

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Філологічний факультет
Кафедра історії та культури української мови

**РОЛЬ КАЗКИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала: здобувачка II курсу 201 групи
другого (магістерського) рівня вищої освіти
освітньої програми «Українська мова та
література» спеціальності 014 «Середня освіта»

Іваночко Євгенія Михайлівна

Керівник: кандидат філологічних наук, доцент
кафедри історії та культури української мови

Даскалюк О. Л.

Рецензенти: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри методики викладання
суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ

«Інститут післядипломної педагогічної освіти
Чернівецької області» *Федунович-Швед О. Т.*;
кандидат філологічних наук, асистент кафедри
історії та культури української мови *Дзісь Р.П.*

До захисту допущено,
протокол засідання кафедри

№ ____ від _____ 2025 р.

Зав. кафедри _____ Наталія КОЛЕСНИК

Чернівці, 2025

АНОТАЦІЯ

Іваночко Євгенія Михайлівна

РОЛЬ КАЗКИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У роботі розглянуто проблему розвитку мовленнєвих компетентностей учнів ЗЗСО та з'ясовано інтенсивність задіяння казки в навчальному процесі. Доведено, що казка має значний креативний, лінгвокультурний та мовностилістичний потенціал, який сприяє формуванню усного й писемного мовлення, розвитку образності, уміння інтерпретувати тексти та створювати власні висловлення. Визначено педагогічні умови та методичні підходи до використання казкового тексту (компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, текстоцентричний), окреслено їх вплив на мовленнєвий розвиток учнів. Метою дослідження є обґрунтування дидактичної цінності казки та розроблення системи роботи з нею для формування ключових компонентів мовленнєвої компетентності.

***Ключові слова:** казка, мовленнєва компетентність, креативний потенціал, ЗЗСО.*

ABSTRACT

Yevheniia Ivanochko

THE ROLE OF FAIRY TALES IN DEVELOPING SPEECH COMPETENCIES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

The paper examines the problem of developing speech competencies of students of secondary vocational education and clarifies the insufficient realization of the potential of the fairy tale in the educational process. It is proved that the fairy tale has a significant creative, linguistic, cultural and linguistic-stylistic potential, which contributes to the formation of oral and written speech, the development of imagery, the ability to interpret texts and create one's own statements. Pedagogical conditions and methodological approaches to the use of fairy tale text (competence-based, activity-based, communicative, text-centric) are determined, their impact on the speech development of students is outlined. The purpose of the study is to substantiate the didactic value of the fairy tale and develop a system of working with it to form key components of speech competence.

***Keywords:** fairy tale, speech competence, creative potential, secondary vocational education.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. КАЗКА ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТА ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН.....	9
1.1. Казка як жанр фольклору і художньої літератури: класифікація, функції, педагогічний потенціал.....	9
1.2. Мовностилістичні особливості казки та її роль у формуванні мовної вправності школярів.....	27
Висновки до першого розділу.....	34
РОЗДІЛ 2. МОЖЛИВОСТІ КАЗКОВОГО ТЕКСТУ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	37
2.1. Сутність і структура мовленнєвої компетентності учнів середньої школи.....	37
2.2. Казка як засіб активізації усного й писемного мовлення школярів у навчальному процесі.....	48
Висновки до другого розділу.....	55
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ.....	57
3.1. Організація роботи з казковими текстами на уроках української мови та літератури.....	57
3.2. Аналіз результатів впровадження казки як дидактичного засобу: методика та ефективність.....	74
Висновки до третього розділу.....	78
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	83

ВСТУП

Сучасний освітній простір України активно трансформується під впливом європейських цінностей, культурно комунікативних викликів і запиту на формування особистості, здатної ефективно взаємодіяти в інформаційному суспільстві. В основі цих змін лежить оновлення підходів до мовної освіти, що зумовлює актуальність проблеми розвитку мовленнєвої компетентності як ключового елемента загальної освіти. Формування свідомого, мовно компетентного учня розглядають не лише як навчальну мету, а і як передумову формування патріотичної, духовно розвиненої, соціально відповідальної особистості. У цьому контексті казка, як жанр художнього слова, набуває вагомого значення, виконуючи роль не лише засобу пізнання світу, а й інструменту розвитку мовлення, критичного мислення, емоційного досвіду та естетичного сприйняття дійсності.

У державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової середньої освіти та Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти наголошується на важливості формування в учнів уміння створювати, осмислювати й оцінювати різноманітні тексти, зокрема фольклорні. Саме казка як традиційний фольклорний жанр, зрозумілий і близький школярам, поєднує в собі глибину змісту, моральну насиченість, виразну образність і структурованість — усі ті якості, що сприяють розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Окрім цього, казка забезпечує мотиваційне тло для навчання, оскільки емоційно залучає дитину в комунікативну ситуацію, стимулює рефлексію, вчить усвідомлено будувати висловлювання.

Зміна провідного виду діяльності в підлітковому віці з ігрової на навчально-комунікативну обумовлює особливу чутливість цього періоду до впливу словесних форм. Мовленнєва компетентність у цьому віці є не лише інструментом навчального успіху, а й чинником особистісного розвитку, що охоплює когнітивну, емоційну та ціннісну сфери. Тому впровадження

казкових текстів у навчальну практику середньої школи — це не лише методичний прийом, а комплексний дидактичний інструмент, який формує у школярів уміння аналізувати, інтерпретувати та творити висловлювання у контексті ціннісних і світоглядних категорій.

Актуальність дослідження ролі казки в розвитку мовленнєвих компетентностей учнів середньої школи зумовлює потребу осмислити потенціал художнього слова як засобу формування комунікативної особистості, що здатна вільно висловлювати думки, розуміти культурні коди й орієнтуватися в текстах різного типу. У межах компетентнісного підходу фольклорний текст постає як дієвий засіб реалізації освітніх цілей, зокрема формування читацької, мовної, текстотворчої та соціокультурної компетентностей.

Науковий інтерес до казки як жанру простежується ще з XIX століття, а її інтерпретації охоплюють фольклористичні, літературознавчі, культурологічні, лінгвістичні та дидактичні аспекти.

Казкову оповідь описано в роботах таких учених, як І. Березовський, О. Бріцина, В. Гнатюк, Л. Дунаєвська, З. Лановик, М. Лановик, П. Куліш, Г. Олійник, С. Савченко, М. Сумцов, О. Федій, П. Чубинський, Й. Чумарна, М. Юзвенко та інші. Вагомий внесок у дослідження ролі казки в мовленнєвому розвитку дітей зробили науковці, які розглядали її як засіб формування діалогічного мовлення, розвитку творчої уяви, комунікативної активності та мовленнєвих навичок. Окремий напрям становлять роботи, присвячені художній природі літературної казки та її жанрово-стильовим особливостям. Серед них слід виокремити праці Н. Тихолоз, Ю. Ярмиша, Н. Пилипюк, О. Сорокотенко, С. Іванюк, а також дослідження зарубіжних авторів — Дж. Зайпса, Р. Дарнтон, які розглядали казку як текст культури, інструмент соціалізації та формування читацької й мовленнєвої компетентності.

Об'єкт дослідження: процес формування мовленнєвої компетентності

учнів середньої школи засобами художнього тексту, саме казки, у контексті сучасної української освіти.

Предмет дослідження: методи та прийоми використання казкового тексту як засобу формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови та літератури.

Метою дослідження є комплексне вивчення ролі казки як засобу формування мовленнєвої компетентності учнів середньої школи; теоретичне обґрунтування її лінгводидактичного потенціалу в розвитку усного та писемного мовлення; а також розроблення ефективних методичних підходів до організації роботи з казковими текстами на уроках української мови та літератури.

Відповідно до поставленої мети дослідження сформульовано такі **завдання:**

1. Визначити роль казки як жанру фольклору і художньої літератури у формуванні мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів.
2. Розкрити зміст поняття «мовленнєва компетентність» та охарактеризувати її структурні компоненти в контексті мовно-літературної освіти учнів середньої школи.
3. Проаналізувати мовностилістичні особливості казки, що сприяють розвитку усного та писемного мовлення.
4. Обґрунтувати дидактичний потенціал казкового тексту в умовах сучасного освітнього процесу.
5. Випрацювати методичну систему роботи з казкою, орієнтовану на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів.
6. Провести педагогічне дослідження з метою оцінити ефективність використання казки у формуванні мовленнєвих компетентностей школярів.

Методи дослідження:

- *теоретичні методи:* аналіз, синтез, узагальнення, систематизація науково-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з теми

дослідження; інтерпретація педагогічних і психолого-лінгвістичних концепцій щодо сутності мовленнєвої компетентності учнів середньої школи;

- *контент-аналіз*: застосовувався для вивчення змісту казкових текстів і виокремлення в них мовних та стилістичних засобів, що сприяють формуванню усного й писемного мовлення школярів;

- *порівняльний метод*: використовувався для зіставлення ефективності традиційних та інноваційних підходів до розвитку мовленнєвих умінь учнів на уроках української мови та літератури;

- *емпіричні методи*: спостереження, бесіда, пряме й опосередковане включене спостереження з метою вивчення результативності методичних прийомів та форм організації роботи з казкою в освітньому процесі;

- *метод моделювання*: полягав у розробленні та впровадженні системи вправ і дидактичних матеріалів, побудованих на основі казкових текстів, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетентності учнів.

Теоретичне значення дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному підтвердженні ролі казки як ефективного дидактичного інструмента у формуванні мовленнєвих компетентностей учнів середньої школи. **Практичне значення дослідження.** У межах роботи створено систему вправ і методичних прийомів, що базуються на використанні казкових текстів з метою розвитку усного та писемного мовлення, розширення лексичного запасу, вдосконалення граматичних навичок, формування зв'язного мовлення й творчого мислення школярів. Розроблені матеріали можуть бути використані вчителями української мови та літератури під час підготовки та проведення уроків, факультативів, індивідуальних занять.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

Результати магістерського дослідження були апробовані у межах

студентської наукової конференції Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (13 травня 2025 р.), де автор представила доповідь за матеріалами роботи. Основні напрацювання дослідження також відображено у співавторській публікації, підготовленій разом із Оксаною Любомирівною, – статті «Казка як дидактичний матеріал для розвитку комунікативних навичок школярів», у якій окреслено ключові теоретичні положення та практичні результати роботи.

РОЗДІЛ 1

КАЗКА ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТА ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН

1.1. Казка як жанр фольклору і художньої літератури: класифікація, функції, педагогічний потенціал

Казка здавна посідає вагоме місце в культурному просторі людства, виконуючи не лише функцію дозвілля, а й виступаючи універсальним засобом трансляції знань, етнокультурних цінностей і життєвих орієнтирів. Упродовж століть вона слугувала ефективним інструментом виховання молодого покоління, адже саме через казкову оповідь з її багатою символікою, алегоріями та архетипними образами суспільство передавало дітям моральні настанови, моделі поведінки та засвоєні норми соціальної взаємодії. У цьому контексті казка розглядається не як проста форма оповіді, а як складна структура культурної комунікації, здатна впливати на формування світоглядних установок дитини, розвивати її емпатію, етичну рефлексію та уяву [11].

У сучасних інтерпретаціях дослідники дедалі частіше звертаються до концепції казки як психосимволічної метафори, що репрезентує внутрішній світ особистості. Такий підхід ґрунтується на ідеї, що казкові сюжети, події і персонажі мають не буквальне, а глибоко символічне значення, відображаючи базові психічні процеси, екзистенційні переживання, внутрішні конфлікти та несвідомі прагнення. З огляду на це, казка постає своєрідною формою діалогу між особистістю та культурою, у межах якого здійснюється пізнання себе, своєї природи й морального світу. Таким чином, казка не лише зберігає свою актуальність як літературний жанр, а й виступає дієвим механізмом психолого-педагогічного впливу, інтегруючи виховний, когнітивний та терапевтичний потенціал.

Жанр літературної казки був об'єктом дослідження М. Драгоманова,

І. Франка, О. Огоновського, М. Василенка, Б. Деркача, О. Гончара, М. Петрова, П. Хропка. Жанровій природі літературної казки присвячено наукові студії Ю. Ярмаша, О. Горбонос, Ю. Проценко, Н. Горбач, О. Євмененко, К. Романової та інших. Питанням спорідненості та відмінності народної та літературної казки приділяли увагу Л. Брауде, Т. Леонова, М. Липовецький, Ю. Ярмаш, О. Сорокотенко, Н. Копистянська, Н. Тихолоз, Г. Сабат та ін.

Казкознавство як специфічна сфера фольклористичних студій має тривалу традицію і значний обсяг дослідницьких напрацювань, що охоплюють український культурний контекст протягом щонайменше двох століть. Незважаючи на істотний доробок, проблема жанрової природи казки залишається предметом фахових дискусій. Це пояснюється тим, що казка не вписується у стандартні рамки жанрової класифікації, притаманної традиційній науці про усну народну творчість. Як зазначає О. Карпенко, казка становить окремий феномен — складний, структурно неоднорідний масив текстів, що поєднує різноманітні форми з погляду стилістики, композиції, тематики та функціонального навантаження [27, с. 21].

Цю думку розвиває О. Нікіфоров, наголошуючи, що поліформність — одна з базових жанрових характеристик казки. Він підкреслює, що казка є «надто складним і багатим видом поезії, яка живе не в одній формі, а в багатьох» [27, с. 21]. Така жанрова варіативність зумовлена багатосаровістю змісту казок, здатністю поєднувати елементи епічного, ліричного та драматичного, а також здатністю до трансформації в різних соціокультурних умовах.

Понятійна еволюція терміна «казка» також засвідчує складність і багатовимірність цього явища. У давніх слов'янських текстах термінологія не була уніфікованою: слова «казка», «баснь», «байка» вживалися як синоніми, що позначали вигадану історію з повчальним або чарівним змістом. Перше

тлумачення подає граматика Лаврентія Зизанія *«Лексисъ сиречь реченія»* (1596), де термін «казка» подається як еквівалент слова «баснь». У словнику Памва Беринди *«Лексикон славеноросский і імен тлькованіє»* (1627) слово «казка» тлумачиться як «баснь», «байка», «вимисел», що вказує на закріплення в українській культурній традиції ідеї казки як вигаданої, проте змістовно важливої оповіді. Семантика терміна «байка» походить із давньослов'янського «баяти» – говорити, розповідати, а також у переносному сенсі – чарувати, ворожити. У текстах доби Київської Русі зустрічаємо згадку про оповідачів, яких називали «баюнами» – майстрів чарівного слова, що вміли створити емоційно насичену атмосферу, заморозити слухача, вплинути на його уяву й внутрішній стан. Ця традиція збереглася у фольклорному просторі: «Казали б казку, баяли б байку до самого світу» – образна формула, що фіксує сакралізовану функцію слова в народній уяві. Зацікавлення казкою як жанром істотно активізується в епоху романтизму, коли дослідницький і мистецький фокус переміщується на осмислення національного культурного спадку, включно з фольклором, міфологією, усною традицією та архаїчними формами світосприйняття. Саме в цей період починається інтенсивне збирання, осмислення і літературне відтворення народних казок як форм вираження колективної ментальності. Казка, таким чином, починає розглядатися не лише як розважальне оповідання, а як ключ до розуміння глибинної структури національного характеру, символічного мислення й архаїчного досвіду [26, с. 58]. Отже казка — жанр фольклору, що вирізняється традиційністю, фантастичними елементами та ідеєю торжества добра. Вона відображає світогляд, побут і мораль різних народів, поєднуючи зовнішній сюжет із глибинним символічним змістом, який походить із давніх міфологічних уявлень.

Попри тривалу історію фольклористичних студій, питання походження казок і досі не має однозначного вирішення. Цей жанр демонструє перехід до усвідомленого фабульного моделювання дійсності, тобто до етапу

становлення літературної свідомості. У такому контексті казка постає як результат еволюції міфологічного мислення в напрямі сюжетної організації художнього тексту.

У фаховому дискурсі сформувалися кілька підходів до витоків казкової традиції. Як зауважують Мар'яна та Зоряна Лановик, представники міфологічної школи розглядали казку як похідну від міфу, що зберіг у собі фрагменти первісних уявлень про світ, сакральні структури та архетипи. Прихильники міграційної теорії, своєю чергою, наголошували на запозиченнях: поширення казкових мотивів, на їхню думку, відбувалося зі Сходу, передусім з Індії, де були сформовані ранні корпуси народної прози. Антропологічна школа акцентувала на універсальності й самозародженні схожих сюжетів у різних культурах унаслідок подібних фаз соціального й ментального розвитку. Натомість ритуально-міфологічний підхід вбачав у витоках казки відображення структури язичницьких ритуалів, зокрема обрядів переходу, жертвоприношень або посвяти, які трансформувалися в сюжетні архетипи [35, с. 405].

На початку XIX століття європейська наука зробила суттєвий крок до системного осмислення казкової традиції, звернувшись до пошуків її філологічних витоків. Вчені-романтики, серед яких Я. Грімм, А. Кун, М. Мюллер, Х. Любек, Ф. Крейнер, В. Шварц, Ф. Лібрехт, а також представники вітчизняної міфологічної школи — М. Максимович, І. Боянівський, І. Срезневський, П. Куліш, М. Костомаров — заклали теоретичні основи міфологічної школи, прагнучи реконструювати первісний світогляд через аналіз казкових образів, мотивів і сюжетів. Їхня методологія ґрунтувалася на дослідженні космогонічних уявлень, язичницьких вірувань, анімізму, тотемізму, етнічних форм релігійності, що, на їхню думку, були закодовані у структурі народної казки.

