповідь, виче́рпний перелік*).

Відо́бразити (наприклад, *відо́бразити на дощи́, відо́бразити проблему в творі*).

Ві́ршовий (наприклад, *ві́ршовий розмір, ві́ршова́ форма*).

Дові́дник (наприклад, *дові́дник з літератури, виписати з дові́дника, користуватися дові́дником*).

Дробо́вий (наприклад, *дробо́вий числі́вник, дробове́ число*).

Завда́ння (наприклад, *творче завда́ння, знайти в завда́нні*).

Заверші́ти (наприклад, *заверші́ти вивчення фонетики, заверші́ли працювати над переказом*).

Інтерфі́кс (у значенні з'єднувальної літери на позначення голосного звука у складних словах). На останньому складі має наголос і термін **постфі́кс** (у значенні формотвірної частки *-ся* в неперехідних дієсловах). Наприклад, *виді́лити інте́рфі́кс, утворити слово за допомогою постфі́кса*.

Котрій (наприклад, *котрій параграф?*, *котра година?*, *котре завдання?*, *котрі учні?*).

Маркер (наприклад, *виділити маркером*, *маркер синього кольору*).

Мережа (наприклад, *мережа закладів*, *працювати в мережі Інтернет*).

Навчання (наприклад, *навчання української мови*, *навчання граматики*).

Надбання (наприклад, *надбання в літературі*, *ділитися власними надбаннями*).

Найважливіший (наприклад, *найважливіша проблема*, *найважливіше доручення*, *найважливіший предмет*).

Ознака (наприклад, *граматичні ознаки*, *виділення ознак*).

Пізнання (наприклад, *мова як засіб пізнання*, *пізнання закономірностей*).

Показник, але **показники** (наприклад, *показник розвитку*, *визначення показника*, *показники досягнень*, *відсутність показників*, але *два показники*).

Поняття (наприклад, *граматичні поняття*, *основні поняття синтаксису*).

Помилка і помилка, але **помилки** (наприклад, *типова помилка* і *помилка*, *наявність помилки* і *помилки*, *виправлення помилók*, але *три помилки*).

Порядковий (наприклад, *порядковий числівник*, *порядковий номер*).

Псевдонім (наприклад, *псевдонім письменника*, *правопис псевдонімів*).

Разом (наприклад, *написання слів разом*, *виконувати завдання разом*, *підрахувати разом*).

Рефлексія (наприклад, *мотиваційна рефлексія*, *проведення рефлексії на уроці*).

Ступінь – ступені (наприклад, *школа I–III ступенів*). До того ж читати римські цифри потрібно у формі однини: *школа першого – третього ступенів* (неправильно *школа перших – третіх ступенів*).

Текстовий (наприклад, *текстовий диктант*, *вивчення морфології на текстовій основі*, *працювати в текстовому редакторі Microsoft Word*).

Течія (наприклад, *літературна течія*, *нові течії в сучасній літературі*).

Типовий уживають у значенні *характерний*, а **типовий** – у значенні *зразковий, стандартний*. Наприклад, *типові помилки, типове явище*, але *типовий календарний план, типова посадова інструкція*.

Фаховий (наприклад, *фахова підготовка, фаховий рівень, фахове змагання, фахові знання*).

Фóрзац (наприклад, *оформлення фóрзацу, робота з таблицями на фóрзаці підручника*).

Черговий (наприклад, *черговий учень, чергові в класі, завдання черговóму*).

4.3.2. Дотримання орфографічних норм

Найтиповішою помилкою на рівні дотримання орфографічних норм в усному й писемному мовленні вчителя-словесника є неправильне вживання закінчень іменників чоловічого роду другої відміни однини.

Неправильно	Так правильно (або доречно)
Учні першого варіанту	Учні першого варіанта
Тлумачення терміну	Тлумачення терміна
Пишемо з абзацу	Пишемо з абзаца (у значенні «червоний рядок», але <i>в роботі не вистачає другого абзацу</i> в значенні «частина тексту»)
Зміст навчального предмету	Зміст навчального предмета
Збільшити в півтора раза	Збільшити в півтора разу
<p>Під впливом російської мови досить часто в усному й писемному мовленні можна спостерігати <i>Обсяг твору в півтора раза менший</i> або <i>Рівень навчальних досягнень підвищився в 2,5 раза</i>. У конструкціях такого типу не завжди дотримують орфографічних норм правильного поєднання іменника <i>раз</i> із дробовим числівником. Дробовий числівник потребує від іменника форми родового відмінка однини. Іменник <i>раз</i> (на позначення абстрактного поняття) у родовому відмінку однини має закінчення <i>-у</i> (наприклад, <i>кожного разу, минулого разу, одного разу</i>). Тому правильно говорити й писати <i>Обсяг твору в півтора разу менший; Рівень навчальних досягнень підвищився в 2,5 разу</i>.</p>	

4.3.3. Дотримання лексичних норм

Норми лексичного рівня регулюють вибір слова відповідно до змісту й мети висловлювання. Проте багатство словника ще не є ознакою високої мовної культури вчителя-словесника. Потрібно вміти точно й доречно вживати слова і сполучення слів (мовні кліше) відповідно до лексичного значення їх і ситуації мовлення.

Типовими огріхами цього рівня у фаховому мовленні вчителя української мови й літератури є такі:

Неправильно	Так правильно (або доречно)
Записати число в зошиті	Записати дату в зошиті
Робити позначки на полі (на березі)	Робити позначки на берегах (або допустима форма на полях)
Грамматична категорія числа може змінювати лексичне значення слів (наприклад, <i>хліб</i> – <i>хліба́</i> , <i>вода</i> – <i>води́</i> та ін.). Так само форма числа диференціює семантику іменників <i>берег</i> і <i>береги</i> . Слово <i>берег</i> уживаємо в значенні «край землі, що межує з поверхнею річки, озера, моря», а також у значенні «узбіччя або обочина». У значенні «край книжки, зошита, аркуша» потрібно вживати іменник <i>береги</i> (у формі множини!).	
Література і мистецтво	Література й інші види мистецтва (або література і живопис, література і скульптура тощо)
Однорідними не можуть бути слова, що значеннево не співвідносні, тобто не виражають однотипні поняття, одне з яких є складником іншого.	
Літературний напрямок , основні напрямки діяльності вчителя-словесника	Літературний напря́м , основні напря́ми діяльності вчителя-словесника (<i>але напрямок</i> руху, київський напрямок)
Записати в алфавітному порядку	Записати за абеткою
Виключення з правил	Винятки (або виняток) з правил
Використовувати коректор	Використовувати білило
Лексему коректор в українській мові вживають у значенні «фахівець, що займається читанням і виправлянням коректи» [ВТССУМ	

2009, с. 464], а іменник білило – у значенні «біла мінеральна фарба, яка не розчиняється у воді» [Там само, с. 59].	
Сім екземплярів підручника	Сім примірників підручника
Слово примірник потрібно вживати в значенні одиничного предмета з тотожних, однорідних (переважно про друкований чи рукописний текст): <i>примірник книги, один примірник журналу. Екземпляр</i> – це окремий представник якогось виду, розряду тваринного або рослинного світу (<i>рідкісний екземпляр комахи, екземпляр тополі</i>).	
Ряд ознак (ряд прикладів)	Низка ознак (низка прикладів)
Іменник низка вживають у значенні сукупності предметів, явищ та под., розташованих послідовно один за одним.	
Останній номер журналу	Останнє число журналу
Номер газети, журналу, альманаху тощо позначають іменником число .	
Збірник віршів П. Тичини	Збірка віршів П. Тичини
Іменник збірник уживають у значенні друкованого видання, до якого входять твори різних авторів (<i>збірник вправ, збірник диктантів, збірник документів, збірник наукових праць</i>). Збірка – це однотомне видання художніх творів одного автора та фольклорних записів (<i>збірка лірики, збірка дум, збірка нарисів</i>).	
Цей матеріал стане в нагоді	Цей матеріал стане в пригоді
Слід розрізняти значення паронімних слів <i>нагода</i> і <i>пригода</i> . Словосполучення <i>стати в пригоді</i> вживають у значенні «знадобитися, бути корисним». <i>Нагода</i> – це зручні, сприятливі для здійснення чого-небудь обставини, зручний момент. Наприклад, <i>книга стала в пригоді, випала нагода зустрітися з письменником</i> .	
У творі мова йде про...	У творі йдеться про...
На фоні тогочасного суспільства	На тлі тогочасного суспільства
Хід подій	Перебіг подій
Дана тема (<i>дана</i> вправа, <i>дане</i> правило)	Ця тема (<i>ця</i> вправа, <i>це</i> правило)
Цілий урок (цілий день)	Увесь урок (увесь день)
Відкритий урок, відкриті заходи	Показовий урок, показові заходи
Вірна відповідь	Правильна відповідь

Наступні правила, наступні критерії, наступні вправи	Такі правила, такі критерії, такі вправи
Вказівний займенник <i>такий</i> (<i>така, таке, такі</i>) вживають тоді, коли йдеться про перелік однорідних предметів (явищ, ознак). Прикметник <i>наступний</i> указує на почерговість зміни одного предмета (явища, ознаки) іншим. Наприклад, <i>твір має такі особливості; наступною особливістю твору можна назвати...</i>	
Учебний план (учбове навантаження)	Навчальний план (навчальне навантаження)
Усі бажаючи	Усі охочи
Посміхніться один одному	Усміхніться один одному
Слова <i>усміхатися</i> і <i>посміхатися</i> , як <i>усмішка</i> і <i>посмішка</i> , належать до паронімів. Зокрема, дієслово <i>усміхатися</i> означає виявляти почуття радості і задоволення, а дієслово <i>посміхатися</i> виражає глузування, іронічне ставлення до когось. Дієприкметник можна утворити лише від дієслова <i>усміхатися</i> (<i>усміхнений вираз обличчя, усміхнена людина</i>). Зверніть увагу! У поезії А. Малишка «Пісня про рушник»: <i>І твоя материнська ласкава усмішка</i> (а не <i>посмішка</i> !).	
Відкрити зошит (відкрити підручник, відкрити щоденник)	Розгорнути зошит (розгорнути підручник, розгорнути щоденник)
Відкрити двері	Відчинити двері або відімкнути двері (якщо ключем)
Привідкрити двері (привідкрити вікно)	Прочинити двері (прочинити вікно)
Закрити двері	Зачинити двері або замкнути двері (якщо на ключ)
Закрити зошит (закрити підручник, закрити щоденник)	Згорнути зошит (згорнути підручник, згорнути щоденник)
Написати заяву (написати автобіографію, написати протокол)	Скласти заяву (скласти автобіографію, скласти протокол)
Запам'ятайте! Ділові папери (документи) не пишуть, а складають.	
Піднімаємо руки!	Підносимо руки!
Встаньте!	Підведіться!

Рухаємося далі	Працюємо далі
Розробка алгоритму	Розроблення алгоритму
<p>Спільнокореневі віддієслівні іменники як слова-терміни можуть позначати дію (процес) або наслідок (результат). Зокрема, іменники із суфіксом <i>-ни(я)</i>, утворені від дієслів недоконаного виду, мають значення дії або процесу (<i>оцінювання, оформлювання, реєстрування</i>); відповідні спільнокореневі іменники з іншими суфіксами або без них – наслідок (результат): <i>оцінка, оформлення, реєстрація</i>. Тому в контексті слід ураховувати значення таких іменників. Доречним буде <i>Відбувається реєстрування учасників конференції</i>, а не <i>Відбувається реєстрація учасників конференції</i>; <i>Під час оформлювання реферату</i>, а не <i>Під час оформлення реферату</i>. Проте <i>оформлення реферату вимагає доопрацювання</i> (докладніше про це читайте в пп. 2.3 і 3.1 монографії).</p>	
Підвести підсумки, підводячи підсумки	Підбити підсумки (підсумувати), підбиваючи підсумки (підсумовуючи)
Здавати іспит з української мови	Складати іспит з української мови
Посилатися на автора статті (посилатися на першоджерело)	Покликатися на автора статті (покликатися на першоджерело)
Складні слова в тексті зустрічаються рідко	Складні слова трапляються в тексті
<p>Дієслово <i>зустрічатися</i> має значення «зближатися, сходитися тощо». У значенні «виявляти під час читання, дослідження» в літературному мовленні доречно вживати дієслово <i>траплятися</i>. Наприклад, <i>зустрічатися з друзями, зустрітися з відомою людиною; помилки часто трапляються в учнівському мовленні, неповні речення трапляються в оповіданні...</i></p>	
Співпадають думки (співпадають факти)	Збігаються думки (збігаються факти)
Співставити результати	Зіставити результати
Поділитися на групи	Об'єднатись у групи
Ітак	Отже
Перш за все	Передусім (передовсім)
Разом із тим	Водночас

4.3.4. Дотримання словотвірних і граматичних норм

Дотримання граматичних норм передбачає врахування основ граматичної стилістики сучасної української мови, складниками якої є морфемно-словотвірна, морфологічна й синтаксична стилістика. Отже, підґрунтям граматичної правильності фахового мовлення вчителя-словесника слугує той мовний матеріал, що вивчає морфеміка і словотвір, морфологія як учення про слова всіх частин мови з властивими їм граматичними категоріями, значеннями й формами, а також синтаксис.

На порушення норм цього рівня натрапляємо в таких конструкціях:

Неправильно	Так правильно (або доречно)
Завідуючий кабінетом (завідуючий бібліотекою, завідуючий лабораторією)	Завідувач кабінету (завідувач бібліотеки, завідувач лабораторії)
Одним зі способів заміни російських активних дієприкметників теперішнього часу в українському літературному мовленні є використання іменників: наприклад: рос. <i>отдыхающий</i> – укр. <i>відпочивальник</i> (розм. <i>відпочиваючий</i>), рос. <i>командующий</i> – укр. <i>командувач</i> (розм. <i>командуючий</i>), рос. <i>заведующий</i> – укр. <i>завідувач</i> (розм. <i>завідуючий</i>).	
Приналежність слова до частини мови (стильова приналежність)	Належність слова до частини мови (стильова належність)
Складові твору	Складники твору
Здобуті знання	Набуті знання
Дієслово <i>здобувати</i> вживають у значенні «діставати що-небудь як результат; завойовувати що-небудь, оволодівати чимось у бою» (наприклад, <i>здобувати освіту, здобувати науковий ступінь, перемогу</i>). Дієслово <i>набувати</i> виражає значення «збирати, нагромаджувати протягом якогось часу, набирати чого-небудь» (наприклад, <i>набувати ваги, набувати умінь, набувати ознак</i>).	
Саме головне	Найголовніше
Складені форми ступенів порівняння прикметників з компонентом <i>самий</i> є ненормативними в українській мові. Їх уживають під впливом російської мови. Порівняймо: укр. <i>найголовніший</i> – рос. <i>самый главный</i> ; укр. <i>найважливіший</i> – рос. <i>самый важный</i> .	

У більш ширшому значенні	У більш широкому значенні
Сторінка сто шість , параграф сім	Сторінка сто шоста , параграф сьомий
Виконати п'ять завдань, сказати два слова	Виконати п'ятеро завдань, сказати двоє слів
У словосполученнях з іменниками середнього роду замість власне кількісних числівників <i>два, три, чотири</i> та под. доречно використовувати в мовленні збірні числівники <i>двоє, троє, четверо</i> й под.: <i>троє озер, п'ятеро морів</i> (докладніше про це читайте в п. 3.2 монографії).	
У класі навчається дванадцять дівчат і дев'ять хлопців	У класі навчається дванадцять дівчат і дев'ятеро хлопців
У словосполученнях з іменниками чоловічого роду – назвами істот замість власне кількісних числівників <i>два, три, чотири</i> та под. доречно використовувати в мовленні збірні числівники <i>двоє, троє, четверо</i> й под.: <i>двоє студентів, семеро хлопців</i> .	
Узяти три лопати й чотири грабель	Узяти три лопати й четверо грабель
У словосполученнях з іменниками, що мають форму тільки множини, замість власне кількісних числівників <i>два, три, чотири</i> та под. доречно використовувати в мовленні збірні числівники <i>двоє, троє, четверо</i> й под.: <i>двоє воріт, п'ятеро дверей, троє лежат</i> .	
Іменником називається...	Іменником називають (або іменник – це...)
Прикметники поділяються на розряди	Прикметники поділяють на розряди
Учнями неправильно виконано завдання	Учні неправильно виконали завдання (або неправильно виконано завдання)
У безособових конструкціях не можна вживати суб'єкт, що називає виконавця дії, у форми орудного відмінка. Наприклад: <i>На уроці опрацьовано</i> або <i>Ми опрацювали</i> (неправильно: <i>На уроці нами опрацьовано</i>).	
Давайте запишемо, давайте зробимо	Запишімо, зробімо
Для вираження спонукальності доречно використовувати прості форми дієслівного наказового способу (<i>пригадаймо, прочитаймо, поміркуймо, випишімо, запам'ятаймо</i> і под.). А поєднання підсилювального елемента <i>давай</i> або <i>давайте</i> з дієслівними особовими формами майбутнього часу є не властивими українській літературній мові синтаксичні конструкції, утворені за чужомовними зразками.	

Підібрати приклади до орфограми	Дібрати приклади до орфограми
<p>Дієслова <i>дібрати</i> (<i>добирати</i>), <i>підібрати</i> (<i>підбирати</i>), <i>обрати</i> (<i>обирати</i>), <i>вибрати</i> (<i>вибирати</i>) мають різні відтінки значень.</p> <p><i>Дібрати</i> (<i>добирати</i>) вказує на знаходження найбільш відповідного (наприклад, <i>дібрати правила, слова, речення, цитати до образу</i> тощо).</p> <p><i>Підібрати</i> (<i>підбирати</i>) означає піднімати що-небудь з землі руками, збирати те, що впало, або розкидане, розсипане (наприклад, <i>підбирати сміття</i>).</p> <p><i>Обрати</i> (<i>обирати</i>) означає призначати голосуванням або віддавати комусь чи чомусь перевагу (наприклад, <i>обирати Президента, обирати майбутній фах, обирати друзів</i>).</p> <p><i>Вибрати</i> (<i>вибирати</i>) має значення знаходити, відокремлювати від інших предметів (наприклад, <i>вибрати слова з тексту</i>).</p>	
Піти за журналом (піти за крейдою , піти за зошитами)	Піти по журнал (піти по крейду , піти по зошити)
Звернутися за допомогою до колег	Звернутися по допомогу до колег
Підручник з української мови (підручник з історії)	Підручник української мови (підручник біології)
Шафа для книг , скринька для листів	Шафа на книги , скринька на листи
<p>Прийменник <i>для</i> в українському літературному мовленні переважно вживають тоді, коли потрібно вказати на мету дії або на призначення предмета (наприклад, <i>створення умов для розвитку творчої особистості, зошит для робіт</i>). Прийменник <i>на</i> (або <i>під</i>) уживають, коли йдеться про призначення якогось предмета на певні конкретні речі (наприклад, <i>полиця на зошити, шафа на наочність</i> або <i>полиця під зошити, шафа під наочність</i>).</p>	
При потребі скористатися словником	За потреби скористатися словником
При вивченні частин мови, при аналізі художнього твору	У процесі вивчення частин мови (під час вивчення частин мови або вивчаючи частини мови); у процесі аналізу художнього твору (під час аналізу художнього твору або аналізуючи художній твір)

<p>Прийменник <i>при</i> в українській літературній мові, на відміну від російської, має вужчу сферу вживання, як-от: указує на просторову близькість (<i>при дорозі, при вході</i>); належність або підпорядкованість (<i>спорткомплекс при школі, прес-центр при бібліотеці</i>); наявність когось або чогось (<i>при свідках, при однокласниках</i>); обставини, що їх характеризує наявність чогось поряд (<i>при низькій температурі, при високій швидкості</i>).</p>	
<p>Уживання прийменника <i>при</i> в конструкціях типу <i>Кома при порівняльних зворотах</i>; <i>Кома при однорідних членах речення</i> є не доречним (правильно: <i>Виділення порівняльних зворотів комами</i>; <i>Кома між однорідними членами</i>).</p> <p>Прийменниково-іменникові конструкції <i>при читанні роману, при виконанні вправ, при написанні конспекту уроку</i> тощо є помилковими й потребують редагування. Словоформу «прийменник <i>при</i> + іменник» доцільно замінити дієприслівниковим зворотом (<i>читаючи роман, виконуючи вправи, пишучи конспект уроку</i>) або поєднанням похідних прийменників <i>у процесі, під час</i> з іменником (<i>під час читання роману, у процесі виконання вправ, під час написання конспекту уроку</i>). Такі конструкції є природними для української мови.</p>	
Підкреслити за допомогою олівця й лінійки	Підкреслити олівцем і лінійкою
Іменник утворено шляхом поєднання двох основ	Іменник утворено поєднанням двох основ
<p>В усному й писемному літературному мовленні недоречно вживати похідний прийменник іменникового походження шляхом, що належить розмовному стилю. Варто конструкції такого типу замінити безприйменниковою конструкцією, наприклад: <i>доводити експериментально замість доводити шляхом експерименту; вивчати осмисленим прочитанням тексту замість вивчати шляхом осмисленого прочитання тексту</i>.</p>	
Працювати за бажанням	Працювати на бажання
Таке ж значення	Таке саме значення
<p>Уживання частки <i>ж (же)</i> у словоформах типу <i>той же, такий же, там же</i> й под. є ненормативним для української літературної мови. Її слід замінити займенником <i>самий</i> або прислівником <i>само</i> (наприклад, <i>той сáмий випадок, такий сáмий відмінок, знайти там само</i>).</p>	

Особливої уваги потребує робота над узгодженням однорідних членів (означень) з означуваним іменником у відповідній числовій формі. Це пов'язано передусім із тим, що можливі різні варіанти такого узгодження, а використання іменника у формі однини чи множини впливає на смислові й стилістичні відтінки. Порівняймо:

*підготовчий та експериментальний етапи дослідження;
перший і другий етап роботи.*

Число іменників (однина чи множина) при однорідних означеннях залежить від кількох умов:

- 1) місця означень відповідно до означуваного слова (іменника);
- 2) наявності розділових чи протиставних сполучників між однорідними означеннями;
- 3) способу морфологічного вираження означень;
- 4) ступеня внутрішнього зв'язку між різновидами означених предметів.

При однорідних означеннях тільки форму однини мають іменники, що не можуть утворювати форми множини:

– абстрактні іменники (переважно віддієслівного й відприкметникового походження), що позначають дію, процес, стан тощо, наприклад:

Особливого теоретичного і прикладного значення набула проблема реалізації граматичних норм. Дмитро Бортнянський є автором понад ста творів церковної і світської музики (І. Новиченко). Розрізняють тимчасову й постійну твердість води (З підр.). Спільна свідомість українського народу формується силою обставин його територіальної, економічної, мовної і культурної зібраності (Д. Павличко). Мова – одне з головних джерел, що оживляють патріотичні почуття, як рецептор духовного й емоційного життя людини (В. Русанівський). На Поділлі використовують рослинний, рідше геометричний орнамент на чорному, фіолетовому, коричневому тлі (Т. Глущенко);

– збірні іменники зі значенням нерозчленованості однорідних предметів, наприклад:

Національний природний парк «Подільські Товтри» є центром оздоровчого й пізнавально-спортивного туризму (С. Ковальчук).

Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти (Конституція України). Зберегти й зміцнити почуттям батьківщини свою державу – це завдання нашої інтелектуальної й політичної еліти (Д. Павличко);

– матеріально-речовинні іменники (назви речовин, металів, мінералів, хімікатів), наприклад:

Солі вуглекислого й фосфорнокислого кальцію надають кісткам твердості (З енци.). Основним компонентом свинцевої й цинкової руди є галеніт (З підр.).

Також при однорідних означеннях тільки в однині потрібно вживати ті іменники, які, утворюючи форму множини, змінюють своє лексичне значення. Наприклад:

Вода відіграє космічну, геологічну, кліматичну, енергетичну, санітарно-гігієнічну, лікувальну, естетичну роль (С. Костенко). Я сидів за хатою на траві й прислухався до жайворонкового й солов'їного співу (Є. Гуцало).

У формі однини вживають означений іменник за наявності розділових чи протиставних сполучників між однорідними означеннями. Наприклад:

На випадок небезпеки коштовності перекладали в мідний чи бронзовий казанок, заливали воском для кращого зберігання речей і ховали поряд із будинком у землі (М. Русяєва). У писанках Наддніпрянщини переважає рослинний орнамент – дубовий чи горіховий лист, троянди, гвоздики (Т. Глуценко).

Однина іменника підкреслює внутрішній зв'язок означених предметів (наукових понять, процесів, явищ тощо). Наприклад:

Типологічне й когнітивне термінознавство. Іменники чоловічого й середнього роду II відмінни. Усеєвропейська стратегія біологічного й ландшафтного різноманіття передбачає забезпечити у всіх регіонах Європи охорону видів рослинного і тваринного світу, створення всеєвропейської екологічної мережі (С. Ковальчук). Образ вітру допомагає викарбувати в поетичних рядках Павла Тичини

трагічний і тривожний час в історії народу Вірменії (М. Ткаченко).
Здавна велося, що для літературної пам'ятки важливо з'ясувати
літературний і культурний контекст (Л. Герасимчук).

Означений іменник у формі однини потрібно вживати, якщо означення виражені порядковим числівником або займенником. Наприклад:

Між восьмим і дев'ятим поверхом. Спілкуватися з моїм і твоїм другом. Говорити по твоєму й моєму телефону. Історія однозначно свідчить, що найнепохитніші для сучасників *тієї чи тієї епохи* реалії життя можуть зникати зовсім або переживати неймовірні метаморфози (К. Гудзик).

При однорідних означеннях іменник у формі множини вказує на наявність кількох предметів. Наприклад:

Крос-парадигмальний і крос-дисциплінарний вектори дослідження. Після Полтавської битви тисячами гнали козаків на будівельні роботи *Ладозького й Волго-Донського каналів* (М. Слабошпицький). У Стокгольмському університеті Софія Ковалевська з великим успіхом читала лекції *німецькою і шведською мовами*, видавала науковий журнал (М. Кучинський). Державний Прапор України – *стяг із двох рівновеликих горизонтальних смуг синього і жовтого кольорів* (Конституція України). Київ – це вузол, яким *тисячолітня історія зв'язала Європейський і Азійський континенти* (У. Самчук). У *західному і східному кутках* неба раптом починали охоплюватися часті грона білих димків (Ю. Яновський).

