

УДК 811.161.2'38'42:373.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/97-1-48>

Наталія ІВАНИШИН,

orcid.org/0000-0003-1835-0466

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *nataliia.ivanyshyn@cnu.edu.ua*

Роксолана СТЕФУРАК,

orcid.org/0000-0002-9612-3851

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *roksolana.stefurak@cnu.edu.ua*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

У статті досліджується методичний потенціал лінгвостилістичного аналізу художнього тексту як інструменту формування комунікативної компетенції учнів на уроках української мови та літератури в закладах загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена переорієнтацією сучасної шкільної освіти з накопичення знань на розвиток ключових компетентностей, серед яких комунікативна займає провідне місце, оскільки визначає здатність особистості ефективно взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях. Авторки розмежовують лінгвістичний та літературознавчий підходи до тексту за метою, інструментарієм та дослідницькими акцентами, обґрунтовуючи методичні переваги їх синтезу в лінгвостилістичному аналізі, що поєднує точність лінгвістичного опису з глибиною літературознавчої інтерпретації. На теоретичній основі компетентнісного підходу визначено ключові категорії художнього тексту – зв'язність, цілісність, антропоцентричність, імпліцитність, темпоральність, – які слугують опорою для розвитку комунікативних умінь. Основним результатом дослідження є авторська чотириетапна методична модель лінгвостилістичного аналізу тексту: рецептивний (первинне цілісне сприймання), аналітичний (мовностилістичний аналіз за фонетичним, лексичним, морфологічним, синтаксичним і тропейним рівнями), інтерпретаційний (формулювання та аргументація власної позиції) та комунікативно-творчий (самостійне текстопродукування в різних жанрах). Практичну реалізацію моделі продемонстровано на матеріалі завершального монологу Мавки з драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня». Для кожного етапу запропоновано систему вправ, що охоплює мовний, мовленнєвий та соціокультурний компоненти комунікативної компетенції. Перспективи подальших досліджень пов'язуються з апробацією моделі для різних вікових груп та в умовах дистанційного і змішаного навчання.

Ключові слова: лінгвостилістичний аналіз тексту, художній текст, комунікативна компетенція, лексикологія, тропейний рівень, методика навчання.

Nataliia IVANYSHYN,

orcid.org/0000-0003-1835-0466

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *nataliia.ivanyshyn@cnu.edu.ua*

Roksolana STEFURAK,

orcid.org/0000-0002-9612-3851

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *roksolana.stefurak@cnu.edu.ua*

DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH LINGUOSTYLISTIC TEXT ANALYSIS

The article examines the methodological potential of linguostylistic text analysis as a tool for developing communicative competence in secondary school students during Ukrainian language and literature lessons. The relevance of the study

is determined by the ongoing shift in modern school education from knowledge acquisition to the development of key competencies, with communicative competence occupying a central place as it defines an individual's capacity to interact effectively in varied communicative situations. The authors distinguish between linguistic and literary-critical approaches to text analysis in terms of their goals, instruments, and research emphases, justifying the methodological advantages of synthesising both in linguostylistic analysis. Drawing on the competency-based approach, the study identifies key categories of literary text – cohesion, coherence, anthropocentricity, implicitness, temporality, and conceptsphere – which anchor the development of students' communicative skills. The principal outcome is an original four-stage methodological model: the receptive stage (holistic primary perception), the analytical stage (language and stylistic analysis across phonetic, lexical, morphological, syntactic, and tropic levels), the interpretive stage (formulating and defending a personal stance), and the communicative-creative stage (independent text production across genres). The model is demonstrated on the final monologue of Mavka from Lesya Ukrainka's drama-fairy-play Forest Song. A comprehensive system of exercises is proposed for each stage, addressing linguistic, speech-related, and sociocultural components of communicative competence. Further research will focus on adapting the model for different age groups and distance learning contexts.