Особливої ваги набуває концепція Я. Грімма, який сприймав давню людину як гармонійну складову природи, відкриту до світу в його

символічній і духовній наповненості. Для нього казка – це не вигадка, а фрагмент втраченої реальності, в якій поєднано моральний досвід, міфологічні архетипи та етнічну уяву. В українському науковому контексті О. Потебня у праці *«Про міфологічне значення деяких обрядів та повір'їв»* (1865) не виокремлював казку як самостійний жанр, а розглядав її в єдиному річищі з обрядовістю та віруваннями, вбачаючи спільну для них міфічну основу [25, с. 126]. Такий підхід дозволяв трактувати казку як відгалуження міфу, що зберігає у своїй структурі первинні релігійно-символічні уявлення.

Новаторську інтерпретацію казкового жанру запропонував В. Пропп, який вивів казку з площини міфологічних реконструкцій і переніс її у сферу історичного та соціального аналізу. На його переконання, казка є продуктом історичного досвіду народу, що втілює конкретний етап розвитку суспільства: «Казка народжується, звичайно, з життя. Всяке архаїчне, сьогодні відмерле релігійне явище більш давнє, ніж його використання в сучасній казці». Дослідник вважав, що трансформація міфу в казку відбувається у момент десакралізації: коли герой втрачає власне ім'я, а подія — свою священну природу, виникає інша форма наративу, яка вже не претендує на ритуальну значущість, але зберігає архетипову глибину [35, с. 404].

Формування наукового погляду на жанрову природу казки супроводжувалося спробами окреслити її межі у структурі народного епосу. Так, С. Карпенко, відома дослідниця казкової традиції, розглядала казку як похідну форму героїчної билини, називаючи її «модернізованою формою героїчного епосу» [35, с. 404]. Подібний підхід знаходимо і в працях М. Грушевського, який трактував героїчний і казковий епос як паралельні явища, що спільно відтворюють уявлення народу про людину, природу, долю й суспільство. Із точки зору сучасного фольклористичного дискурсу, жанрову своєрідність казки влучно схоплює визначення Л. Дунаєвської: казка – це «епічне оповідання чарівно-фантастичного,

алегоричного і соціально побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних, сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії» [18]. У цьому означенні акцентовано на функціональності образної системи казки: її здатності одночасно ідеалізувати, і висміювати, і трансформувати соціальну реальність у художню умовність.

Поглиблене узагальнення бачимо в концепції Зоряни і Мар'яни Лановик, які вважають казку «епічним твором народної словесності, в якому відображені різночасові вірування, погляди та уявлення народу у формі структурованої, хронологічно послідовної сюжетної оповіді, що має чітку композиційну будову, яскраво виражену колізію, в основі якої лежить протиборство між добром і злом, що завершується перемогою добра» [35, с. 405]. Таке тлумачення охоплює як композиційно-семіотичні, так й ідеологічно-ціннісні параметри жанру.

Однак багатство тематичних пластів, символічних рядів і функцій казки ускладнює процес її внутрішньої систематизації. В. Пропп, критикуючи спрощені жанрові поділи, зауважував, що казки, згруповані за ознаками сюжету або поетики, слід розглядати не як різновиди одного жанру, а як самостійні жанри [4, с. 40]. У його класифікації ключовим принципом виступає структура — порядок функцій та взаємодії персонажів, які визначають глибинну модель казки, а не її зовнішній зміст.

Важливим етапом у впорядкуванні казкових сюжетів стала праця Івана Франка, опублікована у 1895 році в першому томі *Етнографічного збірника* Наукового товариства імені Тараса Шевченка — «Покажчик казочних мотивів і інших мотивів, ужитих у казках», укладений до збірника Осипа Роздольського [34].

Значний внесок у розроблення системи класифікації здійснив фінський фольклорист Антті Аарне, який у праці «Покажчик казкових типів» (1910) запропонував одну з перших типологій, що отримала міжнародне

застосування. Ця методика стала важливим прикладом міжкультурного впорядкування фольклорного матеріалу за провідними сюжетами та структурними мотивами.

Ця методика стала першою масштабною спробою міжкультурного упорядкування фольклорного матеріалу за повторюваними сюжетами та структурними мотивами. Основу підходу становила ідея, що казки в різних культурах репрезентують обмежену кількість наративних формул, які, незважаючи на варіативність деталей, зберігають впізнавану сюжетну архітектоніку. На думку В. Гнатюка, який спирався на власний досвід упорядкування покажчиків казок, класифікація Аарне є основою для укладання національних каталогів казкових сюжетів. Згодом класифікація Аарне, доопрацьована пізніше американським фольклористом Ст. Томпсоном, лягла в основу відомого міжнародного індексу Аарне–Томпсона–Утера (ATU Index), що й досі залишається провідним інструментом порівняльного аналізу фольклору.

Серед наукових підходів до систематизації казкового матеріалу вагоме місце посідають класифікаційні концепції, розроблені провідними дослідниками, які пропонували власні принципи поділу казок за тематичними, структурними та мотивними ознаками. У своїй класифікації

I. Франко виокремив такі групи:

1. Казки звіринні: звірі лісові і домашні, людина і лісові звірі, звірі домашні самі, птахи, риби, інші звірята.
2. Казки властиві: казки чудесні, казки легендарного характеру, казки-новели, казки про дурного чорта або велетня.
3. анекдоти.

М. Грушевський, критично оцінюючи згадану типологію, вказував на її основний недолік — орієнтацію не на первинні мотиви, а на складні комбінації сюжетних елементів, що призводить до надмірного тяжіння до германських казкових зразків. Учений наголошував на необхідності

виокремлення базових смислових одиниць — мікротем, до яких він зараховував космічні сили, космогонічні образи, персонажів міфологічного походження (змій, баба-яга, Котигорошко) та зооморфних героїв.

В. Пропп запропонував інший підхід, за яким види казок доцільно визначати за їх структурними ознаками (особливо для творів із чітко усталеною композиційною схемою) або за характером дійових осіб — у випадках, коли єдність композиції відсутня.

У сучасній українській фольклористиці загальноприйнятим є поділ казок на три основні групи:

- казки про тварин (птахів, рослин, комах);
- чарівні (у тому числі героїчні та фантастичні);
- соціально-побутові (реалістичні, новелістичні).

Окрему категорію становлять казки з міфологічними мотивами, які М.Грушевський визначав як культово-анімістичні (міфологічні) [35, с.407]. У межах сучасного літературознавства склалася більш уніфікована й структурно зручна класифікація народних казок, яка передбачає поділ на три основні групи: казки про тварин, чарівні (героїко-фантастичні) та соціально побутові. Найдавнішою формою вважаються казки про тварин, оскільки вони походять від архаїчних уявлень про тотемних предків і мають міфологічне коріння. До них належать такі відомі тексти, як «Пан Коцький», «Про лисичку-сестричку та вовка», «Як заєць ошукав ведмедя», «Лев та заєць» тощо. Чарівні казки, що становлять найбільший корпус фольклорної наративної традиції, зазвичай оприявнюють складну взаємодію між надприродним, соціальним і особистісним. Саме тому деякі дослідники пропонують вживати уточнений термін — героїко-фантастичні казки (наприклад, «Ох», «Котигорошко», «Летючий корабель»). Соціально-побутові казки виникли на пізнішому етапі розвитку, їх поява пов'язана з формуванням класової стратифікації й соціального конфлікту. До цієї групи належать твори на зразок «Про Правду і Кривду», «Як мужик пана дури»,

«Названий батько», «Про вперту жінку» тощо.

Казка як жанр має низку усталених ознак, які визначають її належність до фольклорного дискурсу. Насамперед це усність, варіативність, традиційність, завершеність та формульність. Її сюжетна структура, як зазначає більшість дослідників, є типологічно впорядкованою: має чіткий зачин, основну частину з розгортанням дії, кульмінацію й фінал. Водночас поширеною є структура з кількома кульмінаціями, що ритмічно повторюються й посилюють емоційне напруження [35, с. 444].

На окрему увагу заслуговує явище формульності — характерна риса чарівних казок, яку досліджував румунський фольклорист Н. Рошияну. Йдеться про сталі мовні конструкції, що виконують функцію зв'язків між частинами оповіді, полегшують запам'ятовування тексту та підтримують ритм усного мовлення. Українська дослідниця Л. Дунаєвська адаптувала цю концепцію до українського казкового матеріалу, виокремивши три основні типи казкових формул: ініціальні (вступні), медіальні (внутрішньотекстові) та фінальні (заклучні), які разом формують композиційну рамку наративу та забезпечують його структурну цілісність. Незважаючи на значну сюжетну варіативність, чарівні казки зберігають високий ступінь композиційної впорядкованості, відзначаючись єдиною логікою розгортання подій, повторюваними структурними елементами та сталими поетичними засобами.

Саме ця повторюваність і стійка логіка наративу стали предметом уваги багатьох фольклористів, зокрема В. Проппа, М. Лановик та інших, які прагнули виявити універсальні закономірності побудови казки. Найвідоміший з таких підходів належить В. Проппу, який на основі детального аналізу великого масиву чарівних казок сформував абстрактну схему функціонального розбору наративної структури, яку сам учений розглядав як універсальну модель для всього жанру [33].

У концепції В. Проппа події в чарівній казці розгортаються як послідовність чітко визначених функцій, що формують логіку сюжетного

руху [38, с.10].

Першою функцією виступає «відсутність» – ситуація, коли один із членів родини залишає дім, що створює передумови для конфлікту. Наступною є «заборона», адресована майбутньому герою (наприклад, «не залишати брата самого», «не йти з двору»), яка в подальшому обов'язково порушується, активуючи ланцюг пригод.

Третя функція – «спрямована дія», зазвичай виглядає як прохання або наказ (наприклад, «принести їжу в поле» або «повести брата в ліс», як у казці «Котигорошко»). Всі ці елементи служать не лише фабульному розвитку, а й формуванню мотиву випробування та трансформації героя. Загалом В. Пропп виокремив 31 функцію, що повторюється у наративі чарівної казки, окреслює дії персонажів та визначає напрям розвитку сюжету.

Динаміка чарівної казки будується за принципом градації: від зав'язки через наростання напруги – до кульмінації й розв'язки, яка майже завжди репрезентує торжество добра, відновлення справедливості або визволення скривдженого. Типовими сюжетами є порятунок прекрасної дівчини чи матері, перемога над чудовиськом, знищення ворога, життя якого «заховане в яйці», а також повернення порядку у світ. Центральна фігура – герой – піддається гіперболізації: він наділений надзвичайною силою, розумом або моральною вищістю, що слугує художнім засобом позитивної характеристики.

Композиційна структура казки передбачає чітку логіку та економність викладу: сюжетні вузли послідовно сплітаються, конфлікти вирішуються прямим способом без зайвих відхилень. Особливо важливою є формула початку, яка відразу встановлює міфопостичний простір оповіді: *«У тридев'ятому царстві, у тридесятому государстві...»*, *«Було це за царя Гороха...»*. Такі зачинальні формули не лише маркують художній світ казки, а й програмують у свідомості слухача очікування певної сюжетної логіки. Завершення в чарівних казках, незалежно від варіативності перипетій, завжди

щасливе – це структурна домінанта жанру. На відміну від чарівних, соціально-побутові казки мають іншу композиційну організацію. У них відсутні традиційні формули, рідко вживаються типові трикратні повторення дій чи мотивів, менш поширені уставлені зачини та кінцівки. Вони тяжіють до реалістичної фабули й актуального соціального контексту, де головним є висміювання вад, розумова перевага простолюдина над багатієм або моральна перемога над несправедливістю.

Ідея вигадки, фантастичного допущення та торжества добра — єдиний концептуальний стрижень усього жанру народної казки, а особливо — чарівної. Саме цим зумовлена специфіка її образної системи. У межах функціонального аналізу В. Пропп визначив сім основних типів персонажів, кожен із яких виконує свою роль у структурі сюжету: агресор (антагоніст), дарувальник (той, хто забезпечує героя чарівним предметом), помічник, царівна (об'єкт пошуків або ціль), посилач, герой і лжегерой. Завдяки таким чітко розмежованим функціональним ролям казка створює впізнавану схему, в межах якої розгортається безмежна кількість наративних варіацій [29].

У структурі казкового наративу центральне місце посідає система персонажів, яка, за спостереженням Л. Дунаєвської, підлягає чіткій типологізації. Дослідниця виділяє три основні категорії героїв: злотворці, знедолені та добротворці — саме ці типи утворюють стрижневу тріаду казкової дії, в межах якої розгортається конфлікт і формується моральне послання твору [16, с. 6]. Злотворці — це персонажі, що уособлюють зло, насильство, обман, агресію (змій, відьма, лихий пан тощо). Знедолені — ті, хто зазнає утисків і несправедливості (сирота, наймит, пасербиця). Добротворці — позитивні сили, що втручаються у перебіг подій, допомагаючи знедоленим відновити справедливість (чаклунський помічник, мудрий старець, тварина-друг).

Художні образи казкових персонажів, ситуації, типові деталі, а також психологічна характеристика героїв завжди мають виразну етнокультурну

специфіку й історичну конкретність. Через казкову умовність відображаються глибинні соціальні настанови, уявлення про добро і зло, справедливість, моральні й етичні орієнтири тієї спільноти, в якій формується й побутує текст. Саме тому казковий епос не є абстрактною вигадкою, а специфічно художнім способом осмислення колективного досвіду, своєрідним дзеркалом менталітету епохи.

Казка, без сумніву, є одним із найпопулярніших і водночас найдавніших жанрів художньої словесності. Як зазначає Н. Тихолоз, вона генетично споріднена з міфом, від якого бере витoki, проте в процесі історичного розвитку зазнає суттєвої десакралізації. Втративши ритуально-магічний вимір, казка водночас зберігає із міфом зв'язок на рівні внутрішньої форми: архетипів, символіки, наративної логіки [48, с. 8]. У новому культурному контексті казка трансформується у повноцінний фольклорний жанр, а згодом, проникнувши в літературне поле, утворює якісно нову форму – літературну казку.

Літературна казка, попри спільність із народною за сюжетами, мотивами та образами, істотно змінюється в процесі авторської інтерпретації. У ній з'являється індивідуальний стиль, книжна форма викладу, складніші характери й ідеї. Автор переосмислює традиційний матеріал, надаючи йому нових сенсів, зміщуючи акценти, зокрема, у моральному чи соціальному плані. Таким чином, літературна казка стає формою взаємодії між традицією й індивідуальною творчістю.

Водночас у сучасному літературознавстві залишаються відкритими низка питань, пов'язаних із жанровим статусом літературної казки. Зокрема, досі тривають дискусії про її функціональність і типологічний зв'язок із фольклорною традицією: чи є вона прямим продовженням усної культури, чи все ж формує окремий, самостійний жанр. Нерідко порушується питання про близькість літературної казки до інших прозових жанрів – байки, новели, повісті, фантастичного оповідання, а також про її належність до масової чи

елітарної літератури. Ці дискусії засвідчують складність природи казки як жанру, що перебуває на перетині традиції, індивідуальної авторської уяви та культурного коду епохи.

Слід відмітити, що літературна казка особливого поширення набуває на початку XIX століття, у добу романтизму. У цей період з'являються зразки казкового епосу Л. Тіка, Е.-Т.-А. Гофмана, В. Гауфа, Г.-Х. Андерсена, О. Пушкіна та інших. Слід також згадати братів Грімм, О. Афанасьєва й інших збирачів народних казок, які систематизували й видавали фольклорний матеріал, піддаючи його певній літературній обробці. У такий спосіб почала формуватися нова, літературна парадигма казки як авторського художнього жанру.

У літературознавстві одним із перших здійснив спробу теоретичного розмежування народної та літературної казки швейцарський дослідник М. Люті. Він відзначив, що творець літературної казки може як чітко дотримуватись схем і архетипів фольклорної традиції, так і повністю вільно формувати чарівні історії. Проте уявлення про надприродно-чудесне чи принаймні нереальне залишається глибинно пов'язаним із жанровою природою казки [48, с. 5].

Сутнісні риси літературної казки як авторського жанру розкрила Л. Брауде у монографії *«Скандинавська літературна казка»* (1979), де зазначила, що літературна казка – це авторський твір, заснований або на фольклорних джерелах, або створений митцем самостійно, але в будь-якому випадку підкорений його художній волі [30, с. 6–7]. Вона влучно підкреслює, що «автор не тільки вводить казку в літературу, але частково вводить і літературу в казку».

Сучасний український дослідник Ю. Ярмиш пропонує влучне визначення літературної казки як жанру, в якому через чарівно-фантастичні або алегоричні події, як правило, в оригінальних сюжетах і образах, у віршованій, прозовій чи драматичній формі розв'язуються морально-етичні й

естетичні проблеми [51, с. 142]. Цей жанр вимагає від митця не лише досконалого володіння словом, а й глибокого філософського осмислення людського досвіду.

Один із перших українських теоретиків літературної казки І. Франко також звернув увагу на відмінність між народною та літературною формами, підкресливши суб'єктивність останньої. У своїй розвідці *«Національний колорит у казках Бодянського»* дослідник зазначав, що саме пробіски особистих відчуттів і уподобань автора в літературній казці є найцікавішими для читача, адже дозволяють відчутти «живе биття серця живої людини». Водночас він наголошував, що окремі елементи, привнесені автором, можуть виглядати як «чужі» самій казці, тобто не узгоджуватися з її архетипною природою. О. Горбонос, коментуючи погляди І. Франка, зазначає, що розвиток літературної казки ґрунтується на образному балансі між авторським началом і фольклорною сюжетністю. За її словами, літературна казка може бути або художнім переказом народної, або формою вираження індивідуальних авторських інтенцій через звернення до потенціалу фольклору. Фундаментальна різниця між народною та літературною казками полягає також у їх варіантності. Народна казка, як усна форма, існує у багатьох версіях. Вона змінюється, адаптується до часу, регіону й обставин. Натомість літературна казка є одноваріантною, «законсервованою» формою. Її текст не може бути довільно змінений або доповнений. Як зазначає Б. Храпченко, текст літературної казки — це результат індивідуального творчого задуму, який фіксується через листи, передмови, чернетки, рецензії, перші публікації та інші атрибути авторства [48, с. 45].