4.3.5. Уживання лінгвістичної і методичної термінології

Неправильно	Так правильно (або доречно)
Маленька літера	Мала літера
Уживання в учительському й учнівському усному мовленні терміна <i>маленька літера</i> (замість <i>мала літера</i>) пов'язане з калькуванням його з російської методичної терміносистеми (порівняймо рос. <i>маленькая буква</i>). Прикметник <i>маленький</i> є стилістично маркованим, а термінологія, як відомо, позбавлена емоційного забарвлення й експресії. Цей прикметник уживають у значенні «невеликий розміром, недовгий,	

неширокий, невеликий кількістю, незначний силою або ступенем вияву, нетривалий, неістотний тощо». Наприклад, *маленький хлопчик, маленька площа, маленька сума грошей, маленький вітер* та ін.

Недоречним також є вживання й інших термінів із суфіксами з відтінком здрібнілості й зменшеності. Наприклад, *буквочка* замість *буква*, *сторіночка* замість *сторінка*, *зразочок* замість *зразок*, *оповіданнячко* замість *оповідання* тощо.

Три крапки	Крапки
Термін <i>крапки</i> зафіксовано в чинному «Українському правописі» [Укр. правопис 2011], зокрема дивіться § 122 розділу «Найголовніші правила пунктуації».	
М'який знак	Знак м'якшення
Термін <i>знак м'якшення</i> зафіксовано в чинному «Українському правописі» [Укр. правопис 2011], зокрема дивіться § 17 розділу «Правопис основи слова». Цей термін спостерігаємо й у назвах літер в абетках, розмічених в академічних лексикографічних працях української мови, до яких ми зараховуємо словники, видані Інститутом української мови НАН України, Інститутом мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, а також Українським мовно-інформаційним фондом НАН України.	
Функціональний стиль, функціональні особливості	Функційний стиль, функційні особливості
Похідний прикметник <i>функційний</i> походить від іменника <i>функція</i> і має такий самий суфіксальний спосіб творення, як і прикметники <i>акцентуаційний</i> (від <i>акцентуація</i>), <i>інфекційний</i> (від <i>інфекція</i>), <i>позиційний</i> (від <i>позиція</i>) тощо.	
Розвиваюча мета, розвиваюче навчання	Розвивальна мета, розвивальне навчання
Діюча програма	Чинна програма
Узагальнююче слово, узагальнююча таблиця	Узагальнювальне слово, узагальнювальна таблиця
Уточнюючі члени речення	Уточнювальні члени речення
Головна думка твору	Основна думка твору
Граматичне запитання	Граматичне питання
Проблемне запитання	Проблемне питання

<p><i>Запитання</i> потребує конкретної відповіді, роз'яснення (наприклад, <i>дати відповіді на запитання, ставити запитання</i> тощо). Слово <i>питання</i> вживають тоді, коли йдеться про проблему чи справу, корті потребують розв'язання, обговорення (наприклад, <i>питання життя і смерті, питання майбутнього</i> та ін.). Також лексему <i>питання</i> вживають у значенні граматичного питання (наприклад, <i>питання непрямих відмінків, іменник відповідає на питання</i> тощо).</p>	
Хід уроку	Перебіг уроку
Вид уроку: урок засвоєння нових знань	Тип уроку: урок засвоєння нових знань

Готуючи конспект (або план-конспект) уроку української мови, учитель-словесник має враховувати такі основні методичні положення:

1. Мета уроку

Ключовими дієсловами і сполученнями слів у формулюванні триєдиної мети уроку української мови є:

– навчальна мета:

навчити, повторити, забезпечити, засвоїти, закріпити, поглибити, розширити знання, узагальнити, систематизувати та ін.;

– розвивальна мета:

формувати, розвивати, удосконалювати, оцінювати та ін.;

– виховна мета:

виховувати, прищеплювати цінності, сприяти естетичному (морально-етичному) розвитку, сприяти осмисленню, сприяти самовдосконаленню, формувати моральну культуру, формувати патріотичне ставлення та ін.

Визначаючи змістове наповнення мети конкретного уроку, слід послуговуватися очікуваними результатами (або державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів), зазначеними в навчальній програмі. Ці вимоги містять:

а) стрижневі дієслова, що відбивають сутність основних умінь, які мають бути сформовані в учнів на уроці:

усвідомлювати, розуміти, формулювати, інтерпретувати, знаходити, визначати, пояснювати, порівнювати, відрізняти,

аргументувати, використовувати, аналізувати, замінювати, конструювати, редагувати, складати, будувати, створювати тощо;

б) предмет цих умінь (змістові характеристики).

Наприклад, розробляючи урок з теми «Дієслово як частина мови» (7 клас), мету можна сформулювати так:

навчальна – розширити знання учнів про дієслово як частину мови, значення його, морфологічні ознаки й синтаксичну роль;

розвивальна – сформувати вміння знаходити дієслова в тексті, визначати їхні морфологічні ознаки й синтаксичну роль у реченні, відрізнити дієслівні форми;

виховна – за допомогою мовленнєво-комунікативного дидактичного матеріалу сприяти осмисленню краси й багатства української мови.

2. Типи уроків

По-перше. У сучасній лінгвометодиці існує чимало підходів до класифікації уроків української мови (за дидактичною метою; за технологіями й засобами навчання; за етапами пізнання інформації; за спрямуванням та ін.). З огляду на це в учителя-словесника виникає питання, яку класифікацію брати за основу, визначаючи тип уроку. На наш погляд, урахувавши те, що результативність навчальної діяльності учнів на уроці мови безпосередньо пов'язана з досягненням мети (навчальної, розвивальної й виховної), яку вчитель формулює на початку заняття, варто віддавати перевагу класифікації уроків за дидактичною метою. Зокрема, за традиційного підходу до навчання мови до основних типів уроку за цією класифікацією зараховуємо:

- урок засвоєння нових знань;
- урок формування практичних умінь і навичок;
- урок повторення;
- урок узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок;
- урок контролю навчальних досягнень учнів;
- урок корекції знань, умінь і навичок учнів;
- урок розвитку мовлення (формування комунікативних умінь, або урок мовленнєвого розвитку) та ін.

Водночас зауважимо, що *комбінованого уроку* як типу, який тривалий час був досить поширеним в урочній системі навчання мови, варто уникати. Його назва не відповідає ні змістовому, ні структурному перебігові сучасного уроку української мови за дидактичною метою.

До того ж потрібно диференціювати як типи уроку, наприклад, урок навчального переказу або твору й уроки контрольного переказу або твору. Це пов'язано з тим, що більшість учителів останній тип невмотивовано класифікує як уроки розвитку мовлення (уроки мовленнєвого розвитку). З огляду на те що методика проведення навчального переказу (твору) істотно відрізняється від методики проведення контрольного переказу (твору), то, наприклад, урок з теми «Навчальний докладний переказ тексту розповідного характеру» належить до уроків розвитку мовлення (уроків мовленнєвого розвитку), а урок з теми «Контрольний докладний переказ тексту розповідного характеру» є уроком контролю навчальних досягнень учнів. Останній з методичного погляду не може бути уроком розвитку мовлення, адже на ньому вчитель не формує певні мовленнєво-комунікативні вміння, а лише контролює й визначає рівень сформованості цих умінь.

Якщо вчитель-словесник апробує, впроваджує або реалізує інноваційні методики навчання української мови (наприклад, особистісно орієнтовану, компетентнісну, технологічну та ін.), то, безперечно, типи уроків мають відповідати особливостям запровадженої системи навчання.

По-друге. Не варто плутати методичні поняття *тип уроку* і *вид уроку*. Вид уроку зазначають тоді, коли урок проводять нестандартно. Тому ця рубрика в конспектах уроку і методичних розробках не є обов'язковою.

Видами уроку можуть бути:

- урок-дослідження,
- урок-пошук,
- урок-комунікація,
- урок-презентація,
- урок-казка,
- урок-екскурсія,
- урок-дискусія,
- урок-лекція,
- тренінг-контроль та ін.

Проілюструємо цю тезу на одному прикладові. Якщо вчитель розробляє урок української мови з теми «Розряди прислівників за значенням» (7 клас) за традиційною методикою, то достатньо визначити лише його тип – урок засвоєння нових знань. Якщо урок за цією самою темою заплановано провести, наприклад, у формі ділової гри, то, крім типу (урок засвоєння нових знань), потрібно вказати на його вид (урок – ділова гра).

3. Структура сучасного уроку української мови

Останнім часом у структурі сучасного уроку української мови вчителі використовують нові назви етапів, що не завжди збігаються з їхнім змістовим наповненням. Зокрема, зосередимо увагу на двох із них – *актуалізація опорних знань* і *актуалізація мотиваційних резервів учнів*, назви яких учителі-словесники переважно використовують як синонімі. Проте не варто класифікувати їх як взаємозамінні, або варіантні. Якщо на *етапі актуалізації опорних знань* відбувається генералізація знань, умінь і навичок, застосування яких буде потрібне на уроці, за допомогою формулювання репродуктивних і проблемних питань, виконання завдань на основі повторення вивченого тощо, то на *етапі актуалізації мотиваційних резервів учнів* учитель звертається до особистісного досвіду учнів, мотиваційних резервів їх.

Наприклад, починаючи вивчати тему «Іменник» у 6 класі, можна запропонувати низку питань, що актуалізують чуттєвий досвід школярів:

Слова якої частини мови переважають у нашому мовленні?

Чи можна без іменників побудувати текст? та ін.

Такі питання відповідатимуть етапу актуалізації мотиваційних резервів учнів.

На етапі актуалізації опорних знань учитель здебільшого пропонує учням дати відповіді на запитання, спрямовані перевірити знання навчального матеріалу, засвоєного на попередніх уроках, наприклад:

Що ми називаємо іменником?

Які морфологічні ознаки властиві іменникові?

Яку синтаксичну роль виконує ця частина мови в реченні?
та ін.

Отже, для вчителя-словесника основним знаряддям праці, звичайно, є мовлення, як усне, так і писемне. Це найефективніший засіб педагогічного впливу на учня, засіб транслявання знань, виховання тощо. Тому в царині фахового спілкування мовлення є професійним педагогічним мовленням, яке має відповідати мовному (нормативність, правильність) і змістовно-мовному (точність, логічність, ясність, доступність, доречність, чистота, виразність, різноманітність, естетичність) критеріям. Саме через притаманність мовленню вчителя-словесника цих характеристик можна діагностувати рівень мовленнєво-методичної підготовки його.

4.4. Нормативність культури мовлення в учнівських науково-дослідницьких роботах з української мови

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти стратегічно важливою для мовного компонента визначено комунікативну компетентність, яка є невід'ємним складником структури змісту освіти й передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного й писемного мовлення, базовими вміннями й навичками використовувати мову в різних сферах і ситуаціях, зокрема й у науково-навчальній діяльності. Проте, на жаль, мовне оформлення науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН з української мови вирізняється недосконалістю, трапляється чимала кількість різнотипних помилок як лексичних, граматичних і стильових, так і орфографічних і пунктуаційних. Це свідчить про недостатній рівень сформованості культури наукового писемного мовлення старшокласників. Серед причин такого стану є низька мовнокомунікативна, стилістична компетентність юних дослідників, а також нехтування цим аспектом дослідження.

Рівень мовної культури наукової роботи учнів-членів МАН істотно впливає на теоретичну і практичну цінність її. На важливості переконливого наукового слова наголошує й багато мовознавців і лінгводидактів, зокрема М. Вашуленко, Г. Денискіна, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Семенов, І. Фаріон та ін. Зокрема, О. Семенов зазначає, що «для ефективної наукової діяльності не досить мати глибокі спеціальні



«Обережно ставимося до введення нових термінів і не захоплюймося власною термінотворчістю».

Олена Семенов – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови СумДПУ імені А.С.Макаренка. Відмінник освіти України. Дослідник і тренер, який співпрацює з викладачами й учителями з актуальних питань академічної культури, викладання української мови на тлі актуальних питань у країнах Європейського Союзу. Автор наукових досліджень із теорії і методики вищої професійної (філологічної) освіти, культури наукової мови, методики викладання української мови, етнолінгводидактики, української лінгвоперсоналогії.

знання, досконало володіти методологією наукової творчості, вміннями здобувати, аналізувати, систематизувати наукові факти. Не менш важливі при цьому – ґрунтовна мовнокомунікативна підготовка, вільне послуговування нормативною національною науковою мовою в усіх підстилях у письмовій та усній формах» [Семенов, с. 6]. Однак на сьогодні якість наукової продукції, зокрема науково-дослідницької роботи учнів-членів МАН, курсові й магістерські дослідження студентів, кандидатські й докторські дисертації, аналізують не лише з погляду дотримання літературних норм на всіх мовних рівнях, а також з погляду норм побудови, структурно-стилістичних особливостей наукового тексту, але й в аспектові лінгвістичної прагматики і психолінгвістики.

Культура мовлення науково-дослідницької роботи юного дослідника з української мови охоплює два важливі аспекти:

– *нормативний*, що передбачає знання літературних норм і вміння застосовувати їх у писемному науковому мовленні;

– *комунікативний*, мета якого – відбір мовних засобів, що якнайкраще виконують завдання наукової комунікації.

Н. Бабич, Ф. Бацевич, Д. Гринчишин, Р. Зорівчак, Л. Мацько, О. Пономарів, О. Сербенська та інші вчені виокремлюють ще й *прикладний* аспект культури наукових робіт, сутність якого полягає в тому, що

наукові тексти є носіями функційно-стильової специфіки, яка дає змогу пояснювати мовленнєві огріхи, їхню психологічну природу, чинники виникнення їх [Семенов].

У вітчизняній лінгвістиці початку ХХІ ст. актуальним стає новий напрям досліджень – лінгвістика помилок, або помилкознавство, девіатологія. Помилкою з погляду культури української наукової мови називають «анорматив, тобто таке ненормативне лінгвоутворення, яке виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій» [Мацько, Денискіна, с. 82]. Культура наукового мислення, як зазначають Л. Мацько і Г. Денискіна, є необхідною умовою культури наукового дослідження, зокрема культури обґрунтування здобутих висновків, висунутих гіпотез.

Виникнення помилок у дослідженнях юних науковців з української мови зумовлюють як лінгвальні, так і позалінгвальні чинники. Домінантою породження відхилень (анормативів) у науковому мовленні старшокласників є передусім незнання відповідних норм сучасної літературної мови. Результати наших досліджень, проведених протягом 2010-2018 рр., що передбачали, по-перше, рецензування й аналіз наукових робіт учнів – учасників секції «Українська мова»; по-друге, роботу у складі журі I–II етапів Усеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт, дають підстави стверджувати, що учнівське писемне наукове мовлення часто не відповідає літературним нормам майже на всіх мовних рівнях.

Правильність, що передбачає володіння нормами літературної мови, є «обов'язковою, хоча й елементарною вимогою мовленнєвої культури» [Ярмолюк, с. 4]. Як вищий ступінь її є багате, точне виразне мовлення, зокрема наукове, а основний критерій його – комунікативна доцільність, тобто доречне вживання мовних засобів, що відповідає завданням і умовам наукової комунікації.

Лексичні норми забезпечують відбирання мовних одиниць (передусім лексичних), що більшою мірою відповідають змістові наукового висловлювання. Серед мовних засобів оформлення мети й завдань у вступі науково-дослідницької роботи мають переважати інфінітивні форми:

визначити, виявити, довести, дослідити, з'ясувати, обґрунтувати, описати, охарактеризувати, проаналізувати, простежити, розробити, установити тощо.

Неприпустимим в учнівських наукових роботах є використання різних варіантів термінів для позначення одного й того самого поняття, як-от:

*синтаксична структура речення і синтаксична будова речення;
знак питання і знак запитання;
три крапки, трикрапка і крапки.*

Доцільно в межах дослідження послуговуватися одним варіантом терміна з метою однозначного трактування мовних понять чи явищ.

До окремої групи лексичних помилок у манівських роботах з української мови зараховуємо такі, що пов'язані з уживанням слів у невластивому їм значенні, наприклад:

*термінологія **складає** більшу частину лексичного складу будь-якої мови (замість **становить** у значенні «утворювати яку-небудь кількість (у сумі, в сукупності)» [ВТССУМ 2009, с. 1110]);*

*у працях вченого можна **натрапити на висловлювання** про те... (замість слова висловлювання варто вжити слово **теза** чи **думка**);*

*мовні одиниці **здійснюють** у мовленні певну стилістичну роль (замість **виконують**);*

*інфінітив у реченні **виступає** будь-яким членом (замість інфінітив у реченні **є** будь-яким членом);*

*оцінні речення **зустрічаються** в творі... (замість **трапляються**).*

Дієслово *зустрічатися* має значення «зближатися, сходитися тощо». У значенні «виявляти під час читання, дослідження» в літературному мовленні доречно вживати дієслово *траплятися*. Наприклад, *зустрітися з відомою людиною, але часто **трапляються** помилки в учнівському мовленні.*

Виразність мови науково-дослідницької роботи забезпечують точність і стислість вираження думки за максимально інформативної насиченості слова, тому важливо уникати плеоназму (від грец. *pleonasmos* –

надлишковість) – «мовної надлишковості з погляду смислової повноти висловлювання» [ВТССУМ 2009, с. 800]. Наприклад:

подальшу перспективу нашого дослідження вбачаємо в...
замість *перспективу* нашого дослідження вбачаємо в...;
визначення основних пріоритетів і переваг у сучасній лінгвістиці (у цьому контексті друге слово дублює значення першого, адже пріоритетом є «переважне, провідне значення чого-небудь»).

Крім плеоназму, досить частотним порушенням лексичної сполучуваності в манівських роботах є тавтологія – недоречно вживання спільнокореневих слів (наприклад, у дослідження цієї проблеми значний **внесок внесли...** замість значний **внесок зробили...**), а також невиправданий повтор одного і того самого слова у вузькому контексті (наприклад, в одному абзаці недоречно використовувати слово *думка* у словосполученнях *на нашу думку, на їхню думку, немає єдиної думки*).

Наукові роботи юних дослідників засмічено надмірною кількістю невмотивованих слів-кальок (від фр. *calque* – копія, наслідування), зокрема з російської мови. Наприклад:

посилаючись (рос. *ссылаясь*) на думку сучасних учених...
замість *покликаючись* на думку сучасних учених...;
дослідженням *даної* проблеми *займалися*... (рос. *исследованием данной проблемы занимались...*) замість *цю* проблему досліджували...;

не дивлячись на те що (рос. *несмотря на то что*) існування й розвиток української мови... замість *незважаючи на те що* існування й розвиток української мови...;

виділяючи термін «лексичний неологізм» *в якості* спеціального мовознавчого дослідження... замість виділяючи термін «лексичний неологізм» *як* спеціальне мовознавче дослідження...;

в якості винятку... замість *як* виняток...;

установки на діалогічне мовлення замість *настанови* на діалогічне мовлення і под.

Слід уникати також уживання слів-росіянізмів, що містять не притаманні сучасній українській літературній мові корені або афікси (суфікси чи префікси). Зокрема:

– замість іменника *ряд* у висловлюванні **У ряді наукових праць висвітлено питання про...** потрібно вживати лексему *низка* (**У низці наукових праць висвітлено питання про...**),

– замість росіянізму *фон* у сполученнях **на фоні досліджень XIX століття, іменники на фоні словозмінних парадигм** доречним є український відповідник *тло* (**на тлі досліджень XIX століття, іменники на тлі словозмінних парадигм**).

У науковому контексті *У розробці сучасних підходів до вивчення мови ЗМІ взяли участь...* або *Під час перекладу наукових текстів...* доречними є іменники *розроблення* й *перекладання*, що позначають дію (процес). А лексеми *розробка* й *переклад* треба використовувати в значенні результату (наслідку) дії. Наприклад: *ця наукова розробка має велике практичне значення; переклад науково-навчального тексту містить окремі неточності*. Тож вибір віддієслівного іменника в науковому мовленні залежить від його лексичного значення: *публікування* (дія), *публікація* (результат); *оцінювання* (процес), *оцінка* (наслідок) та ін.

До типових помилок лексичного рівня зараховуємо не завжди чітко розрізнення паронімів. По-перше, в окремих науково-дослідницьких роботах можна натрапити на неправильне слововживання:

Актуальність дослідження обумовлена...

Активна взаємообумовлена мовленнєва діяльність...

Це обумовило вибір теми дослідження...

Зауважимо, що семантично точними в цих висловах є дієслівні форми *зумовлена, взаємозумовлена* й *зумовило* у значенні «бути причиною чогось, створювати умови для виникнення чогось, викликати щось, спричиняти; будучи умовою існування або формування чогось, визначати його якість, характер, специфіку» [Головашук 2004, с. 169]. А дієслово *обумовлювати* семантично вказує на обмеження якоюсь умовою, застереженням.

По-друге, не слід ототожнювати в наукових роботах іменники *напря́м* і *напрямо́к*. У реченні *Початок XXI століття ознаменований активізацією окремих напрямків дослідження...* виділений іменник доречно замінити на слово *напря́м*. Адже *напрямо́к* – «це лінія руху або розміщення кого-, чого-небудь» [ВТССУМ 2009, с. 605], а *напря́м* –

«це шлях діяльності, розвитку кого-, чого-небудь» [Там само, с. 605].
Порівняймо:

*напрямок руху транспорту,
у південному напрямку,
вітер змінних напрямків*

але

*сучасні напрями мовознавства,
напрями наукової діяльності,
літературні напрями.*

По-третє, не варто плутати в науковому контексті слова *галузь*, *сфера* й *ділянка*. Це трапляється тоді, коли в російській мові для кількох понять існує один багатозначний термін, а в українській – йому відповідає не одне слово, а кілька. Наприклад, рос. слово *область* має п'ять українських відповідників:

- 1) *область* як територіально-адміністративна одиниця (*Закарпатська область, Херсонська область*);
- 2) *сфера* в значенні району дії або поширення чого-небудь (*сфера діяльності, сфера вживання*);
- 3) *галузь* як певний напрям науки, виробництва (*галузь мовознавства*);
- 4) *ділянка* як частина земельної площі або організму, тіла (*ділянка городу, ділянка серця*);
- 5) *зона* в значенні простору поширення певних явищ (*зона атмосферного тиску, зона діючих вулканів*).

Щоб запобігати таким помилкам, слід уточнювати значення подібних слів у словниках, а також звертати особливу увагу на контекст, у якому вжито ці слова. Тож стилістично доречним буде не *всі ділянки науки і техніки*, а *всі галузі науки і техніки*.

Аналізуючи дотримання культури українського літературного мовлення в наукових дослідженнях молодих науковців у галузі педагогічних наук, М. Вашуленко зауважує, що слово *наступний*, яке походить від штучного калькування російського слова *следующий*, у висловах *потрібно розв'язати наступні завдання, можна зробити наступні висновки, класифікувати за наступними критеріями* тощо «стало своєрідним



«Школа чекає на вчителя, який не стоїть над дитиною, а спілкується і діє спільно з нею. Він уміє організувати діалог, дискусію, групову роботу, володіє різними засобами підтримання уваги і працездатності учнів, їхньої мотивації до навчальної праці, яка потребує активної мовленнєвої діяльності».

Микола Вашуленко – український лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, відмінник освіти України. Лауреат Державної премії України в галузі освіти. Почесний громадянин м. Глухів. Наукова діяльність пов'язана з методикою навчання української мови в початковій школі.

паразитом нашого мовлення, мовлення учасників радіо- і телепередач» [Вашуленко 2012, с. 177]. В українській літературній мові має звучати:

*потрібно розв'язати **такі** завдання,
можна зробити **такі** висновки,
класифікувати за **такими** критеріями.*

Вказівний займенник *такий* (*така, таке, такі*) вживають тоді, коли йдеться про перелік однорідних предметів (явищ, ознак), а прикметник *наступний* указує на почерговість зміни одного предмета (явища, ознаки) іншим. Наприклад, *категорія роду має такі особливості, але наступною особливістю категорії роду можна назвати...*

Науковий виклад матеріалу передбачає уникнення деформацій не лише на лексичному, а й на граматичному рівні. Найпоширенішою граматичною помилкою в науково-дослідницьких роботах старшокласників є зазначення діяча (виконавця) у формі іменника чи особового займенника у формі орудного відмінка. Наприклад:

***нами** було проаналізовано літературу з досліджуваної проблеми;
нами доведено;
особливу увагу **нами** приділено...;*

явище полісемії науковцями кваліфіковано як...;
мовознавцями визначено основні критерії... та ін.

Орудний відмінок суб'єкта дії в таких конструкціях не доречний, адже дієслівні форми на *-но*, *-то* не потребують особи-виконавця і властиві односкладним безособовим реченням. На думку Л. Мацько і Г. Денискіної, «такі основні ознаки наукового стилю викладу, як узагальненість та відстороненість, виражаються у виведенні зі структури речення суб'єкта дії (агенса) й зосередженні уваги на самій дії» [Мацько, Денискіна, с. 79]. Отже, правильним буде або трансформувати зазначені приклади в активні двоскладні речення, або залишити пасивні конструкції (односкладні безособові речення), вилучивши іменники на позначення суб'єкта. Порівняймо:

ми проаналізували літературу з досліджуваної проблеми – проаналізовано літературу з досліджуваної проблеми;
ми довели – доведено;
особливу увагу ми приділили... – особливу увагу приділено...;
явище полісемії науковці кваліфікують як... – явище полісемії у працях науковців кваліфіковано як...;
мовознавці визначили основні критерії... – у мовознавчих роботах визначено основні критерії...

Також слід уникати недоречного вживання активних конструкцій замість пасивних:

для розв'язання поставлених завдань використані такі методи замість для розв'язання поставлених завдань використано такі методи;
у підручнику популярно викладені питання стилістики замість у підручнику популярно викладено питання стилістики.

Не завжди є доречними пасивні конструкції зі зворотними дієсловами, утвореними за допомогою постфікса *-ся*. Звороти типу *У сучасному житті по-новому досліджуються питання...;* *За структурними моделями терміни поділяються на...;* *У сучасних монографічних дослідженнях терміни визначаються як...* варто замінювати на односкладні неозначено-особові речення, наприклад:

У сучасному житті по-новому досліджують питання...

За структурними моделями терміни **поділяють** на...

У сучасних монографічних дослідженнях терміни **визначають** як...

До основних граматичних помилок, на які натрапляємо в учнівських науково-дослідницьких роботах, зараховуємо й порушення нормативного утворення граматичних форм слова, зокрема відмінкових форм. Наприклад:

навчання **мовам** замість навчання **мов**;

навчання **комунікативним умінням** замість навчання **комунікативних умінь** і под.

