Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Факультет іноземної філології
Кафедра методики викладання світової літератури
Кафедра методики викладання іноземних мов

Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах

Матеріали
III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції
(29 квітня 2021 р.)

Київ
Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова
2021

УДК 37.091.31:81/82(082)

А43

Рекомендовано до друку Вченою радою
факультету іноземної філології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 10 від 13 травня 2021)

***Редакційна колегія**: А. А.Зернецька, д-р філол. наук, проф. (**гол. ред.**); О. О.Ісаєва, д-р пед. наук, проф., В. В. Ніколаєнко, канд. пед. наук, доц. (**заст. гол. ред.**); А. Ю. Вітченко, канд. пед. наук, доц, О. К. Бицько, ст. викл. (**відп. ред.**).*

А43 **Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах :** матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (29 квітня 2021 р., м. Київ) / ред. колегія: А. А. Зернецька (гол. ред.), О. О. Ісаєва, В. В. Ніколаєнко (заст. гол. ред), А. Ю. Вітченко, О. К. Бицько (відп. ред.) ; укладачі: А. Ю. Вітченко, О. К. Бицько. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 119 с. (Електронна книга).

Збірник присвячений актуальним проблемам викладання зарубіжної літератури та іноземних мов у закладах вищої та середньої освіти. Основу збірника становлять тези доповідей, оприлюднені в межах ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах», організованої кафедрами методики викладання світової літератури та методики викладання іноземних мов факультету іноземної філології НПУ імені М. П. Драгоманова та проведеної онлайн 29 квітня 2021 р.

Призначений для викладачів вищих навчальних закладів, науковців, студентів-філологів.

Current topics in language and literature education at schools and higher educational establishments : abstracts of the III All-Ukrainian scientific and practical online conference (April 29, 2021, Kyiv) / Editorial Board: A. A. Zernetska (Chief Editor), O. O. Isaieva, V. V. Nikolaenko (Deputy Chief Editor), A. Yu. Vitchenko, O. K. Bytsko (Editors in Charge); Edited by: A. Yu. Vitchenko, O. K. Bytsko. Kyiv : National Pedagogical Dragomanov University Publishing House, 2021. 119 p. (E-book).

Conference Abstract Book addresses the current advances in the fields of the methods of teaching foreign literature and foreign languages at the higher and secondary education establishments. The Abstract Book comprises a collection of short papers presented during the III All-Ukrainian scientific and practical conference "Current topics in language and literature education at schools and higher educational establishments" organized by the departments of Methodology of World Literature and Methodology of Foreign Languages of the Foreign Philology Faculty of the National Pedagogical Dragomanov University conducted online on April 29, 2021.

Intended for the teachers of higher educational institutions, scientists, students of philology.

УДК 37.091.31:81/82(082)
А43

© Автори матеріалів, 2021
© Редакційна колегія, 2021
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021

ЗМІСТ

Астахова А. А. Сучасне сприйняття та інтерпретація змістових кодів античних міфів…….. 5

Бернацька О. В. Застосування дитячої світової літератури в іншомовній підготовці майбутнього педагога…… 8

Бицько О. К. Використання поетичних традицій Країни вранішнього сонця в процесі шкільного вивчення японської класичної поезії……... 10

Бойта В. В. Скрайбінг як засіб активізації навчальної діяльності старшокласників у процесі вивчення літератури (художньо-естетичний профіль)…….. 15

Бойчук О. А. Використання технології «перевернутий клас» під час вивчення української мови як іноземної в умовах дистанційного навчання……... 18

Буранова А. В. Блог-технології під час навчання аудіювання на заняттях німецької мови…….. 22

Гаврилюк Н. В. «Українська література в школі. Спроба методики» (1921) Олександра Дорошкевича як перша методика викладання української літератури……. 24

Гвоздецька К. О. Формування лінгвістичної компетенції з української мови як іноземної на початковому етапі навчання в ЗВО в умовах дистанційного навчання……. 27

Гладка І. А., Гончарова Т. В., Романюк В. Л. Використання автентичного навчального матеріалу на практичних заняттях з англійської мови……. 31

Гоголь Н. В. Особливості реалізації ідей культурологічного підходу у шкільних підручниках зарубіжної літератури (1991 – 2004 рр.)…… 34

Грицак Н. Р. До питання універсальності жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів……..... 38

Загребельна Н. К. Предметно-языковой подход при изучении теоретико-литературных дисциплин студентами-иностранцами…….. 42

Законова Н. А. Літературна казка на уроках англійської мови в старшій школі (на прикладі ексцентричної казки В. Теккерея «Троянда і Перстень»)……. 46

Ісаєва О. О. Про людський капітал, емоційний інтелект і роль шкільної літературної освіти…….. 48

Качанов В. І., Кодалашвілі О. Б. Використання засобів масової інформації у формуванні англомовної комунікативної компетентності студентів мовних ЗВО…….. 52