Слід нагадати, що відмінною є й специфіка категорії «чудесного» у фольклорній та літературній казці. У традиційній народній казці чудесне є елементом реальності, який не викликає сумнівів: чарівні події, істоти, речі — невід'ємна частина оповідного світу. Натомість у літературній казці, як підкреслює О. Сорокотенко, реально-існуюче може

бути оповите ореолом чудесності, а структура чарівності переноситься з рівня дії на рівень просторово-часової організації — «чарівним стає хронотоп». Це приводить до того, що у літературній казці чудесне втрачає свою абсолютність і набуває релятивного характеру — воно осмислюється як суб'єктивне або символічне явище. Є. Нейолов також зазначає, що якщо у фольклорі чудесне виступає як формально-поетична категорія, то в авторській казці воно набуває змістової, концептуальної ваги [48, с. 42].

І в народній, і в літературній казці присутній мотив межі між «своїм» і «чужим» світом. Проте у фольклорі ця межа чітко визначена, регулюється заборонами та охороняється посередниками (наприклад, Баба-Яга), які одночасно є випробувачами й помічниками героя. Герой переходить межу з благородною метою — здолати зло, врятувати, відновити справедливість. Такий сюжетний рух супроводжується зовнішнім конфліктом між протагоністом і антагоністом, і обов'язково завершується поверненням героя у свій світ — символічною перемогою добра.

У літературній казці ця межа є умовною, плинною. Часто замість зовнішнього конфлікту виникає внутрішній — герой бореться не лише із зовнішнім ворогом, а з власними сумнівами, страхами, особистісними кризами. Романтична традиція породила образ героя-антипода, який протистоїть не тільки світові, а й собі самому. У неоромантичних казках можливий фінал, у якому герой завершує шлях без остаточної перемоги. Зовнішнє чарівне тут поєднується з елементами психологічної глибини й символічного самозанурення. Характерним для літературної казки є включення елементів реального світу — побутових деталей, технічних досягнень, історичних подій, соціально значущих обставин. У такому змісті літературна казка виходить за межі міфопоетичного, занурюючи читача в реальність, опрацьовану через призму чарівного й символічного [25; 51, с. 75].

Водночас у структурі літературної казки зберігаються ключові

елементи казкової поетики: система архетипних образів, функційна типологія персонажів, сюжетні модулі, мовні кліше, формули початку й завершення. Проте в авторському письмі ці компоненти часто зазнають трансформації — виявляється пародійність, філософічна глибина, інтонаційна складність, а також психологізм.

Сучасне літературознавство, орієнтуючись на унікальність стилістичних манер, виділяє окремі інваріанти жанру, зокрема «андерсенівський тип казки», «пушкінську манеру казкаря» тощо. Французька казка набула літературного звучання у творчості Ш. Перро, датська — в текстах Г. К. Андерсена, фламандська — в обробках Ш. де Костера.

На думку В. Кизилової, Ю. Ярмиша, Г. Сабат, до літературних казок належать три основні типи:

1. художній переказ народної казки;
2. літературна казка за фольклорними мотивами;
3. авторська літературна казка з оригінальним змістом і поетикою [51, с. 8; 45, с. 34-35]

Така типологія відображає процес еволюційного унезалежнення жанру від фольклорного джерела, а також його поступ у бік авторського художнього висловлення — індивідуального, психологічного, часто філософськи забарвленого.

На тлі зростаючої диференціації жанру дослідниця Н. Тихолоз, яка провела ґрунтовний аналіз жанрової специфіки й типології казки, зауважує, що «спектр жанрових модифікацій фольклорної казки (казки про тварин, чарівні, соціально-побутові та кумулятивні) значно поступається палітрі видозмін казки літературної» [48, с. 8]. До останніх вона зараховує не лише педагогічні, пізнавальні, дидактичні, моралістичні, філософські, сатиричні та інші казки, а й складніші синтетичні форми — казки-повісті, казки-романи, казки-балади, казки-поеми, казки-притчі тощо. Таке жанрове багатство

свідчить про поступову автономізацію літературної казки як естетичного феномена.

Серед можливих підходів до класифікації літературної казки — за формою організації художнього мовлення, за адресатно-рецептивною спрямованістю, за походженням сюжету, за чистотою жанрової структури — Н. Тихолоз віддає перевагу естетично-функціональному критерію, який передбачає типологізацію на основі домінантної художньої функції. Цей принцип, що спирається на концепт Я. Мукаржовського, дозволяє виділити ключові функційні групи казок: розважально-дидактичні, сатиричні та філософські [48, с. 9].

В Україні літературна казка, виникнувши на початку XIX століття в контексті романтичної поетики та національного відродження, продовжує активно розвиватися і в сучасному літературному процесі. Твори

П. Білецького-Носенка, С. Коваліва, Г. Квітки-Основ'яненка, І. Наумовича, О. Стороженка, Ю. Федьковича, П. Куліша, Панаса Мирного, І. Франка, Лесі Українки, Дніпрові Чайки, О. Маковея, М. Жука, М. Стельмаха, В. Симоненка, Б. Чалого, В. Нестайка, В. Близнеця, В. Чухліба, М. Ткача та інших демонструють вражаючу жанрову розмаїтість, органічно поєднуючи фольклорну традицію з авторським осмисленням дійсності. Українська літературна казка стала невід'ємним складником культурної пам'яті, простором морального виховання, носієм естетичних смислів і водночас гнучким засобом трансляції сучасних гуманістичних цінностей. На цьому тлі особливого значення набуває педагогічна функція казки, яка залишається актуальною не лише в художньому, а й у дидактичному вимірі. Однією з ключових вимог до організації сучасного навчально-виховного процесу в початковій школі, згідно з концепцією Нової української школи, є аксіологізація — цілеспрямоване формування у дітей системи цінностей, що відповідають національній ідентичності, соціокультурним реаліям і гуманістичним орієнтирам. У цьому контексті

казка виступає потужним інструментом впливу на особистість дитини, сприяючи розвитку її морально етичної, емоційної та естетичної сфери.

Зокрема, академік О. Савченко ефективно інтегрувала фольклорні тексти в освітній процес, включивши казки до підручників із літературного читання для молодших школярів. Завдяки цьому казка стає не лише засобом художнього сприймання, а й активним учасником процесу формування цілісної особистості. Через образну мову, сюжетну динаміку та моральні колізії вона навчає розрізняти добро і зло, виховує співпереживання, активізує мислення, розширює пізнавальний досвід.

Як свідчить контент-аналіз українських народних казок («Лісовий цар Ох», «Як гуцул навчив царівну газдувати», «Хитра молодиця і трістенник», «Сніжиця», «Заночка-в'язаночка», «Дерево до неба»), у цих творах чітко транслиуються моделі гендерних ролей, соціальні функції, національні цінності. Жіночі персонажі зазвичай уособлюють працьовитість, турботливість, емоційну відкритість; чоловічі — силу, рішучість, відповідальність. Так, у казці «Сніжиця» простежується образ ідеальної дитини, дарованої старенькому подружжю як винагорода за доброту, а в «Заночці-в'язаночці» акцентовано на жіночій ініціативності та відповідальності. Материнство постає як соціально значуща функція, а відсутність дітей осмислюється як трагедія родини. Герої-чоловіки ідеалізуються через мотиви фізичної сили й здатності до дії — «Іван був такий сильний, що вола заколов одною рукою». Казка також виконує функцію морального фільтра, подаючи вчинки персонажів з оцінним тоном. Образи лінивих, злих, підступних героїв отримують осуд, тоді як активні, щирі та чесні персонажі винагороджуються. При цьому деякі риси, такі як жадібність, брехливість чи пияцтво, трактуються як морально негативні незалежно від статі, що дозволяє виховувати в дітей ідеї універсальної відповідальності [11].

Отже, казка — це не лише художня форма, що втілює естетичні й

культурні смисли, а й потужний інструмент соціалізації. Вона допомагає дитині пройти емоційно-безпечний шлях від пізнання до осмислення, від переживання до судження. Як у фольклорній, так і в літературній модифікації казка виконує роль посередника між поколіннями, мовного провідника національної ідентичності й механізму формування ціннісної орієнтації, залишаючись незамінною у вихованні морально стійкої, емпатійної, мислячої особистості.

Казка – витвір доби усного слова, коли люди твердо вірили в силу сказаного, саме тому з цих текстів дитина може пізнати стилістику прозового тексту усної народної творчості, розібратися в тих словесних конструкціях, які впливають на свідомість читача. Переказ казки завжди потребував аудиторії, це була розмова як мінімум двох людей, тому і з самого початку оповідь мала захопити увагу, налаштувати на уважне слухання, створити відповідне тло, оповідний характер сприяв тому, що цей жанр має багато варіацій і повторюваних сюжетів.

1.2. Мовностилістичні особливості казки та її роль у формуванні мовної вправності школярів

Нові завдання сучасної освіти висувають вимогу до оновлення підходів у викладанні літературного читання, зокрема в аспекті мовного та естетичного розвитку учнів. Уроки літератури повинні ставати простором глибоких переживань, міркувань, формування читацької культури, розвитку мовної чутливості. У цьому контексті казка займає особливе місце — не лише як жанр, що формує світоглядні орієнтири, а й як інструмент мовної практики, що відкриває дитині образну силу слова, ритм синтаксису, інтонаційну виразність.

Дослідники літературної та фольклорної освіти (С. Бакуліна, Р. Жуковська, С. Литвиненко, О. Соловйова, О. Усова, В. Пабат) вказують на роль казки як засобу виховання мовної і культурної особистості. Казка

розглядається і як джерело формування естетичних почуттів, і як потужний засіб розвитку зв'язного мовлення (С. Алієва, Н. Карпінська, Н. Насруллаєва, Л. Фесенко). У працях Л. Дунаєвської, Н. Грицак, Г. Удод наголошено на поєднанні мовної роботи з глибинною поетикою фольклору. Сучасні методисти (Н. Волошина, В. Онищук, Б. Степанишин) підкреслюють, що уроки казки мають бути побудовані з урахуванням жанрової природи тексту, традицій дитячого сприймання, інтонаційної драматургії.

Початки систематичного осмислення методики роботи з казкою в українській педагогіці простежуються ще у працях С. Русової, яка наголошувала на значенні усної народної творчості у вихованні дитини, зокрема в аспекті формування мовлення, емоційної сфери та моральних уявлень. Цю традицію продовжила Н. Вітківська, яка вказувала на важливість створення власних казок, ігрових трансформацій, драматизації, які активізують мовну самостійність дитини. На її думку, казка виконує терапевтичну й аксіологічну функцію — підтримує у біді, навчає вірити в добро [10].

Сучасні підходи до викладання казки у школі, зокрема у працях А. Щербо, підкреслено необхідність унаочнення: робота з репродукціями, музичними фрагментами, ілюстраціями, моделюванням сюжетів. Казка, як образна модель світу, апелює до найглибших пластів дитячого сприймання, тому вимагає відповідної педагогічної форми — гнучкої, інтерактивної, відкритої до переживання.

Серед провідних педагогів, які акцентували на виховному потенціалі казки, можна згадати В. Сухомлинського, І. Беха, М. Чумарну, А. Богущ, Т. Гризоголазову, С. Литвиненко, Є. Печерську. Їхні дослідження доводять: казка формує у дитини моральні орієнтири, підтримує у моменти сумніву, вчить розрізняти добро і зло, справедливість і кривду. С. Русова підкреслювала, що казка розширює життєвий досвід, розвиває уяву,

естетичний смак і мовну винахідливість [25].

У сучасному освітньому середовищі, яке ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, особливе місце займає розвиток мовленнєвої виразності учнів. Відповідно до модельної навчальної програми з української літератури для 5–6 класів, мета навчання полягає не лише у засвоєнні знань, а й у формуванні гнучких комунікативних навичок, мислення, естетичного чуття. Саме в цьому контексті літературна казка постає не лише засобом естетичного виховання, а й важливим інструментом мовного розвитку. Завдяки своїй жанровій природі, багатому образному ряду та специфічним мовним конструкціям казка активно впливає на становлення зв'язного, стилістично гнучкого, емоційно забарвленого мовлення школяра.

Для ілюстрації стилістичного багатства казкового тексту та його дидактичного потенціалу доцільно узагальнити основні прийоми, що використовуються у казці, й окреслити шляхи їх педагогічного застосування в навчальній практиці (див. Табл. 1.1).

Стилістичний прийом	Художня функція	Педагогічне застосування
Зачин і кінцівка	Створює ритм, впорядковує структуру казки	Аналіз композиції, побудова власної казки
Повтори (анафора, епіфора)	Підсилює емоційний вплив, сприяє запам'ятовуванню	Інтонаційне читання, мовленнєва гімнастика
Риторичні формули	Залучають до роздумів, підкреслюють афористичність вислову	Творче письмо: складання фраз із риторичним ефектом
Мова персонажів (стилізація)	Розкриває характер, мотиви, моральну позицію героя	Рольові ігри, метод «Коло ідей» для аналізу мовлення героїв

Метафора і порівняння	Формує образність, стимулює асоціативне мислення	Малювання метафор, мовне моделювання
Гіпербола, уособлення	Посилює експресію, створює фантастичний ефект	Створення персонажів із надможливостями, казкове перевтілення у письмі
Поетизми і неологізми	Збагачують мовлення, формують естетичний смак	Лексичне тлумачення, вправи з творення власних художніх слів
Діалоги з підтекстом	Вчать розпізнавати підтексти, розвивають критичне мислення	Дискусії, інтерпретація мотивів, обговорення прихованих смислів у висловлюваннях персонажів

Таблиця 1.1 Види стилістичних прийомів у казці та їх педагогічне застосування [35, с. 444].

Мовностилістична палітра казки охоплює кілька рівнів, кожен із яких відіграє особливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності. Одним із найбільш виразних елементів є ритмізація мовлення через традиційні композиційні прийоми — зачини, кінцівки, повтори, риторичні формули. У текстах на кшталт «Летючий корабель» або «Мудра дівчина» ці структури виконують функцію мовних орієнтирів, завдяки яким учень засвоює інтонаційну послідовність висловлювання, відчуває логіку побудови художнього тексту. Саме в процесі озвучування казки діти вчаться ритмічно мислити, розмежовувати ключові смислові блоки, тренуючи логіку інтонаційне мовлення.

Наступним важливим аспектом є стилістичне різноманіття мовлення персонажів. На прикладі «Фарбованого Лиса» Івана Франка спостерігаємо, як мова героя — сповнена лестощів, удаваної шляхетності, прихованого сарказму — не лише формує сюжетну інтригу, а й вчить учня розпізнавати мовні засоби впливу, розуміти підтексти, ідентифікувати комунікативні

наміри мовця. У межах уроку доцільно використовувати прийоми рольового аналізу, метод «Коло ідей», який дає змогу школярам обґрунтувати характеристику героя крізь призму його мовлення.

Казка також репрезентує надзвичайну силу образного слова. У творах Василя Короліва-Старого («Мавка-Вербинка») через метафорику природних явищ розкривається художній сенс: «Верба співала спогади...», «мов тінь весняного вітру...» — ці звороти стимулюють у дітей розвиток асоціативного мислення, естетичного сприйняття мови. Методичний прийом «У картинній галереї», коли учні малюють власне бачення метафор і презентують їх мовно, розвиває як візуальне, так і вербальне образне мислення.

Окремої уваги заслуговують віршовані казки, що формують ритміко-інтонаційні навички. У «Царі Плаксії та Лоскотоні» Василя Симоненка структура вірша — з чіткою римою, ритмом і строфічною будовою — є ідеальним майданчиком для тренування логіко-інтонаційного читання, розвитку мовного слуху. Такі казки спонукають дітей відчувати темп і тональність, виділяти ключові слова, надавати реплікам відповідного емоційного тону. Під час заняття може бути застосований прийом «Моделювання ситуації», де діти читають один і той самий уривок у різних інтонаційних ключах — серйозно, жартома, здивовано, лукаво.

Не менш важливими є казки з елементами фантастики чи героїки, як-от «Микита Кожум'яка» чи «Про бідного парубка та царівну». У них широко використовуються гіперболи, епітети, піднесена лексика, що активізує мовлення дитини у сфері опису дії, сили, моральної боротьби. Робота з такими текстами розвиває здатність учня до стилістичної трансформації висловлювань, удосконалює його активний словник, зокрема в сегменті дієслів дії та оцінних характеристик.

Особливу стилістичну глибину та жанрову витонченість демонструє сучасна авторська казка, яка в умовах нової української літературної парадигми поєднує традиційні мотиви з постмодерністською чутливістю до

мови. У творах Богдани Матіяш («Єва і білосніжна квітка лілії»), Олександра Гавроша («Різдвяна історія ослика Хвостика») та Неди Нежданої («Зоряна мандрівка») виявляється якісно новий мовно-стилістичний вимір — інтимізований, ліричний, асоціативно насичений, сповнений тонких психологічних та емоційних нюансів. Такі казки вирізняються вишуканою синтаксичною організацією, глибокою метафоричністю та відчутною поетичністю викладу. Модельна навчальна програма «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти [37].