До того ж поширеним є перекручування морфологічної будови термінної лексики, що можна пояснити впливом мовної інтерференції або застосуванням аналогії до утворення форм інших слів. Порівняймо:

Неправильна форма

Правильна форма

Категоріальне значення слова

Мислительні процеси

Понятійний апарат

Прагматична складова мови

Та чи інша властивість

Характерологічні особливості

Категорійне значення слова

Мисленнєві процеси

Поняттєвий апарат

Прагматичний **складник** мови

Та або та властивість

Характерні особливості

Не є властивим писемному науковому мовленню вислови з розщепленим присудком, який описує дію двома словами – дієсловом, що вказує на те, що відбувається, і віддієслівним іменником, що виражає сутність того, що відбувається: *проводити дослідження, зробити аналіз, здійснювати опитування, виконувати моделювання, характеризується реалізацією* і под. Замість розщеплених присудків, крім тих, що становлять усталені дієслівно-іменникові словосполучення, у наукових роботах треба віддавати перевагу простим дієслівним присудкам: *досліджувати, аналізувати, опитувати, моделювати, реалізувати*.

3-поміж прийменниково-відмінкових конструкцій у роботах юних дослідників переважають конструкції з прийменником *при*, тим самим порушуючи граматичну норму вживання відмінкових форм:

при доповненні й формуванні словників, при дослідженні повних і неповних речень, при опрацюванні наукової літератури, при виявленні синтаксичних одиниць та ін. Конструкції з непохідним прийменником *при* варто замінювати дієприслівниковим зворотом, словоформами з похідним прийменником *у процесі* або *під час* чи, наприклад:

під час доповнення й формування словників;
у процесі доповнення й формування словників;
опрацьовуючи наукову літературу.

В окремих дослідженнях натрапляємо на ненормативне використання конструкцій з прийменником *по*: *робота по забезпеченню процесу*, *робота по створенню інтонаційних моделей* та ін. Прийменник *по* в зазначених конструкціях слід замінювати прийменником *з* (або його варіантами *зі*, *із*): *робота із забезпечення процесу*, *робота зі створення інтонаційних моделей*.

Стильові помилки в манівських дослідженнях з української мови пов'язані передусім із недоречним уживанням прийменників, що належать розмовному стилеві. Наприклад: *доводити шляхом експерименту*, *спеціальні терміни засвоюють шляхом...*, *складні прислівники утворено шляхом поєднання...*, *поняття виражальних мовних засобів краще усвідомлюються шляхом...* У конструкціях такого типу доречним є використання похідного прийменника *у процесі* (*спеціальні терміни засвоюють у процесі...*) або безприйменникової конструкції (*доводити експериментально*, *складні прислівники утворено поєднанням...*).

Найтиповішими помилками орфографічного рівня в писемному мовленні юних дослідників є:

1) ненормативні закінчення іменників чоловічого роду другої відміни однини:

виходячи з мети, об'єкту й предмету дослідження, ставимо такі завдання (правильно *об'єкта, предмета*); *аналіз структурних моделей терміну* (правильно *терміна*); *вибір варіанту правопису слова* (правильно *варіанта*); *дослідження стилістичного компоненту* (правильно *компонента*) та ін.;

2) ненормативне вживання великої літери у складних словах – неологізмах з початковим компонентом *інтернет*-:

*Інтернет-видання замість інтернет-видання,
Інтернет-зв'язок замість інтернет-зв'язок,
Інтернет-ресурси замість інтернет-ресурси.*

Ці складні слова є загальними назвами, тому писати їх з великої літери немає жодних підстав. До того ж правопис цих слів з малої літери фіксують і сучасні лексикографічні праці [Нові слова];

3) ненормативне написання разом складних слів дієприкметникового походження в ролі метатекстових операторів, що вживають для поєднання частин наукового тексту:

з огляду на вищесказане, на основі вищезазначеного замість з огляду на сказане вище, на основі зазначеного вище.

У переважній більшості манівських робіт наявні також орфографічні помилки, пов'язані з порушенням норм позиційного чергування прийменників (або префіксів) *у/в*, сполучників *і/ї*, постфіксів *-ся/-сь* тощо. Отже, старшокласники не враховують контекстуальну диференціацію морфем або службових слів у науковому тексті:

сполучуваність слів у реченні – роль слова в реченні; мова газет і журналів – наукова й технічна термінологія; перекладання з однієї мови на іншу – термін складається зі слів – можна назвати із застереженням.

Типовими є й помилки, пов'язані з неправильним використанням у дослідженнях нарошень при цифрових позначеннях:

*4-а редакція замість 4-та редакція;
50-ті – 60-ті рр. замість 50–60-ті рр.;
I-ий етап замість I етап та ін.*

Порядкові числівники слід наводити в текстах наукових робіт у формі цифр із нарошенням, що може складатися:

1) з однієї літери, коли закінчення має дві літери на позначення голосного і приголосного звуків чи *й*:

90-х рр., 12-й варіант;

2) двох літер, коли закінчення має літери на позначення приголосного і голосного звуків:

90-ті рр., 10-та спроба.

Проте якщо кілька порядкових числівників ужито один за одним, то літерне нарощення треба наводити лише до останнього числівника:

2, 4, 6 і 8-ї варіанти; 20-30-ті рр. минулого століття.

Винятками, коли нарощення не використовують, є:

а) порядкові числівники, ужиті після іменника:

*розділ 8,
у таблиці 14;*

б) порядкові числівники, що стоять у датах:

16 березня 2019 р.;

в) римські цифри:

*XII Мовознавчі студії,
XXI століття.*

Беззаперечно, учнівські науково-дослідницькі роботи є ефективним видом наукової діяльності в досягненні концептуальних для сучасної шкільної освіти особистих і метапредметних результатів. До того ж розвиток мовнокомунікативної компетентності є одним із важливих завдань, що розв'язується в процесі такої роботи. Науково-дослідницька робота ставить учня перед необхідністю не лише опрацювати й знаходити необхідну інформацію в довідковій, навчальній і науковій літературі, «розгортати» і «згортати» текст наукового стилю мовлення, публічно виступати й обґрунтовувати свою думку під час дискусії, але й, з одного боку, грамотно (дотримуючи літературних норм на всіх мовних рівнях) створювати наукове висловлювання, а з іншого – редагувати його.

Матеріал четвертого розділу монографії апробовано в таких публікаціях автора:

1. Омельчук С. Анормативи в трактуванні змісту навчального матеріалу чинної програми з української мови для основної школи. *Дивослово*. 2015. № 5. С. 2–7.

2. Омельчук С. Нормативність у структурі сучасного наукового тексту педагогічного спрямування. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2015. № 1. С. 49–61.

3. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. *Дивослово*. 2012. № 5. С. 13–18.

4. Омельчук С. Учнівська науково-дослідницька робота з української мови в аспекті культури мовлення. *Навчально-дослідницька діяльність дітей: особливості*

організації, психолого-дидактичний супровід, досвід роботи, перспективи: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 16–17 квітня 2013 р.). Кіровоград: ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2013. С. 111–113.

Передрук:

Омельчук С. А. Учнівська науково-дослідницька робота з української мови в аспекті культури мовлення. Наук. записки Малої академії наук України. Серія «Пед. науки». Київ: ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. Вип. 3. С. 278–286.

5. Омельчук С. Нормативність культури мовлення в учнівських науково-дослідницьких роботах з української мови. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 2–6.

РОЗДІЛ 5

МОВНЕ ОФОРМЛЕННЯ СЕРТИФІКАЦІЙНИХ РОБІТ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФОРМАТІ ЗНО

5.1. Нормативне вживання мовознавчих термінів в умовах тестових завдань

Загальновідомо, що вимірювання рівня здобутих мовних знань і сформованих відповідних умінь та навичок має відповідати передовсім вимогам загальної теорії вимірів і опиратися на критерії, що дають змогу оцінити якість отриманих результатів – об'єктивність, надійність, валідність, точність. Проте підґрунтям якісного вимірювання є правильно створене тестове завдання як складник загального тесту. Його якість залежить не лише від технології побудови умови тестового завдання, але й від змістового наповнення її, важливим компонентом якого, безсумнівно, є поняттєво-термінологічний апарат шкільного курсу української мови.

У сертифікаційних роботах з української мови й літератури представлено чимало мовознавчих термінів. Зокрема, за результатами статистичного аналізу констатуємо, що в 28 тестових завданнях основної сесії за 2015 рік використано понад 40 термінів, які репрезентують майже всі мовні рівні:

- фонетику й орфоепію (*апостроф, звук, наголошений склад, подовження приголосних*);
- орфографію (*написання окремо*),
- лексикологію (*антонім, синонім, спільнокореневе слово, лексична помилка та ін.*);
- фразеологію (*фразеологізм*);
- морфологію (*частина мови, іменник, прикметник, займенник, ступінь порівняння та ін.*);

– синтаксис (словосполучення, підмет, додаток, неповне речення, відокремлений член речення, уточнювальна обставина, підрядна частина, пряма мова та ін.);

– пунктуацію (кома, двокрапка, пунктуаційна помилка).

Водночас натрапляємо на розбіжності в назвах окремих термінів, уведених до умов тестових завдань, та тих, що зафіксовано в енциклопедичних, лексикографічних і термінографічних працях, шкільній і вишівській граматиках. З огляду на це дослідимо особливості використання в умовах тестових завдань з української мови мовознавчої терміної лексики з погляду нормативності та відповідності академічній мовознавчій науці і шкільному курсу української мови (на матеріалі сертифікаційних робіт з української мови й літератури у форматі ЗНО за 2013–2015 рр.).

Аналізуючи сертифікаційні роботи з української мови у форматі ЗНО, які учасники тестування виконували під час додаткової й повторної додаткової сесії 2015 р., а також пробного ЗНО й основної сесії 2016 р., натрапляємо на невмотивоване використання в умовах тестових завдань мовознавчого терміна *м'який знак* (замість *знак м'якшення*). Наприклад:

без м'якого знака на місці пропуску треба писати всі слова рядка [ЗНО 2015 б; ТЗ 16];

м'який знак на місці крапок не треба писати в усіх словах рядка [ЗНО 2015 в; ТЗ 13];

м'який знак на місці пропуску треба писати в усіх словах рядка [ЗНО 2016 а, ТЗ 16];

м'який знак на місці крапок не треба писати в усіх словах рядка [ЗНО 2016 б, ТЗ 13].

По-перше, в абетках, поданих в академічних лексикографічних працях, виданих Інститутом української мови й Інститутом мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, **ь** кваліфікують саме як *знак м'якшення*, зокрема «Український орфографічний словник» за ред. В. Скляренка [Укр. орф. сл.], «Орфоепічний словник української мови в двох томах» за ред. М. Пещак, В. Русанівського [ОСУМ], «Словник наголосів» С. Головащука [Головащук 2003] тощо.

По-друге, в «Українському правописі» (§§ 16–17) [Укр. правопис 2011], а також в усіх попередніх виданнях, починаючи з 1993 р.,

йдеться про вживання знака м'якшення (наприклад, «У словах *баский, боязкий, в'язкий* ... знак м'якшення не пишеться ...»; «знак м'якшення (ь) не пишеться...» [Там само; с. 21]), хоча натрапляємо й на використання терміна *м'який знак* (наприклад, «Не ставиться м'який знак після л у групах *-лц-, -лч-*, коли вони походять із *-лк-* ...» [Там само, с. 20]). Зауважимо, що термін *знак м'якшення* не виник в останні десятиріччя незалежної України, незважаючи на те що тривалий час в українській літературній мові радянського періоду і шкільна, і вишівська мовна освіта послуговувалася терміном *м'який знак*. Проте *знак м'якшення* зафіксовано ще в «Нормах сучасної української літературної мови» О. Синявського 1941 року видання, де літеру ь розміщено в кінці алфавіту й названо *єрчиком* і *знаком м'якшення* [Синявський 1941, с. 16], до того ж у параграфі 31 читаємо: «Уживання на письмі знака м'якшення в українській мові не завсіди виправдується вимовою, як також і навпаки – його іноді бракує на письмі там, де жива вимова приголосного перед іншим приголосним ніби його вимагає» [Там само, с. 36]. *Знаком м'якшення* названо літеру ь також у «Головних правилах українського правопису» Ю. Шевельова 1946 року видання [Шерех 1946], зокрема в українській абетці [Там само; с. 5], а також у параграфі «М'якшення приголосних» (розділ «Правопис приголосних») зафіксовано: «М'яка вимова приголосних позначається в українському письмі в кінці слова і в середині слова перед приголосним і перед голосним о *знаком м'якшення ь...*» [Там само; с. 17].

По-третє, в удосконаленій і доопрацьованій програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою «Українська мова. 1–4 класи» [Програма 2012] уведено термін *знак м'якшення* (наприклад, «Використання знака м'якшення (ь) та букв *я, ю, є, і* для позначення м'якості приголосних звуків»). У змісті навчального матеріалу чинної програми з української мови для основної школи також ужито термін *знак м'якшення*, наприклад: «Правила вживання знака м'якшення» [Програма 2017, с. 18]; «*Знак м'якшення* в дієсловах наказового способу» [Там само, с. 89].

Зрештою нормативний термін *знак м'якшення* закріплено і в окремих статтях енциклопедії «Українська мова» [Енци. УМ]. Приміром у словниковій статті «Орфографія» йдеться про те, що «за тра-

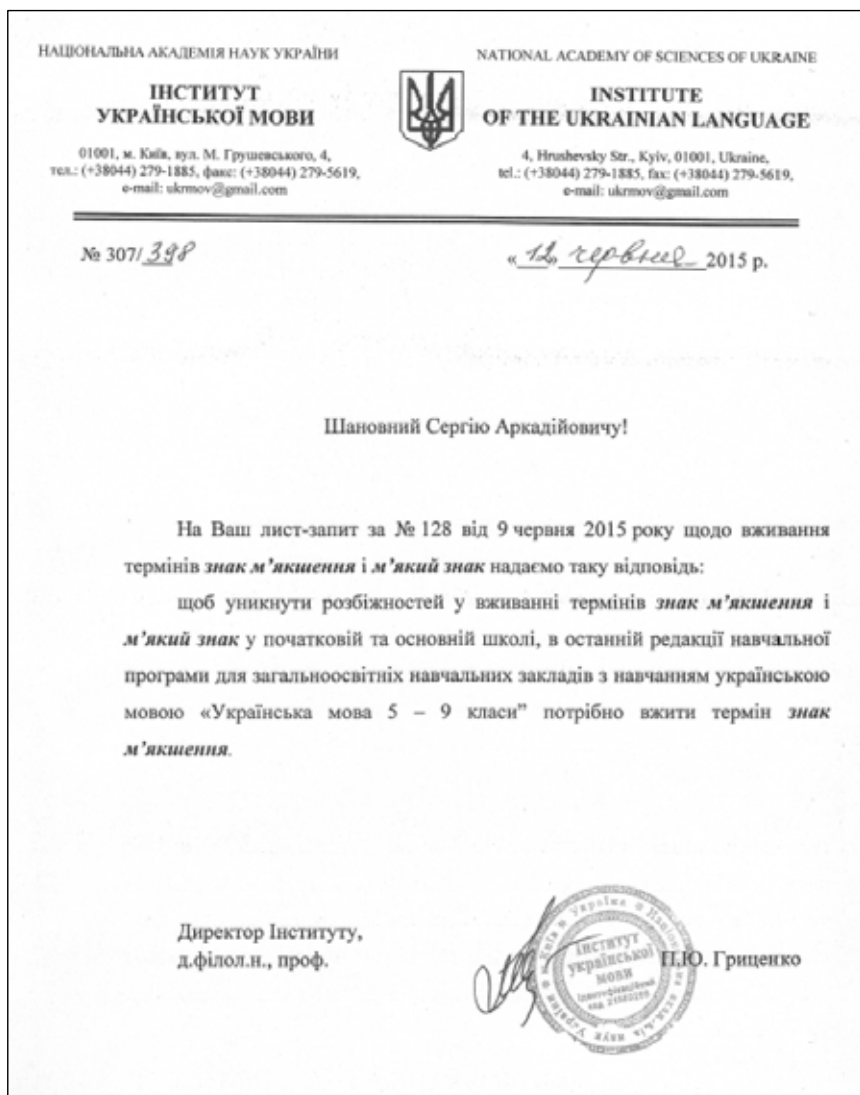
дицією вживаються літери, які в певних позиціях позначають по дві фонемі (я, ю, є, ї, щ), *знак м'якшення*, що не має звукового значення [Там само, с. 444].

На використання терміна *знак м'якшення* натрапляємо і в окремих мовознавчих та лінгводидактичних студіях. Зокрема, у наукових розвідках О. Рибалка читаємо: «Треба повернути *знак м'якшення* в кінець абетки. [...] Доцільно поряд з описовим *знак м'якшення* повернути традиційну назву **ь** – *їр* за прикладом **й** – *йот* [Рибалко, с. 235]. В. Шляхова, аналізуючи методичний аспект лінгвістичної термінології на матеріалі підручників української мови для 5 класу, обстоює погляд, що «все ж таки вживання терміна *знак м'якшення* умотивованіше, ніж *м'який знак*» [Шляхова, с. 33]. Хоча суперечливою вважаємо думку лінгводидакта про те, що **ь** доречніше було б номінувати *знаком м'якості*, оскільки «такий знак позначає м'якість, а не пом'якшення» [Там само, с. 33].

Термін *знак м'якшення* є поширеним і в сучасній навчально-методичній літературі. Наприклад: «Виберіть слова, у яких на місці пропуску треба писати *знак м'якшення*» [Заболотний, с. 14]; «У середині складних числівників (п'ятнадцять, п'ятдесят, шістсот, дев'ятсот) *знак м'якшення* не пишуть» [Глазова, с. 188]; «*Знак м'якшення* в дієсловах наказового способу» [Омельчук 2016, с. 5, 72] тощо.

До того ж ми звернулися з офіційним листом-запитом до директора Інституту української мови НАН України з метою проконсультувати щодо доречного використання терміна *м'який знак* узагалі в шкільному курсі української мови. У листі-відповіді (від 12.06.2015 № 307/398) безапеляційно йдеться про те, що потрібно вживати термін *знак м'якшення*: «щоб уникнути розбіжностей у вживанні термінів *знак м'якшення* і *м'який знак* у початковій та основній школі, в останній редакції навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою «Українська мова 5-9 класи» потрібно вжити термін *знак м'якшення*».

Проте окремі сучасні енциклопедичні й лексикографічні праці пропонують синонімні назви літери **ь** – *м'який знак* і *знак м'якшення*, зокрема енциклопедія «Українська мова» («**ь** – тридцять перша літера українського алфавіту. Називається *м'який знак* і *знак м'якшення*» [Енци. УМ, с. 809], «Російсько-український словник сталих словосполучень С. Головащука (*рос.* *мягкий знак* – *лінгв.* *знак м'якшення* і *м'який*



знак [Головащук 2001, с. 276]). Водночас чи можна вважати таке явище позитивним у сучасній мовознавчій термінології? На переконання І. Кочан, це однозначна вада термінології. З огляду на це вчена застерігає: «У межах наукового стилю мови – синоніми небажані, навіть шкідливі, бо руйнують термін як дефінітивну одиницю системи» [Кочан].

З'ясуємо, наскільки доречним є якісний прикметник *м'який* у складі термінного словосполучення *м'який знак*. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» фіксує дев'ятеро значень цього прикметника:

- 1) такий, який легко згинається, подається при дотикові, натискуванні, обробленні (*м'яка подушка, м'який хліб, м'яка вода*);
- 2) який легко піддається стисканню, розтиранню (*м'яка земля*);
- 3) приємний для сприймання органами чуття (*м'який голос, м'які кольори*);
- 4) лагідний, поступливий (про людину);
- 5) плавний (*м'які рухи*);
- 6) з невиразними, розпливчастими контурами (*м'які риси обличчя*);
- 7) який легко піддається впливові; поступливий, лагідний, добрий (*м'яка вдача, м'який погляд*);
- 8) несуворий, поблажливий, увічливий (*м'який вирок, м'який докір*);
- 9) помірно теплий (про клімат, погоду) [ВТССУМ 2009, с. 574–575].

Ураховуючи, що в сучасній українській мові літерою **Ь** позначають м'якість попереднього приголосного звука (*тінь, кільце*) або роздільну вимову (*віньєтка, коньяк*), жодне зі значень прикметника *м'який*, поданих у словникові, не відбиває дефінітивних особливостей цієї літери. Стає очевидним, що для номінації літери **Ь** відповідно до функційних особливостей її закономірним і науково обґрунтованим є використання терміносполучення *знак м'якшення*, у структурі якого залежний компонент – девербатив *м'якшення*, утворений від дієслова *м'якшити*, позначає «зм'якшувати, пом'якшувати» [Там само, с. 575].

З огляду на це й у сертифікаційних роботах з української мови й літератури варто фіксувати й пропагувати нормативний термін *знак м'якшення*, який, по-перше, відповідає термінологічному апаратові сучасного академічного правопису; по-друге, відбиває термінологічну базу шкільного правопису, зафіксовану в чинних навчальних програмах і підручниках для початкової й основної школи. Водночас термін *м'який знак* вважаємо вже застарілим варіантом нормативного терміна *знак м'якшення*.

Ще однією вадою умов тестових завдань з української мови у форматі ЗНО є неуніфіковане вживання таких термінів, як *мала літера* й

маленька літера, незважаючи на те що останньої назви в українській графіці не існує. Порівняймо:

з *малої букви* треба писати слово після цифри [ЗНО 2013; ТЗ 14];

з *маленької літери* в тексті треба писати слово [ЗНО 2014; ТЗ 8].

По-перше, у словниковій статті «Літера» енциклопедії «Українська мова» йдеться про те, що «залежно від величини й малюнка бувають великі літери й *мали*» [Енци. УМ, с. 38]; по-друге, словник-довідник В. Жайворонка має назву «Велика чи мала літера?» [Жайворонк]; по-третє, у розділі «Українського правопису», присвяченому вживанню великої літери, у примітках до основних правил також натрапляємо на термін *мала літера*, наприклад: «Родові назви міфологічних істот пишуться з *малої літери*» [Укр. правопис 2011, с. 59], «Назви груп тварин, хоч вони й походять від індивідуальних кличок, пишуться з *малої літери*» [Там само, с. 60], «Традиційні, неофіційні назви закордонних державних органів, які періодично скликаються, пишуться з *малої літери*» [Там само, с. 64] та ін. Крім цього, термін *мала літера* функціює й у більш давніх виданнях українського правопису, наприклад, у «Головних правилах українського правопису» Ю. Шевельова читаємо: «Коли назва не має виразного значення власного імені, пишемо її *малими літерами*» [Шерех 1946, с. 58].

Спростуємо думку й про те, що термін *маленька літера* є ніби зросійщеним – російською калькою. Зокрема, у сучасному російському письмі всі літери, крім *ы, ъ, ъ*, використовують у двох варіантах: *прописные*, або *заглавные (большие)*, і *строчные*, або *малые* [Щукин, с. 48]. З огляду на це кваліфікувати термін *маленька літера*, який перебуває за межами термінологічної норми, росіянізмом немає жодних підстав. Відповідно до російсько-українського словника українським відповідником до російського мовознавчого терміна *строчная буква* є *мала літера* [Сл. рос.-укр., с. 789].

Загальновідомо, що, з одного боку, термінові властива нейтральність і не властиве емоційно-експресивне забарвлення; з іншого – суфікс *-еньк-* поширений в основах якісних прикметників зі здрібнілим значен-

ням. Прикметник *маленький* уживають у значенні «короткий (небагато-слівний), *невеликий за кількістю, незначний за силою або ступенем вияву, неістотний, невеликий за розміром, недовгий, неширокий, нетривалий*» тощо [ВТССУМ 2009, с. 525]. Наприклад, *маленьке оповідання, маленька сума грошей, маленький вітер, маленьке прохання, маленький хлопчик, маленька площа* та ін.

Отже, не доречно послуговуватися прикметником *маленький* у складі мовознавчого терміна-словосполучення, якщо це стилістично марковане слово порушує нейтральність як одну з основних ознак термінної лексики.

Не варто також підрядну частину в умовах тестових завдань з української мови у форматі ЗНО називати підрядним реченням. Наприклад: *Підрядним реченням причини можна замінити відокремлену обставину в рядку* [ЗНО 2015 б; ТЗ 22]. До того ж у таких формулюваннях умов, як *складнопідрядним з підрядним причини є речення* [ЗНО 2013; ТЗ 23] є імпліцитна вказівка на те, що підрядним названо речення, а не частину. Водночас у сертифікаційних роботах з української мови й літератури натрапляємо на нормативне формулювання, наприклад: *відокремленим означенням можна замінити підрядну частину в реченні* [ЗНО 2015 а; ТЗ 6]; *складнопідрядне речення з підрядною порівняльною частиною утвориться, якщо до речення [...] додати* [ЗНО 2015 в; ТЗ 22].

На наше переконання, використання мовознавчого терміна *підрядне речення* замість *підрядна частина* є науково необґрунтованим. В академічній граматиці української мови «складнопідрядним називають різновид складного речення, дві або більше предикативних частин якого поєднані підрядним зв'язком і в якому одна частина підпорядковується іншій» [Вихованець 1993, с. 313], у шкільному курсі українського синтаксису «складнопідрядні речення – це речення, що складаються з двох або більше частин, одна з яких – головна, інша – залежна» [Пентилюк 2009, с. 96]. Із наведених дефініцій стає зрозумілим, що до структури складнопідрядного (і не лише складнопідрядного) речення входять частини, а не речення. Крім цього, по-різному кваліфіковано види складнопідрядних речень у шкільних підручниках української мови. Порівняймо:

Складнопідрядне речення з
підрядною означальною частиною

Складнопідрядне речення з
підрядною з'ясувальною частиною

Складнопідрядне речення
з *підрядною частиною часу*
[Пентилюк 2009] і под.

Складнопідрядне речення з
підрядним означальним

Складнопідрядне речення з
підрядним з'ясувальним

Складнопідрядне речення
з *підрядним часу* [Глазова,
Кузнецов 2010] і под.

Як бачимо, назви складнопідрядних речень, подані праворуч, не відповідають особливостям структурної організації цих синтаксичних конструкцій. Як результат, це негативно впливає на формування в учнів наукового термінологічного апарату вітчизняної лінгвістики.

На жаль, некоректно подано формулювання змісту тем і в Програмі зовнішнього незалежного оцінювання з української мови 2013 р., наприклад: «*Головне й підрядне речення*», «*Основні види підрядних речень*» [Програма ЗНО 2013, с. 7], замість правильних з погляду академічної і шкільної граматики «*Головна й підрядна частини*», «*Основні види складнопідрядних речень*». Тож мовознавча термінологія потребує унормування не лише в умовах тестових завдань з української мови, але й у самій програмі ЗНО. Зазначимо, що цю термінологічну недолугість усуну в програмах ЗНО, починаючи з 2016 р. [Програма ЗНО 2016].