Key words: *linguostylistic analysis, literary text, communicative competence, tropic level, teaching methodology.*

Постановка проблеми. Сучасна шкільна освіта поступово переорієнтовується з накопичення знань на формування компетентностей, серед яких комунікативна посідає чільне місце. Здатність учнів розуміти текст, інтерпретувати його смисли, відчувати мовну гру, розпізнавати приховані значення та адекватно реагувати на художньо-образну інформацію є необхідними складниками мовленнєвого розвитку особистості.

Лінгвостилістичний аналіз тексту – це потужний методичний інструмент, що інтегрує лінгвістичні та літературознавчі підходи до художнього слова й дозволяє розглядати текст як складну багаторівневу систему, у якій кожна мовна одиниця виконує естетичну й комунікативну функцію. Його елементи можуть і повинні бути систематично залучені до навчального процесу на уроках української мови для досягнення комплексного навчально-розвивального ефекту.

Аналіз досліджень. Проблема використання художнього тексту як дидактичного матеріалу досліджувалась у працях І. Кочан, Л. Мацько, О. Сидоренко, М. Пентилюк, Н. Голуб та інших учених. Водночас питання цілеспрямованого застосування елементів лінгвостилістичного аналізу саме як інструменту комунікативного розвитку учнів розроблено недостатньо, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета статті – обґрунтувати методичний потенціал лінгвостилістичного аналізу художнього тексту як засобу формування комунікативної компетенції учнів на уроках української мови та запропонувати практичну модель його реалізації на матеріалі драматургічного тексту.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) виявити теоретичні основи лінгвоаналізу тексту в контексті компетентнісного підходу до навчання; 2) визначити категорії художнього тексту, що є основою для розвитку комунікативних умінь учнів; 3) запропонувати методичну модель

роботи з художнім текстом, що інтегрує елементи лінгвостилістичного аналізу та продемонструвати практичну реалізацію запропонованого підходу на матеріалі конкретного художнього тексту.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетенція розглядається науковцями як інтегративне утворення, що включає мовний, мовленнєвий і соціокультурний компоненти. Її формування неможливе без глибокого занурення у текст – основну одиницю комунікації. Художній текст при цьому постає як найбільш складний і водночас найбільш інформаційно насичений комунікативний феномен.

Зауважимо, що текст є об'єтом як лінгвістичного, так і літературознавчого аналізу, однак підходи до його осмислення різні: літературознавець бачить художній твір як естетичне ціле, тоді як лінгвіст – текст як мовну систему. Звідси – акценти на різних моментах: перший аналізує образи, теми, сюжет і композицію, другий зосереджується на мовних одиницях усіх рівнів – від фонетики до синтаксису.

Мета також різна: літературознавчий аналіз прагне розкрити художній задум та ідейно-естетичний зміст твору, лінгвістичний – описати мовну структуру та функції конкретних засобів. Саме тому різний також інструментарій: літературознавство послуговується інтерпретацією та герменевтикою, лінгвістика – дескриптивним і структурним аналізом. Порівняймо: тропи й фігури в літературознавстві розглядаються як засоби вираження ідеї та образу, а в лінгвістиці – як відступ від норми і вторинна семантизація. Культурний контекст для літературознавця є обов'язковим, для лінгвіста – лише факультативним. Форма твору в першому випадку підпорядкована змісту, у другому – є самостійним предметом вивчення. Як бачимо, лінгвіст, досліджуючи художній текст, йде від форми до змісту, літературознавець – навпаки.

У шкільній практиці розмежування лінгвістичного та літературознавчого відображається в

поділі на уроки літератури й уроки мови, проте найбільш ефективним залишається синтетичний лінгвостилістичний підхід, який поєднує точність лінгвістичного опису з глибиною літературознавчої інтерпретації.

Обидва підходи є взаємодоповнювальними: лінгвістичний аналіз дає інструментарій для точного прочитання тексту, а літературознавчий – відповідає на питання «навіщо» автор використав ті чи інші засоби. Найбільш плідним у шкільній практиці є лінгвостилістичний аналіз, який синтезує обидва підходи.