У тексті Богдани Матіяш простежується особливий авторський почерк, що виявляється у використанні складнопідрядних розгорнутих конструкцій, синестезій, несподіваних епітетів і метафор. Звернення до пастельної, світлої образності («мовчазна істота», «пелюстковий вогонь», «світлоцвіт») формує в учня здатність до естетичного зосередження, мовного споглядання, інтуїтивного відчуття стилістичних відтінків. Такі тексти не споживаються пасивно — вони запрошують до вдумливого, рефлексивного читання, формуючи водночас і літературний смак, і мовну культуру [52].

Зокрема, речення «серце було просторе, як нічне небо» містить порівняння, що, незважаючи на зовнішню простоту, має глибоку внутрішню поетичну напругу. Воно створює простір для мовної уяви, активізує внутрішню чуттєву реакцію дитини, спонукає до мовного наслідування в художньо-образній формі. Подібні вислови є прикладами мовної економії з високим емоційним коефіцієнтом, що особливо важливо у процесі формування естетично орієнтованої мовленнєвої компетентності. Казка Олександра Гавроша, у свою чергу, апелює до морально-ціннісного потенціалу мови — через доброзичливу інтонацію, щирі інтонаційні структури, теплу емоційну лексику. Автор вміло вибудовує мовлення персонажів, ґрунтуючись на етичному змісті, що виражається у фразах на кшталт: *«І хоча ослик мав короткі ніжки, його серце було просторе, як нічне небо»*. Це повторення, стилістично вмотивоване, фігурує як смисловий

лейтмотив, що посилює моральне звучання твору та емоційно резонує з читацьким сприйняттям. Через такі звороти діти навчаються впізнавати у слові не лише інформацію, а й почуття, емпатію, ментальну близькість. У цьому аспекті важливу роль відіграє й робота над словниковим запасом. Як зазначає А. Богуш, систематичне читання й переказ художніх текстів забезпечує інтенсивне засвоєння нових слів, що несуть у собі культурне й естетичне навантаження [3].

У процесі читання казок, рекомендованих у шкільній програмі, доцільно завчасно ідентифікувати лексеми, що можуть викликати труднощі. Наприклад, у казці «Про правду і кривду» слова «запряг» чи «латка» варто одразу подати із синонімічним поясненням — «приготував коня до їзди», «заплата». Такий прийом запобігає порушенню темпу сприйняття та активізує лексичне мислення. Слід підкреслити, що лексична робота в контексті опрацювання казкового тексту має бути не епізодичною, а системно інтегрованою в загальний освітній процес. Її зміст повинен виходити за межі традиційного тлумачення окремих слів і охоплювати широкий спектр завдань: від словникових вправ, пошуку і добору синонімів, аналізу антонімічних пар — до вправ із словотворення, стилістичного порівняння та контекстуального аналізу лексем.

Особливої педагогічної ваги набувають мовні хвилинки, тематичні словникові міні-диктанти та робота з етимологічними джерелами, які дозволяють розвивати мовне чуття учнів не лише в межах уроків української мови, а й у міжпредметному контексті. Як переконливо показано у методичних розробках сучасних дослідниць і практиків — зокрема, Т. Гавриш, О. Саприкіної, Л. Івашко, — така інтенсифікація лексичної роботи сприяє закріпленню активного словника, розширює мовний кругозір і підвищує чутливість до стилістичних нюансів [10].

Також варто акцентувати й на важливості опрацювання поетизмів і образної лексики, що часто зустрічається в сучасній авторській казці.

Наприклад, словосполучення *«пелюстковий вогонь»* чи *«світлоцвіт»* вимагають не лише лексичного тлумачення, а й пояснення структурної будови, образного значення, асоціативного ряду. Така аналітична робота формує в учня здатність не просто запам'ятовувати слово, а відчувати його художню природу, включати в активне вживання через творче моделювання власних мовних конструкцій. Методика викладання казки як жанру передбачає також широке застосування інтерактивних технологій, які забезпечують живе залучення учня до мовленнєвого процесу. Такі прийоми, як *«Шість капелюхів мислення»*, *«Кубування»*, творча лабораторія *«Казкова майстерня»*, а також рольові ігри типу *«Загадкова скринька»*, *«Темна конячка»*, сприяють розвитку комплексної мовної діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. Вони активізують як раціональний, так і емоційно-творчий ресурс учнів, надаючи можливість відчутти слово у дії, в емоції, в інтонації.

Отже, казка як мовно-естетичне явище виконує комплексну функцію у формуванні мовної виразності школяра. Її жанрова специфіка, стилістична багатогранність та емоційна насиченість створюють середовище, в якому дитина навчається не просто відтворювати текст, а мислити мовою, розпізнавати її емоційні відтінки, стилістичні засоби й ритмічну організацію. У результаті літературна казка стає не лише об'єктом читання, а й інструментом мовного самовираження, засобом розвитку внутрішньої мовної культури, здатної трансформувати особистість у свідомого мовця.

Висновки до першого розділу

Казка як феномен української та світової культури демонструє унікальну здатність поєднувати функції літературного жанру, фольклорного наративу й освітнього засобу. Її багатофункційність виявляється у тому, що вона слугує водночас засобом естетичного виховання, морального орієнтування, психоемоційної підтримки та

мовного розвитку дитини. Як текст, що глибоко вкорінений у культурну традицію, казка здатна адаптуватися до соціальних трансформацій, залишаючись релевантною в сучасному освітньому середовищі.

У казці втілено базові моделі цінностей, архетипів і світоглядних уявлень, що передаються від покоління до покоління через художнє слово. Образна мова казок, символіка, повторюваність структур, типізація персонажів формують у дитини здатність до асоціативного мислення, емоційного розпізнавання смислів і критичної інтерпретації дійсності. Казкові тексти функціонують як культурний код, що закладає основи колективної ідентичності й формує емоційно-ціннісний досвід у дитячому сприйнятті.

У лінгвістичному та педагогічному вимірах казка має значний потенціал для розвитку мовленнєвих навичок. Її ритмізованість, формульність, експресивна синтаксична побудова та стилістична гнучкість створюють ефективне середовище для формування усної й писемної мовної діяльності школярів. За допомогою роботи з казковими текстами учні навчаються інтонувати, ритмічно організовувати мовлення, використовувати художні засоби для передачі емоційного стану, структурувати висловлення за логікою наративу. Мовна палітра казки сприяє закріпленню активного словника, тренує вміння користуватися метафорами, гіперболами, синонімами, риторичними зворотами, що є важливою умовою розвитку стилістичної самостійності школярів.

Досвід освітянської практики, а також зміст сучасних модельних програм з української літератури підтверджують: використання казки як дидактичного ресурсу сприяє не лише засвоєнню лексичних і граматичних норм, а й вихованню мовної інтуїції, естетичного смаку, морального чуття. Уроки з елементами рольових ігор, творчого моделювання, лексико стилістичних вправ, побудовані на матеріалі казок, підсилюють зацікавлення учнів у мовленнєвій активності, відкривають простір для емоційного

самовираження, формують навички мовної аргументації та рефлексії.

Загалом казка постає як універсальний інструмент, здатний поєднувати традиційні наративи з сучасними освітніми цілями. Вона інтегрує у собі мову, культуру, емоцію і сенс, забезпечуючи формування не лише компетентного мовця, а й морально відповідальної, мислячої та естетично чутливої особистості. Саме тому казка повинна розглядатися не лише як засіб дозвілля чи частина культурної спадщини, а як повноцінний дидактичний інструмент із великим потенціалом для формування мовної культури молодого покоління.

РОЗДІЛ 2

МОЖЛИВОСТІ КАЗКОВОГО ТЕКСТУ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

2.1. Сутність і структура мовленнєвої компетентності учнів середньої школи

Сучасна система освіти в Україні перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої не лише змінами глобального освітнього контексту, а й внутрішніми потребами національного розвитку. Одним із центральних напрямів цього реформування є впровадження компетентнісного підходу, зафіксованого в Концептуальних засадах реформування загальної середньої освіти. Цей документ наголошує на необхідності гуманізації навчального процесу, пріоритетності особистісного розвитку, збереженні цінностей дитинства й створенні навчально предметного середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби учня.

Основною метою освіти, відповідно до статті 12 Закону України «Про освіту», визначено всебічний розвиток, виховання й соціалізацію особистості, здатної до свідомого вибору, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, серед яких вільне володіння державною мовою займає провідне місце, оскільки саме мова є інструментом мислення, комунікації, ідентичності та самореалізації [20].

Потреба у формуванні мовленнєвої компетентності як одного з ключових елементів освітнього процесу зумовлена зміною освітньої парадигми — переходом від знаннєвої моделі до діяльнісної. Відомі вчені, зокрема Дж. Равен, І. Зимня, А. Хуторський, О. Пометун, Н. Бібік, О. Локшина, підкреслюють, що компетентнісний підхід має на меті не просто передачу знань, а формування здатності їх застосовувати у реальних життєвих ситуаціях, що й забезпечує ефективну соціалізацію

особистості [43, с. 149; 9, с. 20].

Згідно з позицією В. Серікова, компетентнісний підхід є не лише педагогічною технологією, а й філософією освіти, яка змінює саму суть навчального процесу. Він трактує освіту як створення умов для засвоєння учнями досвіду розв'язання проблем, які виникають у різних контекстах діяльності. Це передбачає відмову від домінування декларативного знання на користь практичного, адаптованого до потреб особистості та суспільства. Таким чином, в умовах переходу до компетентнісного підходу мовленнєва компетентність перестає бути виключно частиною предметної (мовної) компетенції, а розглядається як фундаментальна складова цілісної особистості. Адже мова виконує в освітньому процесі не лише інструментальну функцію (як засіб засвоєння знань), але й особистісну — через неї учень самореалізується, вибудовує ідентичність, інтерпретує соціальні смисли та формує власну позицію.

У цьому сенсі важливо наголосити на ролі мовленнєвої компетентності не як суто лінгвістичного явища, а як складного соціально-психологічного й педагогічного феномена. Сучасне суспільство потребує особистості, яка здатна критично мислити, аргументовано висловлювати власну позицію, розуміти й продукувати тексти різних жанрів, ефективно комунікувати в умовах культурного й соціального різноманіття. Усе це передбачає високий рівень сформованості саме мовленнєвої компетентності, що охоплює усі рівні мовної діяльності — від артикуляційних навичок до семантичного осмислення смислів і дискурсивної чутливості.

У науковому дискурсі терміни «компетенція» і «компетентність» часто вживаються як синоніми, однак така практика є некоректною, оскільки ці поняття мають суттєві семантичні, функційні й педагогічні розбіжності [32].

Згідно з усталеною традицією, поняття «компетенція» трактується як визначене коло повноважень або сфера обізнаності в певній галузі, натомість «компетентність» позначає особистісну характеристику, що відображає

кваліфікованість, авторитетність і рівень підготовленості індивіда. Впровадження терміна «компетенція» у науковий обіг пов'язують із працями А. Хуторського, який визначає його як інтегровану систему якостей особистості — знань, навичок, способів дії — необхідних для успішного виконання діяльності у межах певної предметної сфери. Учений наголошує: компетенція виконує функцію нормативної освітньої вимоги, тобто задає орієнтир, відповідно до якого має формуватися підготовка здобувача освіти. Натомість *компетентність*, за А. Хуторським, означає реальний рівень оволодіння відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до сфери діяльності та здатність до практичного її застосування. Це поняття не лише охоплює знання, а й передбачає їх цілісне функціонування в освітній і соціальній практиці [53].

Лексикографічні джерела також пропонують уточнене тлумачення. Так, у *«Великому тлумачному словнику сучасної української мови»* термін «компетенція» визначено як глибока обізнаність з певним предметом, тоді як «компетентність» подається як «якість, притаманна людині, яка має належні знання у певній сфері діяльності» [7, с. 443]. Інший тлумачний словник подає «компетенцію» як сукупність знань, якими володіє особа, а «компетентність» пояснює як: 1) володіння знаннями; 2) здатність ефективно реалізовувати ці знання, тобто фактичне володіння компетенцією [53, с. 247].

А. Богуш, аналізуючи педагогічні контексти застосування понять, пропонує диференціацію, за якою «компетенція» фіксує освітню мету, що задається в процесі навчання, тоді як «компетентність» — це вже результативна характеристика особистості, що акумулює її попередній психічний розвиток, досвід і вміння застосовувати знання на практиці [15, с. 6].



Рис. 1.1. Основні поняття компетентнісного підходу (компетенція та компетентність).

Отже, мовна компетенція у школі — це, з одного боку, чітко структурована сукупність знань про мову, її норми та правила, а з іншого — потенціал для їх практичної реалізації. Мовленнєва ж компетентність, у свою чергу, є здатністю учня реалізувати цей потенціал у практичній мовленнєвій діяльності. Вона демонструє, наскільки успішно засвоєні знання інтегруються у мовну поведінку учня — в усному чи письмовому мовленні, у діалозі чи монологі, у ситуаціях формального та неформального спілкування.

У педагогічному вимірі поняття «компетентність» також охоплює психологічні компоненти, зокрема рівень мовної впевненості, сформованість мовного чуття, готовність до мовного ризику й емоційне ставлення до мовної діяльності. Як зазначає О. Горошкіна, мовна компетентність не формується ізольовано, лише на основі навчальних матеріалів, а є результатом багатопланової взаємодії знань, досвіду, рефлексії та інтуїції, що виникає в процесі реального мовленнєвого спілкування [1; 40].

У структурі компетентнісного підходу мовна й мовленнєва компетентності розглядаються як взаємопов'язані, але самостійні освітні

категорії, кожна з яких має власну ієрархію компонентів. Мовна компетентність, за сучасними науковими уявленнями, включає три ключові складники:

1. Когнітивний — охоплює знання про мовну систему: фонетику, лексику, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію та орфографію.

2. Операційно-діяльнісний — передбачає практичні навички користування мовними засобами у відповідності до норм: уміння аналізувати мовний матеріал, будувати правильні мовні конструкції, дотримуватися мовного етикету тощо.

3. Мотиваційно-ціннісний — виявляється в інтересі учнів до мови як об'єкта пізнання, у ставленні до мовлення як засобу самовираження, у внутрішній потребі бути мовно компетентним [1, 15, 19, 49, 53].

Наведені компоненти розглядаються в нерозривній єдності: лише за умови їх гармонійного розвитку мовна компетентність виконує не лише функцію навчального результату, а й формується як гнучкий інструмент культурної адаптації й комунікативної взаємодії особистості. У межах цієї системи він виокремлює три основні компоненти, що відповідають рівням мовної організації:

1. Лексична компетентність передбачає сформований словниковий запас, здатність до точного й доцільного використання лексичних одиниць, включаючи стилістично марковані слова, фразеологізми, прислів'я, приказки. Особливу увагу приділяють мовному чуттю до образності та емоційної насиченості мовлення, що відображає культурно-національну специфіку мовного мислення.

2. Фонетична компетентність включає правильну вимову всіх звуків мови, володіння орфоепічними нормами, дотримання нормативного наголошення, а також розвинений фонематичний слух, який забезпечує диференціацію фонем. Не менш важливою є інтонаційна виразність, яка охоплює темп, тембр, логічний наголос, силу голосу — елементи, що

створюють емоційно забарвлене, живе мовлення.

3. Граматична компетентність проявляється у здатності до правильного вживання граматичних форм (роду, числа, відмінка, часу тощо) відповідно до норм рідної або іноземної мови. Вона ґрунтується на інтуїтивному «чутті мови», що дозволяє особі самостійно виявляти й коригувати граматичні помилки, підтримувати морфологічну й синтаксичну правильність мовлення [1, 33].

На основі аналізу сучасних наукових концепцій і педагогічної практики можна стверджувати, що мовна компетентність формується не ізольовано, а в системі міжпредметної й інтегрованої мовної діяльності. Особливу роль у формуванні мовної компетентності відіграє вивчення синтаксису, адже саме на цьому рівні мовна система інтегрується у висловлювання, надає думці граматичної форми та логічного оформлення. Знання синтаксичних понять, уміння правильно використовувати синтаксичні конструкції (тобто формування синтаксичної компетенції) розглядається як один із фундаментальних напрямів шкільного мовного навчання, який доцільно системно розпочинати вже з 5 класу.

У цьому процесі надзвичайно важливо поєднувати теоретичне засвоєння мовних норм із регулярною практикою їх використання у письмових і усних висловлюваннях. Методична ефективність забезпечується тоді, коли:

- 1) знання про мову подаються системно й у взаємозв'язку;*
- 2) теоретичні знання та поняття відразу проєктуються на практичну діяльність;*
- 3) учні мають змогу аналізувати мовні одиниці в контексті;*
- 4) мовна діяльність набуває характеру усвідомленого пізнання — з елементами рефлексії, самоперевірки й редагування.*

На основі аналізу праць філологів і педагогів (зокрема, О. Божович, М. Пентилюк, А. Савченко, С. Шишова, І. Зимньої, О. Кубрякової)

визначаються основні рівні, на яких формуються мовні компетентності учня:

1. Фонетичний рівень — засвоєння артикуляції звуків, інтонаційного малюнка речень, орфоепічних норм.
2. Лексичний рівень — формування словникового запасу, засвоєння фразеологізмів, стилістичних засобів, синонімії, антонімії.
3. Словотвірний і морфологічний рівень — уміння аналізувати структуру слів, утворювати граматичні форми.
4. Синтаксичний рівень — здатність будувати зв'язні речення і текстові фрагменти, розуміти логіку мовної побудови.
5. Стилiстичний рівень — оволодіння варіативними мовними засобами залежно від мети й ситуації спілкування.
6. Дискурсивний рівень — уміння створювати, інтерпретувати й адаптувати тексти різних жанрів і функційних стилів [8, с. 60–62].