Аналіз сертифікаційних робіт з української мови у форматі ЗНО за останнє десятиліття дав змогу виявити низку особливостей щодо нормативного вживання в умовах тестових завдань лінгвістичної терміної лексики. Зокрема, за межами термінологічної норми сучасного мовознавства перебуває термін *м'який знак*, сучасним нормативним варіантом його слід уважати *знак м'якшення*. Не варто послуговуватися терміном *маленька літера* замість *мала літера*, який порушує принцип стилістичної нейтральності і який не зафіксовано в жодному академічному лексикографічному виданні. І нарешті, якщо у структурі складнопідрядного речення виокремлюємо головну і підрядну частини, то науково обґрунтованим має бути формулювання типу *складнопідрядне речення з підрядною означальною частиною* або *складнопідрядне речення з підрядною означальною*.

5.2. Реалізація сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО

У наукових розвідках у царині тестології здебільшого висвітлено психологічні й дидактичні засади реформування системи ЗНО, зокрема різноаспектно представлено методологію освітнього вимірювання, інноваційні технології оцінювання результатів навчання, змодельовано змістові характеристики тесту, визначено критерії і параметри оцінювання тощо. Водночас у вітчизняній теорії і практиці освітніх вимірювань відсутні системні дослідження мовознавців і лінгводидактів щодо визначення й оцінювання якісних характеристик мовного оформлення тестового матеріалу, відповідності його академічній мовознавчій науці та шкільному курсові української мови. З огляду на це в сертифікаційних роботах з української мови й літератури різних років наявні порушення норм українського літературного слововживання, огріхи в граматичній будові умови тестових завдань і варіантів відповідей, а також розбіжності в назвах окремих мовознавчих термінів, уведених до умов тестових завдань, та тих, що зафіксовано в енциклопедичних, лексикографічних і термінографічних працях, шкільній і вишівській граматиках.

Проблеми реформування зовнішнього незалежного оцінювання, а також удосконалення тестів як інструмента оцінювання якості освіти є предметом обговорення вчених різних наукових галузей і спеціалістів-тестологів, учасників Міжнародної конференції «Освітні вимірювання», яку організовує і проводить Альянс програми сприяння зовнішньому тестуванню в Україні (Useti Legacy Alliance) спільно з Міністерством освіти і науки України, Українським центром оцінювання якості освіти, Національною академією педагогічних наук України. Зокрема, цей пункт монографії реалізує одну з ухвал резолюції V Міжнародної науково-методичної конференції «Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові», у якій рекомендовано НАПН України, університетам та іншим науковим установам розширити дослідження з питань освітніх вимірювань, психометрії, тестології, підготовки аналітичних матеріалів щодо результатів ЗНО.

Дослідимо реалізацію сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови й літератури у форматі ЗНО.

У граматичній структурі умови тестових завдань сертифікаційних робіт з української мови й літератури попередніх років, а також у зошиті ЗНО для пробного тестування й основної сесії 2016 р. натрапляємо на недоречне використання дієслова з постфіксом *-ся* в ролі предиката стану:

Грама­тично правильне речення утвориться, якщо до фрагмента «Переглянувши фільм, ...» додати [ЗНО 2016 а, ТЗ 6];

Складно­сурядне речення утвориться, якщо до фрагмента «Уранці землю притрусив легкий сніжок...» додати [Там само, ТЗ 23];

Грама­тично правильне речення утвориться, якщо до частини «Вітаємо зі святом...» додати частину, наведену в рядку [ЗНО 2016 б, ТЗ 5];

Складно­під­рядне речення з під­рядною порівняльною частиною утвориться, якщо до речення «Сірі хмари насувалися все ближче...» додати [Там само, ТЗ 22].

На думку І. Вихованця, М. Гінзбурга, К. Городенської, О. Лаврінець, Ю. Шевельова та інших мовознавців, зворотні дієслова в українській літературній мові потрібно вживати за їхнім прямим призначенням – лише стосовно неперехідної дії, тобто коли є суб'єкт дії, але неможливий об'єкт, на який спрямовано дію, оскільки суб'єкт одночасно є й об'єктом. З огляду на зазначене іменник *речення* в поданих формулюваннях умов тестових завдань є лише об'єктом, на який спрямовано мисленнєву дію, і не може бути суб'єктом, що виконує цю дію (тобто речення само себе утворити не може). Суб'єктом такої дії безпосередньо є учасник тестування.

Отже, замість запропонованих пасивних двоскладних конструкцій із постфіксом *-ся* варто віддавати перевагу односкладним інфінітивним реченням із головним членом інфінітивом у поєднанні з модальним словом *можна*, що виражає значення потенційної дії:

*Грама­тично правильно **можна утворити речення**, якщо...;*

*Складно­сурядне **речення можна утворити**, якщо ... тощо.*

До того ж у сертифікаційних роботах активні конструкції варто замінити пасивними в окремих варіантах відповідей до тестових завдань:

У творчості Шмуеля Йосефа Агнона **простежуються** виразні **мотиви** філософсько-іронічного осмислення дійсності [ЗНО 2016 а, ТЗ 29] → У творчості Шмуеля Йосефа Агнона **наявні** виразні **мотиви** філософсько-іронічного осмислення дійсності (або **...натрапляємо на виразні мотиви...**);

Нобелівська **премія присуджується** за щось конкретне, а не за працю всього життя [Там само, ТЗ 31] → Нобелівську **премію присуджують** за щось конкретне, а не за працю всього життя.

У першому прикладі доречно віддати перевагу двоскладному реченню або односкладному означено-особовому реченню, у якому третій компонент (авторське *ми*) є імпліцитним. У другому прикладі виправданим є вживання неозначено-особового речення, де третій компонент (*члени Нобелівського комітету*) також набуває формального вираження, оскільки конструкція на зразок *премія присуджується* (як і *тестове завдання виконується, твір пишеться, город копається* тощо) створює комічний ефект: ніби премія сама себе присуджує (тестове завдання саме себе виконує, твір сам себе пише, город сам себе копає).

Услід за О. Лаврінець, уважаємо, що використання активних дієслівних конструкцій, замість ненормативних пасивних конструкцій із дієсловами на *-ся*, є шляхом встановлення національної ідентичності в синтаксисі української мови [Лаврінець 2014, с. 63].

У сертифікаційних роботах потребують заміни й такі конструкції, як:

Квитки на спектакль були куплені для цілої школи [ЗНО 2016 а, ТЗ 19].

Трагічні події серпня 1919 року зображені у творі [Там само, ТЗ 46].

З огляду на те що предикативні пасивні дієприкметники (*зображені, куплені*) виражають стан поза їхньою залежністю від дії або стану, стилістично виправданими в цьому випадкові мають бути пасивні речення з предикативними формами на *-но*:

*Квитки на спектакль **куплено** для цілої школи.*

*Трагічні події серпня 1919 року **зображено** у творі.*

До того ж допоміжне дієслово *бути* у формі минулого часу в другому реченні є надлишковим, тому що семантика минулого часу наявна в дієприкметникові *куплені* його словотвірною структурою, адже ця форма за походженням є пасивним дієприкметником минулого часу.

Приміром, порівнюємо формулювання умови тестового завдання 46 і варіант відповіді тестового завдання 19 сертифікаційних робіт 2016 р. з інструктивним застереженням для учасників тестування, поданим у рамці:

*«Увага! **Роботу**, що не відповідає темі власного висловлення, **буде оцінено** в 0 балів. **Роботу** обсягом до 100 слів **буде оцінено** в 0 балів»* [ЗНО 2016 а, с. 15; ЗНО 2016 б, с. 14].

Як бачимо, у сертифікаційних роботах використано правильну граматичну конструкцію з предикативною формою на *-но* «роботу буде оцінено», а не конструкцію з предикативним пасивним дієприкметником «робота буде оцінена».

Отже, використання тієї або тієї конструкції чи то в умові тестового завдання, чи то у варіантах відповідей має бути вмотивованим у кожному конкретному випадкові. Проте розробники сертифікаційних робіт з української мови й літератури здійснюють вибір активної чи пасивної конструкції, на жаль, переважно інтуїтивно.

У формулюваннях умови тестових завдань унормування потребує використання займенників *його, її, їх – їхній* з погляду структурної схеми речення (порядку слів). Зокрема, чи нормативною є препозиція займенника *його* до означуваного термінового словосполучення «підрядна частина» в умові таких тестових завдань, як:

*Установіть відповідність між фрагментом складнопідрядного речення та видом **його підрядної частини*** [ЗНО 2016 а, ТЗ 26];

*Прочитайте речення (цифра позначає попередній розділовий знак або **його відсутність**)* [ЗНО 2016 б, ТЗ 23]?

Зазначимо, що для присвійних займенників *його, її* характерна омонімія із родовим відмінком особових займенників *він, вона*.

З огляду на це присвійність займенників *його, її* виражена не так морфологічним способом, як синтаксичною позицією. Отже, позиція в реченні зазначених займенників має відповідати безпосередній синтаксичній ролі їх, зокрема особові займенники *його, її, їх* у формі родового відмінка, семантично співвідносні з іншими іменними частинами мови, у реченні є непрямым додатком. Порівняймо:

вид підрядної частини (чого?) складнопідрядного речення – *вид підрядної частини* (чого?) його;

відсутність (чого?) попереднього розділового знака – *відсутність* (чого?) його.

В обох прикладах є непрямий додаток, який стоїть у постпозиції до означуваного іменника незалежно від способу морфологічного вираження. До того ж займенник *його* в умові тестових завдань [ЗНО 2016 а, ТЗ 26; ЗНО 2016 б, ТЗ 23] не виражає значення присвійності, що було б підставою вжити його в препозиції до означуваного іменника.

Це означає, що з погляду внутрішньої будови синтаксичних конструкцій нормативним буде таке формулювання умов тестових завдань:

Увідповідніть фрагмент складнопідрядного речення з видом підрядної частини його.

Прочитайте речення (цифра позначає попередній розділовий знак або відсутність його).

Наголосимо, що замість розщепленого присудка «установить відповідність» в умові тестового завдання [ЗНО 2016 а, ТЗ 26] пропонуємо використовувати нерозщеплений присудок «увідповідніть». Про переважання нерозщеплених присудків (у формі одного дієслова) над розщепленими як однієї з національних особливостей української граматики читайте також у пп. 3.1, 3.5, 4.1.4, 5.3 нашої монографії.

Фіксує питомі форми нерозщеплених присудків, засвідчуючи нормативність їх, словник вишуканої української мови «Гарна мова – одним словом», автор якого Т. Береза в передмові до словника зауважує: «Багато-бо заялжених конструкцій та кліше насправді можна стисло передати одним словом» [Береза, с. 3]. Проілюструємо приклади із цього видання:

вадити (замість «завдавати шкоди»);
визискувати (замість «піддавати визиску»);
винуватити (замість «робити когось винним»);
висновувати (замість «робити висновки»);
віднаджувати (замість «відбивати бажання, охоту»);
всотувати (замість «вбирати в себе»);
втаювати (замість «зберігати в таємниці»);
дармувати (замість «нічого не робити; гаяти час»);
дошкуляти (замість «виводити з терпіння»);
дошукуватися (замість «наполегливо шукати»);
дріботіти (замість «іти, бігти дрібними кроками»);
завбачувати (замість «робити передбачення»);
завдячувати (замість «бути вдячним»);
зazorіти (замість «вкритися зорями»);
заопікуватися (замість «узяти під опіку»);
збайдужніти (замість «стати байдужним»);
згайнувати (замість «витратити марно»);
згомоситися (замість «проявити ініціативу»);
зловтішатися (замість «виявляти зловтіху»);
знерухоміти (замість «стати нерухомим»);
знесилюватися (замість «утрачати силу»);
нетерпеливитися (замість «утрачати терпіння»);
різноголосити (замість «звучати негармонійно»);
споважніти (замість «стати серйознішим, поважнішим»);
убезпечувати (замість «запобігати небезпеці»);
увиразнювати (замість «робити виразнішим»);
удавати (замість «робити вигляд»);
унеможливлювати (замість «робити неможливим»);
уподібнюватися (замість «ставати схожим на когось, щось»);
уполювати (замість «упіймати на полюванні»);
усамітнюватися (замість «залишатися одному») та ін.

Водночас фахівці УЦОЯО на наше прохання замінити в умовах тестових завдань на увідповіднення розщеплений присудок «установити відповідність» нерозщепленим «увідповіднити», відзначаючи певну незвичність, новизну таких дієслів, констатували, що «з увіходженням

таких формулювань як загальноприйнятих у навчальну літературу ситуація зміниться, що й спонукатиме укладачів тестових завдань використовувати їх у своїх формулюваннях умов до завдань» (цитата з листа-відповіді УЦОЯО від 18.05.2015 № 02-34-07/305). Парадоксальність такої ситуації в сучасній лінгвометодиці пов'язана з тим, що, з одного боку, автори підручників і навчальних посібників, подаючи тестові завдання у форматі ЗНО, а також редактори видавництв, готуючи навчальні книжки до видання, опираються на формулювання, які пропонує УЦОЯО; з другого боку, укладачі сертифікаційних робіт з української мови й літератури не послуговуються нерозщепленими присудками, оскільки вони не є загальноприйнятими в навчальній літературі. Можливо, слід керуватися не формальними підходами, а усталеними національними мовними традиціями?!

Наведемо приклади формулювань умови завдань на увідповіднення й упослідовнення із сучасних навчальних посібників:

*Відновіть текст, **упослідовнивши** речення* [Омельчук 2016, с. 28];

***Увідповідніть** зміст висловлювань з типами мовлення* [Там само, с. 42];

***Увідповідніть** дієслова з їхніми видо-часовими формами* [Там само, с. 86];

***Увідповідніть** виділені слова із належністю їх до частин мови* [Там само, с. 230];

***Увідповідніть** крилаті вислови, подані латиною, із синонімічними українськими* [Омельчук 2017, с. 27];

***Увідповідніть** види відокремлених членів із прикладами речень* [Там само, с. 233];

Прочитайте речення. З'ясуйте, чи становлять вони текст.

***Упослідовність** їх* [Там само, с. 243].

Тож в умовах тестових завдань сертифікаційних робіт немає підстав для фіксування й пропагування розщепленого присудка «установіть відповідність», який усе ж таки варто замінити нерозщепленим «увідповідніть»:

Установіть відповідність між персонажем твору та його автором [ЗНО 2016 а, ТЗ 54] → **увідповідніть** персонажа твору з автором його;

Установіть відповідність між твором і літературним напрямом [Там само, ТЗ 55] → **увідповідніть** твір із літературним напрямом;

Установіть відповідність між персонажами одного твору [Там само, ТЗ 56] → **увідповідніть** персонажів одного твору;

Установіть відповідність між письменником і висловлюванням про нього [Там само, ТЗ 57] → **увідповідніть** письменника з висловлюванням про нього;

Установіть відповідність між жанром і персонажем твору [ЗНО 2016 б, ТЗ 54] → **увідповідніть** жанр із персонажем твору.

Порушує принцип науковості тестове завдання 28 сертифікаційної роботи 2016 р. [ЗНО 2016 а, ТЗ 28], у якому учасники тестування мали визначити належність слів до частин мови:

28. З'ясуйте, якими **частинами мови** є виділені в реченні слова (цифра позначає наступне слово).

Надвечірнє сонце, (1)вихопившись із хмари, кинуло коротку тінь під пнями, (2)навколо (3)яких літо (4)щороку кораловим намистом розсипає запашну суніцю.

- А займенник
- Б дієприслівник (форма дієслова)
- В прислівник
- Г прийменник
- Д сполучник

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

Відомо, що особливі дієслівні форми дієприкметник і дієприслівник не є окремими частинами мови. З огляду на це варіант відповіді Б «дієприслівник (форма дієслова)» не відповідає умові цього тестового завдання, оскільки потрібно було визначити безпосередньо частини мови. Отже, нормативно правильним був би варіант відповіді «форма дієслова (дієприслівник)», який повністю відповідає принципу науковості, відбитому в чинному програмно-методичному забезпеченні шкільного курсу української мови.

Цю помилку усунуто в сертифікаційних роботах наступних років [ЗНО 2017, ТЗ 28]:

28. З'ясуйте, якими **частинами мови** є виділені слова в реченні (*цифра позначає наступне слово*).
(1) *Зазвичай* (2) *останнє, що я роблю*, (3) *вимикаючи* комп'ютер, видаляю історію пошуків, *хай би* (4) *що* шукав.

- А займенник
- Б іменник
- В **форма дієслова (дієприслівник)**
- Г прислівник
- Д **форма дієслова (дієприкметник)**

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

Суперечить нормам українського літературного слововживання словосполучення *чотири вікна* як один із варіантів відповіді в тестовому завданні 17 сертифікаційної роботи для пробного тестування 2016 р. [ЗНО 2016 б, ТЗ 17]:

17. Неправильно поєднано числівник з іменником у рядку

- А чотири вікна
- Б півтора гектара
- В сто два кілометра
- Г одна друга центнера
- Д п'ять десятих мікрона

Передовсім формулювання умови завдання «*Неправильно поєднано числівник з іменником у рядку*» імпліцитно вказує на те, що помилка пов'язана саме з числівником, а не з іменником, оскільки потрібно знайти неправильне поєднання числівника з іменником (начебто форма числівника залежить від іменника, а не навпаки). Порівняймо: *неправильно поєднано числівник з іменником* – *неправильно поєднано іменник з числівником*. Ці формулювання вказують на різні умови виконання завдання. З огляду на це укладачі тестового завдання, маючи на меті перевірити вміння учнів визначати правильну відмінково-числову форму іменника при відповідному числівникові, повинні були сформулювати умову завдання «*Неправильно поєднано іменник з числівником*».

Аналізуючи запропоновані варіанти відповідей цього тестового завдання, висновуємо, що в словосполученні *чотири вікна* (варіант

відповіді А) допущено помилку, пов'язану з неправильним поєднанням числівника з іменником, а у словосполученні *сто два кілометра* (варіант відповіді В) – помилку щодо неправильного поєднання іменника з числівником. Тож який варіант мали обрати учасники пробного тестування? Хоча фахівці УЦОЯО неправильно побудоване сполучення *чотири вікна* вважають правильним, замість нормативного *чотверо вікон*, незважаючи на те що в чинних шкільних підручниках української мови граматичну норму сполучуваності збірною числівника з певними групами іменників зафіксовано в таких правилах:

«Збірні числівники вживаємо з іменниками, які є назвами неістот середнього роду (*двоє імен, троє вікон*)» [Глазова, с. 186];

«Збірні числівники поєднуємо *тільки* (виділення наше – С. О.) з тими іменниками, які є назвами неістот середнього роду або назвами малих за віком тварин: *двоє вікон, троє ведмежат*» [Заболотний, с. 169].

Як бачимо, правила спонукають учня до усвідомленого засвоєння цієї норми без можливої граматичної синонімії.

У п. 3.2 монографії ми вже спростували тезу щодо можливої функційної обмеженості збірних числівників, які ніби поширені лише в розмовному й художньому стилях. Тож немає підстав стверджувати, що в сучасній українській мові збірні числівники мають обмежену сферу функціонування, оскільки вони начебто не властиві науковому й офіційно-діловому стилям.

Те, що на приклади варіантного вживання збірною і власне кількісного числівника з іменниками середнього роду можна натрапити в текстовому матеріалі до окремих вправ підручників (*чотири вікна – вісім вікон* [Заболотний, с. 181]), не є підставою для того, щоб правило, зафіксоване у шкільних підручниках та академічних граматиках, тлумачити по-різному. У разі можливої варіантності цю норму фіксують переважно в примітках до правил або формулювання не містять обмежувальних часток (*лише* або *тільки*).

Тож не варто в тестових завданнях з української мови у форматі ЗНО пропагувати й поширювати ті граматичні форми, що не відбивають національних особливостей, а властиві російській граматичній тра-

диції й розхитують українську граматичну норм. З огляду на це фахівці УЦОЯО мають пропонувати учасникам тестування як правильний варіант **четверо вікон** (а не *чотири вікна!*), зберігаючи визначальні ознаки власне української граматичної норми.

У сертифікаційній роботі з української мови і літератури основної сесії 2015 р. одне з тестових завдань мало на меті перевірити знання орфографічної норми позиційного чергування *у//в* [ЗНО 2015 а, ТЗ 14]:

14. Потрібно поставити *у* на місці всіх пропусків у рядку

- А** гуляв ... лісі, улюблений ..читель, блиск ... очах
- Б** було ... Києві, лежала ... шухляді, плавала ... воді
- В** знімки ... фотографа, ліси ... хвої, читати ..голос
- Г** перерва ... навчання, їхати ... вагоні, десь ... річці
- Д** бути ... формі, осінь ... Каневі, допоможе ..війти

Розробники цього завдання визначили *варіант Д* як правильну відповідь, члени предметної фахової комісії з української мови при УЦОЯО цей варіант також затвердили як правильну відповідь, і нарешті фахівці УЦОЯО в листі-відповіді на наше звернення (лист від 18.05.15 № 02-34-07/305) переконливо доводять, що в рядку «*бути ... формі, осінь ... Каневі, допоможе ..війти*» на місці всіх пропусків має бути літера *у*, покликаючись на правила «Українського правопису», що ніби завжди незалежно від закінчення попереднього слова перед наступною літерою *в* потрібно вживати *у*. Проте уважно подивимося на ті приклади, які пропонує правопис (усі вони лише з прийменником *у*): **Сидимо *у вагоні***; **Не спитавши броду, не сунься *у воду*** (Приказка) [Укр. правопис 2011, с. 16]. А в тестовому завданні 14 основної сесії 2015 р. випадок, коли *у//в* є частиною слова.

Якщо ж погодитися з думкою, що в словосполученні «*допоможе ..війти*» потрібно писати *у* перед наступною літерою *в* навіть після літери, що позначає голосний звук, тоді виявляється, що немає місця в українській мові таким словам, як ***ввічливий, вважати, ввійти, ввіч, бовван, бовваніти, напіввислохлий*** і под., бо в усіх цих словах літера *в* стоїть перед наступною *в*? Суперечлива й непереконлива теза, яка породжує мовне каліцтво! У цьому завданні йдеться про дотримання орфографічної норми, а не вимови. З огляду на це подвоєння літер *вв* є досить

поширеним явищем в українській орфографії, якщо оперувати нормами позиційного чергування. Порівняймо:

дослідниця **вважає** – дослідник **уважає**;
бути **ввічливим** – був **увічливим**;
допоможе **ввійти** – допоміг **увійти**.

Водночас в умові тестового завдання 39 сертифікаційної роботи основної сесії 2016 р. натрапляємо на слово **вважає**, у якому порушено орфографічну норму (замість **уважає**):

«Про славу думає лицар, а не про те, щоб ціла була голова на плечах. Не сьогодні, так завтра поляже вона, як од вітру на степу трава; а слава ніколи не вмере, не поляже, лицарство козацьке всякому розкаже», – вважає... [ЗНО 2016 а, ТЗ 39].

Згідно з правописом після паузи, яку на письмі позначено комою, крапкою з комою, двокрапкою, тире, дужкою й крапками, перед літерою на позначення приголосного звука, потрібно писати *у* (*Стоїть на видноколі мати – у неї вчись* (Б. Олійник); *Це було... у Києві*; *До мене зайшла товаришка, учителька із сусіднього села*) [Укр. правопис 2011, с. 16]. На які ж правописні норми опиралися фахівці УЦОЯО, використавши у формулюванні умови тестового завдання дієслово **вважає** з початковою літерою *в*, замість *у*?

Дієслова *вважати* / *уважати* є варіантними формами, які мають однакове лексичне значення і які в лексикографічних працях подано в одній словниковій статті:

вважати, -аю, -аеш і **уважати** [Укр. орф. сл., с. 78];

уважати, -аю, -аеш і **вважати** [Там само, с. 875];

вважати, **вважливий**, **-ся див. уважати**, **-ся, уважний** [ВТССУМ 2009, с. 90];

уважати (вважати), аю, аеш, *недок.* [Там само, с. 1199].

Отже, зміна початкової літери в цьому слові не змінює лексичного значення його, як *вдача – удача*, *вправа – управа*, *вступ – уступ* і под. Хоча українське *вважати (уважати)* в значенні «мати якусь думку; думати, гадати» є міжмовним омонімом до російського слова *уважать* у значенні «испытывать чувство уважения, почтения к кому-, чему-либо» (*укр. поважати, шанувати*) [Кочерган, с. 334].

У частині 3 сертифікаційного зошита 2016 р. в інструктивних матеріалах щодо написання власного висловлення натрапляємо на словосполучення з безприйменниковим керуванням *укажіть проблему*, що порушує граматичну норму слововживання:

*Сформулюйте тезу, наведіть два-три переконливі аргументи, що найкраще підтвердять Вашу думку. Проілюструйте Ваші міркування посиланнями на приклади з художньої літератури чи інших видів мистецтва (зазначте автора й назву твору, **укажіть проблему**, порушену митцем, художній образ, через який проблему розкрито, наведіть цитату з твору тощо), історичними фактами або випадками з життя. Не переказуйте змісту художнього твору, не давайте повної характеристики образів. Сформулюйте висновки.*

Роботу запишіть на бланку Б. У разі потреби використовуйте чернетку наприкінці зошита [ЗНО 2016 а, ТЗ 58].

Дієслова *вказувати (указувати) / вказати (указати)* керують іменником у формі знахідного відмінка з прийменником *на* [ВТССУМ 2009, с. 334]: *вказувати на помилки, вказувати на недосконалість твору, вказувати на програму* тощо. Отже, граматично правильним було б «...**укажіть на проблему**, порушену митцем...». Цю недолугість усунуто в інструктивних матеріалах сертифікаційних зошитів, починаючи з 2017 р. [ЗНО 2017, ТЗ 58]:

До того ж використаний в інструктивних матеріалах девербатив *посилання* («Проілюструйте Ваші міркування **посиланнями** на приклади з художньої літератури чи інших видів мистецтва...») є невмотивованою калькою з російської мови (пор. *ссылка*), який варто замінювати українським відповідником *покликання* з наголосом на третьому складі. Водночас у запропонованому контекстові цей віддієслівний іменник суперечить нормам українського літературного слововживання, оскільки породжує таку лексичну помилку, як зайвослів'я (семантичну надлишковість), коли слово або сполучення слів не додає нового чи потрібного змісту, бо відповідна інформація логічно випливає з контексту як сама собою зрозуміла. Отже, нормативним є формулювання:

«... Проілюструйте Ваші міркування прикладами з художньої літератури чи інших видів мистецтва ..., історичними фактами або випадками з життя...».

Як бачимо, умова виконання цього завдання є зрозумілою і без іменника *покликання*.