Клименко Ж. В. Постколоніальний погляд на Лесю Українку та пошуки впливу на читача…….. 55
Козачук В. В. Переваги використання сучасних НМК у процесі вивчення англійської мови із застосуванням дистанційних технологій……. 60
Костюк О. М. Дистанційне навчання як дослідницьке: актуальні проблеми трансформації історико-літературного курсу для студентів-філологів…….. 62
Логвіненко Н. М. Агатангел Кримський – один із творців українського правопису…….. 67
Мельник А. О. Вивчення зарубіжної літератури у взаємозв'язках із образотворчим мистецтвом: проблемно-діалогічний підхід…….. 72
Мельник П. Ю. Аналіз метафор критичного та рекламного дискурсів як прийом удосконалення соціокультурної компетентності студентів…… 76
Назаренко О. Є. Особливості професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою……... 80
Ніколаєнко В. В., Кравець А. І. Технологія гейміфікації як засіб підвищення ефективності навчання іноземної мови в основній школі…….. 82
Пидюра О. П. Поетика козацького фентезі: роман П. Дерев'янка «Аркан вовків»…… 86
Ратушняк О. М. Тема війни у поезії Сергія Жадана…… 90
Семененко Г. М., Савчук М. О. Використання платформи Google Class у процесі дистанційного навчання учнів 10 класу…… 97
Слижук О. А. Формування у підлітків поняття про національну пам'ять у процесі вивчення сучасної української літератури в гімназії……... 100
Столбецька С. Б. Автономізація у процесі навчання французької спеціалізованої мови…… 103
Церковняк-Городецька О. Г. Мовно-літературне виховання у вищих військових навчальних закладах……..…….. 105
Шукіна І. А. Нове зібрання творів Лесі Українки: перспективи філологічних пошуків…….. 107
Shchaslyva N. Clip Thinking Vs. Critical Thinking…….. 111
Zakonov S. P. Developing Speaking Skills through Discussion-Based Tasks… 113
Zeynep Beyza Oguzhan. Prospects of Ukrainian Language and Cultural Projects in Vector of the EU…… 116

Астахова А. А.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

СУЧАСНЕ СПРИЙНЯТТЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЗМІСТОВИХ КОДІВ АНТИЧНИХ МІФІВ

Як відомо, міфотворчість – це фундаментальне явище людства. Особливе місце серед міфів різних народів світу, безумовно, займають античні міфи, які стали основою найдавнішої європейської літератури – античної літератури Греції та Риму. Кожна культурна епоха тлумачила та розглядала ці міфи по-своєму. Наша сучасність, культурне життя суспільства вимагає нового підходу до античної міфології.

Антична міфологія була предметом досліджень багатьох авторів, починаючи з самої епохи, до якої вона належала. Найбільш ґрунтовним дослідженням вважається книга О. Ф. Лосєва «Античная мифология в её историческом развитии» [4]. Лосєв прийшов до висновку, що в своєму розвитку антична міфологія пройшла кілька етапів, серед яких він виділив два головних: хтонічний та олімпійський. Ці етапи були тісно пов'язані з розвитком та еволюцією свідомості людини та зі змінами, які відбувалися в житті людської спільноти.

Для розуміння античної міфології важливими є і роботи тих авторів, які, базуючись на етнографічному матеріалі народів Африки, Америки, Австралії та Океанії, намагалися виявити особливості міфосвідомості давньої людини, ті її закони, які й зумовили специфіку змісту та образів міфів. Це роботи Л. Леві-Брюля «Первобытное мышление» [2], К. Леві-Стросса «Структура мифов» [3], Дж. Дж. Фрезера «Золотая ветвь» [6]. Але, на наш погляд, базовими для сучасного сприйняття та розуміння змісту міфів є висновки німецького філософа Е. Кассірера. Він, зокрема, розглядав духовну діяльність людини, до якої відносив і міфотворчість, як символічну, тобто таку, яка будь-яке узагальнення «перетворює» на знак, символ, метафору і асоціює (ототожнює) з конкретним предметом, явищем і його властивостями. Зміст висновків Кассірера сформулював у статті «Мифология» С. О. Токарєв: «…. Мифологическое сознание напоминает… код, для которого нужен ключ» [5, с.18].

Знайшовши цей «ключ», можна «прочитати» закодований в символі зміст античних міфів, які здебільшого сучасна людина сприймає як історію, яка дійшла до нас із глибин віків і цікава лише тим, що вона просто фантастична, незвичайна, говорячи сучасною мовою, – фентезі.

Якщо сприймати міфи як певні закодовані знання і розшифрувати їх зміст, то виявиться, що ті узагальнення і висновки, які робили люди багато віків назад, і зараз є актуальними.

Зокрема, всі етіологічні міфи закінчуються перетворенням, тобто метаморфозою: юнак Нарцис перетворюється на квітку, німфа Дафна – на лаврове дерево, сльози сестер Геліад – на бурштин, вихователь всіх героїв кентавр Хірон – на сузір'я, царівна Арахна – на павука тощо. Всі ці міфи свідчать про розуміння, що ніщо не зникає без сліда і не з'являється з нічого, все змінюється.