Лінгвостилістичний аналіз тексту – «спосіб організації пізнавальної й дослідницької діяльності з метою вивчення явищ і закономірностей мови як об'єкта лінгвістики»; як «система процедур аналізу мовних явищ та перевірки отриманих результатів» (Селіванова, 2006: 339).

Метою лінгвостилістичного аналізу є комплексне дослідження художнього тексту в кількох взаємопов'язаних вимірах. По-перше, він дозволяє виявити ключові текстові властивості – зокрема те, як текст передає інформацію, забезпечує внутрішню єдність і зв'язність, приховує імпліцитні смисли, зосереджується на людині та розгортається в часі. По-друге, такий аналіз допомагає зрозуміти, яким чином мовні засоби формують ідейний, естетичний, виховний та емоційний вплив на читача, адже кожна мовна одиниця в художньому тексті виконує не ізольовану, а зумовлену контекстом естетичну функцію й бере участь у творенні образної системи. По-третє, лінгвостилістичний аналіз уможливує поступове «розкодування» художньо-образного потенціалу мовних одиниць різних рівнів відповідно до того, як відбувається саме сприймання тексту читачем – від звукового й зорового враження через формування уявних понять і розгортання сюжету до осягнення естетичного образу в його повноті.

У навчальному процесі ці категорії стають орієнтирами для організації пізнавальної діяльності учнів. Виявляючи зв'язність і цілісність тексту, школярі вчать будувати логічні висловлення; аналізуючи антропоцентричність, розвивають здатність розуміти позицію автора і персонажів; декодуючи імпліцитні смисли – формують навички критичного мислення та глибокого читання.

Методологічно важливим є розуміння того, що художній текст – це завжди діалог: між автором і читачем, між різними культурами та епохами, між словом і образом. Це діалогічне начало тексту, яке М. Голянич визначає як «відношення, взаємодію різних якостей, що породжує нове; діалог невіддільний від розвитку ... подієвості, здатної

(завдяки своїй поліфонічності) імплікувати новий зміст» (Голянич, 2008: 49), є основою для розвитку діалогічного мовлення учнів, їхньої здатності вести дискусію, аргументувати власну позицію.

У контексті компетентнісного підходу особливого значення набуває поняття концептосфери тексту – системи ключових концептів, що організують смисловий простір твору. Виявлення, аналіз і коментування концептів на уроці формує в учнів уміння абстрагувати, узагальнювати й зіставляти, що є основою як мовленнєвого, так і когнітивного розвитку.

Вважаємо, що «відпрацьовувати» методичну модель лінгвостилістичного аналізу з метою формування комунікативної компетентності учнів слід на якісних зразках художньої української літератури, зокрема тих, що є програмовими з української літератури, оскільки інтегрованість курсів рідної мови й літератури, їх бінарність і взаємопов'язаність здатна розширити результати навчання з двох предметів. Пропонуємо розробити таку модель на матеріалі завершального сегмента драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня».

Методична модель лінгвостилістичного аналізу тексту ґрунтується на принципі поступового заглиблення у текст від загального сприймання до детального лінгвістичного аналізу. Вона передбачає кілька етапів роботи, кожен з яких корелює з певним рівнем комунікативної компетенції.

На першому, **рецептивному**, етапі учні знайомляться з текстом у цілому: виразне читання, первинне осмислення теми та ідеї. Цей етап формує загальне уявлення про комунікативну ситуацію тексту – хто говорить, кому, про що і з якою метою. Учні цей сегмент на уроці української літератури вчать напам'ять, знають його, тому цей етап ними буде пройдений ще до початку комунікування з учителем та однокласниками. На цьому етапі всі учні зазвичай в рівних умовах, незалежно від їхнього мовного чуття й комунікативних навичок.