У формулюванні інструктивного характеру до відкритого завдання внормування потребує також використання різних видових форм дієслів: «Роботу **запишіть** у бланку Б. У разі потреби **використовуйте** чернетку наприкінці зошита». Зокрема, чи граматично виправданим є вживання в першому реченні дієслова доконаного виду (*запишіть*), а в другому – недоконаного (*використовуйте*)? По-перше, дієслівна однорідність має бути виражена формами одного виду – доконаного чи недоконаного; по-друге, дієслова *записати* й *використати* відображають можливість мовця (учасника тестування) представити в позамовній дійсності ознаку неподільної цілості дії, яку виражають дієслова доконаного виду. З огляду на це нормативним на граматико-стилістичному рівні є вживання в реченнях інструктивного змісту двох дієслів доконаного виду:

«Роботу **запишіть** у бланку Б. У разі потреби **використайте** чернетку наприкінці зошита».

Отже, тестові завдання у форматі ЗНО повинні відбивати принцип науковості – відповідати академічній мовознавчій науці та шкільному курсові української мови. У граматичній структурі умови тестових завдань сертифікаційних робіт, по-перше, слід уникати недоречного використання дієслів із постфіксом *-ся* в ролі предиката стану, віддаючи перевагу формулюванням у формі односкладних інфінітивних речень із головним членом інфінітивом; по-друге, потрібно враховувати нормативні особливості основного порядку слів. До того ж використання активної чи пасивної конструкції в умові тестового завдання й у варіантах відповідей має бути виправданим із формально-граматичного й функційно-стилістичного поглядів.

5.3. Граматична структура умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО

Умова тестового завдання – це «стимул для відповіді, що описує певну проблему і ставить завдання перед екзаменованим» [Булах, Мруга, с. 40]. Вона має допомогти учасникові тестування чітко уявити

поставлену перед ним навчальну проблему. Умова становить переважно лише мету і предмет навчальної діяльності, проте може містити вступну інформацію й формулювання завдань, пов'язаних із наведеною інформацією, наприклад:

Прочитайте уривок [...]. Дефіс треба ставити на місці всіх цифр, окрім [ЗНО 2015 б; ТЗ 14];

Прочитайте речення (цифра позначає попередній розділовий знак) [...]. Неправильним є обґрунтування пунктуації, запропоноване в рядку [Там само; ТЗ 23].

Також вступну інформацію містять завдання на роботу з текстом, зокрема:

Прочитайте текст і виконайте завдання 7–10 [ЗНО 2015 а; ТЗ 7–10];

Прочитайте текст і виконайте завдання 29–33 [Там само; ТЗ 29–33].

Виокремлюємо такі моделі умови тестового завдання у форматі ЗНО:

1. Розповідне двоскладне неповне речення, де локатив (*у рядку, у слові, у словосполученні, у реченні, в усіх словах рядка* тощо) спонукає учасника тестування вибрати правильний варіант відповіді, наприклад:

На другий склад падає наголос у слові [ЗНО 2015 б; ТЗ 4];

Фразеологізм є в реченні [Там само; ТЗ 7];

Перший склад наголошений у слові [ЗНО 2015 а; ТЗ 4].

У таких умовах тестових завдань неповнота виявляється лише на граматичному рівні, а з погляду змісту твердження є завершеним.

2. Розповідне односкладне безособове речення, у якому засобом вибирання правильного варіанта відповіді також є локатив, наприклад:

Правильно поєднано іменник з числівником у рядку [ЗНО 2015 б; ТЗ 5];

Пунктуаційну помилку допущено в реченні [ЗНО 2015 а; ТЗ 10];

Неправильно вжито прийменник у словосполученні [Там само; ТЗ 5].

3. Розповідне односкладне інфінітивне речення, у якому головний член має значення спонукування до виконання певної дії, наприклад:

Звук [д] треба вимовляти на місці пропуску в усіх словах рядка [ЗНО 2015 б; ТЗ 11];

Усі слова треба писати зі сполучною буквою о в рядку [ЗНО 2013; ТЗ 14];

Кому (коми) треба ставити в реченні [ЗНО 2015 а; ТЗ 22].

У таких умовах тестових завдань з української мови обов'язковим компонентом складеного предикатива, крім інфінітива, є станівник (модальні предикативні прислівники *треба, потрібно, можна*) – незмінне слово з модальною семантикою, що виражає значення потенційної дії. Наприклад:

*треба вимовляти,
треба писати,
треба ставити,
треба поставити,
треба позначати,
потрібно поставити,
можна замінити і под.*

4. Спонукальне односкладне означено-особове речення, де засобом вираження імперативної дії (вимоги чи пропонування) є простий дієслівний присудок – дієслово наказового способу 2-ї особи множини, який поєднано зі знахідним відмінком іменника у формі прямого додатка, наприклад:

Замініть українські відповідники іншомовним словам [ЗНО 2015 б; ТЗ 24].

Доберіть приклад до кожного випадку вживання тире [ЗНО 2015 а; ТЗ 26].

Доберіть синоніми [Там само; ТЗ 24].

У структурі умови таких тестових завдань дієслово слугує для вираження узагальненого поняття навчальної діяльності як мисленнєвого процесу.

Умови з дієсловами наказового способу характерні для тестових завдань на увідповіднення, у яких переважають перехідні дієслова доконаного виду зі значенням мисленнєвої результативної дії:

*визначте,
доберіть,
знайдіть,*

*з'ясуйте,
установіть,
утворіть.*

Дієслово *встановіть* у структурі аналітичного словосполучення *встановіть відповідність* виконує зв'язкову функцію, доповнюючи лексичне значення предикативного імені додатковим смисловим відтінком. Водночас, урахувавши, що нерозщеплений (простий дієслівний) присудок є найтипівішою формою присудка в українській мові [Вихованець 1993, с. 222], доречно, на наше переконання, в умовах, що містять розщеплений (складений іменний) присудок *установіть відповідність*, віддавати перевагу нерозщепленому присудкові *увідповідність*, що відповідатиме національній особливості вітчизняної граматики. Порівняймо:

*підбивати підсумки → підсумовувати;
проводити дослідження → досліджувати,
здійснювати аналіз → аналізувати,
здійснювати вимірювання → вимірювати;
здійснювати реалізацію → реалізовувати та ін.*

З огляду на це умови завдання з розщепленим присудком *установіть відповідність* варто замінити на конструкції з нерозщепленим присудком *увідповідність*. Наприклад:

*Установіть відповідність між видом речення та прикладом
[ЗНО 2015 а; ТЗ 27] → Увідповідність вид речення з прикладом.*

*Установіть відповідність між фразеологізмом і його значенням
[ЗНО 2013; ТЗ 25] → Увідповідність фразеологізми зі значеннями їх.*

*Установіть відповідність між видом односкладного речення та його прикладом
[Там само; ТЗ 27] → Увідповідність вид односкладного речення з прикладом.*

5. Складнопідрядне речення з підрядною:

а) з'ясувальною частиною, у якому головна частина – умовно односкладне означено-особове речення з головним членом – дієсловом на позначення процесу розумової діяльності у формі 2-ї особи множини наказового способу. Зокрема, дієслова *визначте* і *з'ясуйте* в головній частині складнопідрядного речення означають розпізнати або

схарактеризувати мовні одиниці (граматичні категорії) за певними ознаками. Наприклад:

З'ясуйте, який відокремлений член речення є в кожному прикладі [ЗНО 2015 а; ТЗ 25].

Визначте, якою частиною мови є виділені слова в реченні (цифра позначає наступне слово) [ЗНО 2015 б; ТЗ 25].

б) обставинною частиною умови, у якому головна частина містить певну навчальну проблему у формі умовно односкладного інфінітивного речення, а підрядна частина вказує на безпосередню умову правильного розв'язання поставленої в головній частині проблеми. Наприклад:

Двокрапку треба поставити, якщо до частини [...] додати фрагмент рядка [ЗНО 2015 а; ТЗ 23].

Водночас у граматичній структурі умови тестового завдання, сформульованої у формі складнопідрядного речення з підрядною обставинною частиною умови, де головна частина – умовно двоскладне речення, натрапляємо на недоречне використання дієслів із постфіксом *-ся* в ролі предиката стану. Наприклад:

Речення з однорідними членами утвориться, якщо до частини [...] додати фрагмент рядка [ЗНО 2015 а; ТЗ 21].

Складнопідрядне речення з підрядною порівняльною частиною утвориться, якщо до речення [...] додати [ЗНО 2015 в; ТЗ 22].

Складносурядне речення утвориться, якщо серед варіантів продовження речення [...] вибрати [ЗНО 2014; ТЗ 21].

У сучасній українській мові, на думку І. Вихованця, «майже відсутній середній компонент – пасивні дієслівні форми з постфіксом *-ся* на позначення теперішнього та інших значень часу, характерні для російської мови. У російській мові особові дієслівні форми з постфіксом *-ся* вказують на передрезультативний стан, чого не спостерігаємо в українській мові» [Вихованець 2012 а, с. 9]. Отже, замість запропонованих у сертифікаційних роботах пасивних двоскладних конструкцій із постфіксом *-ся* варто віддавати перевагу односкладним інфінітивним реченням з головним членом інфінітивом у поєднанні з модальним словом *можна*, що виражає значення потенційної дії:

Речення з однорідними членами можна утворити, якщо ...

Складнопірядне речення з пірядною порівняльною частиною можна утворити, якщо ...

Складносурядне речення можна утворити, якщо ...

Дієслова з постфіксом *-ся* поширені в тих випадках, коли потрібно передати зворотну (*навчатися*, тобто *навчати себе*) або взаємну дію (*спілкуватися*).

Кількісний аналіз синтаксичних моделей умов тестових завдань з української мови у форматі ЗНО за 2013–2018 рр. (див. табл. 5.1) дає підстави стверджувати, що з-поміж 28 умов переважають односкладні дієслівні речення (майже 60 %); умови у формі двоскладних речень охоплюють у середньому третину завдань; незначну частину становлять умови, сформульовані у формі складнопірядних речень (близько 10 %).

Таблиця 5.1

Синтаксична організація формулювань умов тестових завдань з української мови у форматі ЗНО

Типи синтаксичних конструкцій		Кількість тестових завдань з української мови в сертифікаційних роботах ЗНО за роками						
		2013 рік	2014 рік	2015 рік	2016 рік	2017 рік	2018 рік	
Прості речення	Двоскладні речення	9	8	8	10	9	7	
	Односкладні речення	Означено-особові	4	2	3	3	2	4
		Інфінітивні	5	7	6	5	6	6
		Безособові	9	7	8	6	8	9
Складні речення	СПР з пірядною з'ясувальною частиною	1	3	2	2	3	1	
	СПР з пірядною обставинною частиною умови	-	1	1	2	-	1	
Усього		28	28	28	28	28	28	



«Якби ми вивчали мовну ситуацію, формували мовну політику і представляли її в мовному законодавстві, то були б уже високорозвиненою європейською державою».

Микола Степаненко – український мовознавець, літературознавець, публіцист, педагог, доктор філологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, відмінник освіти України. Ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Лауреат багатьох міжнародних і всеукраїнських премій. Член Національної спілки журналістів України, Національної спілки письменників України, Наукового товариства імені Т.Г.Шевченка. Досліджує проблеми граматики, історії та стилістики української мови. Присвятив низку літературознавчих праць творчості Олесь Гончара.

У граматичній структурі умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО наявні обов'язкові й необов'язкові поширювачі. Програмує ці поширювачі присудок – член речення, який є «найконструктивнішим компонентом, оскільки відкриває при собі позиції справа і зліва, які заповнюються семантично сумісними з ним і граматично залежними від нього компонентами, установлює кількісний і якісний склад їх, диктує загальний план» [Степаненко, с. 93], за яким розгортається конструктивний склад речення-умови тестового завдання загалом.

З огляду на це у формально-граматичній структурі умови тестового завдання з української мови, якщо сформульовано її у формі двоскладного речення, для дієслівних предикатів характерні такі схеми:

– «**присудок** → правобічний поширювач (підмет)», наприклад:

простим є речення [ЗНО 2013; ТЗ 9];

– «**присудок** → правобічні поширювачі (підмет + локативна синтаксема)», наприклад:

редагування потребує одна із синонімічних сполук у рядку [ЗНО 2015 б; ТЗ 19];

правильною є форма займенника в словосполученні [ЗНО 2013; ТЗ 3];

– «лівобічний поширювач (підмет) ← **присудок**», наприклад:

фразеологізм 'через пень-колоду' має антонім [ЗНО 2015 а; ТЗ 12];

– «лівобічний поширювач (підмет) ← **присудок** → правобічний поширювач (локативна синтаксема)», наприклад:

*перший склад наголошений у слові [ЗНО 2015 а; ТЗ 4];
вставне слово є в реченні [ЗНО 2015 б; ТЗ 10];*

– «лівобічний поширювач (підмет) ← **присудок** → правобічні поширювачі (об'єктна синтаксема + локативна синтаксема)», наприклад:

підкреслені букви позначають однаковий звук у кожному слові рядка [ЗНО 2013; ТЗ 11];

– «лівобічний поширювач (об'єктна синтаксема) ← **присудок** → правобічні поширювачі (підмет + локативна синтаксема)», наприклад:

на другий склад падає наголос у слові [ЗНО 2015 в; ТЗ 1].

Дієслівним предикатам в умовах тестових завдань, сформульованих у формі односкладного речення, властиві такі структурні схеми:

– «**головний член односкладного речення** → правобічні поширювачі (об'єктна синтаксема + локативна синтаксема)», наприклад:

немає лексичної помилки в рядку [ЗНО 2015 а; ТЗ 2];

– «лівобічний поширювач (об'єктна синтаксема) ← **головний член односкладного речення** → правобічний поширювач (локативна синтаксема)», наприклад:

*пунктуаційну помилку допущено в реченні [ЗНО 2015 а; ТЗ 10];
граматичну помилку допущено в реченні [ЗНО 2015 в; ТЗ 21];*

– «лівобічний поширювач (інструментальна синтаксема) ← **головний член односкладного речення** → правобічний поширювач (об'єктна синтаксема)», наприклад:

уточнювальною обставиною ускладнено речення [ЗНО 2015 а; ТЗ 9];

– «лівобічний поширювач (інструментальна синтаксема) ← **головний член односкладного речення** → правобічні поширювачі (об'єктна синтаксема + локативна синтаксема)», наприклад:

відокремленим означенням можна замінити підрядну частину в реченні [ЗНО 2015 а; ТЗ 6];

– «лівобічний поширювач (сирконстант зі значенням способу дії) ← **головний член односкладного речення** → правобічний поширювач (об'єктна синтаксема)», наприклад:

граматично правильно утворено словосполучення [ЗНО 2015 в; ТЗ 6];

– «лівобічний поширювач (сирконстант зі значенням способу дії) ← **головний член односкладного речення** → правобічний поширювачі (об'єктна синтаксема + локативна синтаксема)», наприклад:

неправильно вжито прийменник у словосполученні [ЗНО 2015 а; ТЗ 5];

правильно написано всі слова в рядку [Там само; ТЗ 16];

– «лівобічні поширювачі (сирконстант зі значенням способу дії + локативна синтаксема) ← **головний член односкладного речення**», наприклад:

окремо в тексті треба писати [ЗНО 2015 в; ТЗ 9];

– «лівобічні поширювачі (сирконстант зі значенням способу дії + локативна синтаксема) ← **головний член односкладного речення** → правобічний поширювач (об'єктна синтаксема)», наприклад:

окремо в тексті треба писати сполуку [ЗНО 2013; ТЗ 8].

Водночас у сертифікаційних роботах з української мови у форматі ЗНО натрапляємо на недотримання єдиного підходу до формально-граматичної структури умов окремих тестових завдань з однаковими лівобічними поширювачами. Порівняймо структуру трьох умов із зошитів 2013 і 2015 рр. різних сесій:

У тексті окремо треба писати [ЗНО 2015 а; ТЗ 8] – *Окремо в тексті треба писати* [ЗНО 2015 в; ТЗ 8] – *Окремо в тексті треба писати сполуку* [ЗНО 2013; ТЗ 8].

Погоджуємось із думкою розробників тестових завдань, що, формулюючи умови, варто ключове слово (тобто слово на позначення актуалізованого в завданні явища) ставити на перше місце. Водночас виникає запитання: чому в трьох абсолютно однакових за змістом і способом

виконання завданнях, зокрема в основній та повторній додатковій сесіях 2015 р., різний порядок слів?

З огляду на те що в усіх формулюваннях ключовим словом, яке спонукає учасника тестування до виконання певної мисленнєві дії, є прислівник *окремо*, у структурній схемі цих умов варто дотримуватися моделі «сирконстант способу дії (*окремо*) + локатив (*у тексті*) **головний член односкладного речення** (*треба писати*)».

Обов'язковим лівобічним поширювачем при дієсловах *написано, побудовано, поєднано, оформлено, ужито, утворено* і под. є сирконстант як обставинний конкретизатор зі значенням способу дії. В умовах тестових завдань з такими дієсловами роль сирконстанта виконують прислівники *помилково, правильно, неправильно*. Наприклад:

Неправильно вжито прийменник у словосполученні [ЗНО 2015 а; ТЗ 5].

Правильно написано всі слова в рядку [Там само; ТЗ 16].

Неправильно оформлено пряму мову в рядку [Там само; ТЗ 19].

Правильно утворено форму третьої особи множини від дієслова [Там само; ТЗ 20].

Неправильно побудовано речення [ЗНО 2013; ТЗ 6] та ін.

У структурі умови тестових завдань, у яких потрібно вжити графічний знак, поставити літеру або написати слово, обов'язковими поширювачами опорних предикатних слів є сирконстанти з обставинним значенням місця, зокрема прийменниково-іменникові конструкції *на місці пропуску, на місці обох пропусків, на місці всіх пропусків, на місці одного з пропусків, на місці крапок*. Водночас у сертифікаційних роботах ЗНО з української мови натрапляємо на приклади формулювань умов тестових завдань, де ці сирконстанти виконують роль або лівобічного поширювача:

Без м'якого знака на місці пропуску треба писати всі слова рядка [ЗНО 2015 б; ТЗ 16].

Літеру и на місці одного з пропусків треба писати в слові [ЗНО 2015 в; ТЗ 1].

Букву е на місці пропуску треба писати в усіх словах рядка [ЗНО 2014; ТЗ 15].

На місці пропуску в тексті можуть бути всі слова, окрім [ЗНО 2015 а; ТЗ 7];

або правобічного поширювача:

Апостроф треба писати на місці обох пропусків у рядку [Там само; ТЗ 1].

Літеру й треба писати на місці пропуску в усіх словах рядка [ЗНО 2015 в; ТЗ 16].

Букву і треба писати на місці обох пропусків у рядку [ЗНО 2013; ТЗ 2].

Букву в треба писати на місці обох пропусків рядка [ЗНО 2014; ТЗ 16].

Ураховуючи особливості основного порядку слів [Партико, с. 229], обставина місця має стояти в препозиції до означуваного слова, тобто обставинний конкретизатор зі значенням місця є лівобічним поширювачем. Отже, з погляду граматики нормативними є такі формулювання умов тестових завдань:

Апостроф на місці обох пропусків треба писати у словах рядка.

Літеру й на місці пропуску треба писати в усіх словах рядка.

Букву і на місці обох пропусків треба писати у словах рядка.

Букву в на місці обох пропусків треба писати в рядку.

Локативна синтаксема як правобічний поширювач граматичної структури умови тестового завдання може бути відсутня, тобто вона є факультативною (необов'язковою). Порівняймо:

*Закінчення -і має іменник у рядку [ЗНО 2015 в; ТЗ 17] – Спільнокореневим до слова **радити** є [Там само; ТЗ 3].*

Потрібно поставити у на місці всіх пропусків у рядку [Там само; ТЗ 14] – У тексті окремо треба писати [Там само; ТЗ 8].

У граматичній структурі умови тестового завдання локатив у рядку може бути взаємозамінним додатком-генітивом – родовим відмінком посесивним, що залежить від іменника-локатива предметного значення. Цей правобічний поширювач, який не зумовлюється лексико-семантичною природою опорного іменника й не узгоджується з ним, належить до факультативного. Наприклад:

Однакова кількість звуків і букв у кожному слові рядка [ЗНО 2013; ТЗ 11] – *На другий склад падає наголос у слові [рядка]* [Там само; ТЗ 1].

Немає помилок у дієслівних формах рядка [ЗНО 2013; ТЗ 19] – *Правильною є форма займенника в словосполученні [рядка]* [Там само; ТЗ 3].

Додаток-генітив як правобічний поширювач не зазначають у тих умовах завдань, у дистракторах до яких подано лише одне слово, словосполучення або речення.

Властиві українській лінгвометодиці конструкції з прийменниково-іменниковими формами в позиції лівобічного поширювача – інструментальної синтаксеми в умовах тестових завдань у форматі ЗНО корелюють з реченнями із безприйменниковими формами – генітивом із семантикою об'єкта мисленневої дії. Порівняймо:

З літерою с треба писати всі слова рядка – Літеру с на місці пропуску треба писати в усіх словах рядка [ЗНО 2015 б; ТЗ 13].

З апострофом треба писати всі слова рядка – Апостроф треба писати на місці обох пропусків у рядку [ЗНО 2015 а; ТЗ 1].

В умовах тестових завдань роль лівобічного факультативного поширювача можуть виконувати вставлені одиниці, передусім речення доповнювальної семантики, що мають приєднувальний характер, виражаючи об'єктивну модальність, зокрема:

– двоскладні речення:

З'ясуйте, якою частиною мови є виділені слова в реченні (цифра позначає наступне слово) [ЗНО 2013; ТЗ 27];

– односкладні безособові вставлені речення:

Слово здавалося є вставним у реченні (окремі розділові знаки пропущено) [ЗНО 2015 в; ТЗ 20].

Як бачимо, семантика цих вставлених конструкцій є вторинною, додатковою до семантики базової умови тестового завдання, проте вона є важливою для учасника тестування з метою найточнішого розуміння змісту завдання й правильного виконання його.

Отже, умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО представлено переважно двоскладними й односкладними дієслівними

(означено-особовими, безособовими, інфінітивними) реченнями, яким властива лівобічна й правобічна валентність залежних від предиката компонентів. У граматичній структурі двоскладного речення підмет може бути як лівобічним, так і правобічним поширювачем, а синтаксеми з об'єктною й локативною семантикою займають правобічну валентну позицію. В односкладних конструкціях об'єктні й локативні синтаксеми також належать до активних правобічних поширювачів. У лівобічній валентній позиції відповідно до предиката односкладного речення перебувають переважно сирконстант зі значенням способу дії, інструментальна й локативна синтаксеми. Наявність лівобічних і правобічних поширювачів здебільшого є обов'язковою, оскільки саме вони утримують на собі основну інформацію і цим самим допомагають повністю усвідомити зміст умови тестового завдання.

Матеріал п'ятого розділу монографії апробовано в таких публікаціях автора:

1. Омельчук С. Граматична структура умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО. *Дивослово*. 2016. № 1. С. 40–43.

2. Омельчук С. Нормативне вживання мовознавчих термінів в умовах тестових завдань з української мови у форматі ЗНО. *Наук. записки Нац. ун-ту «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 57. С. 149–153.

3. Омельчук С. Реалізація сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО-2016: нормативний аспект. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць / голов. ред. О. М. Топузов. Київ: Пед. думка, 2016. Вип. 17. С. 313–329.

Передрук:

Омельчук С. Реалізація сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО-2016: нормативний аспект. *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2016. № 7–8. С. 3–10.

4. Омельчук С. Синтаксичні моделі умов тестових завдань з української мови у форматі ЗНО. *Освітні вимірювання – 2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові*: тези учасників V Міжн. наук.-метод. конф. (м Одеса, 30 вересня – 2 жовтня 2015 р.). Київ, Одеса, 2015. С. 125–126.

5. Омельчук С. Технологія моделювання умов тестових завдань з української мови. *Укр. мова та літ-ра*. 2015. № 17–18. С. 79–81.

ПІСЛЯМОВА

1. Вітчизняна лінгводидактична наука ХХІ ст. розвивається й оновлюється. Цей процес зумовлений передусім зміною пріоритетів у мовній освіті та зміщенням акцентів на здатність особистості застосовувати знання з мови й набувати практичні вміння й навички в реальному житті. Отже, навчання української мови має бути зорієнтоване на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей.

2. У терміносистемі української лінгводидактики за останні двоє десятиріч відбулися помітні зміни, зумовлені, по-перше, поповненням складу її новими термінами, запозиченими з інших наукових галузей або з європейської чи американської систем навчання у зв'язку з активним розгортанням процесів світової глобалізації; по-друге, уведенням у поняттєвий апарат методики термінів-аббревіатур; по-третє, урахуванням національних зразків словотворення у вживанні термінової лексики; по-четверте, унормуванням слововживання в термінних словосполученнях; по-п'яте, вилученням з активного вжитку не органічних для української мови термінних одиниць, нав'язаних вітчизняній методиці під впливом інших мов.

3. З'ясування особливостей системної організації лінгводидактичної термінології, семантичних відношень між її одиницями має важливе значення для обґрунтування законів семантичного розвитку методичної терміносистеми, а також подальшого впорядкування і стандартизації цього шару української галузевої лексики.

4. Якісна підготовка майбутнього фахівця вимагає насамперед формування мовної особистості, підвищення рівня не лише загальної культури, професійних та інтелектуальних здібностей, а й мовної культури, що є важливим складником професійної компетентності спеціаліста будь-якої галузі. З огляду на це запропоновані в монографії рекомендації з культури фахового мовлення охоплюють широкий спектр найскладніших питань українського терміновживання, словотворення, написання

й граматичної кваліфікації загальнонаукової й вузькоспеціальної термінології в царині педагогіки й лінгводидактики, що ґрунтуються на нормах української літературної мови, сучасних здобутках теоретичного й прикладного українського мовознавства, а також на наукових засадах вітчизняної академічної мовознавчої науки.

Професійне мовлення вченого-лінгводидакта й учителя-словесника передбачає насамперед високий рівень розвитку культури мовлення: фактичне оволодіння словниковим багатством мови, знання нормативних вимог щодо користування мовою (усно й письмово), засвоєння самої техніки мовлення. Готуючи майбутнього фахівця в системі вищої освіти й підвищуючи мовленнєво-методичну підготовку його, зокрема в системі післядипломної педагогічної освіти, маємо пам'ятати, що розвиток високоякісного професійного мовлення – це одне з першорядних завдань. До того ж свідомий аналіз схарактеризованих у монографії типових порушень літературних норм у писемному науковому мовленні старшокласників учнями-членами МАН, а також їхніми науковими керівниками сприятиме підвищенню рівня мовної культури в майбутніх науково-дослідницьких роботах не лише в секції «Українська мова», а й в інших напрямках учнівських наукових досліджень.