Згідно космогонічному міфу одним із перших із Хаосу народився Ерот, якого давні греки асоціювали спочатку з силою тяжіння протилежностей один до одного. А саме з поєднання протилежностей і починається творення нового. Усім тепер добре відомий закон діалектики про єдність і боротьбу протилежностей. Творення світу, згідно міфу, відбувалося поступово. Спочатку з Хаосу народжуються ті титани, які уособлюють простір: Гея-земля народжує і Тартар (безодню у своїх надрах), і Урана-небо. І тільки після цього у Геї і Урана народжується син Кронос, тобто час, адже без простору немає часу. Кронос ковтає своїх дітей, бо час поглинає все. Коли Зевс за допомогою титанів скидає Кроноса і захоплює владу, він робить свого батька головним у тій частині Аїда, де знаходяться душі героїв. А це означає, що час невладний над пам'яттю про подвиги героїв.

Матір'ю 9 сестер муз, які уособлюють мистецтво і науку, була богиня пам'яті Мнемосіна. Тобто завдання науки і мистецтва – збереження знань та наукових і культурних досягнень минулого. Покровителем муз був бог Аполлон, який спочатку асоціювався з сонцем, світлом, тому, мабуть, невипадково саме до нього перейшла функція опікуватися наукою і мистецтвом, адже вони «освітлюють» розум. Отримання знань ми невипадково називаємо «освітою». Символічно, що один з епітетів Аполлона – Феб, що в грецькій мові означає «блиск», «чистота». Відомо, що Аполлон був братом-близнюком богині полювання, а по суті дикої природи, Артеміди, яка жила в лісових хащах. Цей факт свідчить про те, що давня людина розуміла нерозривний зв'язок, взаємовплив природи й культури. Артеміда – цнотлива богиня, яка нікому не дозволяє дивитися на своє тіло. І коли юний Актеон випадково побачив, як богиня купається, вона перетворила його на оленя. І юнака розірвали власні пси. Хіба це не попередження про те, що природа мстить тим, хто порушує її закони?

Невипадково також, що в грецькій міфології існує також і бог, і богиня війни – Арес і Афіна. Це відображає розуміння того, що війни бувають різними. Арес уособлює жорстоку й несправедливу війну та виступає на боці тих, хто нападає на чужі землі. На щиті, який в «Іліаді» Гомера викував для Ахілла Гефест, зображений Арес. Він очолює військо, яке взяло в облогу мирне місто. За це місто заступається Афіна, богиня справедливої війни. Богиня на боці тих, хто захищається, і, мабуть, невипадково, що справедлива війна асоціюється з жінкою, бо Афіна є ще покровителькою жіночих ремесел, тобто мирної праці. Аналіз же міфу про початок Троянської війни і знамените «яблуко розбрату» з написом «найвродливішій», яке підкинула богиня чвар Еріда на весілля Пелея і

Фетіди, дозволяє зробити висновок, що треба розрізняти причини і привід війни. Головна причина Троянської війни – прохання богині землі скоротити кількість людей, яких їй вже важко носити на собі. Війна, вважає Зевс, зможе це зробити. Привід – спровоковані чвари, а провокує їх – слово.

У міфах можна знайти й «закодований» у метафорі погляд на процес пізнання й ціну, яку за нього платить людина. Одіссей, попри небезпеку, все ж таки захотів послухати спів сирен, а, щоб дізнатись, як живуть циклопи, висадився зі своїми супутниками на їхньому острові й втратив кількох із них: їх вбив циклоп Поліфем.

Про те, якими мусять бути взаємини вчителя й учнів, про вміння наставника прощати ненавмисні образи учнів розповідає міф про кентавра Хірона та Геракла. Одна з отруєних стріл впала з колчана Геракла й проколола ногу кентавра. Незважаючи на біль, Хірон нічого не сказав Гераклу, вийняв стрілу і зробив вигляд, що вона влучила в землю.

До образів античних богів як засобу, який допомагає зрозуміти сутність різних людських психотипів і психологічних моделей поведінки зараз активно почали звертатись психологи, зокрема, Джин Шинода Болен в книзі «Богини в каждой женщине» [1]. Спираючись на теорію швейцарського психолога автора теорії архетипів Карла Густава Юнга, вона побачила в образах семи грецьких богинь – Артеміди, Афіни, Гестії, Гери, Деметри, Персефони та Афродіти – втілення різних жіночих типів і характерів. І нехай не все в цій книзі Болен треба сприймати як аксіому, але її підхід є певною мірою продуктивним.

Отже, як бачимо, вміння прочитати метафоричний зміст міфів може дозволити по-новому подивитись на добре знайомі міфологічні сюжети, «наблизити» їх до сучасності й примусити замислитися над тим, що є актуальним в усі часи.

Список використаних джерел

1. Джин Шинода Болен. Богини в каждой женщине / перев. с англ. Москва : ООО Изд-во «София», 2007. 277 с.
2. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / перев. с франц. ; под. ред. проф. В. К. Никольского и А. В. Кисина. Л. : Атеист, 1930. 339 с.
3. Леви-Стросс Клод. Л. Структура мифов. *Вопросы философии.* № 7. 1970. С. 152–165.
4. Лосев А. Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. Москва : Мысль, 1996. 410 с.
5. Токарев С. А. Мифология. *Мифы народов мира.* Энциклопедия в 2-х т. / гл. ред. С.А.Токарев. Москва : Сов. энциклопедия, 1991. Т.1. А – К. 671 с.
6. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь. Исследования магии и религии. Москва, 1981. 830 с.