Мовленнєва компетентність, будучи надбудовою над мовною, передбачає не лише володіння мовними одиницями й конструкціями, а й здатність реалізовувати ці знання у реальних ситуаціях спілкування. Це поняття охоплює такі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання і письмо, тобто — рецептивні й продуктивні форми комунікації. Як стверджується в освітніх стандартах, мовленнєва компетентність формується у школярів поступово, від базового рівня засвоєння мовного коду — до вільного володіння ним у межах діалогічного й монологічного мовлення. Психологічна природа мовленнєвої компетентності тісно пов'язана з особливостями підліткового віку — періоду, що, як слушно зазначає Л. Божович, є «другим народженням особистості» [3]. Саме в цей період мовлення перестає бути лише засобом номінації або елементарного спілкування — воно набуває статусу внутрішнього інструменту рефлексії, інтелектуалізації й самовизначення. У підлітка формується потреба не просто висловлювати думку, а обґрунтовувати її, доводити, структуровано оформлювати та логічно захищати.

За «Психологічною енциклопедією», період онтогенетичного розвитку дитини від 10–11 до 15 років, пов'язаний із переходом від дитинства до дорослості, становить підлітковий вік. Психологічні новоутворення цього віку – виникнення почуття дорослості, формування самооцінки й поява прагнення до самовиховання. Основою для формування й розвитку їх є спілкування. У різних видах діяльності воно стає в цей період провідним [44, с. 68]. А. Богуш та Н. Гавриш зазначають, що засобом і формою спілкування є мовлення. Мовлення – це особливий психічний процес, пов'язаний зі всіма іншими психічними процесами, які традиційно розглядаються як когнітивні (пізнавальні): сенсорними відчуттями і сприйняттям, увагою і пам'яттю, мисленням і уявою, тобто з тими процесами, поряд із якими мовлення перебуває разом із якими розвивається та за допомогою яких людина пізнає світ. Водночас усі ці процеси не просто впливають на породження й розвиток самого мовлення, сприяють і супроводжують його, але становлять органічні мовленнєві складники. Поряд із сказаним дослідниці висловлюють цінну думку, що всі когнітивні процеси, і мовлення зокрема, мають «емоційну» основу, оскільки чуття й емоції входять у структуру не лише будь-якого пізнавального психічного процесу, але й усіх властивостей і станів людини – таких, як воля й інтерес, потреби й наміри, мотиви й цілі, характер і темперамент, нахили й здібності, знання й свідомість. Усі ці явища безпосередньо пов'язані з мовленням, впливають на мовлення й формують його [10].

Згідно з позицією Л. Виготського, мовлення у цьому віці переходить з інструментальної у внутрішньоособистісну площину: дитина починає мислити словами, моделювати внутрішній діалог, будувати уявний текст, що є ознаками становлення логіко-мовленнєвих структур [1; 25, с. 27]. Відбувається інтенсивний розвиток теоретичного мислення, здібностей до аналізу, узагальнення, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюється чотири ключові етапи становлення мовленнєвої компетентності у підлітковому віці:

- мотиваційний етап — усвідомлення значення мови як засобу самовираження, зростання інтересу до мовної самостійності, прагнення до оригінальності у висловлюваннях;

- когнітивний етап — засвоєння абстрактних лінгвістичних понять, знань про будову мови, синтаксичні та стилістичні структури; - діяльнісний етап — практичне застосування засвоєних знань у мовленні: усному, письмовому, публічному, діалогічному, внутрішньому;

- рефлексивний етап — здатність оцінювати власне мовлення, виявляти мовні помилки, контролювати стилістичний і логічний рівень комунікації [31, с. 125- 126].

Крім того, саме в середній школі спостерігається зростання мовленнєвої активності підлітків: вони ведуть щоденники, беруть участь у дискусіях, коментують тексти, створюють власні, долучаються до блогів і соціальних мереж, де розширюється простір для спонтанного мовлення. Усе це створює сприятливе підґрунтя для формування високого рівня мовленнєвої компетентності, яка виходить за межі навчальної й набуває екзистенційної функції, пов'язаної з пошуком себе, розумінням інших і становленням ціннісних орієнтирів [32].

Водночас, з огляду на вікові виклики, необхідно забезпечити відповідність педагогічних методик емоційній чутливості, коливанню самооцінки, прагненню до самовираження. Тому розвиток мовленнєвої компетентності в учнів середньої школи має поєднувати:

- формування теоретичної бази знань про мову;
- практичне застосування мовних засобів у функційних контекстах;
- організацію мовленнєвих ситуацій, наближених до реальних життєвих сценаріїв;

- активізацію комунікативного досвіду у межах групової та індивідуальної діяльності;
- розвиток здатності до самоаналізу, мовної рефлексії, зворотного зв'язку.

Саме комплексне поєднання когнітивного, емоційного і соціального забезпечує формування мовленнєвої компетентності як цілісного особистісного утворення. У цьому контексті надзвичайно цінним є поєднання класичного мовознавчого аналізу з текстоцентричним, функційним і комунікативним підходами, що дозволяє органічно поєднати знання про мову з досвідом її вживання.

Формування мовленнєвої компетентності у здобувачів освіти є не просто частиною вивчення української мови як предмету, а міждисциплінарною освітньою метою, що забезпечує якісне опанування всіма іншими навчальними дисциплінами. Саме тому мовленнєва компетентність визнається базовим компонентом ключової компетентності «вільне володіння державною мовою», визначеної в освітніх стандартах як обов'язковою для кожного випускника школи [9].

Мовленнєва компетентність, як інтегрована система, охоплює здатність до ефективного використання мови в усіх видах мовленнєвої діяльності:

1. Аудіювання — здатність сприймати й розуміти почуте мовлення, інтерпретувати його зміст, вловлювати інтонаційні й стилістичні нюанси.

2. Говоріння — уміння висловлювати думки усно, добирати адекватні мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, вести діалог, виступати з монологом.

3. Читання — здатність до розуміння письмового тексту, інтерпретації інформації, усвідомлення смислової структури, встановлення логічних зв'язків між фрагментами тексту.

4. Письмо — уміння будувати логічно послідовне, граматично і стилістично правильне письмове висловлювання; створювати тексти різних

жанрів — від есе до ділового листа [23,с.83].

Кожен із зазначених видів діяльності потребує розвитку відповідних лінгвістичних, когнітивних і психологічних умінь. Вони не функціонують ізольовано, а взаємодіють у комплексі — наприклад, успішне письмо передбачає і лексичну обізнаність, і здатність до рефлексії, і навички планування тексту.

Важливою умовою ефективного формування мовленнєвої компетентності є забезпечення таких дидактичних принципів:

1) текстоцентричність — опора на цілісні мовні тексти як одиниці змісту, що дають змогу учневі відчутти мовлення як функційний феномен;

2) комунікативність — побудова навчальних ситуацій, у яких мова використовується для досягнення реальних цілей (висловити думку, переконати, зреагувати, поради тощо);

3) функційність — формування вміння добирати мовні засоби залежно від ролі мовця, ситуації, мети, жанру висловлювання;

4) ситуативність — занурення учнів в умовно-мовленнєві ситуації, які імітують життєві контексти (дискусії, інтерв'ю, дебати, звернення);

5) рефлексивність — створення умов для аналізу мовлення, усвідомлення його впливу, виправлення помилок і вдосконалення комунікативної поведінки.

На основі досліджених джерел можна констатувати, що формування мовленнєвої компетентності має відбуватись поетапно, з урахуванням індивідуального темпу розвитку, вікових особливостей, мотиваційного фону та соціального контексту. Застосування сучасних освітніх технологій — зокрема, ІКТ, хмарних платформ, інтерактивних вправ — здатне активізувати учнівське мовлення, посилити зворотний зв'язок, забезпечити візуалізацію мовних моделей.

Отже, мовленнєва компетентність учнів середньої школи постає як

багатовимірне особистісне утворення, що формується на перетині когнітивних, емоційних і соціальних чинників, інтегруючи знання про мову з практикою її функціонування в реальних комунікативних ситуаціях. У сучасних освітніх умовах вона розглядається не лише як результат вивчення мови, а як ключова умова успішної соціалізації, академічної успішності та самореалізації особистості. Структурна модель мовленнєвої компетентності охоплює всі рівні мовної організації — від фонетичного до дискурсивного — і реалізується через чотири основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письмо. Врахування вікових психологічних особливостей підлітків, принципів текстоцентричності, ситуативності, функційності та рефлексивності у навчанні забезпечує ефективне формування цієї компетентності як базового компоненту ключової освітньої компетенції — вільного володіння державною мовою. Таким чином, мовленнєва компетентність є не лише метою навчання, а й інструментом формування зрілої, комунікативно активної та відповідальної особистості.

2.2. Казка як засіб активізації усного й писемного мовлення школярів у навчальному процесі

Казка традиційно посідає особливе місце у системі навчання та виховання школярів, адже виступає не лише розважальною формою оповіді, а й ефективним педагогічним інструментом, здатним інтегрувати естетичні, моральні та мовленнєві аспекти розвитку дитини. Сучасні дослідники акцентують, що глобальна цифровізація суспільства, надмірна захопленість гаджетами й віртуальною комунікацією збіднюють мовленнєвий досвід дітей, що призводить до зменшення словникового запасу та утруднює побудову зв'язних висловлювань. У такій ситуації саме казковий текст постає універсальним засобом збагачення мовлення, оскільки поєднує образність, доступність та багатозначність смислів, формуючи у школярів не лише когнітивні, а й емоційно-ціннісні компетенції [41, с. 66-71].

Маковецька Н. В. виокремлює у структурі експресивної лексики дві взаємопов'язані складові — естетичну та емоційну. Перша, за її визначенням, «...яскраво увиразнює, передає сутність чого-небудь (зовнішнього вигляду об'єкта чи явища, їх властивостей тощо)», тоді як друга є «...яскравим відображенням почуттів, переживань та й загалом внутрішнього стану особистості; інструментом висловлення чуттєвої сфери, особливостей сприйняття». У педагогічній практиці це означає, що казковий текст надає учням середньої школи можливість опановувати вмінням описувати як зовнішні ознаки персонажів, так і їхні внутрішні емоційні стани, розвиваючи емпатію та здатність добирати точні мовні засоби. Важливим доповненням до цієї позиції є підхід С. Макаренка, який трактує експресію як засіб підсилення смислу й наполягає на необхідності оволодіння переносними значеннями слова, що відкриває багатозначність художнього вислову та сприяє глибшій інтерпретації тексту. У роботі з казкою цей аспект реалізується найвиразніше під час аналізу метафоричних образів і фразеологізмів, коли школярі виходять за межі буквального значення й поступово осягають символічний підтекст, що закладений у художньому слові [41].



Рис. 2.2 . Розвиток культури мовлення через казку [9].

Водночас Г. Олійник акцентує увагу на ролі інтонаційного наголошення як одного з провідних чинників формування чуттєво-емоційної виразності мовлення. Практика виразного читання казкових текстів

дозволяє школярам навчатися інтонаційно підкреслювати ключові слова, правильно розставляти паузи, передавати характер персонажа й тим самим осягати підтекст висловлювання. Це не лише формує емоційну чутливість, а й сприяє розвитку культури публічного виступу. На думку вченого, для адекватного розуміння змісту та контексту повідомлюваного визначальне значення має емоційне наголошення слів, за допомогою якого «...усвідомлюється і передається емоційний запал тексту, образні уявлення, які містяться в ньому». Глибоке проникнення у зміст казкового твору забезпечують як прямі вказівки автора на емоційний стан персонажів, так і деталізовані характеристики атмосфери чи обставин, у яких вони діють, образність змалювання героїв, предметів, природних явищ, а також прихований підтекст, що відкривається лише через уважне інтонаційне відтворення [39].

У логіці розвитку цієї проблематики важливою є концепція Ю. Руденка, який запропонував модель поетапного оволодіння засобами художньої виразності. Учений підкреслює, що процес формування експресивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку має відбуватися поступово: від збагачення й уточнення знань про мовленнєво-виражальні засоби та накопичення емоційного досвіду — до їх практичного використання шляхом наслідування зразка вихователя чи вчителя, а далі — до усвідомлення ролі експресивності у мовленні й набуття навичок самостійного застосування в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності. Завершальним етапом є реалізація сформованого комплексу експресивних засобів в активній мовленнєвій практиці учнів. Така поетапна траєкторія органічно втілюється саме під час роботи з казкою, адже цей жанр забезпечує природний матеріал для переходу від репродуктивної до творчої мовленнєвої діяльності, відкриваючи простір для інтерпретації, переосмислення та власної словесної творчості школярів.

Отже, у працях науковців окреслюються різні, але

взаємодоповнювальні аспекти впливу казки на розвиток експресивності мовлення: Н. Маковецька зосереджує увагу на емоціях і внутрішньому світі, С. Макаренко — на багатозначності слова, Г. Олійник — на інтонаційній виразності, Ю. Руденко — на поетапному формуванні компетентності. У комплексі ці підходи вибудовують цілісне методологічне підґрунтя, яке визначає казку як унікальне середовище для розвитку емоційної, естетичної та інтелектуальної сфер школярів.

Художня специфіка казки істотно впливає на формування в дітей позитивних моделей поведінки, водночас уникаючи прямолінійного моралізаторства. Динамічність подій, несподівані сюжетні повороти, інтрига та виразність персонажів зумовлюють стійкий інтерес школярів до читання й переказу, а також сприяють виробленню зв'язності висловлювань. Паралельно казка забезпечує розвиток словникового запасу, формування граматичної правильності, удосконалення точності художнього слова, звукової культури та загальної культури мовлення [23,с.83]. Саме ця багатофункціональність визначає її як один із найдієвіших засобів формування мовленнєвої компетентності учнів.

Особливістю казкового жанру є його простота, легкість у сприйнятті та запам'ятовуванні, а також здатність зберігати розмаїття народної мови. У цьому виявляється його національна специфіка, адже казки «...відзначаються національним колоритом, відображають спосіб життя народу, його працю і побут, природні умови, а також індивідуальні риси виконавця-оповідача (казкаря)». Водночас дискусійними залишаються питання їхнього походження та символіки, витоків і трансформацій казкових образів, а також використання мовленнєвих засобів, які формують експресивне тло тексту. У будь-якому випадку очевидним є безпосередній вплив казки на словесну творчість дітей: вона стимулює розвиток образності мовлення, тоді як емоційне та свідоме сприйняття твору стає підґрунтям для оволодіння виразністю та експресивністю [38].

Художня цінність казкового тексту визначається насамперед його виразністю та образністю, що виявляються у змалюванні подій і персонажів, в органічному зв'язку між зовнішнім виглядом героїв та їхньою поведінкою. Мова казки, збагачена влучними епітетами, порівняннями, метафорами та повторюваними словесними конструкціями, активно сприяє мовленнєвому розвитку дітей, зокрема формуванню їхньої уяви, чуттєвості та творчого потенціалу [21].

Методичний потенціал казки реалізується через різні форми навчальної роботи, що охоплюють як традиційні, так і інноваційні педагогічні прийоми. Вони дають змогу не лише формувати мовленнєву компетентність, а й розвивати інші складові особистісного становлення школярів — соціальну, емоційну та когнітивну. Так, А. Богуш і Н. Лисенко наголошують на винятковій ефективності театралізованих ігор та інсценізацій, адже саме вони дозволяють учням зануритися у художній світ персонажів, зрозуміти внутрішню логіку їхніх дій і мотивів, а також опановувати уміння будувати як діалогічне, так і монологічне мовлення. Участь у таких формах діяльності сприяє також розвитку соціальної компетентності: школярі вчаться взаємодіяти у групі, узгоджувати репліки, розподіляти ролі, враховувати позицію партнера по спілкуванню та спільно досягати поставленої мети [3].

У свою чергу, Т. Радченко акцентує на доцільності використання творчих завдань, серед яких — складання словесних портретів, реконструкція характеристик персонажів або трансформація сюжету відповідно до власних уявлень учнів. Такі вправи не лише збагачують словниковий запас і розвивають образність, а й формують здатність до інтерпретації та переосмислення художнього тексту. Учні навчаються бачити багатозначність літературних ситуацій, співвідносити авторське бачення з власним життєвим досвідом, критично осмислювати події та висловлювати індивідуальне ставлення до прочитаного.

Важливим аспектом роботи з казкою є також ілюстративний компонент, на якому наголошує О. Білан. На її думку, створення й аналіз ілюстрацій поглиблює сприйняття художнього тексту, робить переказ більш образним і виразним, тренує здатність переносити візуальні враження у словесну форму та водночас формує естетичний смак. Робота з ілюстративним матеріалом активізує уяву школярів, розвиває асоціативне мислення та вчить співвідносити вербальні й невербальні засоби комунікації, що набуває особливого значення в умовах сучасного мультимедійного освітнього простору. Усі ці підходи взаємодоповнюють одне одного та формують багатовимірний простір мовленнєвого розвитку, у якому поєднуються елементи гри, художньої творчості, візуального й вербального досвіду. Завдяки цьому казка постає не лише як засіб удосконалення мовленнєвої компетентності, а й як потужний інструмент розвитку мислення, уяви, емоційного інтелекту та комунікативних стратегій дитини, що робить її надзвичайно актуальною в сучасному освітньому процесі.

Особливе місце у науково-педагогічному дискурсі посідають погляди В. Сухомлинського, який розглядав казку як «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови» [47]. Він підкреслював, що саме завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем, вчиться емоційно відгукуватися на події та явища навколишнього життя, формувати власне ставлення до них. У цьому контексті початкове духовне виховання невіддільне від казкової творчості, адже вона стає першим кроком до усвідомленого розвитку мовлення.