5. Якість оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл з української мови й літератури у форматі ЗНО, безсумнівно, залежить від якості самої сертифікаційної роботи. У тестових завданнях з української мови у форматі ЗНО, з одного боку, варто пропагувати й поширювати ті граматичні форми, що зберігають визначальні ознаки власне української граматичної норми, з другого – уникати розбіжностей у назвах окремих термінів, уведених до умов тестових завдань, та тих, що зафіксовано в енциклопедичних, лексикографічних і термінографічних працях, шкільній і вишівській граматиках. Наведені приклади варіювання термінної лексики не збагачують термінологічну базу шкільного курсу української мови, а навпаки – розхитують її. З огляду на це, використовуючи лінгвістичні терміни в умовах тестових завдань, пам'ятаймо, що вони мають відповідати академічній і шкільній граматиці.

ЛІТЕРАТУРА

- Агароднікава, Петрыкевіч:* Агароднікава С. В., Петрыкевіч К. У. Аспекти працы над прафесійным тэкстам са студэнтамі эканамічных ВНУ: праграма курса беларускай мовы ў эканамічных ВНУ. Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова. 2015. URL: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/6995/Агароднікава%20С.В.%20Петрыкевіч%20К.У..pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 08.02.2019).
- Антоненко-Давидович:* Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / укл. Я. Б. Тимошенко. Київ: Либідь, 1991. 256 с.
- Бабенко:* Бабенко О. А. Формування інтонаційних умінь і навичок старшокласників як засіб творення усних висловлювань: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 23 с.
- Багмут:* Багмут І. В. Робота над текстом і робота з текстом у процесі навчання мові. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 10 «Проблеми граматики і лексикології української мови»*. Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 9. С. 176–179.
- Бадер:* Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 39 с.
- Бакум:* Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2009. 36 с.
- Барысенко:* Беларуская мова і культура: праца з тэкстам на вучэбных занятках. *Мова*. 2016. № 26. С. 151–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Мова_2016_26_30 (дата звернення: 15.12.2018).
- Береза:* Береза Т. Гарна мова – одним словом: словник вишуканої української мови. Львів: Апріорі, 2015. 420 с.
- Білоусенко:* Білоусенко П. Про природу деяких іменників неповної парадигми у творах Т. Г. Шевченка. *Українська мова*. 2015. № 3. С. 28–36.

- Біляєв 1985: Беляев А. М. Лингводидактические основы современного урока украинского языка в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Киев, 1985. 48 с.
- Біляєв 1995: Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника. *Диво-слово*. 1995. № 1. С. 37–44.
- Богуш: Богуш А. М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 . Москва, 1986. 52 с.
- Божко: Божко О. П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2017. 283 с.
- Булах, Мруга: Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
- Вакуленко М.: Вакуленко М. О. Проблеми вживання віддієслівних іменників в українській науковій мові. *Studia Linguistica*. 2010. Вип. 4. С. 353–359.
- Вакуленко С. 2008: Вакуленко С. То є досить складне питання. Сайт «Майдан – за вільну людину у вільній країні». 2008. URL: <http://maidanua.org/arch/mova/1215200349.html> (дата звернення: 28.01.2019).
- Вакуленко С. 2018: Вакуленко С. Загальні тенденції в унормуванні української мови (1920–2015 рр.). *Українська мова: унормування, розунормування, перевнормування (1920–2015) / зредагував С. Вакуленко за участі К. Каруник*. Харків: Харківське історико-філологічне тов-во, 2018. С. 7–258.
- Васецька: Васецька О. І. Формальна та семантична варіантність синтаксичних термінів: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2018. 19 с.
- Вашуленко 1992: Вашуленко М. С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1992. 59 с.
- Вашуленко 2012: Вашуленко М. С. Проблема культури мовлення в наукових дослідженнях із педагогічних наук. *Наук. записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2012. Вип. 22. С. 174–181.

- Вербещук*: Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2016. 20 с.
- Винницький*: Винницький В. М. Український правопис: неточності у трактуванні мовознавчих понять. Львів, 2012. 54 с.
- Вихованець 1993*: Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підруч. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
- Вихованець 2012 а*: Вихованець І. Дієслівно-іменниковий граматичний тип української мови. *Українська мова*. 2012. № 2. С. 3–10.
- Вихованець 2012 б*: Вихованець І. Розмовляймо українською : мовознавчі етюди. Київ: Унів. вид-во «Пульсари», 2012. 160 с.
- Вихованець, Городенська*: Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови: академічна граматики української мови / за ред. І. Вихованця. Київ: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. 400 с.
- Вікіпедія*: Орфографічний словник. *Вільна енциклопедія «Вікіпедія»*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Орфографічний_словник (дата звернення: 13.02.2019).
- Вітрів, Пилипів*: Вітрів Х. В., Пилипів О. Г. Терміни-синоніми в латинській юридичній термінології. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2017. V(35), Issue: 125. P. 63–66.
- ВТССУМ 2002*: Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
- ВТССУМ 2009*: Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак. Київ: Дніпро, 2009. 1332 с.
- Гавриш*: Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 32 с.
- Гінзбург 2013*: Гінзбург М. Українські віддієслівні іменники на *-ння*, *-ття* на тлі сусідніх слов'янських мов. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2013. № 765. С. 3–13.
- Гінзбург 2014*: Гінзбург М. Про гендерні особливості займенникових іменників кожний, усякий, жодний. *Українська мова*. 2014. № 2. С. 94–106.

- Глазова: Глазова О. П. Українська мова : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл.. Київ: Вид. дім «Освіта», 2014. 240 с.
- Глазова, Кузнецов 2006: Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-Еко, 2006. 288 с.
- Глазова, Кузнецов 2010: Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / наук. ред. І. Вихованець. Київ: Зодіак-ЕКО, 2010. 224 с.
- Гоголь: Гоголь Н. В. Формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 20 с.
- Головащук 2001: Головащук С. І. Російсько-український словник сталих словосполучень. Київ: Наук. думка, 2001. 640 с.
- Головащук 2003: Головащук С. І. Словник наголосів: понад 20 000 слів. Київ: Наук. думка, 2003. 320 с.
- Головащук 2004: Головащук С. І. Словник-довідник з українського літературного слововживання. Київ: Наук. думка, 2004. 448 с.
- Голуб 2009: Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 505 с.
- Голуб 2017: Голуб Н. Термінологічна система української лінгводидактики: особливості становлення і проблеми функціонування. *Наук. записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острого: Нац. ун-т «Острозька академія», 2017. Вип. 68. С. 104–108.
- Гоноболін: Гоноболін Ф. Книга об учителе. Москва: Просвещение, 1985. 260 с.
- Горбунова: Горбунова Н. В. Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2011. 40 с.
- Городенська 2005: Городенська К. Системна словотвірна співвіднесеність і реальне утворення дієслів та іменників. *Лінгвістика: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. Вип. 1. С. 135–140.
- Городенська 2013: Городенська К. Нові явища та процеси в українському словотворенні: динаміка чи деструкція словотвірних норм? *Українська мова*. 2013. № 2. С. 3–11.

- Городенська 2014*: Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ: КММ, 2014. 124 с.
- Городенська 2015*: Городенська К. *Твердити – це не стверджувати? Українська мова*. 2015. № 1. С. 148.
- Городенська 2017*: Городенська К. Граматичний стандарт української літературної мови і сучасна практика. *Граматичні студії*. 2017. Вип. 3. С. 17–21.
- Горохова*: Горохова Т. О. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 20 с.
- Горошкіна*: Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 39 с.
- Горпинич*: Горпинич В. О. Морфологія української мови: підруч. для студ. вищих навч. закл. Київ: Вид. центр «Академія», 2004. 336 с.
- Греб*: Греб М. І. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 42 с.
- Гриджук*: Гриджук О. Є. Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. Херсон, 2018. 44 с.
- Грона*: Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 491 с.
- Гуць*: Гуць М. Педагог-словесник з великої літери. *Дивослово*. 2003. № 10. С. 32–33.
- Держстандарт*: Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 30.11.2018).

- Діденко:* Діденко Н. М. Методика позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 22 с.
- Донченко:* Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української) мови: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 32 с.
- Дорошенко:* Дорошенко С. Українська термінологія нафтогазової промисловості: становлення і розвиток: монографія. Полтава: Вид-во ПолтНТУ, 2013. 214 с.
- Дроздова:* Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2011. 44 с.
- ДСТУ 2000:* ДСТУ 3966:2000 Термінологія: Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять / розроб. Л. Єршова та ін. Київ: Держстандарт України, 2000. 32 с.
- Енци. освіти:* Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Енци. сл.:* Освіта дорослих: енцикл. слов. / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. 496 с.
- Енци. УМ:* Українська мова: енцикл. / В. М. Русанівський та ін. 2-ге вид., виправл. і доп. Київ: Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
- ЕСУМ 1982:* Етимологічний словник української мови: В 7 т. / редкол. О. С. Мельничук та ін. Київ: Наук. думка, 1982. Т. 1 (А–Г). 632 с.
- ЕСУМ 2006:* Етимологічний словник української мови: В 7 т. / гол. ред. О. С. Мельничук. Київ: Наук. думка, 2006. Т. 5 (Р–Т). 704 с.
- Єрмоленко:* Єрмоленко С. Філософія мови Тараса Шевченка. *Українська мова.* 2014. № 2. С. 3–18.
- Жайворонок:* Жайворонок В. В. Велика чи мала літера?: словник-довідник. Київ: Наук. думка, 2004. 204 с.
- Заболотний:* Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2014. 256 с.
- Загнітко:* Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк: ТОВ «ВКФ “БАО”», 2011. 992 с.

- Загороднова*: Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 37 с.
- Заєць*: Заєць В. Г. Лінгвометодичні засади навчання української мови учнів 8-9 класів з поглибленим вивченням на текстовій основі міжпредметного змісту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
- Захарчук-Дуке*: Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.
- З-н Республіки Беларусь*: Закон Республіки Беларусь № 420-З «Аб Правилах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі», зацвержений Прэзідэнтам Республіки Беларусь 23 ліпеня 2008 г. URL: http://academy.edu.by/files/zak_420-3.pdf (дата звернення: 15.10.2018).
- ЗНО 2013*: Тест з української мови і літератури: зошит 2 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2013. Київ: УЦОЯО, 2013. 16 с.
- ЗНО 2014*: Тест з української мови і літератури: зошит 2 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2014. Київ: УЦОЯО, 2014. 16 с.
- ЗНО 2015 а*: Сертифікаційна робота з української мови і літератури (базовий рівень): зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2015: основна сесія. Київ: УЦОЯО, 2015. 16 с.
- ЗНО 2015 б*: Сертифікаційна робота з української мови і літератури (базовий рівень): зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2015: додаткова сесія. Київ: УЦОЯО, 2015. 16 с.
- ЗНО 2015 в*: Сертифікаційна робота з української мови і літератури (базовий рівень): зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2015: повторна додаткова сесія. Київ: УЦОЯО, 2015. 16 с.
- ЗНО 2016 а*: Сертифікаційна робота з української мови і літератури: зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2016: основна сесія. Київ: УЦОЯО, 2016. 16 с.
- ЗНО 2016 б*: Сертифікаційна робота з української мови і літератури: зошит 5 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2016: пробне тестування. Київ: УЦОЯО, 2016. 16 с.

- ЗНО 2017*: Сертифікаційна робота з української мови і літератури: зошит 1 / Зовнішнє незалежне оцінювання – 2017: основна сесія. Київ: УЦОЯО, 2017. 16 с.
- ЗНО критерії*: Критерії оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю (власного висловлення) з української мови зовнішнього незалежного оцінювання / Укр. центр оцінювання якості освіти. URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/ukr_kriter_2018.pdf (дата звернення: 07.02.2019).
- Іванова*: Іванова В. Ф. Современная русская орфография: учеб. пособ. Москва: Высш. школа, 1991. 192 с.
- Исупова*: Исупова С. М. Работа над текстом при обучении русскому языку как неродному. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 5. Ч. 1. С. 65–67.
- Казанцева*: Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2014. 45 с.
- Кайдалова, Калинина*: Кайдалова А. И., Калинина И. К. Современная русская орфография: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. Москва: Высш. школа, 1973. 288 с.
- Караванський 1998*: Караванський С. Російсько-український словник складної лексики. Київ: Вид. центр «Академія», 1998. 712 с.
- Караванський 2004*: Караванський С. Практичний словник синонімів української мови: близько 17 000 синонімічних рядів. 2-ге вид., доповн. і опрацьов. Київ: Українська книга, 2004. 448 с.
- Караман*: Караман С. О. Зміст і технології навчання української мови в гімназії: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 36 с.
- Карікова*: Карікова Н. Українська літературна мова за радянської доби (1920–1990 рр.): від нормалізації до рознормалізації та перенормалізації. *Українська мова: унормування, розунормування, перенормування (1920–2015)* / зредагував С. Вакуленко за участі К. Каруник. Харків: Харківське історико-філологічне тов-во, 2018. С. 429–465.
- Карпіловська*: Карпіловська Є. А. Суфіксальна підсистема сучасної української літературної мови: будова та реалізація: монографія. Київ, 1999. 297 с.

- Клименко*: Клименко Н. Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови. Київ: Наук. думка, 1973. 186 с.
- Климова*: Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 35 с.
- Клубков*: Клубков П. А. Категориальные значения глагола в девербативах. *Теоретические проблемы функциональной грамматики*: мат-лы все-российской науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.); отв. ред. А. В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 2001. С. 145–147.
- Ковтун*: Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04. Одеса, 2013. 44 с.
- Козачук, Шкуратяна*: Козачук Г. О., Шкуратяна Н. Г. Практичний курс української мови: навч. посіб. Київ: Вища шк., 1994. 368 с.
- Колібаба 2013*: Колібаба Л. М. Функціонально-семантичне розмежування віддієслівних спільнокореневих різносуфіксальних іменників у сучасній українській мові. *Наук. записки НДУ ім. М. Гоголя: Серія «Філологічні науки»*. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2013. Кн. 2. С. 79–85.
- Колібаба 2018*: Колібаба Л. Морфологічні форми іменників у контексті теорії мовної норми. *Українська мова*. 2018. № 2. С. 50–66.
- Кондратенко*: Кондратенко Н. Ю. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах культурології: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 22 с.
- Концепція 2004*: Пентилюк М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
- Концепція 2006*: Пентилюк М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2006. № 9–10. С. 76–84.
- Копусь*: Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Луганськ, 2013. 43 с.

- Костюк*: Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 22 с.
- Котик*: Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2005. 40 с.
- Коць 2010*: Коць Т. А. Літературна норма у функціонально-стильовій і структурній парадигмі: монографія. Київ: Логос, 2010. 304 с.
- Коць 2016*: Коць Т. Явище варіантності в історії літературної мови. *Українська мова*. 2016. № 2. С. 82–91.
- Кочан*: Кочан І. Варіанти і синоніми термінів з міжнародними компонентами. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2008. № 620. С. 14–19. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk620/TK_wisnyk620_kochan.htm (дата звернення: 05.09.2018).
- Кочан, Захлюпана*: Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. 2-ге вид., виправл. і доп. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.
- Кочерган*: Кочерган М. Словник російсько-українських міжмовних омонімів («фальшиві друзі перекладача»). Київ: Академія, 1997. 400 с.
- Красней, Лаўрэль*: Красней В., Лаўрэль Я. Беларуская мова. Поўны школьны курс. Тэорыя. Мінск: Аверсэв, 2017. 287 с.
- Краснопольська*: Краснопольська Н. Омонімія в українській термінології менеджменту. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2012. № 733. С. 188–192.
- Крутий*: Крутий К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 44 с.
- Курило*: Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови. Вид. 2-ге. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. 304 с.
- Кучеренко*: Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2015. 44 с.

- Кучерук:* Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 36 с.
- Кушлик:* Кушлик О. Словотвірна парадигматика відперсональних дієслів в українській мові. *Українська мова*. 2014. № 4. С. 65–79.
- Кушнір:* Кушнір Т. І. Формування граматичної компетентності учнів 8-9 класів у процесі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.
- Лаврінець 2013:* Лаврінець О. Пасивні конструкції з предикативними формами на *-но*, *-то* та предикативними пасивними дієприкметниками на *-ний*, *-тий* у сучасній українській науковій мові. *Українська мова*. 2013. № 1. С. 24–38.
- Лаврінець 2014:* Лаврінець О. Пасивні конструкції з дієсловами на *-ся* в сучасній науковій мові: синонімія та паралелізм функціонування. *Українська мова*. 2014. № 1. С. 61–75.
- Лавріщева, Міщенко:* Лавріщева К., Міщенко Н. Віддієслівні терміни в терміносистемі програмної інженерії. *Українська наукова термінологія*: зб. мат-лів наук.-практ. конф. «Українська наукова термінологія. Проблеми перекладу». Київ: Наук. думка, 2009. № 2. С. 298–306.
- Лагутіна:* Лагутіна А. В. Віддієслівні абстрактні іменники на *-ння* в історії української літературної мови. *Дослідження з української та російської мов*. Київ: Наук. думка, 1964. С. 212–231.
- Лозова, Фридрак:* Лозова Н. Є., Фридрак В. Б. Дзвона чи дзвону? або *-а(-я)* чи *-у(-ю)* в родовому відмінку: словник-довідник. Київ: Наук. думка, 2007. 168 с.
- Луцан:* Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2006. 45 с.
- Львов:* Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1988. 240 с.
- Любашенко:* Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 44 с.

- Ляшук*: Ляшук Н. А. Лексична та концептуальна багатозначність лінгвістичної термінології в українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2014. 18 с.
- Мамчур*: Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2012. 44 с.
- Мартиняк*: Мартиняк О. А. До проблеми запозичень в українській науково-технічній термінології. *Наук. праці Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили. Серія «Філологія. Мовознавство»*. Миколаїв: Вид-во Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили, 2009. Вип. 92. Т. 105. С. 72–75.
- Мацько*: Мацько Л. Українська мова у вищій школі України. *Дивослово*. 1996. № 11. С. 24–26.
- Мацько, Денискіна*: Мацько Л. І., Денискіна Г. О. Українська наукова мова (теорія і практика): навч. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. 272 с.
- Медведь 2001*: Медведь О. В. Українська граматична терміносистема (історія та сучасний стан): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2001. 18 с.
- Медведь 2011*: Медведь О. Динамічність складу наукової термінології (на прикладі української термінології граматики). *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. № 676. С. 41–44.
- Мельничайко*: Мельничайко В. Я. Теория и практика формирования синтаксического строя письменной речи учащихся в школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1988. 47 с.
- Методика 1987*: Методика вивчення української мови в школі: посіб. для вчителів / О. М. Біляев та ін. Київ: Рад. шк., 1987. 248 с.
- Методика 2000*: Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
- Методика 2004*: Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.

- Методика 2011*: Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
- Методрекомендації*: Методичні рекомендації щодо вивчення української мови і літератури у 2017–2018 н. р. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 2–7.
- Миронов*: Миронов Д. Глагольность в сфере имен: к проблеме семантического описания девербативов (на материале русского языка): дисс. ... доктора философии по русской филологии. Таллинн, 2008. 98 с. URL: http://e-ait.tlulib.ee/73/1/mironov_dimitri1.pdf (дата звернення: 15.04.2018).
- Михайлова 2002*: Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2002. 20 с.
- Михайлова 2004*: Михайлова Т. Синонімічні відношення в українській науково-технічній термінології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка». 2004. № 503. С. 53–57.
- Набока*: Сучасний англо-український, українсько-англійський словник з граматикую / упоряд. Ю. М. Набока. Київ: ПП Набока, 2008. 544 с.
- Нагрибельна*: Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2016. 44 с.
- Наконецний*: Наконецний М. Про новий правопис український. Харків: Кооперативне вид-во «Рух», 1928. 24 с.
- Нариси*: Грещук В., Бачкур Р., Джочка І., Пославська Н. Нариси з основоцентричної дериватології / за ред. В. Грещука. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. 348 с.
- Нильссон*: Нильссон Б. Девербативы и коммуникативная организация текста. *Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста*: сб. ст., посвящ. юбилею Г. А. Золотовой. Москва, 2002. С. 198–210.
- Нищета*: Нищета В. А. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2018. 43 с.

- Нікітіна:* Нікітіна А. В. Наукові засади опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2013. 43 с.
- Німчук:* Німчук В. До проблеми про старокнижні елементи й «діалектизми» в Шевченковій поезії. *Українська мова*. 2015. № 4. С. 3–25.
- Нові слова:* Нові слова та значення: словник / уклад. Л.В. Туровська, Л. М. Василькова. Київ: Довіра, 2009. 272 с.
- Новоставська:* Новоставська О. Парадигматичні відношення (синонімія та антонімія) у філософській термінології творів Івана Франка. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 68–75.
- НУШ:* Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич та ін. Київ, 2017. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення: 12.10.2018).
- Овсієнко:* Овсієнко Л. М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентного підходу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 458 с.
- Огієнко 1908:* Огієнко І. Українська граматична термінологія. Історичний словник української граматичної термінології з передмовою про історію розвитку її. Київ: Друкарня 1-ї Київської Друк. спілки, 1908. 80 с.
- Огієнко 2011:* Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Наша літературна мова / упоряд., авт. передмови та коментарів М. С. Тимошик. Київ: Наша культура і наука, 2011. 356 с.
- Олексенко 2005:* Олексенко В. П. Словотвірні категорії іменника: монографія. 2-ге вид., доп. і поліпш. Херсон: Айлант, 2005. 336 с.
- Олексенко 2011:* Олексенко В. Префіксоїдні деривати зі значенням величини в українській мові. 2011. URL: http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Philologia/8_96000.doc.htm (дата звернення: 01.08.2018).
- Омельчук 2014:* Омельчук С.А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2014. 44 с.
- Омельчук 2016:* Омельчук С. Уроки української мови для 7 класу: навч. посіб. Київ: Дивослово, 2016. 256 с.

- Омельчук 2017*: Омельчук С. Уроки української мови для 8 класу: навч. посіб. Київ: Дивослово, 2017. 248 с.
- Онкович*: Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1995. 45 с.
- Остапенко*: Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 40 с.
- ОСУМ*: Орфоепічний словник української мови: в 2 т. Т. 1 / уклад. М. М. Пещак та ін.; за ред. М. М. Пещак, В. М. Русанівського. Київ: Довіра, 2001. 958 с.
- Паламар*: Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1997. 45 с.
- Палихата*: Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 36 с.
- Партико*: Партико З. В. Загальне редагування: нормативні основи: навч. посіб. Львів: ВФ Афіша, 2006. 416 с.
- Пасемко*: Пасемко І. Його нива – рідна мова. *Українська літературна газета*. 2013. № 20. URL: <http://litgazeta.com.ua/articles/jogo-nyva-ridna-mova/> (дата звернення: 23.11.2018).
- Пасинок*: Пасинок В. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті. Харків: Вид. гр. «Основа», 1998. 308 с.
- Пентилюк 1996*: Пентилюк М. І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: дис. у формі наук. доповіді... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1996. 56 с.
- Пентилюк 2009*: Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Київ: Освіта, 2009. 336 с.
- Пентилюк 2011 а*: Пентилюк М. І. Концептуальні засади навчання рідної мови. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 43–48.

- Пентилюк 2011 б*: Пентилюк М. І. Рідна мова – основа гуманізації освіти. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 36–42.
- Пентилюк 2011 в*: Пентилюк М. І. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 16–25.
- Пентилюк 2011 г*: Пентилюк М. І. Стандартизація мовної освіти і завдання вчителя-словесника. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 25–31.
- Пентилюк 2011 д*: Пентилюк М. І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 6–16.
- Пентилюк 2011 е*: Пентилюк М. І. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 57–63.
- Півньова*: Півньова Л. Мова спеціального призначення як об'єкт лінгвістичних студій. *Українська мова*. 2014. № 4. С. 117–125.
- Пілецький 1994*: Пілецький В. Функціонування віддієслівних термінів з суфіксом *-ка* в українській фізичній термінології. *Проблеми української науково-технічної термінології*. Львів, 1994. С. 82–83.
- Пілецький 2005*: Пілецький В. Мовна специфіка українського терміна. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2005. № 538. С. 25–32. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk538/TK_wisnyk538_pilec%27kuj.htm (дата звернення: 11.10.2018).
- Плиско*: Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1997. 51 с.
- Полюга*: Полюга Л. М. Словник українських морфем: понад 45 000 слів. Вид. 3-тє, доп. і виправл. Київ: Довіра, 2009. 554 с.
- Пономарів*: Пономарів О. Культура слова: мовностилістичні поради: навч. посіб. 2-ге вид., стер. Київ: Либідь, 2001. 240 с.

- Попович:* Попович А. С. Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 678 с.
- Практикум з методики:* Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. для студ. / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.
- Програма 1998:* Програми для середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова: 5–11 класи / уклад. І. Ющук. Київ: Перун, 1998. 46 с.
- Програма 2011:* Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навч. закл. (з українською мовою навчання): рівень стандарту / уклад. М. І. Пентилюк та ін. Київ: Грамота, 2011. 48 с.
- Програма 2012:* Українська мова: програма для загальноосвітніх навч. закл. 1–4 класи / уклад. М. С. Вашуленко та ін. URL: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf (дата звернення: 05.01.2019).
- Програма 2013:* Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл.: українська мова; українська література. 5–9 класи / відп. за випуск К. В. Таранік-Ткачук. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 160 с.
- Програма 2015:* Програма з української мови для загальноосвітніх навч. закл. з укр. мовою навчання (5–7 класи) / уклад. Г. Т. Шелехова та ін. *Укр. мова і літ-ра в шк. України.* 2015. № 7–8. С. 13–27.
- Програма 2017:* Українська мова. 5–9 класи: оновлена програма для загальноосвітніх навч. закл. Київ, 2017. URL: <https://ukrmon59-new.ed-era.com/zmist.html> (дата звернення: 05.01.2019).
- Програма ЗНО 2013:* Українська мова і література: програма зовнішнього незалежного оцінювання, затверджена наказом МОН України від 03 грудня 2013 р. № 1689. URL: https://academia.in.ua/sites/default/files/document/vstup/program_20014/ukrainska/Ukr_mova_2014.pdf (дата звернення: 05.01.2019).
- Програма ЗНО 2016:* Програма зовнішнього незалежного оцінювання з української мови і літератури для осіб, що бажають здобувати вищу освіту на основі повної загальної освіти», затверджена наказом МОН України від 03 лютого 2016 р. № 77 / Укр. центр оцінювання

- якості освіти. URL: http://testportal.gov.ua/prepare_ukr/ (дата звернення: 05.01.2019).
- Процик*: Процик М. Особливості термінотворення української видавничої термінології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2005. № 538. С. 89–100.
- Прядко, Самойлова*: Прядко І., Самойлова І. Всеукраїнська наукова конференція «Лексикографічний досвід Б. Д. Грінченка на загальнослов'янському тлі» (до 150-річчя від дня народження Б. Д. Грінченка), м. Київ, 9 грудня 2013 р. *Українська мова*. 2014. № 4. С. 127–132.
- Ращинская*: Ращинская Г. Н. Отглагольные имена существительные на *-ня, -ення (-іння), -ття* в современном украинском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 661. Львов, 1968. 20 с.
- Рибалко*: Рибалко О. Правдиве українське серце. Олександр Рибалко / заг. ред. К. Рибалко. Київ: Вид. дім «Простір», 2010. 832 с.
- Рицар, Мисак*: Рицар Б., Мисак Р. Мова та термінологія зукраїнізованих програмних продуктів фірми Майкрософт. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2003. № 490. С. 17–24. URL: http://slezenko.com/print/articles_130107.htm (дата звернення: 12.01.2018).
- Ріпей*: Ріпей М. Редакторська правка науково-технічного тексту. *Українська мова*. 2014. № 2. С. 61–67.
- Родніна*: Родніна Л. О. Суфіксальний словотвір іменників. *Словотвір сучасної української літературної мови*. Київ: Наук. думка, 1979. С. 57–116.
- Руденко*: Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.08. Одеса, 2016. 44 с.
- Саматья*: Саматья І. М. Работа з тэкстам як форма правядзення кантролю па беларускай мове. *Метадалагічныя і метадычныя аспекты выкладання мовы і літаратуры ў школе і ВНУ*: зб. навук. арт. / пад рэд. І. У. Таяноўскай, Т. В. Мальцэвіч. Мінск: БДУ, 2006. Вып. 5. С. 63–68. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/56650> (дата звернення: 08.11.2018).