Бернацька О. В.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРІВ ДИТЯЧОЇ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю покращити рівень іншомовної підготовки майбутніх педагогів в умовах змішаного навчання при організації практичних та індивідуальних занять, під час самостійної роботи. Застосування матеріалів дитячих народних та літературних казок та оповідань авторів Великобританії забезпечує розвиток професійної, іншомовної мовної, мовленнєвої та культурологічної компетенції.

Мета тез полягає в обґрунтуванні ролі художніх англомовних творів дитячої літератури в іншомовній підготовці майбутнього педагога, учителя початкової школи, визначенні списку творів Британської дитячої літератури та розробці комплексу завдань на їх основі .

Багато працювали над питанням введення казкових творів до структури уроків іноземної мови такі дослідники як Л. Гронь, Ю. Лінінська, С. Джоунз, Д. Ліпман, С. Парайно, Е. Райт, Е. Тейлор, Х. Хеннінгер.

У літературознавстві казка визначається як усний народний твір, який виник у безпосередньому спілкуванні оповідача зі слухачами; зв'язний текст розповідного характеру, з вигаданим, часто фантастичним змістом, якому притаманні всі риси зв'язного тексту: тематична єдність, наявність заголовка, змістова завершеність, інформативність викладу, цілеспрямованість, інтеграція, структурна організація, зв'язок між частинами (казковими віхами), відпрацьоване мовлення відповідно розмовного стилю мови [2, с. 34].

Текст художнього твору дитячої літератури є цікавим за змістом і знайомим за контекстом, що дозволяє вивчити нові лексичні одиниці, виконати тренувальні та комунікативні вправи, тести, творчі завдання англійською мовою, удосконалити навички читання адаптованих та неадаптованих художніх творів, збагатити словник, отримати культурологічну інформацію про видатних письменників англомовних країн.

Наведемо перелік дисциплін для формування та розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності та професійної компетентності майбутнього учителя початкової школи - "Дитяча література іноземною мовою", "Література іноземна", "Лінгвокультурологія", "Практикум з іноземної мови" . Вивчення та аналіз творів видатних письменників Великобританії (Алана Мілна, Чарльза Діккенса, Джеймс Барі, Х. Потер, Оскара Вайльда) дозволяє формувати соціокультурну компетенцію студентів, створює необхідні умови для покращення іншомовної комунікативної компетенції.

Ефективність використання казки при навчанні мовлення залежить не тільки від точного визначення її місця в системі навчання, а й від того, наскільки раціонально організована структура заняття, як погоджені навчальні можливості казки із завданнями навчання. У структурі заняття можна виділити чотири етапи:

1) підготовчий - етап попереднього зняття мовних і лексичних труднощів;
2) сприйняття казки при первинному прочитанні-розвиток умінь сприйняття інформації;
3) контроль розуміння основного змісту;
4) розвиток мовних навичок і вмінь усного мовлення [3, с. 31–37].

Вважаємо необхідним включити в програму вивчення народних та літературних казок та оповідань Великобританії та інформацію про відомих дитячих письменників, а саме таких творів: Alan Milne Winnie-The-Pooh,Geoffrey Chaucer: The Canterbury Tales, Roald Dahl " Matilda ", Daniel Defoe "Robinson Crusoe", Jonathan Swift "A Voyage to Lilliput", Charles Dickens "Oliver Twist", Charles Dickens "Christmas Tale", William Somerset Maugham "Princess September", Oscar Wilde " The devoted friend", Lewis Carroll " Through the Looking-glass and what Alice found there", British tales and Poems, Lewis Carroll "Alice in Wonderland", James Barrie "Peter Pan" , Edward Lear "Limericks", C.S. Lewis "The Chronicles of Narnia", Pamela Travers "Marry Poppins", Helen Beatrix Potter "The Tale of Peter Rabbit", Roald Dahl "Charlie and the Chocolate Factory", Donald Bisset "The useful dragon", Kenneth Grahame "The wind in the willows" Oscar Wilde "The Selfish Giant".

Опрацювання текстів з опорою на автентичний текст, аудіо записи художніх творів та відео їх екранізацій дозволяють зануритьсь в англомовне культурне середовище, створити англомовну атмосферу вивчення іноземної мови, створити позитивний емоційний настрій при опануванні іншомовним матеріалом, реалізувати творчий підхід. Викладач має широкий вибір тем для творчих завдань на основі англомовного матеріалу дитячих творів, наприклад: Charles Dickens ideas about childhood in Britain. The most memorable moments from "The lord of Rings" by John. R. Tolkien. Darling family relationship, Порівняльна характеристика архетипів Європейських та Британських казок, Образи тварин в літературних та народних казках країн Європи, Порівняльна характеристика магічних істот, фей, чарівників у зарубіжній дитячій літературі.

Під час відбору казкового твору слід дотримуватися таких основних критеріїв: автентичність казкового твору; насиченість соціокультурною інформацією; лексичного і граматичного матеріалу; здатність сюжету чи персонажа привернути увагу дітей від самого початку і залучити їх до процесу слухання/читання/обговорення; розмір казки; відсутність великих описових контекстів; відповідність мовного матеріалу казки навчальній програмі; відповідність казкового твору основним загально дидактичним і методичним принципам навчання іноземної мови [2, с. 34].