На другому, **аналітичному**, етапі здійснюється власне лінгвостилістичний аналіз за рівнями мовної системи: фонетичний (звукопис, ритм, інтонація), лексичний (ключові слова, семантичні поля, конотації), морфологічний (виражальні можливості частин мови), синтаксичний (структура речень, фігури синтаксису), тропеїчний (система образних засобів). Важливим методичним прийомом є зіставлення узуального і контекстуального значення мовних одиниць.

Особлива роль на цьому етапі відводиться роботі з концептосферою тексту. Центральний концепт і система мікрообразів стають основою

для дослідницьких завдань: учні виявляють домінантні семи, відстежують розгортання ключових образів, аналізують систему антиномій. Так, наприклад, аналіз концепту «вогонь» у поетичному тексті передбачає виявлення його семантичних варіантів (світло, очищення, свобода, перетворення), що є когнітивно насиченою вправою, яка розвиває семантичну компетенцію учнів.

На третьому, **інтерпретаційному**, етапі учні формулюють власне розуміння тексту, спираючись на результати лінгвістичного аналізу. Письмові та усні висловлювання цього етапу безпосередньо формують мовленнєву компетенцію: вміння будувати зв'язне висловлення, добирати переконливі аргументи, виражати власну позицію.

Четвертий, **комунікативно-творчий**, етап передбачає виходи за межі тексту: написання власних висловлювань, стилізацій, рецензій, інсценізацій. Саме на цьому етапі комунікативна компетенція реалізується в продуктивній діяльності.

Для демонстрації запропонованої моделі звернімося до матеріалу, широко представленого в шкільній програмі, – до завершального монологу Мавки з драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня». Цей текст є цікавим і багатограним для лінгвоаналізу завдяки жанровій специфіці твору, глибокій концептуальній насиченості та багатству мовних засобів.

Драматургійний текст вирізняється серед інших типів художніх текстів цілою специфічними рис. До них належать орієнтація на сценічне втілення, особлива організація діалогічного мовлення, відсутність розгорнутої авторської характеристики персонажів – натомість образи дійових осіб розкриваються передусім через їхнє власне мовлення і вчинки. Крім того, драматургійний текст поєднує в собі авторську й персонажну точки зору, підпорядковує весь розвиток дії одному центральному конфліктові та має чітко визначену структурну організацію (Іванишин, 2006).

Що стосується феєрії як жанрового різновиду, то в її основі лежить фантастично-казковий сюжет, а видовищність досягається завдяки спеціальним сценічним ефектам. Жанр драми-феєрії, або драми-казки, поєднує в собі ці властивості з виразним ліричним началом: у центрі уваги тут опиняється зіткнення світу природи і світу людини, а художній простір насичується міфологічними та фольклорними образами, пройнятими відчуттям чарівного й магічного.

Методично важливим для вчителя є те, що навіть короткий сегмент монологу дозволяє охопити значну кількість тем шкільного курсу мови – від вивчення частин мови до аналізу стилістичних

фігур. На морфологічному рівні показовим є вже перший звук тексту – підсилювальна частка «О», що відкриває монолог. Службові слова загалом не мають чітко закріпленого предметного значення, а тому їхній смисл щоразу формується заново – залежно від контексту й комунікативної ситуації, в яку вони включені. Саме контекст є тим середовищем, у якому прихована семантика таких одиниць стає доступною для розуміння. У драматургійному тексті частка набуває особливої функціональної ваги: вона здатна або самостійно нести прихований смисл, або посилювати й виводити на поверхню ті імпліцитні значення, які закладені в інших мовних засобах поряд із нею.

На уроці вчитель може запропонувати учням відстежити дієслівний каркас тексту: тринадцять дієслів теперішнього, майбутнього і минулого часу (*не журися, грай; ляже, зростить, стане, будуть приходити, нестимуть, буде промовляти, обізвався, проспівав; засвітилось, злетіло, співав, вигравав*) вказують на образну динамічність художнього цілого, створюють ефект тривимірності – поєднання проспекції, ретроспекції і реального часу. Спостереження за дієслівними формами – це водночас повторення граматичного матеріалу та розвиток уміння аналізувати часову організацію тексту.