- Селігей 2010*: Селігей П. О. Про виховання мовної свідомості. *Мовознавство*. 2010. № 2–3. С. 176–193.
- Селігей 2012*: Селігей П. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.
- Селігей 2014 а*: Селігей П. Іменниковість versus дієслівність: у пошуках золотої середини. *Мовознавство*. 2014. № 4. С. 36–55.
- Селігей 2014 б*: Селігей П. Типи багатослів'я в наукових текстах. *Українська мова*. 2014. № 4. С. 22–44.
- Селігей 2016*: Селігей П. Світло і тіні наукового стилю: монографія. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 627 с.
- Семенов*: Семенов О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. Київ: Вид. центр «Академія», 2010. 216 с.
- Симоненко*: Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
- Синявський 1922*: Синявський О. Порадник української мови [пристосований до буденного вжитку В. Сімовичем]. Харків, Берлін, Нью-Йорк: Укр.-амер. вид. т-во «Космос», 1922. 150 с.
- Синявський 1941*: Синявський О. Норми української літературної мови. Львів: Укр. вид-во, 1941. 364 с.
- Сіранчук*: Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 40 с.
- Словник-довідник*: Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
- Сл. АМУМ*: Клименко Н., Карпіловська Є., Карпіловський В., Недозим Т. Словник афіксальних морфем української мови. Київ: Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, 1998. 442 с.
- Сл. ІС*: Словник іншомовних слів / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
- Сл. нім.-укр.*: Новітній німецько-український, українсько-німецький словник / упоряд. Е. Л. Вальда, С. М. Крисенко. Харків: Промінь, 2009. 992 с.
- Сл. рос.-укр.*: Російсько-український словник та українсько-російський словник, в одному томі: 500 000 слів та словосполучень / упорядн. та головн. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2008. 1848 с.

- Сл. СУМ, т. 1: Словник синонімів української мови: в 2 т. / А. А. Бурячок та ін. Київ: Наук. думка, 2006. Т. 1. 1040 с.
- Сл. СУМ, т. 2: Словник синонімів української мови: в 2 т. / А. А. Бурячок та ін. Київ: Наук. думка, 2006. Т. 2. 960 с.
- Сл. УМ, т. 1: Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1970. Т. 1. URL: sum.in.ua (дата звернення: 10.06.2018).
- Сл. УМ, т. 4: Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1973. Т. 4. URL: sum.in.ua (дата звернення: 10.06.2018).
- Сл. УМ, т. 5: Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1974. Т. 5. URL: sum.in.ua (дата звернення: 10.06.2018).
- Сл. УМ, т. 10: Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1979. Т. 10. URL: sum.in.ua (дата звернення: 10.06.2018).
- Сл. УМ, т. 11: Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1980. Т. 11. URL: sum.in.ua (дата звернення: 10.06.2018).
- Сл. УП: Загнітко А. П., Данилюк І. Г., Ситар Г. В., Щукіна І. А. Словник українських прикметників. Сучасна українська мова. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2007. 416 с.
- Сніжко: Сніжко Н. Системний підхід до вивчення динаміки лексичного складу української мови кінця XVIII – початку XXI ст. *Українська мова*. 2013. № 3. С. 110–127.
- Степаненко: Степаненко М. Про обов'язкові й необов'язкові поширювачі в простому реченні. *Історія, граматики, поезика українського слова*. Полтава: АСМІ, 2008. С. 92–101.
- СТСУМ: Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2011. 1008 с.
- СУМ Мойсієнко: Сучасна українська мова: морфологія: підруч. / Л. А. Алексієнко та ін.; за ред. А. К. Мойсієнка. Київ: Знання, 2013. 524 с.
- СУМ Пономарів: Сучасна українська мова: підруч. / О. Д. Пономарів та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. 4-те вид. Київ: Либідь, 2008. 488 с.

- Сурмін:* Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2008. 184 с.
- Тарасевич:* Тарасевич Я. Ю. Методика навчання риторики в старших класах профільної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 19 с.
- Ткаченко:* Ткаченко О. Г. Системні відношення в мові. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія 9 «Сучасні тенденції розвитку мов»*. Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 1. С. 80–83.
- Торчинський:* Торчинський М. XV Всеукраїнська ономастична конференція. *Українська мова*. 2014. № 2. С. 123–126.
- Трифоновна:* Трифоновна О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2013. 44 с.
- Укр. орф. сл.:* Український орфографічний словник / укл.: В. В. Чумак, І. В. Шевченко, Л. Л. Шевченко, Г. М. Ярун; за ред. В. Г. Скляренка. 7-е вид., переробл. і доп. Київ: Довіра, 2008. 984 с.
- Укр. правопис 1928:* Український правопис. Харків: Державне вид-во України, 1928. 106 с.
- Укр. правопис 1933:* Український правопис. Харків: Рад. шк, 1933. 96 с.
- Укр. правопис 1945:* Український правопис. Київ: Укр. державне вид-во, 1945. 180 с.
- Укр. правопис 2011:* Український правопис. Київ: Наук. думка, 2011. 288 с.
- Укр. правопис 2018:* Український правопис (проект для обговорення). Київ, 2018. 216 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/08/15/novoi-redaktsii-pravopisu.pdf> (дата звернення: 14.12.2018)
- Фаріон:* Фаріон І. Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей: монографія. 3-тє вид., доп. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 332 с.
- ФЕС:* Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, М. С. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
- Химинець:* Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інф.-вид. центр ЗІППО, 2007. 364 с.

- Хом'як*: Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 33 с.
- Хорошковська*: Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 39 с.
- Цимбал*: Цимбал Н. А. Полісемія в українській термінології органічної хімії. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2(2). С. 22–27.
- Чорна*: Чорна О. Синонімічні відношення в українській податковій терміносистемі. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. № 675. С. 187–194.
- Шевельов*: Шевельов Ю. Ur or out? З проблематики формування українського числівника як частини мови. *Забужко О. Ю. Шевельов. Вибране листування на тлі доби: 1992–2002: з додатками, творами, коментарями, причинками до біографій та іншими документами*. Київ: Висока Полиця, ВД Факт, 2011. С. 435–443.
- Шевченко*: Шевченко М. Явище синонімії в терміносистемі нового цивільного законодавства України. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. № 559. С. 227–232.
- Шевчук*: Шевчук С. Разом, окремо, через дефіс: словник-довідник. Київ: А.С.К., 2003. 416 с.
- Шерех 1946*: Шерех Ю. Головні правила українського правопису. *Neu-Ulm: Прометей*, 1946. 60 с.
- Шерех 1951*: Шерех Ю. Нарис сучасної української літературної мови. Мюнхен: Наук. т-во імені Шевченка, 1951. 404 с.
- Шило*: Шило Н. Російсько-український словник: термінологічна лексика. – Київ: Вид. центр «Просвіта», 2004. 212 с.
- Шляхова*: Шляхова В. Методичний аспект аналізу лінгвістичної термінології на матеріалі підручників з української мови для 5 класу). *Диво-слово*. 2015. № 3. С. 30–34.
- Шульжук*: Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підруч. Київ: Вид. центр «Академія», 2004. 408 с.

- Щукин: Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
- Ющук 1995: Ющук І. Рідна мова: підруч. для 6 кл. Київ: Освіта, 1995. 224 с.
- Ющук 1996: Ющук І. Рідна мова: проб. підруч. для 7 кл. Київ: Освіта, 1996. 288 с.
- Ющук 1998 а: Ющук І. Рідна мова: підруч. для 5 кл. 4-те вид. Київ: Освіта, 1998. 239 с.
- Ющук 1998 б: Ющук І. Рідна мова: проб. підруч. для 8 кл. Київ: Освіта, 1998. 240 с.
- Ющук 1999 а: Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови. *Дивослово*. 1999. № 8. С. 42–44.
- Ющук 1999 б: Ющук І. Рідна мова: проб. підруч. для 9 кл. Київ: Вирій, 1999. 168 с.
- Ющук 2003: Ющук І. До методики синтаксичного аналізу речення. *Дивослово*. 2003. № 10. С. 33–37.
- Ющук 2005 а: Ющук І. Вивчення числівника в 6 класі. *Дивослово*. 2005. № 1. С. 14–19.
- Ющук 2005 б: Ющук І. Шлях до пізнання мови: про викладання рідної мови в 5 класі. *Дивослово*. 2005. № 10. С. 2–4.
- Ющук 2006: Ющук І. Крок уперед, але... *Дивослово*. 2006. № 2. С. 31–35.
- Ющук 2007 а: Ющук І. Наукові засади вивчення фонетики в школі. *Дивослово*. 2007. № 10. С. 8–13.
- Ющук 2007 б: Ющук І. Тести з правопису (за посібником І. П. Ющука «Практикум з правопису української мови»). *Дивослово*. 2007. №№ 1–3.
- Ющук 2010: Українська мова в ХХІ столітті: проблеми стану і статусу: інтерв'ю з Іваном Ющуком. *Дивослово*. 2010. № 8. С. 2–5.
- Ющук 2011: Ющук І. Труднощі у визначенні членів речення. *Дивослово*. 2011. № 9. С. 5–11.
- Ющук 2012: Ющук І. Практикум з правопису і граматики української мови: посіб.. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 288 с.
- Ющук 2015: Ющук І. Українська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 296 с.
- Ющук 2017: Ющук І. Українська мова: грамотність без репетитора: підготовка до ЗНО і ДПА. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2017. 120 с.

- Яворська*: Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2005. 49 с.
- Якуба*: Якуба С. М. Комплексная праця з тэкстам на ўроках абагульнення і сістэматызацыі ведаў па словаўтварэнні. URL: <https://www.bsu.by/Cache/pdf/184933.pdf> (дата звернення: 14.01.2019).
- Ярмоленко*: Ярмоленко Г. А. Віддієслівні іменники української мови в когнітивно-ономасіологічному аспекті: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Одеса, 2008. 20 с.
- Ярмолюк*: Ярмолюк А. Класифікація помилок у творчих роботах учнів. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2002. № 7. С. 4–8.
- Ahrens-Drath*: Ahrens-Drath R. Der Umgang mit Texten im Grundschulunterricht. Wiesbaden, 2009. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/der_umgang_mit_texten_im_grundschulunterricht.pdf (дата звернення: 01.10.2018).
- Cain*: Cain M. Texts and the foreign language teacher: some reflections on aims. *Revue ATEE Journal*. 1980. № 3.
- Długosz, Orzech*: Długosz J., Orzech E. Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych / pod red. nauk. A. Meissnera. Rzeszów: Agencja Wydawnicza «Fraza», 1991. 264 s.
- Engel*: Engel U. Deutsche Grammatik. 2., verbesserte Auflage. Heidelberg: Groos: Tokyo: Sansyusya Publ., 1988. 888 s.
- Herweg*: Briefe gut und richtig schreiben! Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben / Redaktionelle Bearbeitung M. Herweg, A. Konopka, S. Schmitt-Ackermann. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage Bearbeitet von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2006. 956 s.
- Jakowicka*: Jakowicka M. Praca z tekstem w klasach początkowych. *Zbiorcza Szkoła Gminna*. 1981. № 5.
- Jašová*: Jašová M. Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger. Diplomarbeit, Masary -Universität Brünn, 2009. 100 s.
- Lenartowska, Świątek*: Lenartowska K., Świątek W. Praca z tekstem w klasach 1-3. Warszawa: WSiP, 1982. 93 s.
- Markowski*: Markowski A. Język polski. Poradnik Profesora Andrzeja Markowskiego. Warszawa: Wilga, 2003. 496 s.

- Mickan*: Mickan P. Text-Based Teaching: Theory and Practice. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/265011929_Text-Based_Teaching_Theory_and_Practice (дата звернення: 06.05.2018).
- Polanski*: Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji / redaktor naukowy Edwar Polanski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. 980 p.
- Pravidla*: Pravidla českého pravopisu. URL: <http://www.pravidla.cz/vice/spojovaci-carka-spojovnik> (дата звернення: 14.03.2018).
- Thomson, Martinet*: Thomson A. J., Martinet A. V. A Practical English Grammar. Fourth edition. New York: Oxford University Press, 1986. 384 p.
- Rainer*: Rainer E. Wicke, Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten. München: Hueber Verlag, 2014. 31 p.
- Springer*: Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments / H. Chodkiewicz, ed. Springer, 2016. 288 p.
- Szczepańska*: Szczepańska M. Praca z tekstem literackim w klasach I–III. *Życie Szkoły*. 1987. № 4.
- Wojszwilło*: Wojszwilło M. Praca z tekstem wierszowym. *Życie Szkoły*. 1987. № 7–8.

ОСНОВНІ НАУКОВІ Й НАВЧАЛЬНО–МЕТОДИЧНІ ПРАЦІ С. ОМЕЛЬЧУКА

Дисертації

1. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2014. 569 с.
2. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 234 с.

Автореферати дисертацій

1. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2014. 44 с.
2. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

Монографії

1. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
2. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.

Словники

1. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник. Київ, 2015. 56 с.
2. Омельчук С. А. Концепція «Мислення повного спектра», або парадигма мислення прориву. *Освіта дорослих*: енциклопедичний слов-

ник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. С. 200–201.

3. Омелячук С. А. Міжнародна співпраця в галузі освіти дорослих. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник* / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. С. 228–229.

Навчальні програми

1. Омелячук С. А. Комунікативно-функціональний синтаксис української мови: програма факультативного курсу для 8-9 класів ЗНЗ. *Програми спецкурсів та факультативів з української мови* / упоряд. В. Федоренко, Г. Федяй. Київ: Вид. дім «Шкільний світ», 2006. С. 14–36. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
2. Омелячук С. А. Практикум з правопису української мови : програма факультативного курсу для 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Програми курсів за вибором і факультативів з української мови. 8-11 класи* / за заг. ред. К. В. Таранік-Ткачук. Київ: Грамота, 2011. С. 257–269. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).

Підручники

1. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омелячук С. А. Рідна мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2006. 272 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
2. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омелячук С. А. Рідна мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2006. 272 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
3. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омелячук С. А. Рідна мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2007. 288 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
4. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омелячук С. А. Рідна мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2008. 288 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
5. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омелячук С. А. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням

- укр. мовою / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2009. 336 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
6. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Вид. дім «Освіта», 2011. 272 с. (Гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України»).
 7. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Вид. дім «Освіта», 2011. 272 с. (Гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України»).
 8. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Українська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Київ: Вид. дім «Освіта», 2011. 288 с. (Гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України»).
 9. Пентилюк М. І., Омельчук С. А., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І. Українська мова: підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Харків: Ранок, 2016. 272 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).
 10. Пентилюк М. І., Омельчук С. А., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І. Українська мова: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів / за заг. ред. М. І. Пентилюк. Харків: Ранок, 2017. 248 с. (Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»).

Навчальні посібники

1. Атестація вчителя. Уроки української мови: традиційні, відкриті, нестандартні: готові конспекти, аналіз методиста / Є. П. Голобородько та ін.; за ред. Є. П. Голобородько. Харків: Вид. група «Основа», 2006. Вип. 11. 176 с.
2. Збірник фахових текстів із завданнями з української мови (за професійним спрямуванням): метод. забезпечення контролю навчальних досягнень студентів / за ред. Н. В. Місяк. Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. 232 с.
3. Омельчук С. Тематичні і контрольні тести з української мови: підготовка до ЗНО – 2010. Б-чка «Дивослова». 2010. № 2. 64 с.
4. Омельчук С. Українська мова. 5 клас: тематичні контрольні роботи: метод. посіб.: тестові завдання закритої і відкритої форми, кон-

- трольне аудіювання, контрольне читання мовчки. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 64 с. (Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»).
5. Омельчук С. Українська мова. 6 клас: тематичні контрольні роботи: метод. посіб.: тестові завдання закритої і відкритої форми, контрольне аудіювання, контрольне читання мовчки. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 64 с. (Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»).
 6. Омельчук С. Українська мова. 7 клас: тематичні контрольні роботи: метод. посіб.: тестові завдання закритої і відкритої форми, контрольне аудіювання, контрольне читання мовчки. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 64 с. (Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»).
 7. Омельчук С. Уроки української мови для 7 класу (I семестр). Б-чка «Дивослово». 2015. № 7–8. 80 с.
 8. Омельчук С. Уроки української мови для 7 класу (II семестр). Б-чка «Дивослово». 2015. № 11–12. 80 с.
 9. Омельчук С. Уроки української мови для 8 класу (I семестр). Б-чка «Дивослова». 2016. № 7–8. 72 с.
 10. Омельчук С. Уроки української мови для 8 класу (II семестр). Б-чка «Дивослова». 2016. № 10–11. 88 с.
 11. Омельчук С. А. Вивчення складних речень на уроках української мови: Формування мовленнєвих і стилістичних умінь: посіб. для вчителів. Херсон: Олді-плюс, 2001. 76 с.
 12. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посіб. Київ: Грамота, 2009. 224 с. (Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»).
 13. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посіб. Київ: Грамота, 2014. 224 с. (Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»).
 14. Омельчук С. А. Технологія дослідницького навчання синтаксису і стилістики рідної мови в 11 класі. Б-чка «Дивослова». 2005. № 3. 64 с.
 15. Омельчук С. А. Уроки української мови для 7 класу: навч. посіб. Київ: Дивослово, 2016. 256 с. (Гриф МОН України «Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах»).

16. Омельчук С. А. Уроки української мови для 8 класу: навч. посіб. Київ: Дивослово, 2017. 248 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах»*).
17. Омельчук С. А. Уроки української мови для 9 класу (I семестр). Б-чка «Дивослова». 2017. № 4–5. 80 с.
18. Омельчук С. А. Уроки української мови для 9 класу (II семестр). Б-чка «Дивослова». 2017. № 9–10. 88 с.
19. Омельчук С. А. Уроки української мови для 9 класу: навч. посіб. Київ: Дивослово, 2018. 264 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
20. Омельчук С. А. Формування творчої мовної особистості засобами української мови: з досвіду роботи. Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. 48 с.
21. Омельчук С. А., Кумейська Н. В., Серета Л. В., Чаловська М. В. Сучасний урок української мови в 7 класі / упоряд. С. А. Омельчук. Харків: Вид. група «Основа», 2007. Вип. 6. 208 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).
22. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Омельчук С. А. Розробки уроків з української мови для 8 класу 12-річної школи: II семестр: реалізація дослідницького підходу до навчання синтаксису й пунктуації. Б-чка «Дивослова». 2008. № 12. 64 с.
23. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 10 класу 12-річної школи: рівень стандарту. Б-чка «Дивослова». 2010. № 6. 64 с.
24. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 11 класу нової 11-річної школи: рівень стандарту. Б-чка «Дивослова». 2011. № 6. 64 с.
25. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 7 класу 12-річної школи: I семестр. Б-чка «Дивослова». 2007. № 6. 64 с.
26. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 7 класу 12-річної школи: II семестр. Б-чка «Дивослова». 2007. № 11. 64 с.
27. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 8 класу 12-річної школи: I семестр. Б-чка «Дивослова». 2008. № 6. 64 с.
28. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 9 класу 12-річної школи: I семестр: вивчення синтаксису й пунк-

- туації на засадах дослідницького підходу. Б-чка «Дивослова». 2009. № 6. 64 с.
29. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Розробки уроків з української мови для 9 класу 12-річної школи: II семестр: вивчення синтаксису й пунктуації на засадах дослідницького підходу. «Б-чка «Дивослова». 2009. № 11. 64 с.
30. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 8 клас. I семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 92 с.
31. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 8 клас. I семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 88 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
32. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 8 клас. II семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 108 с.
33. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 8 клас. II семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 104 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
34. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 9 клас. I семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 100 с.
35. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 9 клас. I семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 96 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
36. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 9 клас. II семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 102 с.
37. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Українська мова. 9 клас. II семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 104 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
38. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Усі уроки української мови у 8 класі / упоряд. С. А. Омелячук. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 331 с.
39. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І. Усі уроки української мови у 9 класі. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 361 с.
40. Омелячук С. А., Ляшкевич А. І., Кравець М. В. Усі уроки рідної мови в 5 класі / упоряд. С. А. Омелячук. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 480 с.

41. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 5 клас. I семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 134 с.
42. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 5 клас. I семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 134 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
43. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 5 клас. II семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 136 с.
44. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 5 клас. II семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 136 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
45. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 6 клас. I семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 110 с.
46. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 6 клас. I семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 110 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
47. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 6 клас. II семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 132 с.
48. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 6 клас. II семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 128 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
49. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 7 клас. I семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 106 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
50. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 7 клас. I семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 104 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
51. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 7 клас. II семестр. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 120 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).

52. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Українська мова. 7 клас. II семестр. 2-ге вид., переробл. та доповн. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 120 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах»*).
53. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Усі уроки української мови в 6 класі / упоряд. С. А. Омельчук. Харків: Вид. група «Основа», 2006. 432 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).
54. Омельчук С. А., Ляшкевич А. І., Чаловська М. В. Усі уроки української мови в 7 класі / упоряд. С. А. Омельчук. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 352 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).
55. Омельчук С. А., Серета Л. В., Кумейська Н. В., Заводяна О. І. Сучасний урок української мови в 6 класі. Харків: Вид. група «Основа», 2006. Вип. 6. 208 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).
56. Омельчук С. А., Соломахін А. Ф., Чаловська М. В. Сучасний урок української мови у 8 класі. Харків: Вид. група «Основа», 2008. Вип. 8. 200 с.
57. Омельчук С. А., Чаловська М. В. Українська мова. 5-7 класи: тестові завдання закритої та відкритої форм, контрольне аудіювання, читання мовчки, відповіді. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 190 с.
58. Омельчук С., Романенко Ю. Уроки української мови для 10 класу (I семестр). Б-чка «Дивослова». 2018. № 7–8. 96 с.
59. Омельчук С., Романенко Ю. Уроки української мови для 10 класу (II семестр). Б-чка «Дивослова». 2018. № 11–12. 88 с.
60. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Вивчення української мови в 5 класі: посіб. для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. Вип. 10. 176 с.
61. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Вивчення української мови в 6 класі. Частина I: посіб. для вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2011. Вип. 9. 125 с.
62. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Вивчення української мови в 6 класі. Частина II: посіб. для вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2011. Вип. 11. 128 с.

63. Рідна мова. 5-11 класи / Є. П. Голобородько та ін. Харків: Ранок, 2005. 224 с.
64. Робота з науковим текстом у школі та ВНЗ: реалізація професійно спрямованого підходу до вивчення української мови / С. А. Омельчук та ін. Б-чка «Дивослова». 2013. № 2. 64 с.
65. Сучасний урок української мови в 5 класі / упорядник С. А. Омельчук. Харків: Вид. група «Основа», 2005. Вип. 6. 96 с.
66. Українська мова (за професійним спрямуванням): зб. тестових завдань для здобувачів СВО «бакалавр» ВНЗ / С. А. Омельчук та ін.; за заг. ред. С. А. Омельчука. Херсон, 2015. 44 с.
67. Усі календарно-тематичні плани. Українська мова / І. А. Бондаренко та ін. Харків: Вид. група «Основа», 2013. Вип. 5. 62 с.

Електронні програмні засоби

1. Омельчук С. А. ІнтерТест. Українська мова. Системна підготовка до ЗНО-2009: електронний педагогічний програмний засіб. Дніпропетровськ: ТОВ «Школа зовнішнього тестування». 2009.
2. Омельчук С. А. Українська мова. Готуйся серйозно: електронний практикум. Київ: ТМ «Розумники», 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM).

Робочі зошити

1. Омельчук С. Українська мова. 5 клас: зошит для тематичного оцінювання: тестові завдання закритої і відкритої форми, контрольне аудіювання, контрольне читання мовчки. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 48 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).
2. Омельчук С. Українська мова. 6 клас: зошит для тематичного оцінювання: тестові завдання закритої і відкритої форми, контрольне аудіювання, контрольне читання мовчки. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 48 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).
3. Омельчук С. Українська мова. 7 клас: зошит для тематичного оцінювання: тестові завдання закритої і відкритої форми, контрольне аудіювання, контрольне читання мовчки. Київ: Вид. дім «Освіта», 2012. 48 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).

4. Омельчук С., Чаловська М. Зошит для тематичного оцінювання з української мови. 5 клас: тестові завдання закритої та відкритої форм, контрольне аудіювання, читання мовчки. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 61 с.
5. Омельчук С., Чаловська М. Зошит для тематичного оцінювання з української мови. 6 клас: тестові завдання закритої та відкритої форм, контрольне аудіювання, читання мовчки. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 56 с.
6. Омельчук С., Чаловська М. Зошит для тематичного оцінювання з української мови. 7 клас: тестові завдання закритої та відкритої форм, контрольне аудіювання, читання мовчки. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 54 с.
7. Пентилюк М. І., Гайдаєнко І. В., Ляшкевич А. І., Омельчук С. А. Рідна мова. 7 клас: зошит для корекції і тематичного контролю навчальних досягнень учнів. Київ: Генеза, 2011. 144 с. (*Гриф МОН України «Схвалено для використання в навчально-виховному процесі»*).

Методичні рекомендації

1. Грицина В., Місяк Н., Левакіна Т., Омельчук С. Українська мова (за професійним спрямуванням): метод. рекомендації для студ. II курсу нефілологічних спеціальностей. Херсон: Айлант, 2011. 56 с.
2. Моніторинг знань студентів I курсу нефілологічних спеціальностей (збірник тестових завдань): навч.-метод. рекомендації «Українська мова (за профілем спрямування)» / Н. В. Місяк та ін. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. 88 с.
3. Омельчук С. А. Практикум з української мови: метод. рекомендації. Херсон: Айлант, 2000. 52 с.