Народні та літературні англомовні казки часто публікуються в дитячих книжках з простою мовою та ілюстраціями, які пояснюють контекст, існує багато екранізацій дитячих зарубіжних творів англійською мовою, що робить їх доступними і цікавими на всіх етапах вивчення мови.

Використання у процесі навчання коротких оповідань, які мають цінні усномовленнєві можливості, дозволяє компенсувати відсутність реальних ситуацій іншомовного спілкування, що забезпечує формування у студентів навичок і вмінь застосовувати мовні засоби в реальній комунікації, здійснювати мовленнєву поведінку відповідно до соціокультурного розвитку країни [1, с. 89].

Отже, ретельно відібрані та сучасні дитячі художні твори англійською мовою, народні та літературні казки, народна англомовна поезія є невичерпним джерелом опанування іноземної мови, має переваги у підготовці майбутнього педагога, учителя початкової школи. Багато казок мають ритмічні якості, які можна використати при опрацюванні наголосу, ритму та інтонації при навчанні вимови, матеріал казок легко застосовувати у практичній професійній діяльності в початковій школі. Художній англомовний твір створює занурення в англомовну атмосферу та культурне середовище, мотивує та виховує моральні якості та інтерес до вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Гронь Л. В., Гронь В. М. Дидактичний потенціал художнього тексту у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних факультетів. *Young Scientist.* 2018. № 3.2 (55.2). С. 87–90.
2. Гунько С. В. Новий підхід до вивчення англійської мови на початковому етапі. *Початкова школа.* 2011. № 8. С. 32–34.
3. Лінінська Ю. Л. Використання казки на уроках іноземної мови в початкових класах: посібник для вчителів англійської мови. Полонне, 2015. 37 с.
4. Taylor E.K. Using Folktales. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 302 p.

Бицько О. К.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТРАДИЦІЙ КРАЇНИ ВРАНІШНЬОГО СОНЦЯ В ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ЯПОНСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ПОЕЗІЇ

Поезія є основою багатьох культурних традицій Японії, які пов’язані зі створенням, декламуванням та сприйманням поетичних текстів, спілкуванням та збереженням для наступних поколінь, інтелектуальними розвагами, специфікою художньої прози та мистецтва. Ці традиції заслуговують не лише на те, щоб бути

озвученими в ході вивчення японської поезії, але й на *імітацію* задля підвищення ефективності такого вивчення, тобто використання в якості *методичних прийомів* та *видів навчальної діяльності*.

Мета дослідження – запропонувати методичні ідеї, спрямовані на засвоєння учнями японської класичної поезії в контексті поетичних традицій Японії.

У межах курсу «Зарубіжна література» сформувалася практика ознайомлення учнів із двома класичними жанрами японської поезії: *танка* й *хайку*. Чинні програми передбачають текстуальне вивчення в 6 класі хайку Мацуо Башьо та позакласне читання в 10 класі лірики Ішікави Такубоку – майстра жанру танка.

Тож про які саме поетичні традиції буде доречно *розказати* школярам та які з них і як саме можна використати вчителю в якості *методичних прийомів*?

Пісенна традиція. В японській мові є кілька слів на позначення понять «поезія» / «вірші», і більшість із них буквально означають «пісня»: *ута* – «пісня», *нага-ута*, *тьока* – «довга пісня», *танка* – «коротка пісня», *вака* – «японська пісня» [1; 3]. Така етимологія свідчить про те, що в сиву давнину, коли народилася японська народна поезія, вірші не читали, а співали.

Усвідомити історичний зв'язок японської поезії зі співом учням допоможе міф про першу танку, що її, як вважається, заспівав у пориві натхнення бог штормів та буревіїв Сусано О-но Мікото [3, с.38; 4, с. 45]. Сутність міфу – у ствердженні ідеї божественного походження поезії. На *уроці позакласного читання*, під час *свята поезії* Країни Вранішнього Сонця або ж на *засіданні поетичного гуртка* учитель може *розказати* учням зазначений міф, *пояснити* особливості жанру танка та запропонувати бажаючим самостійно *скласти* або *підібрати* з існуючих *мелодію* до танки Сусаноо або іншої та підготуватися до *виконання власної пісні*, створеної на основі обраної танки.

Поетичні зустрічі та змагання. У добу Хей-ан (794-1185) спостерігається розквіт культури аристократів та становлення поетичних традицій Японії. Серед них – *ута-кай* («поетичні зустрічі»), а також командні «поетичні змагання» – *ута-авасе*. Останні зазвичай проводилися під керуванням імператора, який визначав тему поетичних змагань. Команди *«лівих»* і *«правих»* по черзі читали експромтом створені п'ятивірші – *танка*. Кожен новий твір розвивав тему й образність попереднього (це був своєрідний поетичний діалог). По кожній парі учасників встановлювався переможець [3, с. 4; 5, с. 96; 7, с. 367-369.].

У наступні епохи до поетичних битв поступово долучалися інші верстви населення Японії: монахи, самураї, ремісники, селяни, виникали нові поетичні жанри. Так, у XIII – XIV ст. широкої популярності набув поетичний жанр *ренга* – букв. «нанизані/зчеплені строфи» [2, с. 4; 3, с. 16-18]. Це були колективні поеми, що створювалися експромтом під час поетичних змагань. Ренга виникли в результаті розпаду танки на дві строфи: тривірш *хокку* («початкова фраза») та двовірш *аґеку* («завершальна фраза»). Створювані різними авторами, ці строфи

в ренґа чергувалися між собою, наче «нанизувалися» на невидиму нитку, утворюючи поетичний ланцюг.