Центральним концептом аналізованого тексту є «вогонь». Робота з цим концептом на уроці охоплює кілька аспектів: лексичний (значення слова в словнику та в контексті), культурологічний (символіка вогню в українській етнокulturі), естетичний (система тропів, що розгортають образ вогню). Методично доцільним є залучення учнів до роботи зі «Словником української мови» та словниками символів, що формує довідково-інформаційну компетентність.

Словотвірний рівень тексту також має чітке методичне наповнення. Суфікси з демінутивною семантикою – *«попілець», «землиця», «водиця», «вербиця»* – не лише виражають пестливість, а й формують суб'єктивно-оцінну експресивізацію тексту – «логічно-емоційне підсилення як наслідок формальних і семантичних трансформацій» (Гуйванюк, 2007: 87) лінгвоодиниць у художній канві. Аналіз таких утворень є органічним доповненням до вивчення теми «Словотвір» і розвиває чуття мови.

Тропείчний рівень аналізованого тексту характеризується суцільною вторинною семантизацією і використанням епітетів: *чистий, палючий вогонь; вільні іскри; смутні роси*; дієслівних метафор: *тіло засвітилось вогнем; тіло ... злетіло іскрами*; порівнянь: *вогонь, як добре вино*; оксиморона:

стане початком тоді мій кінець». Таке семантичне оновлення узуальних лексем «проектую в контексті багатоплановість образної семантики» (Стефурак, 2025: 144), сприяє розвитку образного мислення учнів та їхнього вміння розпізнавати й самостійно творити тропи.

Важливою методичною настановою є увага до системи антиномій тексту: «душа / тіло», «людина / природа», «матеріальне / духовне», «минуле / вічне». Робота з антиноміями формує логічне мислення учнів, здатність до зіставлення і протиставлення понять – навички, необхідні для будь-якого виду усного й писемного мовлення.

Завершальний рядок монологу «Граї же, коханий, благаю!» є прикладом синтетичного функціонування різних мовних рівнів: частка «же» як морфосинтагматичний елемент, ключова лексема «коханий» з усією повнотою її конотативного значення, дієслово-прохання «благаю» – усе це є предметом комплексного мовного спостереження. Одночасно цей рядок є точкою входу у творчі завдання: учні можуть написати продовження монологу, розіграти сцену, створити власний текст-прощання від імені персонажа.

Для відпрацювання комунікативних навичок на уроках пропонуємо виконати систему вправ, яка охоплює всі рівні комунікативної компетенції: від сприймання й аналізу – через інтерпретацію – до самостійного продукування тексту в різних жанрах і стилях.

У межах першого – рецептивного – етапу доречно запропонувати учням вправи, які розвиватимуть рефлексивне та діалогічне мовлення, навчать вербалізувати емоційний стан та формулювати й обґрунтовувати особисту реакцію на текст.

Вправа 1. Виразно прочитайте монолог. Запишіть три слова, які найточніше передають ваш емоційний стан. Порівняйте свою відповідь з відповідями однокласників. Поясніть, чому саме ці слова спали на думку.

Вправа 2. Перечитайте монолог самостійно й позначте:

- «!» – те, що вразило або здивувало
- «?» – те, що незрозуміло або потребує пояснення
- «+» – те, що близьке вам особисто

Після читання в парах обговоріть свої позначки: поясніть партнеру кожен знак одним-двома реченнями.

Вправа 3. Напишіть на листку одну улюблену цитату з монологу Мавки, підкресліть у ній домінуювальні, на вашу думку, слова. Цитати не підписуйте. Складіть листки у скриню «Я маю в серці

те, що не вмирає». Учитель аналізує вголос повторювані школярами цитати, обговорює значення ключових слів.