На думку В. Сухомлинського, головним завданням школи є «навчити дітей добре мислити і говорити», і починати цю роботу слід уже зі старшими дошкільниками. Він окреслював фундамент освіти як три складові – «яскрава думка, живе слово і творчість дитини» [47, 339–340]. Відтак основна мета розвитку мовлення полягає у формуванні в дітей

уміння грамотно й культурно, логічно і зв'язно висловлювати свої думки. Для досягнення цього необхідна постійна робота над усіма рівнями мовної системи – від звука і слова до словосполучення, речення та цілісного тексту.

Важливе місце В. Сухомлинський відводив казці як засобу розвитку творчого мовлення. Він визначав її як активну естетичну творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – розум, почуття, уяву і волю. На його переконання, без живої, яскравої казки, яка оволоділа свідомістю й почуттями, неможливо уявити повноцінне формування дитячого мислення й мови. Казка постає духовним багатством народної культури, через яке дитина пізнає серцем життя свого народу. Створення власних казок педагог вважав одним із найцікавіших і водночас найважливіших видів поетичної діяльності школярів, адже воно забезпечує не лише мовленнєвий розвиток, а й гармонійне збагачення особистості.

В. Сухомлинський застерігав, що за відсутності дитячої творчості мовлення багатьох учнів залишалося б плутаним, а мислення – хаотичним. Він наголошував: якщо дитина, у якої спостерігалися серйозні затримки в інтелектуальному розвитку, самостійно придумала казку, поєднавши у своїй уяві кілька предметів навколишнього світу, це свідчить про те, що вона навчилася мислити [3, с.45]. Саме тому педагог наполягав на систематичному складанні школярами власних казок, вбачаючи у цьому ознаку оволодіння вмінням мислити словами й водночас ефективний засіб духовного збагачення [22, с.65-68].

Ідеї класичної педагогіки знаходять своє послідовне продовження в сучасних науково-методичних пошуках. Особливу увагу приділяє казці як складовій освітнього простору дитини О. Шаумян, яка підкреслює, що саме казковий текст створює умови для формування гармонійної особистості, поєднуючи у собі емоційний, пізнавальний і морально-виховний компоненти. Науковиця вказує, що завдяки казці діти не лише розвивають мовленнєві навички, але й засвоюють моральні норми, набувають досвіду

емоційного переживання та вчаться взаємодіяти з культурними цінностями. Н. Гавриш, зі свого боку, пропонує застосовувати коректурні таблиці як інструмент цілеспрямованого моніторингу мовленнєвого розвитку та засіб підтримання інтересу учнів до роботи з текстом [50].

Такі підходи доводять, що казка постає як багатофункціональне культурно-педагогічне явище, у якому художня образність поєднується з виховною доцільністю. Вона збагачує словниковий запас, формує інтонаційну виразність, удосконалює зв'язність мовлення, водночас виконуючи важливу культуротворчу функцію. Спираючись на класичні ідеї В. Сухомлинського та сучасні наукові розробки О. Шаумян і Н. Гавриш, методика навчання утверджує казку як один із найефективніших засобів розвитку мовленнєвої культури школярів. Завдяки гармонійному поєднанню когнітивного, емоційного та соціального впливів казковий текст зберігає свою актуальність у сучасному освітньому процесі, стаючи важливим інструментом формування цілісної особистості.

Висновки до другого розділу

Аналіз сутності й структури мовленнєвої компетентності показав, що вона є складним інтегрованим утворенням, яке охоплює когнітивні, діяльнісні, мотиваційні та емоційні компоненти. Вона не зводиться до сукупності знань про систему мови, а проявляється у здатності школяра реалізовувати ці знання у реальному комунікативному процесі. На відміну від мовної компетенції, що визначає обсяг і структуру лінгвістичних знань, мовленнєва компетентність виявляється як практична здатність до їх застосування в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Її формування відбувається на всіх рівнях мовної організації — від фонетичного й лексичного до синтаксичного й дискурсивного — і залежить від поєднання когнітивних умінь з особистісною мотивацією та психологічними чинниками розвитку. Вона виступає не лише результатом мовного

навчання, а й фундаментальною умовою соціалізації та самореалізації учня.

Дослідження можливостей казкового тексту доводить, що казка є потужним засобом розвитку мовленнєвої компетентності, здатним забезпечити інтеграцію когнітивного, емоційного й соціального аспектів навчання. У педагогічній практиці вона виконує багатофункціональну роль: збагачує словниковий запас, формує інтонаційну виразність, розвиває зв'язність висловлювання та стимулює творчі вияви. Ідеї класиків педагогіки, зокрема В. Сухомлинського, який трактував казку як «свіжий вітер дитячої думки і мови», знаходять продовження у сучасних методичних розробках Л.

Фесюкової та Н. Гавриш, які пропонують інноваційні прийоми роботи з текстом. Таким чином, казка виступає не лише засобом мовленнєвого розвитку, а й чинником формування цілісної особистості школяра, здатної до самовираження, критичного мислення та морального самовдосконалення.

Другий підрозділ показав, що мовленнєва компетентність учнів середньої школи має комплексний характер, оскільки поєднує знання про систему мови з умінням практично реалізовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Її розвиток відбувається поступово, з урахуванням вікових і психологічних особливостей школярів, і визначається як необхідна умова їхнього навчального успіху та соціалізації. Доведено, що казковий текст виконує у цьому процесі роль універсального дидактичного інструмента, здатного гармонійно інтегрувати навчальні, виховні й культуротворчі функції. Поєднання класичних педагогічних традицій і сучасних методичних підходів у роботі з казкою створює сприятливі умови для формування мовленнєвої культури, розвитку творчого мислення й утвердження ціннісних орієнтацій. Таким чином, мовленнєва компетентність постає не лише як одна з освітніх цілей, а як базовий чинник становлення цілісної, соціально активної особистості, готової до ефективної взаємодії у сучасному суспільстві.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ

3.1. Організація роботи з казковими текстами на уроках української мови та літератури

Психологічний профіль учнів 5–6 класів безпосередньо визначає і ритм уроку, і вибір методичних прийомів. У цей період переважає наївно реалістичне сприйняття: увага дітей зосереджується переважно на подіях та виразних учинках персонажів, тоді як встановлення зв'язків між віддаленими сюжетними елементами чи розпізнавання кореляцій між різними лініями вимагає вчительської підтримки. До цього додаються й характерні вікові риси — жива уява, схильність до фантазування, необ'єктивність оцінок. Як слушно зазначає А. Гривко, у цей період «на перший план виходить власний задум і фантастичні мрії». Звідси впливає методичний принцип: робота з казкою повинна спиратися на сюжетний інтерес і водночас планомірно формувати навички аналізу підтексту, поетики та символіки.

Саме тому доречно вибудовувати урок у чіткій етапності: мотиваційний блок із проблемним інтригуванням чи зоровими «гачками»; виразне читання з акцентом на інтонаційних і ритмічних паузах; аналітичне вчитування з виокремленням мовних формул, повторів та нових лексем; творча рефлексія, у якій учень уже не лише відтворює зміст, а й сам створює смисли.

Елемент уроку: сучасна авторська казка Богдани Матіяш

«Єва і білосніжна квітка лілії»

Мета уроку:

Навчальна — ознайомити учнів із жанровими особливостями сучасної української авторської казки, показати її синтез традиційних мотивів і новітньої постмодерної чутливості; здійснити аналіз мовно-стилістичних особливостей твору.

Розвивальна — розвивати вміння інтерпретувати художній текст, уважно читати й осмислювати підтексти; формувати естетичний смак, здатність розпізнавати метафори, асоціативні зв'язки та психологічні нюанси образів.

Виховна — виховувати чутливість до краси слова, емоційну відкритість, повагу до духовних цінностей і моральних сенсів, закладених у сучасній літературі.

Тип уроку: урок засвоєння й інтерпретації нового матеріалу.

Етапи роботи

1. Мотиваційний блок.

Вчитель пропонує проблемне питання: *«Чи може сучасна казка навчити нас більше, ніж традиційна?»* — і супроводжує його зоровим «гачком» (зображення білої лілії). Це налаштовує учнів на пошук символіки й прихованих сенсів.

2. Виразне читання.

Читання казки з акцентом на інтонаційних паузах, ліричній ритміці та емоційних переливах. Завдання для учнів: відчути, де слово звучить як молитва, а де як сповідь.

3. Аналітичне вчитування.

Запитання для обговорення:

1. Які традиційні мотиви української народної казки ви впізнали в творі?
2. Чим образ Єви відрізняється від героїнь народних казок?
3. Яке символічне значення має біла лілія?
4. Які емоції та асоціації викликають авторські метафори?
5. Чому сучасна казка звучить більш інтимно й лірично, ніж народна?
6. Як авторка передає психологічні відтінки переживань героїні?

7. Чи можна вважати твір діалогом із традиційною культурою?

4. Творча рефлексія.

1. Випишіть метафори й поясніть їхню художню функцію.
2. Доберіть прислів'я або крилатий вислів як ключ до розуміння ідеї твору.

3. Складіть асоціативний ланцюг до образу «лілії» (*чистота — тиша — духовне світло — надія*).

4. Напишіть кілька речень у стилі Богдани Матіяш, використовуючи інтимізований тон та образні метафори.

5. Інтерактивна вправа.

Робота в групах із картками: уривки з казки подані в різному стилістичному ключі. Завдання:

- визначити, які традиційні елементи народної казки збережено;
- назвати новаторські прийоми (метафоризація, ліризація, психологізація).

Символічний пласт казки вимагає від учителя особливої методичної делікатності й послідовності. Початок такої роботи має спиратися на функціональні ознаки жанру: зачини й кінцівки, ритуальні формули, магію чисел 3, 6, 9, 12, а також повтори як інструменти пам'яті й смислового наголосу. Поступово учнів залучають до аналізу «підповерхневого шару»: світового дерева як вертикалі світобудови, живої й мертвої води як образів відновлення, каменя як порога між світами, зміборства як архетипного протистояння добра і зла.

Як показують дослідження М. Чумарної, у слов'янській чарівній казці символи формують цілісну систему, де окремий образ має багаторівневе значення: у «Котигорошку» зерно та булава постають як знаки народження сили й влади, «виплеканої» із землі. Н. Мазалова звертає увагу на сучасні адаптації, які іноді редукують родинні архетипи — наприклад, образи

Батька й Матері в кумулятивній «Ріпці», — тим самим спрощуючи первісний сенс єдності роду.

Міжкультурний контекст лише посилює роботу із символікою. Так, японський акаоні у «Момотаро» у джерельній традиції «Кодзікі» постає як образ потойбіччя; круглий рисовий корж, який герой бере в дорогу, символізує сонце й вічність, виконує ритуальну функцію підготовки до ініціації. Порівняння таких деталей допомагає учням навчитися «читати» символ як інструмент смислотворення й водночас бачити універсалії культури. Щоб перехід від сюжету до поетики не здавався надто абстрактним, доцільно вводити «алгоритми» казкової творчості: аглютинацію (поєднання непокєднуваних ознак), гіперболізацію (перебільшення заради ефекту), персоніфікацію й метаморфози (перевтілення). Такий підхід, коли учні буквально «ловлять момент» художнього прийому, дозволяє їм усвідомити жанрову умовність і перетворює «просто цікаву історію» на досвід інтерпретації художніх засобів.

Соціально-побутові казки особливо зручні для розвитку етичної рефлексії, адже їхні герої здебільшого долають труднощі не силою, а дотепом і кмітливістю. У сюжетах цього типу загадка стає мірилом розуму, а прислів'я у фіналі концентрують ідею твору. Показовим прикладом є українська народна казка «Мудра дівчина», яка дає змогу поєднати емоційне занурення зі структурованим аналізом. Тут доцільно використовувати методику Т. Алієвої: визначити зачин і фінал, просторово-часові параметри, кульмінаційні вузли, функції чарівних предметів і мотиви вчинків персонажів, а далі перенести смислові акценти у власний мовленнєвий досвід через добір прислів'їв чи короткі усні коментарі.

Психолого-педагогічні дані свідчать, що гра підсилює засвоєння матеріалу: через рольові ситуації школяр здатен засвоїти значно більше, ніж у режимі пасивного слухання. Це не означає «тотальної гейміфікації», а

лише підкреслює вагомість виваженого використання театралізації та дидактичних ігор як носіїв змісту.

Інсценізація казки в цьому сенсі виступає одним із найсильніших методів мовленнєвого й морального виховання. Дослідження І. Беха, А. Запорожця, Т. Гаврилової показують: емоції дитини «продовжуються в русі», коли вона бере на себе роль героя. У такому процесі формується здатність бачити почуття іншого, вести діалог, діяти в умовній ситуації; сприйняття стає активно-діяльним, а моральний ідеал викликає емоційне піднесення. Тому після виразного читання варто організувати повторне читання «в особах», коротку імпровізовану сценку чи рольову гру, а в підсумку перейти до мовної рефлексії: які інтонаційні рішення працювали, як змінилася лінія персонажа, що допомогло зрозуміти підтекст. Такі вправи поєднують голос, діалог і гру в цілісний освітній інструмент.

Так, задля узагальнення й систематизації навчального матеріалу про народну та літературну казку, а також для розвитку уяви школярів пропонується провести інтегрований урок з української та зарубіжної літератури для учнів 5 класу під назвою **«В гостях у Казки»**. Це заняття має стати не лише підсумком опрацювання теми, а й своєрідним святом творчості, яке організоване у формі балу казкових персонажів.

Урок вимагає попередньої ґрунтовної підготовки як від учителя, так і від учнів. Школярі заздалегідь обирають улюблених персонажів (бажано тих, що вивчалися на уроках чи під час позакласного читання) і готують костюми або характерні атрибути. Учитель, виступаючи в ролі господині — Казки, надсилає учням запрошення на бал, а також готує музичний супровід: від українських народних пісень (у сучасному аранжуванні) до творів японської, китайської, індійської чи арабської культури залежно від представлених героїв. Музика стає частиною художньої атмосфери й доповнює презентацію персонажів. Кабінет прикрашається ілюстраціями з відомих казок, створюючи враження справжнього святкового дійства.

Мета уроку:

- навчальна: поглибити знання учнів про народну й літературну казку;
- розвивальна: удосконалювати критичне мислення, пам'ять, увагу, формувати навички зв'язного мовлення;
- виховна: виховувати оптимізм, інтерес до читання, орієнтацію на моральні життєві цінності.

Тип уроку: інтегрований (українська та зарубіжна література).

Хід уроку**I. Організаційний момент**

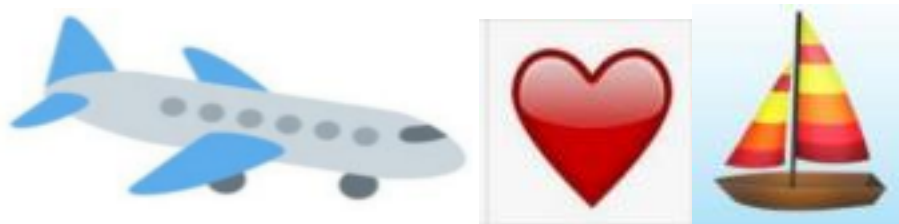
Учитель урочисто оголошує відкриття балу казкових персонажів.

II. Мотивація навчальної діяльності

Вступне слово педагога, знайомство з правилами участі у святковому уроці, створення емоційного настрою.

III. Актуалізація опорних знань**1. Завдання «Впізнай казку»**

Учитель демонструє загадки у вигляді емодзі, а школярі відгадують зашифровані назви творів.



«Хлопчик-зірка» О. Вайльда «Летючий корабель» (українська народна казка)

2. Завдання «Як мене звати?»

Учні по черзі виходять на сцену й розповідають історію від імені свого героя, але не називають його прямо. Решта має відгадати персонажа. Наприклад:

«Я народився взимку, однієї морозної ночі. Я гарний і яскравий, як квітка. У дитинстві любив кидати камінцями у жебраків, але згодом зрозумів, що скривдив найдорожчу людину — маму. Тепер мушу пройти довгий шлях і випросити в неї прощення» (Хлопчик-зірка). Дітям можна дозволити продовжити історію, уявивши, як би змінилася доля героя.

3. Завдання «Поляна казок»

Використовується віммельбух Анни Зюсс «Країна казок» (видавництво «Артбукс»). Діти діляться на дві команди, виписують казки, зображені на сторінках, і по черзі їх називають. Перемагає команда, що зробила останнє правильне припущення.



4. Завдання «Цитата з казки»

Учитель зачитує уривки з творів, а учні мають упізнати їх і коротко прокоментувати:

- «Ні, я був жорстоким до своєї матері. За це зло я понесу покарання» («Хлопчик-зірка», О. Вайльд).
- «Ситніше над усе – земля-мати, бо вона всіх годує й напуває...»

(«Мудра дівчина», українська народна казка).

– «Вони роблять добро з повинності» («Хуха-моховинка», В. Королів Старий).

– «Виходить, це дуже приємно – розпочату справу доводити до кінця»

(«Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», Г. Малик).

IV. Підсумок уроку

На дошці діти заповнюють два кластери:

1. «Казка вчить...» (доброті, дружбі, мудрості, вірності тощо). 2. «Казка засуджує...» (жадібність, жорстокість, лінивість, байдужість тощо).