У XVII ст. у контексті розквіту міської культури набуває популярності жанр *хайку* – тривірш, створений на основі хокку [3, с. 18-20]. Японці почали влаштовувати змагання з майстерності їх складання експромтом. До таких заходів замолоду долучався і Мацуо Башьо. 1672 р. поет уклав збірку «Кай-ой» («Гра в мушлі»), до якої увійшли 30 пар найкращих тривіршів турніру хайку.

Традиція поетичних змагань збереглася в Японії до сьогоднішнього часу. Проводяться й *поетичні фестивалі* на честь поетів. Один із таких фестивалів щоосені триває в Іґа-Уено, на батьківщині Мацуо Башьо [5, с. 95].

Поетичні послання та антології. У старі часи в аристократичному середовищі Японії набули популярності *поетичні послання* (листування закоханих у віршах), започатковується традиція укладання *колективних поетичних антологій* [3, с. 4]. Першою з них стала «Ман-йо-шю» («Збірка міріад листків»), до складу якої увійшли 4516 віршів (переважно танка) [1, с. 79]. У X ст. було закладено традицію укладання *національних (імператорських) поетичних антологій*, для чого 951 р. було створено спеціальне відомство – Вака-докоро («Пісенна палата»), яке функціонувало при дворі імператора. Першою офіційною антологією стала «Кокін-вака-шю» («Зібрання старих і нових пісень», 905 р.). Збірка складалася в основному з *танка* та започаткувала традицію розподілу творів за тематичними циклами, що відповідають природним («Весняні пісні», «Літні пісні» і т.д.) [1, с. 164].

У сучасній Японії діють численні любительські *поетичні гуртки*, члени яких щорічно друкують *збірки власних віршів* та *журнали* з ними. За даними І. Бондаренка, кількість японців, що віршують в жанрі хайку, сягає трьох млн [3]. Телебачення Японії проводить численні *програми* на поетичну тематику, організовує *поетичні конкурси* й *турніри*.

Тож у ході вивчення японської лірики в школі можна запропонувати учням такі методичні прийоми та види робіт: *поетична зустріч* (урок чи позакласний захід): прогулянка на природу з милуванням та віршуванням / декламуванням віршів на тему зустрічі; *поетичний турнір*: конкурс віршування / декламування танка / хайку / ренґа; складання колективних поем на основі карток з віршами [4, с. 51-56]; *поетичне послання* (лист другу / подрузі у віршах в японському стилі); *укладання антології* (улюблених японських поезій або найкращих віршів однокласників – переможців поетичних турнірів); *написання переднього слова до антології*; *ілюстрування антології*; *розробка проєкту обкладинки* тощо. Учням можна також запропонувати записатися до *поетичного гуртка*, де вони зможуть опанувати ази поетичної майстерності, зокрема й навички віршування в японському стилі. Результатом діяльності гуртка за певний період часу (семестр чи навчальний рік) може стати *укладання колективної антології* або *випуск поетичного журналу*. Вірші учнів, а також відео поетичних конкурсів можна викладати в спеціально створеному для цього *блозі* або *групі в соціальній мережі*.

Поетичні карти. У сучасній Японії поширена гра в «поетичні карти» – *ута-ґарута*, або просто *карута* [3, с. 4-5; 5, с. 96]. Це і культурна традиція, і сімейна розвага, і своєрідний вид спорту. В основі гри – дві колоди карт по 100 у кожній: 1) колода для ведучого – *йомі-фуда* («карти, які читають»): містять повний текст вірша і малюнок до нього; 2) колода для ігроків – *торі-фуда* («карти, які беруть»): містять останній фрагмент твору (без малюнка). Мінімальна кількість гравців – три, із яких один – ведучий.

Передісторія ута-ґарута сягає доби Хей-ан, коли придворні дами захоплювалися грою в «поєднання мушель» – *кай-авасе* [5, с. 96]. На парних мушлях зображувалися частини малюнка або напівстрофи однієї танки, яку треба було зібрати докупи. Поява в Японії паперових карт, завезених португальськими місіонерами й торгівцями, сприяла виникненню в XVII ст. ута-ґарута. В основу гри була покладена антологія «Хяку-нін іш-шю» («По одному віршу ста поетів»), укладена 1235 р. поетом Фудзіварою Тейка із найкращих танка відомих поетів попередніх епох [1, с. 643]. Як і в кай-авасе, сутність гри полягала в зібранні докупи повного тексту танка. Поширення «поетичних карт» сприяло популяризації 100 віршів збірника, які сьогодні знає кожен японець.

У процесі вивчення японської класичної поезії доречно організувати *командні ігри* з використанням «поетичних карт» (*ута-ґарута* й *хайку-ґарута*) та «мушель» (*кай-авасе*). У ході гри учні долучатимуться до захоплюючого *пошуку* відповідної карти з другою частиною вірша або малюнка та *виразного читання* поезій. Цікаво буде також запропонувати учням *придумати* власне закінчення танки або хайку, а потім *порівняти* його з твором японського поета.