Другий – аналітичний – етап передбачає формування вміння інтерпретувати та коментувати мовний факт у контексті, розвитку писемного мовлення та образного мислення, збагачення активного словникового запасу, систематизацію знань про тропи тощо. Наведімо прилади вправ, які можуть допомогти вчителю при відпрацюванні другого етапу.

Вправа 1. Випишіть усі дієслова монологу й розподіліть їх у три колонки: *минулий час* – *теперішній час* – *майбутній час*. Як часова організація тексту пов'язана з головною думкою монологу? Чому дієслів майбутнього часу більше?

Вправа 2. Знайдіть у тексті слова з демінутивними суфіксами: попілець, землиця, вербиця, сопілка, гілка. Яке значення надає суфікс кожному слову і чи змінився б тон монологу, якби Леся Українка написала попіл, земля, верба?

Вправа 3. Знайдіть у тексті антонімічні пари, що формують контраст (*вбогі* – *багаті*, *веселі* – *сумні*, *радощі* – *туга*, *початок* – *кінець*). Усно поясніть: навіщо авторка будує монолог на контрастах?

Вправа 4. Заповніть таблицю, знайшовши в тексті приклади кожного тропа, і усно поясніть його роль:

| Троп | Приклад із тексту | Роль у тексті |
|------------|---------------------------------------|---------------|
| Епітет | <i>ясним вогнем, вільними іскрами</i> | ... |
| Метафора | <i>тіло засвітилось вогнем</i> | ... |
| Порівняння | <i>чистим, палочим, як добре вино</i> | ... |
| Оксиморон | <i>стане початком тоді мій кінець</i> | ... |
| Метонімія | <i>радощі й тугу нестинуть мені</i> | ... |

Третій етап – інтерпретаційний, його мета – розвиток аргументованого діалогічного мовлення, критичного мислення; уміння формулювати й відстоювати думку, ставити проблемні запитання й відповідати на них розгорнуто. На нашу думку, для відпрацювання цього етапу доречними будуть вправи такого типу:

Вправа 1. Монолог Мавки можна читати по-різному: як прощання або як обіцянку повернення. Аргументуйте кожен позицію. Підготуйте 4–5 аргументів із вказівкою на конкретні рядки тексту. Проведіть мінідискусію.

Вправа 2. Продовжте письмово речення (3–4 речення-розгортання кожного):

- Мавка говорить про смерть інакше, ніж люди, тому що...
- Образ вербиці в монолозі важливий, бо...
- Останній рядок «Граї же, коханий, благаю!» звучить як...

Вправа 3. Складіть 5 проблемних запитань («чому», «як», «навіщо») до монологу. Обміняйтеся запитаннями в групах і усно дайте відповіді.

Зразок: Чому Мавка не боїться власного зникнення?

Для відпрацювання комунікативної компетентності на четвертому – комунікативно-творчому – етапі доцільним буде виконання вправ, які сприятимуть розвитку творчого писемного, публічного та імпровізованого діалогічного мовлення, усвідомленню ролі поетичної форми. Пропонуємо систему вправ, які допоможуть вчителю у відпрацюванні окресленої компетентності.

Вправа 1. Відтворіть монолог Мавки прозою, зберігаючи зміст, але відмовившись від поетичної форми. Порівняйте свій варіант з оригіналом. Що втрачено? Що, можливо, стало зрозумілішим? Обговоріть у класі.

Вправа 2. Уявіть, що ви рекламуєте театральну виставу «Лісова пісня». Напишіть рекламний текст (слоган + 3–4 речення анонсу), використавши образи з монологу. Презентуйте його класу усно, пояснивши вибір слів.

Вправа 3. У парах розіграйте інтерв'ю: один учасник – журналіст, інший – Мавка (або Лукаш). Журналіст готує 5–6 запитань на основі тексту монологу, персонаж відповідає, залишаючись «у ролі». Після рольової гри – вихід із ролі: що було складно? Які запитання виявилися найцікавішими?