Слід зазначити, що у сучасних умовах діджиталізації школа не може ігнорувати наявність мобільних пристроїв, які стали повсякденною частиною життя учнів. Смартфони, планшети чи ноутбуки здатні підсилити навчальний процес, якщо вони не підміняють роботу з текстом, а лише інтегруються у методично продуману структуру уроку. Як наголошував ще у 2005 році Рафаель Беллагас, використання особистих мобільних засобів у навчанні відкриває нові дидактичні можливості. Сьогодні ця практика закріпилася і дозволяє учням не тільки споживати готовий матеріал, а й створювати власний освітній контент.

Рациональне застосування мобільних інструментів підвищує мотивацію школярів, індивідуалізує роботу й відкриває простір для партнерського навчання.



Найефективнішими виявляються прості, але точні методичні ходи:

- запис аудіопереказу або виразного читання з подальшим самоаналізом інтонації й пауз;
- створення ребусів у Rebus1 за ключовими словами чи іменами персонажів та взаємообмін результатами;
- QR-завдання, які розкривають «секрет героя», сюжетний план чи мораль твору;
- короткі інтерактивні вікторини на Kahoot! чи LearningApps для перевірки знання фабули й мовних особливостей;
- міні-проекти «Казкові герої в сучасному світі», де учні створюють фото чи короткі відео з власними репліками, демонструючи розуміння характеру через мовні засоби.



Ефективність цих підходів залежить від того, наскільки вони інтегровані в освітню мету: збагачення словника, удосконалення зв'язного мовлення, розвиток інтонаційної виразності, формування вміння бачити символічні зв'язки. Провідна роль залишається за вчителем: саме він вибудовує дидактичну рамку, визначає безпечні сервіси, формує правила цифрової поведінки й розвиває медіаграмотність, зокрема вміння розрізняти достовірні джерела та етично працювати з контентом.

Задля системності роботи з казкою в середній школі доцільно застосовувати модель «від програми — до практики», коли програмові

тексти стають ядром уроку, а позакласне читання й творчі завдання — полем для розширення.

На українській лінії «Мудра дівчина» природно відкриває тему соціально-побутової казки і дає матеріал для поєднання читання з логічними завданнями: мікробесіди про простір і час подій, про мотиви персонажів, про загадку як мірило розуму; далі учні «підтягують» прислів'я до епізодів, а в завершенні коротко інсценізують сцену загадування, уважно відслідковуючи мовні формули ввічливості, звертання, логічні наголоси. «Яйце-райце» та «Про Правду і Кривду» допомагають вводити символіку числа та структури випробувань; «Ох» чи «Летючий корабель» — тренують розпізнавання чарівних помічників і випробувань, переводячи їх у сучасні моральні дилеми. На зарубіжній лінії «Фарбований шакал» з «Панчатантри» дає нагоду говорити про хитрість як засіб досягнення мети і про етичні наслідки, «Момотаро» — про ініціацію, символ сонця і перемогу над потойбіччям, «Пензлик Маляна» — про мистецтво як відповідальність, «Третя подорож Сіндбада» — про стратегії подолання небезпек і ціну ризику.

На позакласному читанні доцільно додавати сучасні авторські казки, щоб учні бачили, як жанр живе сьогодні: збірки Джанні Родарі «Казки по телефону» як школа парадоксу, іронії та мовної гри; «Казки роботів» Станіслава Лема як вправи у філософському осмисленні техніки в казковій рамці; українська класика для молодшого й середнього віку Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» як майданчик для розмови про відповідальність і доведення справ до кінця; оповіді Сашка Лірника як місток між фольклорною традицією і сучасним мовленням. Таке розширення позакласного поля не лише тримає контакт із інтересами дітей, а й збагачує мовні моделі, якими вони оперують у власному висловлюванні. Щоб не загубити «живий» імпульс уроку, варто пам'ятати про емоційну рамку. Розробки методистів і практиків підказують, що урок стає ефективним, коли він і навчає, і виховує: учень шукає у творі відповіді на свої життєві питання,

а вчитель навмисно тренує не лише техніку читання, а й уміння розуміти ідейний зміст, розкривати зв'язки між явищами, бачити умови й причини, що їх породжують (у дусі визначення розуміння як пізнавального процесу, сформульованого Г. С. Костюком). Саме тому доречні короткі проблемні ситуації на вході («чому герой обрав цей шлях?», «що саме робить учинок благородним?»), уважне перечитування ключових епізодів, спільне «довертання» неочевидних ланок мотивації, а вже потім — творче письмо чи драматизація як перевірка того, чи справді смисл «прожито». Завершуючи, підкреслю: організація роботи з казкою в середній школі дає найкращий результат, коли поєднує емоційне занурення, лінгвопоетичний аналіз і творчу діяльність, а також обережну, методично виправдану інтеграцію цифрових інструментів. Казка — не лише засіб формування мовленнєвої компетентності, а й матриця ціннісних орієнтацій, інтеркультурної поваги і здатності до діалогу.

Казка Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії»

Мета заняття:

Навчальна — поглибити знання про сучасну українську авторську казку, розкрити її жанрові й тематичні особливості.

Розвивальна — формувати вміння аналізувати образи героїв, розуміти алегоричний сенс подій, розвивати критичне мислення та творчу уяву.

Виховна — виховувати відповідальність за власні вчинки, прагнення долати труднощі, цінувати наполегливість і кмітливість.

Тип заняття: урок-зустріч із сучасною казкою.

Хід уроку

1. Вступ (мотивація).

Учитель демонструє малюнок або ілюстрацію з казки (Аля в оточенні

«недоладних» речей) і ставить проблемне запитання: *«Чи завжди наші помилки тягнуть нас назад, чи можуть вони стати початком пригоди?»*

2. Виразне читання фрагмента.

Учитель читає уривок, де Аля вперше потрапляє в країну Недоладію. Акцент робиться на ритмічних й інтонаційних паузах, що створюють атмосферу подиву й іронії.

3. Аналітична бесіда.

1. Чому героїня потрапила саме в країну Недоладію?
2. Які «недоладні» образи зустрічає Аля?
3. Чим вони схожі на наші власні недоліки?
4. Як авторка поєднує гумор і виховний підтекст?
5. Чому ця казка залишається актуальною сьогодні?

4. Творча рефлексія.

1. Складіть список власних «недоладій» (незавершених справ, звичок, які заважають).
2. Напишіть міні-замальовку: *«Моя зустріч із Недоладією»*.
3. Доберіть прислів'я, яке підходить до ідеї твору (наприклад: *«Що посієш, те й пожнеш»*).

6. Інтерактивна вправа.

Учні працюють із картками, на яких подані уривки казки.

Завдання:

- 1) пояснити, які риси характеру Алі допомагають їй долати труднощі;
- 2) визначити, які ситуації у творі є алегоріями реального життя школярів.

7. Підсумок.

Сучасна авторська казка Галини Малик поєднує гумор, іронію й

повчальний сенс. Вона показує, що помилки не є кінцем, а лише стартом для нового досвіду.

Домашнє завдання (на вибір):

1. Намалювати ілюстрацію до улюбленої сцени казки.
2. Написати листа від імені Алі своїм однокласникам із порадою, як боротися з «недоладіями».

Використовуючи програмні тексти й розширюючи їх сучасними авторськими казками на позакласному читанні, учитель вибудовує «сходи» від сюжетної принади — до символічного бачення і відповідального мовлення; а вправи, що ґрунтуються на голосі, діалозі, грі та осмисленому використанні технологій, роблять ці сходи надійними й привабливими для кожного учня.

Елемент уроку: українська народна казка

«Яйце-райце»

Мета:

навчальна — ознайомити учнів із жанровими особливостями чарівної казки, поглибити знання про композиційну структуру (зачин, випробування, чарівна допомога, щасливий фінал), навчити аналізувати сюжетні елементи та символіку твору;

розвивальна — формувати вміння визначати мотиви поведінки героїв, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між подіями; удосконалювати навички виразного читання, переказу, роботи з художнім словом; розвивати асоціативне мислення, уміння співвідносити казкові образи з прислів'ями та приказками;

виховна — виховувати прагнення до чесності, доброти, кмітливості, розуміння моральних категорій добра і зла; прищеплювати інтерес до усної народної творчості, повагу до національної культурної спадщини.

Тип уроку: урок засвоєння та усвідомлення нового матеріалу з елементами творчої діяльності.

Хід уроку

Підготовка до сприймання тексту.

Учитель створює мотиваційну ситуацію: пропонує дітям розгадати кросворд зі словами «казка», «герой», «чарівне», «добро», «зло», демонструє ілюстрації до українських казок. Можна використати QR-код, за яким учні переглянуть короткий мультфільм «Яйце-райце». Це забезпечує емоційне налаштування, викликає інтерес і готовність до сприймання художнього твору.

1. Читання казки.

Учитель читає твір емоційно, звертаючи увагу на інтонацію, логічні паузи, виразність. Далі організовується читання «по ролях»: розподіляються ролі оповідача, головного героя, другорядних персонажів. Учні намагаються передати інтонацією почуття героїв, відтворюють атмосферу напруження чи радості.

2. Первинне обговорення.

Учитель ставить проблемні запитання, використовуючи питальні слова «хто?», «де?», «чому?», «як?»

- Що символізує чарівне яйце в сюжеті казки?
- Хто допомагає героєві подолати труднощі?
- Чому саме чесність і кмітливість виявилися сильнішими за силу?
- Які випробування проходить герой і які якості він при цьому демонструє?
- У чому проявляється перемога добра над злом?

3. Робота над змістом.

Учні у групах складають «схему подій» казки:

зачин → знайомство з героєм → виникнення проблеми → чарівна допомога → випробування → перемога → щасливий фінал. Кожна група

коротко презентує свою схему, пояснюючи, які епізоди вони виділили як ключові.

4. Робота з народною мудрістю.

Учитель пропонує завдання з картками: потрібно поєднати частини прислів'їв, що відображають мораль твору.

Приклади карток:

- «Де сила не може ...» (там розум допоможе).
- «Краса минеться ...» (а розум пригодиться).
- «Мудра голова ...» (не дбає на лихі слова). – «Тіло в золоті ...» (а душа в болоті).

Ця вправа допомагає учням усвідомити, що мораль казки перегукується з прислів'ями та приказками, які концентрують народну мудрість.

6. Творчі завдання.

- **Інсценізація епізоду.** Учні готують невелику постановку сцени отримання чарівного яйця або перемоги героя.
- **Ілюстрація.** Кожен створює малюнок або цифрову ілюстрацію до улюбленого епізоду (застосування мобільних додатків).
- **Міні-есе.** Завдання: написати короткий текст «Що для мене означає символ яйця — початок життя чи випробування?».

7. Аналіз художніх засобів.

Учні знаходять у тексті порівняння, повтори, символічні числа, пояснюють їхню роль. Учитель підкреслює, що символіка казки — це спосіб виразити глибші смисли через прості образи.

8. Підсумок.

Учні разом з учителем формулюють ідею твору: у казці підкреслюється перемога добра і розуму над злом і жадібністю, а символічне яйце виступає

образом нового життя та надії.

Елемент уроку: сучасна літературна казка І. Андрусяка

«Казки з порожнього стільця»

Мета:

навчальна: ознайомити учнів із сучасним авторським варіантом казки, показати її відмінність від народної традиції; сформувати навички аналізу художнього тексту на рівні сюжету, образів, символів; навчити розрізняти авторську позицію та мораль твору;

розвивальна: розвивати критичне мислення, здатність до порівняння та узагальнення; удосконалювати навички виразного читання, переказу та аргументованого висловлювання власної думки; стимулювати творчу уяву та фантазування;

виховна: виховувати інтерес до сучасної української літератури, повагу до авторського слова; формувати моральні цінності, відповідальність і вміння співпереживати героям.

Тип уроку: урок позакласного читання з елементами аналізу й творчої роботи.

Хід уроку:

1. Підготовка до сприймання твору.

Учитель пропонує учням подумати: чим сучасна казка може відрізнитися від народної? Чи може в ній бути телефон, ноутбук, автобус чи інші сучасні реалії? Які теми найближчі до сучасної дитини? (коротка дискусія).

2. Читання казки.

Читання вголос учителем або виразне читання учнями за ролями. Звернення уваги на особливості авторської мови (іронія, гумор, несподівані деталі).

3. Робота з текстом.

Бесіда на сприймання:

- Хто головні герої казки?
- Які сучасні предмети або ситуації вводить автор?
- Що вас здивувало у поведінці героїв?
- Чи нагадує казка якусь із народних, і чим саме?

Вправи: скласти короткий план казки; знайти слова та вирази, які найбільше запам'яталися; пояснити значення авторських символів.

4. Творчі завдання.

Написати продовження казки, змінивши фінал.

У парах скласти «сучасну народну казку» з використанням сучасних героїв (наприклад, замість чарівного меча – смартфон, замість Змія – «кібер ворог»).

Намалювати ілюстрацію до улюбленої сцени або створити мем/стикер на основі образів казки.

5. Порівняльний аналіз.

Учні порівнюють сучасну казку з українською народною («Яйце-райце», «Мудра дівчина» чи іншою), визначають спільне (мораль, боротьба добра і зла, символіка) та відмінне (мова, герої, реалії).

6. Підсумок уроку.

Обговорення: «Чому сучасні письменники пишуть казки? Чим їхні твори цікаві саме нам?»

Висновок учителя: сучасна казка не замінює народну, а продовжує її традицію, наближаючи зміст до проблем і потреб сучасних школярів. Таке поєднання програмових і позапрограмових текстів не лише зберігає контакт

із інтересами дітей, а й збагачує мовні моделі, якими вони користуються у власних висловлюваннях.

3.2. Аналіз результатів впровадження казки як дидактичного засобу: методика та ефективність

З метою перевірки дієвості казки як дидактичного інструмента було проведено педагогічне дослідження у 5-х та 6-х класах Ланчинського ліцею імені Юрія Шкрумеляка. У вибірку увійшло 48 учнів (по 24 школярі кожної паралелі), які були розподілені на контрольні та експериментальні групи. Така структура дала можливість зіставити традиційні методи викладання з інноваційними, що ґрунтувалися на використанні казкового матеріалу. У контрольних класах робота здійснювалася у звичному форматі, тоді як в експериментальних уроки української мови та літератури було доповнено спеціально розробленими завданнями на основі казок.

Експериментальна програма тривала вісім тижнів і мала два етапи: констатувальний та формувально-контрольний. На першому етапі визначався вихідний рівень мовленнєвої компетентності школярів, на другому – перевірялася ефективність комплексу вправ, орієнтованих на систематичне залучення казкового тексту.

Протягом формувального етапу учні експериментальних груп виконували завдання, які умовно було поділено на чотири блоки. Перший охоплював вправи з переказу й трансформації сюжетів («Зміни фінал казки», «Опиши героя від першої особи», «Додай нового персонажа»), що стимулювали асоціативне мислення й розвиток зв'язного мовлення. Другий блок – словесне малювання, у якому школярі створювали портрети персонажів чи описували казкові місцевості за ілюстраціями, переносячи візуальні враження у словесну площину.

Третій блок складався з інтерактивних завдань на кшталт «Казкового суду» або «Діалогу персонажів» у формі рольових ігор, які формували

навички аргументації й комунікативної етики.

Нарешті, четвертий блок – колективні творчі вправи («Створення класної казки» за ключовими словами чи тематичними малюнками), що поєднували індивідуальну та групову мовленнєву практику й розвивали здатність до сюжетотворення.

Рівень сформованості мовленнєвих компетентностей визначався за трьома критеріями: лексичним розвитком (обсяг і точність словника, використання образних засобів), граматичною правильністю (структура речень, дотримання норм синтаксису й морфології), а також комунікативною компетентністю (виразність, аргументованість думок, здатність взаємодіяти у групі). Для об'єктивності результатів застосовувалася трирівнева шкала оцінювання (високий, середній, низький рівень), що враховувала як письмові, так і усні завдання. На завершальному етапі учні виконували контрольні вправи: створювали власну коротку казку за ілюстраціями, будували діалоги між героями, переказували модифіковані сюжети знайомих текстів. Динаміка змін подана у *Таблиці 3.1*.

Клас / Група	Етап експерименту	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
5 клас, контрольна	до	18	52	30
	після	21	54	25
5 клас, експериментальна	до	17	50	33
	після	42	46	12

6 клас, контрольна	до	25	55	20
	після	29	54	17
6 клас, експеримент альна	до	25	50	25
	після	54	38	8

Таблиця 3.1 Рівні сформованості мовленнєвих компетентностей учнів 5–6 класів (до та після експерименту, %)

Як свідчать дані *Таблиці 3.1*, у контрольних класах відзначено лише незначний прогрес: у 5 класі кількість учнів із високим рівнем зросла на 3% (з 18% до 21%), у 6 класі — на 4% (з 25% до 29%). Такі зміни можна пояснити природним віковим розвитком та поступовим накопиченням мовленнєвого досвіду.

Зовсім інша картина простежується в експериментальних групах. Тут зафіксовано виразний позитивний стрибок: у 5 класі частка учнів із високим рівнем піднялася з 17% до 42% (+25%), а в 6 класі — з 25% до 54% (+29%). Ця динаміка переконливо свідчить про ефективність використання казки як дидактичного засобу, адже результати демонструють не лише кількісне, а й якісне зростання — зменшення частки учнів із низьким рівнем майже втричі.