Поезія та мистецтво. Японська класична поезія нерозривно пов'язана з образотворчим мистецтвом. За доби Хей-ан виник малоформатний жанр *ута-е* («поезія з картиною») [8]. Тогочасні поетичні турніри надихали художників на створення «картин поетичних змагань» – *ута-авасе-е*. Це були серії картин у формі горизонтальних сувоїв, які ілюстрували всі раунди поетичної «дуелі» та містили, крім зображень поетів, тексти їхніх п'ятивіршів. Ута-е – один із жанрів більш широкого явища – *ямато-е* («японський живопис»), характерною ознакою якого є нерозривний зв'язок із поезією вака (танка). Майстри ямато-е часто прикрашали свої картини віршами або поетичними назвами [там само]. На вертикальних сувоях *каке-моно* («підвісна річ»), якими здавна прикрашають традиційне японське житло, також можна побачити, як пейзажний малюнок супроводжується віршованим текстом відомого поета або художника.

Зв'язок японської поезії з мистецтвом простежується й у царинах архітектури та ландшафтного дизайну. У різних куточках Японії можна зустріти *кам'яні стели* (*хі*) з вирізьбленими текстами «пісень» різних японських поетів [3]. У Токіо розташований ландшафтний парк *Рікуґі-ен* (від *рікуґі* – «шість видів вака» та *ен* – «сад»), зведений наприкінці XVII ст. [9]. Його основу становлять поетичні образи з відомих антологій «Ман-йо-шю» і «Кокін-вака-шю».

Тож учитель може запропонувати учням ще й такі завдання: *намалювати ілюстрацію* / *зробити світлину* до танки чи хайку; *написати / підібрати вірш* до запропонованої ілюстрації, фото або гравюри японського художника [4, с. 51]; *зробити каке-моно*; *розробити проєкт / макет кам'яної стели*, актуальної для мешканців України, або ж *проєкт / макет «поетичного саду»* в японському або українському стилі. Доречною буде й *фотовиставка учнівських поетичних змагань* або ж *виставка учнівських «картин поетичних змагань»* (як от: двобій М. Башьо й Т. Шевченка на тему «Вишня»).

Поезія та проза. Значного впливу поезії зазнала й класична японська проза. Поезія виявляється в ній як на рівні форми, так і змісту, експліцитно й імпліцитно. Це стосується таких жанрів як *моногатарі* (сюжетна проза), *ута-моногатарі* («пісенна повість»), *ніккі* – ліричний щоденник, *дзуйхіцу* (есей, букв. «слідом за пензлем»), *хайбун* – подорожний щоденник тощо [7, с. 373].

На уроках із вивчення японської літератури або *розвитку мови* доречно запропонувати учням *написати есей* на основі хайку або танки японського поета або власного вірша в японському стилі.

Отже, багаті поетичні традиції Японії можуть бути використані в процесі літературної освіти українських школярів і як цікава й корисна інформація, і як ефективні методичні прийоми та види і форми навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Антологія японської класичної поезії. Танка. Ренґа (VIII – XV ст.) / переклад з японської, коментарі, упорядкування, передмова І. Бондаренка. Київ : Факт, 2004. 912 с.
2. Бондаренко І., Комарницька Т. Передмова. *Мацуо Башьо. Стежками півночі*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. С. 4–32.
3. Бондаренко І. Передмова. *Японська класична поезія.* Харків : Фоліо, 2007. С. 3–22.
4. Быцько О.К. Из средневековой поэзии Востока (урок 4-10). *Изучение интегрированного курса «Литература» в 8 классе* : пособие для учителя / Е. А. Исаева, О. К. Бицько, А. О. Мельник. Киев : Генеза, 2008. С. 16–73.
5. Быцько О.К. Мацуо Басё. *Интегрированный курс «Литература (русская и зарубежная)»* : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учеб. заведений с обуч. на рус. яз. / Е. А. Исаева, Ж. В. Клименко, О. К. Бицько, А. О. Мельник. Киев: УОИЦ «Орион», 2017. С. 81–97.
6. Войтишек Е.Э. Карты «Ироха». Старинная интеллектуальная японская игра. Новосибирск : Издательство Института археологии и этнографии СО РАН, 1999. 80 с.
7. Мещеряков А. Японская литература VIII-XVIII веков. *Энциклопедия для детей*. Том 15. Всемирная литература. Ч.1. От зарождения словесности до Гёте и Шиллера. Москва : Аванта+, 2002. С. 366–388.
8. Ута-э, или э-ута. *Zenso*. URL: https://zenso.ru/dzen-iskusstvo/zhivopis/uta-e (дата звернення: 15.04.2021).
9. Rikugien Gardens. URL: https://www.tokyo-park.or.jp/teien/en/rikugien/ outline.html (дата звернення: 17.04.2021).