Вправа 4. Напишіть есе (200–250 слів) на одну з тем: «Що означає для мене останній рядок монологу Мавки: «Граї ж, коханий, благаю!», «Чому саме Мавці впала в серце зірка?», «Чи варто мати в серці те, що не вмирає?»

Есе повинне містити: власну тезу, два-три аргументи з посиланням на текст, висновок. Оцінюється не правильність відповіді, а глибина думки,

зв'язність і мовна точність, здатність учнів до тропотворення.

Як бачимо, система вправ охоплює всі рівні комунікативної компетентності: від сприймання й аналізу – через інтерпретацію – до самостійного продукування тексту в різних жанрах і стилях.

Висновки. Авторська методична модель лінгвостилістичного аналізу тексту – ефективний інструмент формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови та літератури, оскільки багатоаспектний аналіз художнього тексту (лексико-семантичний, морфологічний, словотвірний, тропічний) забезпечує системний підхід до розвитку всіх компонентів комунікативної компетентності: мовного, мовленнєвого та соціокультурного.

Запропонована чотириетапна методична модель (рецептивний – аналітичний – інтерпретаційний – комунікативно-творчий) дозволяє органічно поєднати вивчення мовного матеріалу з розвитком мовлення, теорії літератури, а також забезпечує необхідний рівень пізнавальної активності учнів на кожному з етапів роботи.

Практична реалізація на матеріалі монологу Мавки з «Лісової пісні» Лесі Українки засвідчила, що навіть відносно невеликий текстовий сегмент може стати основою для комплексного лінгвостилістичного аналізу, що охоплює різні рівні мовної системи й одночасно формує в учнів вміння декодувати художньо-образну інформацію, розуміти концептуальний простір тексту та самостійно продукувати зв'язні висловлювання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи завдань і вправ для різних вікових груп учнів на основі запропонованої методичної моделі, а також у вивченні ефективності застосування лінгвостилістичного аналізу в умовах дистанційного та змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і дискурс : монографія. Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. 296 с.
2. Гуйванюк Н. Синтаксичні експресми з антиципацією. Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка : збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко / відп. ред. В. Г. Складенко. Київ, 2007. С. 84–92.
3. Іванишин Н. Я. Лексичні засоби формування імпліцитності в драматургічному тексті (на матеріалі української драми кінця XIX – початку XX ст.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Івано-Франківськ, 2006. 20 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
5. Стефурак Р. І. Тропичний вимір поетичного тексту Тараса Мельничука (на матеріалі збірки «Чага»). Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Філологічні науки. 2025. № 23. С. 140–145.

REFERENCES

1. Holianych M. I. (2008). Vnutrishnia forma slova i dyskurs. [Inner form of the word and discourse] Vydavnycho-dyzainerskyi viddil TsIT Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka, Ivano-Frankivsk. 296 p. [in Ukrainian].
2. Huivaniuk N. (2007). Syntaksychni ekspresemy z antytypatsiietu. [Syntactic expresseemes with anticipation] Lnhvostylystyka: obiekt – styl, meta – otsinka: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv. 84–92. [in Ukrainian].

3. Ivanyshyn N. Ya. (2006). Leksychni zasoby formuvannya implitsynosti v dramaturhiinomu teksti (na materialy ukrainiskoi dramy kintsia XIX – pochatku XX st.). [Lexical means of forming implicitness in dramatic text (based on Ukrainian drama of the late 19th – early 20th century)] Avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. Ivano-Frankivsk. 20 p. [in Ukrainian].

4. Selivanova O. O. (2006). Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia. [Modern linguistics: terminological encyclopaedia] Dovkillia-K, Poltava. 716 p. [in Ukrainian].

5. Stefurak R. I. (2025). Tropeichnyi vymir poetychnoho tekstu Tarasa Melnychuka (na materialy zbirky «Chaha»). [The tropic dimension of Taras Melnychuk's poetic text (based on the collection "Chaha")] Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Filolohichni nauky, Berdiansk, 23. 140–145. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 04.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