У ході формувального етапу також випробували інтеграцію мобільних інструментів, які надали урокам додаткової динаміки та сприяли більшій залученості учнів. Раціональне застосування цифрових засобів дало змогу індивідуалізувати роботу, активізувати творчу ініціативу школярів і створити атмосферу партнерського навчання. Особливу популярність серед учнів здобули завдання з використанням смартфонів: запис аудіопереказу або

виразного читання з подальшим самоаналізом інтонації й пауз; створення ребусів у сервісі Rebus1 за ключовими словами чи іменами персонажів; QR завдання, що розкривали «секрет героя» або сюжетний план; короткі інтерактивні вікторини на Kahoot! та LearningApps; міні-проекти «Казкові герої в сучасному світі», у межах яких школярі створювали фото та короткі відео з власними репліками, демонструючи розуміння характеру персонажів через мовні засоби. Більшість школярів (78%) відзначили, що такі завдання роблять уроки емоційно насиченими й живими; 69% наголосили на поєднанні традиційних вправ з елементами гри, що посилює інтерес до навчання; 64% вказали на цінність активної взаємодії з однокласниками, тоді як 72% оцінили зручність та індивідуалізований характер мобільних завдань.

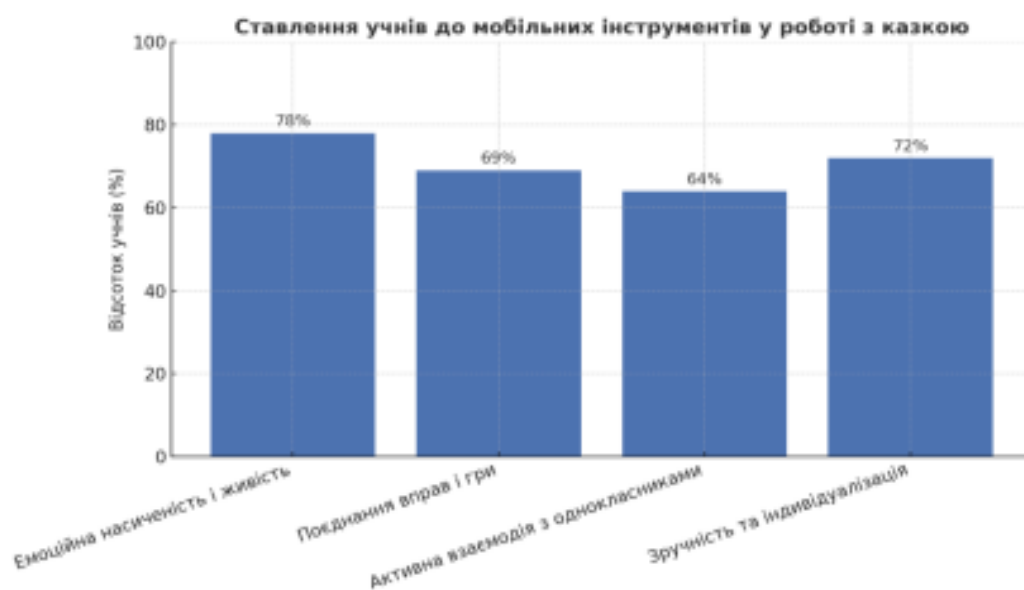


Рис. 3.1. Ставлення учнів до використання мобільних інструментів у роботі з казкою (%)

У цілому понад три чверті учнів визнали, що інтеграція казкового матеріалу й цифрових технологій значно підвищила їхню навчальну мотивацію. Вони брали участь у роботі з більшою ініціативністю, активно взаємодіяли в групах і прагнули реалізувати себе у творчих формах мовленнєвої діяльності.

Таким чином, результати експерименту підтвердили висунуту гіпотезу: систематичне та цілеспрямоване використання казки в навчальному процесі стимулює активізацію словникового запасу, підвищує грамотність і виразність мовлення, сприяє розвитку як монологічної, так і діалогічної комунікації. Якщо в контрольних класах прогрес мав поступовий і нерівномірний характер, то в експериментальних групах він виявився виразним, послідовним і високорезультативним.

Висновки до третього розділу

Проведене дослідження дозволило всебічно обґрунтувати значення казки як ефективного дидактичного засобу формування мовленнєвих навичок учнів середньої школи. У роботі встановлено, що мовленнєва компетентність не обмежується знанням мовної системи, а постає як практична здатність застосовувати ці знання у різних видах комунікації, інтегруючи когнітивні, емоційні, діяльнісні та мотиваційні складники. Доведено, що саме казковий текст має винятковий потенціал поєднувати навчальні, виховні й культуротворчі функції, сприяючи розвитку критичного мислення, інтонаційної виразності, творчої уяви й формуванню морально-ціннісних орієнтацій школярів.

Запропонований методичний підхід — чітка етапність уроку (мотивація, виразне читання, аналітичне вчитування, творча рефлексія), робота з художньою символікою, інсценізаціями та інтерактивними завданнями, а також поміркована інтеграція цифрових інструментів — продемонстрував високу ефективність. Експериментальна перевірка підтвердила це: частка учнів із високим рівнем мовленнєвої компетентності у 5–6 класах зросла на 25–29%, тоді як кількість школярів із низьким рівнем зменшилася майже утричі. Водночас понад три чверті опитаних зазначили підвищення мотивації та зацікавленості, що свідчить про позитивний вплив поєднання традиційних і сучасних освітніх методів.

Таким чином, результати роботи підтвердили висунуту гіпотезу: систематичне використання казки в освітньому процесі є дієвим інструментом розвитку мовленнєвої компетентності, оскільки гармонійно поєднує когнітивно-мовний і ціннісно-емоційний розвиток школярів. Практичне значення дослідження полягає у можливості впровадження розроблених прийомів у навчальний процес середньої школи, а також у використанні отриманих результатів для вдосконалення програм підготовки й підвищення кваліфікації педагогів, що відкриває перспективи подальшого розвитку інноваційних методик у сучасній літературній освіті.

ВИСНОВКИ

Під час написання магістерської роботи на тему «Роль казки у розвитку мовленнєвих компетентностей учнів середньої школи» було здійснено багатопланове дослідження, яке поєднало літературознавчий, лінгводидактичний та експериментально-методичний підходи.

У процесі аналізу наукової літератури з'ясовано, що казка є одним із найдавніших і водночас найжиттєздатніших жанрів усної та писемної словесності, здатних гармонійно поєднувати пізнавальну, виховну й естетичну функції. Її жанрово-типологічна структура — чітка композиційна організація, усталені мотиви та формули, символічна насиченість — створює сприятливі умови для роботи з учнями середньої школи.

Доведено, що формування мовленнєвої компетентності у цьому віці вимагає опори не лише на знання граматичної системи, а й на здатність застосовувати мовні ресурси у практиці комунікації, інтегруючи когнітивний, емоційний та ціннісний досвід. Казка у цьому сенсі постає універсальним дидактичним інструментом, оскільки водночас розвиває уяву, критичне мислення, інтонаційну виразність і моральні орієнтири.

Узагальнення попередніх досліджень (І. Франко, В. Пропп, сучасні українські та зарубіжні методисти) дозволило встановити, що на рівні жанрової природи казка має великий потенціал для інтерпретації символів і архетипів, які стають основою формування інтерпретаційних навичок школярів. Саме на цьому етапі відбувається перехід від поверхового сюжетного сприймання до усвідомлення підтекстів, поезики та світоглядних універсалій. Практична частина роботи дала змогу розробити й апробувати методику використання казки у навчальному процесі, що ґрунтується на чіткій етапності уроку: мотиваційний блок — виразне читання — аналітичне вчитування — творча рефлексія. У межах цієї моделі було виокремлено низку ефективних прийомів: робота з художньою символікою, інсценізація сюжетів, рольові ігри, створення альтернативних фіналів, словесне

малювання, колективне творення тексту. Додатковим чинником ефективності виявилася поміркована інтеграція цифрових інструментів (аудіозаписи, QR завдання, інтерактивні вікторини, міні-проекти), яка посилювала мотивацію учнів і водночас сприяла розвитку їхньої медіаграмотності. Особливу цінність має міжкультурний підхід, коли поряд з українськими народними та літературними казками залучаються твори зарубіжного фольклору й сучасних авторів. Це дозволило не лише збагачувати словниковий запас і розширювати уявлення про жанрову палітру, а й формувати в учнів навички інтеркультурного діалогу та порівняльного аналізу.

Проведений педагогічний експеримент на базі 5–6 класів засвідчив високу результативність розробленої методики. Кількість учнів із високим рівнем мовленнєвої компетентності в експериментальних групах зросла на 25–29%, тоді як у контрольних — лише на 3–4%. Частка школярів із низьким рівнем у експериментальних класах зменшилася майже утричі, що підтверджує ефективність системного впливу казки як дидактичного засобу. Водночас понад 75% учнів позитивно оцінили уроки з використанням казкового матеріалу та інтерактивних завдань, зазначивши, що вони стали більш емоційно насиченими, динамічними й мотивувальними.

Таким чином, експериментально підтверджено гіпотезу: систематичне та цілеспрямоване використання казки у навчальному процесі сприяє комплексному розвитку мовленнєвих компетентностей, оскільки поєднує когнітивно-мовний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Отримані результати мають подвійний ефект. З одного боку, вони уточнюють і розвивають лінгводидактичні положення щодо ролі художнього тексту у формуванні мовленнєвої компетентності, демонструючи особливе місце казки в системі жанрів, придатних для шкільної практики. З іншого боку, вони пропонують конкретний інструментарій для практичної діяльності вчителя, який може бути використаний у масовій школі, у програмах

підготовки майбутніх педагогів, у курсах підвищення кваліфікації. Практична цінність роботи полягає також у розробці методичних матеріалів (конспекти уроків, сценарії інтегрованих занять, пакети завдань), що можуть бути безпосередньо впроваджені у навчальний процес. Запропонована модель дозволяє варіювати рівень складності вправ відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також органічно інтегрувати сучасні цифрові ресурси без шкоди для цілісності літературної освіти.

Отже, проведене дослідження підтвердило, що казка є невичерпним ресурсом для розвитку мовленнєвих компетентностей учнів середньої школи. Вона здатна одночасно навчати, виховувати й формувати особистість, поєднуючи когнітивні, мовні й культуротворчі аспекти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексєєва О. Р., Швирка В. М. Зміст і структура мовно комунікативної компетентності вчителя в контексті концепції Нової української школи. *Education and Pedagogical Sciences. Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 3 (184). С. 26–43. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-3\(184\)-26-43](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-3(184)-26-43).
2. Безрук В. Комунікативна компетентність в контексті сучасних дослідницьких концепцій та підходів. *Актуальні проблеми державного управління*. Одеса, 2017. Вип. 1. С. 23–27.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Вид. 2-ге. Київ : Слово, 2010. 374 с.
4. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доповн. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.
5. Брауде Л. Скандинавська літературна казка : монографія. 1979.
6. Бріцина О. Ю. Українська усна традиційна проза : питання текстології та виконавства. Київ, 2006. 400 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
8. Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2017. Вип. 67. С. 73–77. DOI: 10.25264/2519-2558-2017-67-73-76.
9. Вишнівська М. Казка як важливий засіб мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку / наук. кер. І. Голубовська. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті : теорія, практика, перспективи*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2023. С. 92–96. Режим доступу : <https://eprints.zu.edu.ua/37660/1/стаття%20Вишнівської.pdf>.
10. Гавриш Н. Розвиток мовлення: розв'язуємо актуальні проблеми. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 3. С. 36–38.
11. Ганаба С. Виховний потенціал українських народних казок: гендерний аспект. *V Міжнародна науково-практична конференція* (16.05.2024). С. 151–155. Режим доступу : https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/4602/1/НАДПСУ_16.05.2024-151-155.pdf.
12. Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В. Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій. У кн.: *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія,*

методика, практика, досвід : монографія / за ред. проф. В. Ягоднікової. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С. 78–98.

13. Горбач Н., Здіховська Т. Жанр авторської казки в українській дитячій літературі: витоки та перспективи. *Журнал Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. 2019. Вип. 7 (9). С. 1–5. Режим доступу : <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9703/1/7%20%289%29.PDF>.

14. Горошкіна О. Формування мовної особистості випускника профільної школи : лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 206–211.

15. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти *Інформаційний збірник та коментарі МОНМС України*. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011->.

16. Довженко Г. В. Жанри українського дитячого фольклору. *Народна творчість та етнографія*. 1978. № 5. С. 88.

17. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна казка. Київ : Вища школа, 1987. 127 с.

18. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна проза (легенда, казка) : еволюція епічних традицій : монографія. 2-ге вид., стереотип. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2009. 304 с.

19. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 920 с.

20. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

21. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 920 с.

22. Іщенко Л. Казка як засіб розвитку мовленнєвої творчості дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. Вип. 26. С. 64–69. Режим доступу : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/26/visnuk_8.pdf.

23. Касак Т. Мовностилістичні особливості художніх і літературознавчих текстів Оксани Лусевської [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.researchgate.net/publication/363832759_Tetana_Kacak_MOVNOSTI_LISTICNI_OSOBLIVOSTI_HUDOZNIH_I_LITERATUROZNAVCIH TEKSTI_V_OKSANI_LUSEVSKOI.

24. Карпенко С. Д. Проблематика українського казкознавства в парадигмі досліджень. *Вісник Харківського університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. 2020. Вип. 86. С. 76–82.
25. Карпенко С. Д. Українське казкознавство у дослідженнях Олександра Потебні. *Молодий вчений*. 2017. № 12.1 (52.1). С. 123–129.
26. Карпенко С. Жанрово-видовий феномен української народної казки. *Міфологія і фольклор : загальноукраїнський науково-освітній журнал*. Львів, 2014. № 4 (15). С. 58–67.
27. Карпенко С. Народна казка як об'єкт вивчення українського казкознавства. *Міфологія і фольклор : Казкознавство*. 2012. № 4. С. 18–25.
28. Кизилова В. Динаміка розвитку української літературної казки : монографія. Київ, 2020.
29. Коломієць І. Українське казкознавство у дослідженнях Олександра Потебні. *Родзинка*. 2019. Вип. 2. С. 535–537. Режим доступу : https://eprints.cdu.edu.ua/3404/1/rodzinka_2_2019-535-537.pdf.
30. Коломієць І. І. (уклад.). *Стилістика мовних одиниць : лексична стилістика, стилістична фразеологія : навчально-методичний посібник*. Умань : Візаві, 2021. 108 с.
31. Костолович Т. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання фонетики й орфоєпії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2019. 280 с.
32. Кулик О. Д. Евристична діалогова взаємодія та діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності здобувачів освіти : синтез, процедура, застосування, результат. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 37, вип. 2. С. 216–223. DOI: 10.24919/2308-4863/37-2-32. Режим доступу : https://www.aphn-journal.in.ua/archive/37_2021/part_2/34.pdf.
33. Кулик О. Д. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів. *Педагогічні науки. Серія : Середня освіта*. Бердянськ : БДПУ, 2018. Вип. 1. С. 77–83. DOI: 10.31494/2412-9208-2018-1-1-77-85.
34. Кузьменко О. М. Показчик фольклорних мотивів : історія, методологічні засади, практика. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2017. Вип. 66. С. 291–316. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_fil_2017_66_15.
35. Лановик М., Лановик З. *Українська усна творчість : підручник*. Київ : Знання-Пес, 2001. 591 с.
36. Луцан Н. І., Сащенко Є. С. Формування мовленнєвої компетентності фахівців сфери обслуговування. *Освітній простір України*. 2023. Вип. 65, т. 1.

С. 79–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.16.83>

36. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 клас» (наук. кер. – Т. О. Яценко) ; гриф «Рекомендовано МОН України» (наказ МОН від 12.07.2021 № 795).

37. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» (авт. : Архипова В. П., Січкара С. І., Шило С. Б.). Режим доступу : <https://mon.gov.ua/static->.

38. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – Київ : Академія, 2007. – 752 с.

39. Олійник Г. Виразне читання. Основи теорії. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2001. 224 с.

40. Орап М. О. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. Соціальні комунікації. 2023. № 2. С. 102–108. Режим доступу : <https://social-science.uu.edu.ua/article/18>.

41. Паласевич І. Казка як засіб збагачення й активізації мовлення старших дошкільнят експресивною лексикою. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». 2024. Вип. 19 (51). С. 66–72.

42. Подановська Г. Сутність та структура комунікативної компетентності особистості молодшого школяра. Освітні обрії : щомісячний науково-педагогічний журнал. 2019. Т. 49, № 2. С. 36–40. DOI: 10.15330/обріи.49.2.36-40. Режим доступу : <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/download/2424/2876/4892>.

43. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 192 с.

44. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»)

45. Сабат Г. П. Казки Івана Франка як естетико-поетикальна система : автореф. дис. д-ра філол. наук (10.01.06; 10.01.01). Київ : КНУ ім. Т. Шевченка, 2009. 32 с.

46. Сафарян С. Розвиток мовної особистості учня на уроках зарубіжної літератури. Гілея : науковий вісник. 2018. Вип. 35 (5). С. 262–267. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-5-39>.

47. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Київ, 2001; 2005.

48. Тихолоз Н. Б. Жанрові модифікації казки у творчості Івана Франка : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.01.01. Львів, 2003. 22 с.

49. Хома Т. В. Комунікативна компетентність, її складові. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 1. С. 203–206. DOI: <https://doi.org/10.31339/2413-3329->

[2018-1\(7\)-203-206](#) .

50. Шаумян О. Г. Казка як складова освітнього простору дитини. Молодий вчений. 2019. № 7.1 (71.1). С. 90–94.

51. Ярмиш Ю. Ф. У світі казки : літературно-критичний нарис. Київ : Радянський письменник, 1975. 145 с.

52. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література : підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : ВД «Освіта», 2023. 256 с.

53. Яценко Ю. Аналіз існуючих підходів щодо визначення понять «компетентність» і «компетенція». Режим доступу : https://cusu.edu.ua/download/conf2013/section5/article_yashchenko.pdf .

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів
мають посилання на відповідне джерело.

_____ Іваночко Є.М.