Статті

1999 рік

1. Омельчук С. Досвід впровадження модульно-розвивального навчання в ЗОШ № 46 м. Херсона. *Пед. науки: зб. наук. пр.* Херсон: Айлант, 1999. Вип. 9. С. 149–153.
2. Омельчук С. Модульно-рейтингова методика контролю знань. *Зарубіжна література*. 1999. № 41 (листопад).

2000 рік

3. Омельчук С. Безсполучникове складне речення: формування стилістичних умінь і навичок. *Дивослово*. 2000. № 11. С. 27–29.

4. Омельчук С. Модульне заняття як інноваційна форма організації навчання: мета, ознаки, методи. *Пед. науки: зб. наук. пр.* Херсон: Айлант, 2000. Вип. 13. С. 246–252.
5. Омельчук С. Модульно-рейтингова методика оцінювання знань учнів. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2000. № 5. С. 22–24.

2001 рік

6. Омельчук С. Особливості формування комунікативних умінь при вивченні синтаксису в 5 класі. *Пед. науки: зб. наук. пр.* Херсон: Айлант, 2001. Вип. 25. С. 161–166.
7. Омельчук С. Розвиток мовлення учнів у процесі вивчення складносурядного речення (граматико-стилістичний аспект). *Пед. науки: зб. наук. пр.* Херсон: Олді-плюс, 2001. Вип. 19. С. 101–108.
8. Омельчук С. Соціально-культурний простір викладання української мови за модульно-розвивальною системою в школах з російською мовою навчання. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2001. № 1. С. 23–25.
9. Омельчук С. Тестові завдання із синтаксису складних речень за 12-бальною системою оцінювання. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2001. № 1. С. 80–84.
10. Омельчук С. Формування навичок стилістичного аналізу складних синтаксичних конструкцій. *Дивослово.* 2001. № 5. С. 33–34.
11. Омельчук С., Голобородько Є. Модульна система синтаксичних вправ і формування мовленнєвих умінь (методичний аспект). *Наук. вісник каф. ЮНЕСКО Київського лінгв. ун-ту: Філологія. Педагогіка. Психологія.* 2001. Вип. 5. С. 312–324.

2002 рік

12. Омельчук С. Вивчення складносурядного речення: граматико-стилістична робота. *Дивослово.* 2002. № 1. С. 21–24.
13. Омельчук С. До проблеми класифікації помилок і недоліків у творчих роботах учнів. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2002. № 6. С. 65.
14. Омельчук С. Основа мовлення – діалог (розвиток діалогічного мовлення як один із аспектів формування мовленнєвої компетенції учнів, система вправ). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2002. № 5. С. 81–85.

15. Омельчук С. Психолого-педагогічні та лінгвістичні засади формування професійного мовлення майбутніх учителів-філологів. *Пед. науки: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. Вип. 31. С. 237–241.
16. Омельчук С. Робота над текстом художнього стилю при вивченні складнопідрядного речення. *Південний архів. Філологічні науки: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. Вип. 15. С. 267–270.
17. Омельчук С. Розділові знаки в складних синтаксичних конструкціях: урок-лінгвістичне дослідження. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2002. № 7. С. 13–14.
18. Омельчук С. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь: проблема вибору вправ (на матеріалі складних речень). *Дивослово.* 2002. № 12. С. 26–28.
19. Омельчук С. Формування мовленнєвих умінь при вивченні складнопідрядного речення. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2002. № 1. С. 4–5.

2003 рік

20. Омельчук С. Вивчення безсполучникового складного речення за модульною технологією (система уроків). *Дивослово.* 2003. № 11. С. 29–36.
21. Омельчук С. Головна ідея – у спілкуванні (концептуальні засади формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів на завершальному етапі вивчення синтаксису): матеріали для самоосвіти вчителя. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2003. № 2. С. 64–70.
22. Омельчук С. На шляху до людини розмовляючої: психолого-педагогічний аспект формування в учнів основної школи мовленнєво-комунікативних умінь (система навчально-тренувальних вправ для 9 класу). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2003. № 5. С. 84–91.
23. Омельчук С. Психологічні закономірності розвитку комунікативної компетенції особистості. *Печатное слово.* 2003. № 4. С. 50–54.
24. Омельчук С. Реалізація дослідницького методу в процесі формування мовленнєво-комунікативних умінь (на матеріалі вивчення складнопідрядних речень з кількома підрядними). *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2003. № 3. С. 35–36.

25. Омельчук С., Голобородько Є. Урок рідної мови: сучасні підходи та технології. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2003. № 1. С. 20–22.

2004 рік

26. Омельчук С. Вивчення складнопідрядного речення на міжпредметному мовленнєво-комунікативному матеріалі. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2004. № 22–23. С. 2–4.
27. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі (система мовленнєвих вправ у 9 класі). *Дивослово*. 2004. № 6. С. 8–11.
28. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі (Система комунікативних вправ у 9 класі). *Дивослово*. 2004. № 8. С. 26–29.
29. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення складних речень. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2004. № 4. С. 2–4.
30. Омельчук С., Кравець М. Уроки синтаксису і стилістики (11 клас). *Дивослово*. 2004. № 9. С. 37–44.
31. Омельчук С., Кравець М. Уроки синтаксису і стилістики (11 клас). *Дивослово*. 2004. № 11. С. 32–38.
32. Омельчук С., Кравець М. Уроки синтаксису і стилістики (11 клас). *Дивослово*. 2004. № 12. С. 42–45.

2005 рік

33. Омельчук С. Активізація мисленнєвих здібностей п'ятикласників у процесі вивчення другорядних членів речення. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2005. № 7. С. 5–7.
34. Омельчук С. Українська мова. 5 клас. Календарно-тематичне планування за новою програмою. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2005. № 24. С. 17–20.
35. Омельчук С., Кравець М. Практикум з правопису української мови: програма спецкурсу для 8–9 класів гуманітарного профілю гімназій. *Дивослово*. 2005. № 3. С. 20–24.

2006 рік

36. Омельчук С. Вступні уроки української мови за новою програмою у 5-му та 6-му класах. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2006. № 4–5. С. 14–31.

37. Омельчук С. Лінгводидактичні аспекти формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів у процесі вивчення синтаксису. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Київ-Херсон, 2006. Вип. 1. С. 114-124.
38. Омельчук С. Українська (рідна) мова. 6 клас. Календарно-тематичне планування. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2006. № 22-23. С. 2-5.

2007 рік

39. Омельчук С. Вступні уроки української мови (5 клас). *Урок української*. 2007. № 5. С. 46-49.
40. Омельчук С. І мова, і мовлення, і мислення! (Лінгвістичні засади формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 6. С. 72-81.
41. Омельчук С. Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису. *Дивослово*. 2007. № 1. С. 2-9.
42. Омельчук С. Поглиблене вивчення української мови у 8 класі. *Дивослово*. 2007. № 8. С. 2-11.
43. Омельчук С. Проблемно-пошукове навчання синтаксису рідної мови (на матеріалі складнопідрядного речення). *Дивослово*. 2007. № 10. С. 2-7.
44. Омельчук С., Кумейська Н., Серета Л., Чаловська М. Орієнтовне календарно-тематичне планування уроків рідної мови в 7 класі. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 22-23. С. 60-64.

2008 рік

45. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: будова слова і орфографія. *Дивослово*. 2008. № 12. С. 18-19.
46. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: загальні питання. *Дивослово*. 2008. № 3. С. 13-17.
47. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: написання голосних. *Дивослово*. 2008. № 5. С. 12-16.
48. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: написання приголосних. *Дивослово*. 2008. № 4. С. 29-34.
49. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: основні закони милозвучності. *Дивослово*. 2008. № 7. С. 20-21.
50. Омельчук С. Робота з мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом на уроках рідної мови: когнітивний аспект. *Пед. науки*: зб. наук. пр. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 48. С. 94-97.

51. Омельчук С. Слово розумне, моральне, емоційне... (Мовні засоби створення ораторського виступу та методика їх опрацювання на аспектних уроках української мови). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5. С. 53–62.
52. Омельчук С. Тести закритої і відкритої форми (8 клас). *Дивослово*. 2008. № 2. С. 10–15.
53. Омельчук С. Формування правописних умінь студентів-нефілологів (система проблемно-пошукових завдань на матеріалі відмінювання іменників II відміни чоловічого роду однини). *Дивослово*. 2008. № 6. С. 25–27.

2009 рік

54. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: написання іменних частин мови. *Дивослово*. 2009. № 4. С. 21–24.
55. Омельчук С. Практикум з правопису української мови: написання іменних частин мови. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 29–33.
56. Омельчук С. Робота з текстом художнього стилю у процесі вивчення складнопідрядного речення. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. № 7–8. С. 54–55.

2010 рік

57. Омельчук С. Дослідницькі завдання з морфології на основі логічних розумових операцій (на матеріалі розділу «Прислівник»). *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2010. № 5. С. 2–6.
58. Омельчук С. Запитання, їхня роль у розвитку мисленнєвої активності учнів (на матеріалі підручників української мови для 6 класу 12-річної школи). *Дивослово*. 2010. № 4. С. 8–10.
59. Омельчук С. Комп'ютерна програма «ІнтерТест» (модуль «Українська мова») як засіб активізації дослідницької діяльності учнів. *Дивослово*. 2010. № 2. С. 10–13.
60. Омельчук С. Особливості вживання числівників і числівникових сполук у фаховому мовленні. *Печатное слово*. 2010. № 1/35. С. 17–19.
61. Омельчук С. Особливості нормативного наголошення фахової лексики (на матеріалі природничо-математичної термінології). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2010. № 3. С. 63–68.
62. Омельчук С. Психологічні передумови формування дослідницьких здібностей учнів основної школи в процесі вивчення морфо-

логії української мови. *Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія «Пед. науки»*: зб. наук. пр. 2010. № 22. Ч. II. С. 99-104.

63. Омельчук С., Тюменцев М. Аббревіатури як згорнені мовні формули в наукових текстах галузі інформаційних технологій. *Печатное слово*. 2010. № 3/37. С. 57–60.

2011 рік

64. Омельчук С. Вивчення функційних особливостей числівника на засадах дослідницького підходу. *Дивослово*. 2011. № 5. С. 6–10.
65. Омельчук С. Йогурт чи йогурт (До питання про нормативність наголошення запозичених слів в українській мові). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2011. № 3. С. 117–119.
66. Омельчук С. Особливості засвоєння морфологічних норм української мови в основній школі: лінгвістичний і лінгводидактичний аспекти. *Наук. записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2011. Вип. 18. С. 194–201.
67. Омельчук С. Прагматичний аспект роботи з текстом під час вивчення морфології української мови в основній школі. *Пед. науки*: зб. наук. пр. Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 128–133.
68. Омельчук С. Реалізація дослідницького підходу в підручниках української мови для 6-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. *Пед. науки*: зб. наук. пр. Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 58. Ч. 2. С. 179–183.
69. Омельчук С. Синтаксична особливість категорії числа іменника: дослідницьке опрацювання (на матеріалі узгодження однорідних означень з іменником). *Дивослово*. 2011. № 11. С. 26–28.
70. Омельчук С. Сучасний стан навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2011. № 7. С. 2–5.

2012 рік

71. Омельчук С. Вивчення іменника на матеріалі лексичних новотворів: дослідницьке опрацювання. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. № 4. С. 15–17.

72. Омельчук С. Використання лінгвістичного експерименту в процесі вивчення морфології української мови. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2012. № 5. С. 27–32.
73. Омельчук С. Глаголы в формулировке условий исследовательских заданий по морфологии украинского языка. *General and Professional Education*. 2012. № 4. С. 28–35. URL: <http://ru.genproedu.com/paper/2012-04/028-035.pdf> (дата звернення: 15.09.2018).
74. Омельчук С. Дієслова у формулюваннях умови дослідницьких завдань з морфології української мови. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. № 2. С. 13–17.
75. Омельчук С. Дослідницький метод у навчанні української мови. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2012. № 2. С. 7–10.
76. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання морфології української мови: сутність, зміст і функції. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2012. Вип. 12. С. 91–95.
77. Омельчук С. Дослідницький підхід до опрацювання в школі синтаксичної особливості категорії числа іменника. *Наук. записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2012. Вип. 31. С. 220–222.
78. Омельчук С. Дослідницькі завдання в системі навчання морфології української мови. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2012. № 4. С. 2–6.
79. Омельчук С. Лінгвістичні основи сучасного шкільного курсу морфології української мови. *Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм*: мат-ли Всеук. наук.-практ. конф: зб. наук. пр. / редкол.: В. Я. Мельничайко та ін. Рівне-Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2012. С. 87–90.
80. Омельчук С. Методологічна сутність категорії дослідження із філософсько-гносеологічного погляду. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 4. С. 36–42.
81. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. *Дивослово*. 2012. № 5. С. 13–18.
82. Омельчук С. Проблемно-пошукове навчання морфології української мови. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3. С. 83–87.
83. Омельчук С. Структура сучасного шкільного курсу морфології української мови. *Семантика мови і тексту*: мат-ли XI Міжн. наук.

- конф. (м. Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ, 2012. С. 453–456.
84. Омельчук С. Тезаурус основних видів дослідницьких завдань. *Диво-слово*. 2012. № 4. С. 2–6.
85. Омельчук С. Учебное исследование как компонент технологии исследовательского обучения языку в основной школе. *Концепт*. 2012. № 12. URL: <https://e-koncept.ru/2012/12179.htm> (дата звернення: 11.02.2019).
86. Омельчук С. Формування граматичних понять з морфології української мови в учнів основної школи. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 10 «Проблеми граматики і лексикології української мови»*. Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 9. С. 217–220.

2013 рік

87. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2013. № 2. С. 2–7.
88. Омельчук С. Вивчення іменників-власних назв в основній і старшій школі на матеріалі поетичних творів Ліни Костенко: дослідницьке опрацювання. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2013. № 7–8. С. 23–26.
89. Омельчук С. Дослідницька компетентність учня в системі навчання української мови в основній школі. *Наукова скарбниця Донеччини*. 2013. № 4. С. 85–90.
90. Омельчук С. Дослідницький компонент змісту навчання морфології української мови в основній школі (на матеріалі програм ХХ – початку ХХІ століття). *Вісник Прикарпатського нац. ун-ту. Серія «Педагогіка»*. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту, 2013. Вип. XLVIII. С. 14–20.
91. Омельчук С. Дослідницькі завдання з морфології за провідним логічним прийомом як засіб формування в учнів загальнопізнавальних умінь (на матеріалі вивчення прикметника). *Українська мова і література в сучасній школі*. 2013. № 10. С. 7–11.
92. Омельчук С. Комп'ютерна програма «Українська мова: електронний практикум» як засіб активізації дослідницької діяльності учнів. *Наук. записки Малої академії наук України. Серія «Пед. науки»*. Київ: ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. Вип. 4. С. 150–160.

93. Омельчук С. Методи і прийоми навчання української мови: сучасний стан проблеми. *Дивослово*. 2013. № 6. С. 19–21.
94. Омельчук С. Основні поняття орфографії в шкільному курсі морфології української мови. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. Issue 10, Oct. P. 103–109.
95. Омельчук С. Прийом «Асоціативний рядок» чи прийом «асоціативний рядок» (про вживання великої і малої літери у власних і загальних назвах на позначення методичних понять). *Дивослово*. 2013. № 1. С. 20.
96. Омельчук С. Принципы обучения морфологии украинского языка в современной школе на основе исследовательского подхода. *Педагогический журнал*. Москва: АНАЛИТИКА РОДИС, 2013. № 3–4. С. 42–57.
97. Омельчук С. Технология исследовательского обучения морфологии украинского языка в основной школе. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики*: сб. научн. статей Междунар. научн.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова (г. Могилев, 28 марта 2013 г.). Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 67–69.
98. Омельчук С. Урок-дослідження в системі навчання морфології української мови. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2013. № 1. С. 2–7.
99. Омельчук С. Учнівська науково-дослідницька робота з української мови в аспекті культури мовлення. *Навчально-дослідницька діяльність дітей: особливості організації, психолого-дидактичний супровід, досвід роботи, перспективи*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 16–17 квітня 2013 р.). Кіровоград: ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2013. С. 111–113.
100. Омельчук С. Учнівське наукове лінгвістичне дослідження як ефективний засіб формування дослідницької компетентності. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2013. № 12. С. 20–28.
101. Омельчук С. Шкільна морфологія української мови в аспекті сучасних лінгвістичних концепцій. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 239–242.

2014 рік

102. Омельчук С. Мовна дослідницька компетентність учня з погляду акмеологічної науки. *Акмеологія – наука XXI століття*: мат-ли

- IV Міжн. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 травня 2014 р.). Київ: КУ ім. Б. Грінченка, 2014. С. 238–249.
103. Омельчук С. Нормативність культури мовлення в учнівських науково-дослідницьких роботах з української мови. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 2–6.
104. Омельчук С. Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології. *Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 2. С. 270–276.
105. Омельчук С. Структурні параметри прагмонімів у сучасній українській мові. *Образне слово Луганщини: мат-ли XII Всеукр. наук.-практ. конф. ім. В. Ужченка (м. Луганськ, 10–11 квітня 2014 р.)*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. Вип. 13. С. 241–243.
106. Омельчук С. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі. *Актуальні проблеми викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: мат-ли II Регіонального наук.-метод. семінару (м. Херсон, 11 березня 2014 р.)*. Херсон: Айлант, 2014. С. 38–40.
107. Омельчук С. Шкільна морфологічна терміносистема української мови: ретроспективний аналіз. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2014. № 1. С. 7–13.
108. Омельчук С. Языковая учебно-исследовательская деятельность ученика в системе обучения грамматике. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2014. № 3. С. 123–128.

2015 рік

109. Омельчук С. Актуально про сучасний урок української мови. *Укр. мова та літ-ра*. 2015. № 9–10. С. 25–26.
110. Омельчук С. Анормативи в трактуванні змісту навчального матеріалу чинної програми з української мови для основної школи. *Дивослово*. 2015. № 5. С. 2–7.
111. Омельчук С. Девербативи в сучасній лінгводидактичній терміносистемі: лексико-семантичний, граматичний і стилістичний аспекти. *Українська мова*. 2015. № 3. С. 45–58.
112. Омельчук С. Календарно-тематичне планування уроків української мови для 7 класу. *Дивослово*. 2015. № 7–8. С. 9–10.

113. Омельчук С. Морфологічні вміння в системі навчання української мови за дослідницького підходу. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2015. № 4. С. 22–27.
114. Омельчук С. Нормативне вживання мовознавчих термінів в умовах тестових завдань з української мови у форматі ЗНО. *Наук. записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Філологічна».* Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 57. С. 149–153.
115. Омельчук С. Нормативність у структурі сучасного наукового тексту педагогічного спрямування. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2015. № 1. С. 49–61.
116. Омельчук С. Організація експериментального навчання морфології української мови в основній школі за дослідницького підходу (аналітико-констатувальний етап педагогічного експерименту). *Педагогічний альманах.* 2015. № 4. С. 15–22.
117. Омельчук С. Синтаксичні моделі умов тестових завдань з української мови у форматі ЗНО. *Освітні вимірювання – 2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові: тези учасників V Міжн. наук.-метод. конф. (м Одеса, 30 вересня – 2 жовтня 2015 р.).* Київ, Одеса, 2015. С. 125–126.
118. Омельчук С. Технологія моделювання умов тестових завдань з української мови. *Укр. мова та літ-ра.* 2015. № 17–18. С. 79–81.
119. Омельчук С. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності. *Українська мова.* 2015. № 1. С. 50–59.
120. Омельчук С. Функціонування терміносполук зі збірним числівником у царині української лінгвометодики. *Дивослово.* 2015. № 7–8. С. 18–20.

2016 рік

121. Омельчук С. Граматична структура умови тестових завдань з української мови у форматі ЗНО. *Дивослово.* 2016. № 1. С. 40–43.
122. Омельчук С. Календарно-тематичне планування уроків української мови у 8 класі. *Дивослово.* 2016. № 7–8. С. 18–19.
123. Омельчук С. Марія Пентилюк як акмеособистість у царині вітчизняного підручникотворення. *Пентилюк Марія Іванівна. Основні віхи життя і наукової діяльності. До 80-річчя від дня народження і 50-річчя науково-педагогічної діяльності /* упоряд. В. Л. Федяєва. Херсон: Айлант, 2016. С. 79–82.

124. Омелячук С. «Навчальне дослідження» як сучасна категорія лінгводидактики. *Розвиток сучасної освіти: теорія практика, інновації*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25–26 лютого 2016 р. Київ: Міленіум, 2016. С. 176–178.
125. Омелячук С. Навчання учнів основної школи діалогічного мовлення: мотиваційний, змістовий і методичний аспекти. *Укр. мова і літ-ра в шк.України*. 2016. № 2. С. 3–8.
126. Омелячук С. Наукометрика творчого доробку Марії Пентилюк у царині української лінгводидактики (на матеріалі часопису "Українська мова і література в школі" та пошукової системи Google Scholar). *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 26. С. 35–47.
127. Омелячук С. Національна мовна традиція в мовознавчій спадщині Олександра Рибалка. *Мова і культура*. Київ: Вид. дім Дмитра Бурого, 2016. Вип. 19. Т. II. С. 373–382.
128. Омелячук С. Поняттєво-семантичні зв'язки в категорійному апараті сучасної української лінгводидактики. *Укр. мова і літ-ра в шк.* 2016. № 4. С. 8–11.
129. Омелячук С. Реалізація сучасних мовознавчих тенденцій у змісті сертифікаційних робіт з української мови і літератури у форматі ЗНО-2016: нормативний аспект. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць / голов. ред. О. М. Топузов. Київ: Пед. думка, 2016. Вип. 17. С. 313–329.
130. Омелячук С. Сучасні тенденції в українській лінгводидактиці крізь призму наукових праць Марії Пентилюк. *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2016. № 2. С. 9–14.
131. Омелячук С. Функціонування в сучасній українській мові прийменниково-іменникових конструкцій на позначення дефісного написання слів. *Дивослово*. 2016. № 5. С. 21–26.

2017 рік

132. Омелячук С. Дослідницькі завдання з мови як ефективний засіб формування компетентного мовця (на матеріалі вивчення розділу «Пряма й непряма мова» в 9 класі). *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2017. № 6. С. 8–11 ; № 7–8. С. 66–70.
133. Омелячук С. Мовна дослідницька компетентність студента-філолога. *Вища школа*. 2017. № 5–6. С. 56–68.

134. Омельчук С. Нормативне вживання в науковому лінгводидактичному дискурсі віддієслівних іменників на *-ння*. *Наук. вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія «Лінгвістика»*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2017. Вип. 27. С. 39–49.
- Омельчук С. Особистість компетентного мовця в контексті інформаційної доби. *Формування мовної особистості інформаційної доби: мат-ли наук.-практ. інтернет-конф.*, Київ, 30 травня 2017 р. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/viewFile/182/177>.
- Омельчук С. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів *робота з текстом* і *робота над текстом*. *Українська мова*. 2017. № 4. С. 98–108.
- Омельчук С. Прийменники *через* і *з* у складі слівформ на позначення дефісного правопису слів. *Українська мова*. 2017. № 1. С. 59–69.
- Омельчук С. Статус порушення норм позиційного чергування (як рахувати такі помилки в учнівських роботах). *Дивослово*. 2017. № 11. – С. 7.

2018 рік

135. Омельчук С. Відмінність у значенні лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». *Дивослово*. 2018. № 4. С. 31.
136. Омельчук С. Наукове і ненаукове в проекті нової редакції Українського правопису 2018 року. *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2018. № 11. С. 3–6.
137. Омельчук С. Новаторство Івана Ющука в українській лінгводидактиці кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя. *Дивослово*. 2018. № 4. С. 36–42.
138. Омельчук С. Формуємо лексикографічну компетентність сучасного учня старшої школи на засадах дослідницького підходу (на матеріалі вивчення лексикографії в 10 класі). *Укр. мова і літ-ра в шк. України*. 2018. № 5. С. 26–33.

Есеї, нариси, огляди

1. Омельчук С. Євдокія Голобородько – феномен педагогічної Таврії. *Херсонський вісник*. 2010. 9 вересня (№ 36). С. 9.
2. Омельчук С. За покликом серця. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 12. С. 37–39.
3. Омельчук С. ЗНО 2015: чи залежить якість оцінювання знань випускників від якості запропонованого тесту? *Методичні діалоги*. 2015. № 4–5. С. 14–16.

4. Омелячук С. Из калейдоскопа найцінніших спогадів про зустрічі: про Х Чернігівські педагогічні зустрічі переможців і лауреатів Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року» в номінаціях «Українська мова й література», «Світова література», присвячені проблемі «Учительська справа як вільне мистецтво». *Українська мова й література в сучасній школі*. 2012. № 9. С. 2–4.
5. Омелячук С. На шляху до профільності. *Дивослово*. 2005. № 3. С. 17–19.
6. Омелячук С. На шляху до профільності: До 190-річчя Херсонської гімназії № 20 імені Бориса Лавренюва. *Херсонський вісник*. 2005. 10 березня (№ 10). С. 13.
7. Омелячук С. Не запитуй, що гімназія зробила для тебе, а думай про те, що ти можеш зробити для неї: погляд через роки. *Вісті гімназії*. 2014. Вересень (№ 2). С. 2.
8. Омелячук С. Нова українська школа – діалог з Василем Сухомлинським. *Вища школа*. 2018. № 5–6. С. 103–105.
9. Омелячук С. Погляд з історії в сучасність. *Джерела*. 2005. 10 березня (№ 6–7). С. 3.

Наукове видання

Сергій ОМЕЛЬЧУК

**СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА
ЛІНГВОДИДАКТИКА
норми в термінології
і мовна практика фахівців**

Монографія

Видано в авторській редакції

Відповідальні за випуск *Олена Судакова й Любов Тихомирова*
Комп'ютерна верстка й макет *Наталії Ковальчук*
Художнє оформлення *Валерія Савельєва*

Підписано до друку 27.03.2019. Формат 60х90/16.
Папір офсетний. Гарнітура *Остава*. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 22,25. Наклад 300 прим. Замовлення № 19-07.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 1801 від 24.05.2004 р.

Адреса видавництва:
04070, м. Київ, Контрактова пл., 4.
Тел./факс: (044) 425–60–92.
E-mail: realization.ukma@gmail.com
<http://www.publish-ukma.kiev.ua>

Надруковано в друкарні «7БЦ»
м. Київ, вул. Виборзька, 84.
Тел.: (044) 592-00-80.
www.7bc.com.ua