Бойта В. В.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
Мистецький коледж імені Сальвадора Далі
(м. Київ)

СКРАЙБІНГ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ (ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ ПРОФІЛЬ)

Педагоги і психологи зазначають, що сучасне покоління старшокласників належить до нової культури сприйняття інформації. Для них більш звичним є сприйняття аудіовізуальної інформації, ніж друкарської. Тому дослідники акцентують увагу на тому, що сучасні «читачі» перетворюються більшою мірою у «глядачів». У сучасного покоління загалом, і в старшокласників, які навчаються у коледжах художньо-естетичного профілю зокрема, переважає «кліпове» сприйняття світу, зорова пам'ять і образне мислення, їх швидко втомлює текстова інформація. Це так зване «покоління Z», для якого «характерне сприйняття інформації насамперед через її зображення» [4, с. 2].

До того ж, у психології розрізняють два типи особистостей. До першого відносять осіб, які мислять логічно (домінує ліва півкуля головного мозку); до другого – осіб, які мислять образно (домінує права півкуля головного мозку). Представники точних наук мислять логічно, а представники творчих професій, у тому числі і старшокласники, які обрали художньо-естетичний профіль навчання, – образно.

У зв'язку з цим у викладацькій діяльності намагаємося максимально враховувати індивідуальні особливості старшокласників художньо-естетичного профілю, а саме: глибоко розвинену зорову пам'ять, образне мислення і творчі здібності.

Тому підходи до вивчення літератури мають обиратися так, щоб полегшити сприйняття великої кількості інформації, заохочувати учнів до виконання активної творчої діяльності, яка задіює резерви правої півкулі головного мозку. Це зумовлює пошуки нових, ефективних засобів активізації навчальної діяльності старшокласників у процесі вивчення літератури.

Мета дослідження – узагальнити уявлення про зміст поняття «скрайбінг», розкрити сутність прийомів скрайбінгу, їхнє значення як засобу активізації навчальної діяльності, проаналізувати можливість і специфіку їх впровадження у процесі вивчення вивчення літератури старшокласниками, які обрали художньо-естетичний профіль.

Впровадженням інноваційних засобів активізації навчальної діяльності учнів займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Серед учених, які досліджували механізми пам'яті, варто згадати німецького психолога-

експериментатора Г. Еббінгауза, британського психолога Т. Бюзена, британського професора психології Р. Вайсмана. Проблемі впровадження методів і прийомів для покращення запам'ятовування навчального матеріалу присвячено праці К. Ушинського, В. Шаталова, О. Ісаєвої, Ж. Клименко. Скрайбінгу як засобу активізації діяльності учнів під час навчального процесу прсвячено наукові праці Н. Сидорчук, Л. Онофрійчука, Л. Білоусової. У своїй діяльності скрайбінг використовують такі вчителі української і зарубіжної літератури: І. Мегедь, Н. Рева, О. Міщенко, А. Шитель, Н. Шаралай, О. Дубовик, Л. Каптенко.

Є загальновідомим той факт, що нестандартна, цікава, творча робота пробуджує інтерес до знань, сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку старшокласників. Творче завдання надає зміст навчальній діяльності, мотивує учнів, а особливо – у коледжах художньо-естетичного профілю, адже творчість є для них пріоритетом.

Однією з таких творчих робіт може бути скрайбінг. Він дозволяє перетворювати навчальну інформацію у візуальну форму. Інформативно насичений матеріал набагато краще сприймається і засвоюється за умови його візуалізації. Якщо старшокласники будуть вирішувати певне творче завдання, тобто підходити до цього з діяльнісної точки зору, використовуючи свої творчі резерви, то це значно полегшить засвоєння та відтворення навчальної інформації.

Поняття «скрайбінг» походить від слова «scribe» – створювати ескізи, малюнки. Це новітня техніка презентації, у якій мова оратора ілюструється «на льоту» малюнками на білій дошці або на білому папері. Л. Білоусова у своєму дослідженні «Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя» зазначає, що «скрайбінг» – це «технологія візуалізації, яка забезпечує відображення ключових моментів змісту навчального матеріалу (властивостей об'єкта навчання, його внутрішніх і зовнішніх зв'язків) шляхом використання простих графічних елементів (малюнків, піктограм, символів, слів, схем, діаграм), що послідовно створюються на екрані відповідно до її усного викладу (або аудіоряду)» [2, с. 39]. Тобто це процес візуалізації складного за змістом матеріалу простою і доступною мовою образів, замальовка образів відбувається під час ознайомлення із навчальним матеріалом; це мистецтво відображати своє мовлення в малюнках, причому в реальному часі, паралельно з доповіддю мовця.

Ця техніка презентації була винайдена британським художником-аніматором Ендрю Парком. Він створив чотирнадцять 10-хвилинних анімацій-скрайбів для Британської асоціації з розповсюдження наукових знань. А згодом була запозичена до педагогічної діяльності американським викладачем Полом Богушем. Скрайбінг активно почав використовуватись на Заході з 70-х років XX століття.

Скрайбінг, один із інноваційних засобів активізації навчальної діяльності старшокласників, протиставляється традиційним засобам, за яких в активному стані перебуває тільки викладач, а старшокласники пасивно сприймають інформацію, тобто навчання має інтелектуально пасивний характер. Створюючи свої власні скрайби за лекцією викладача, вони стають активними учасниками навчального процесу, адже вони замальовують окремі ідеї, ключові моменти лекції, знаходять точні й прості візуальні символи для понять і явищ, а це спричиняє до того, що старшокласники вимушені уважно слухати, аналізувати інформацію, виокремлюватии головне. Повторювати матеріал теж стає значно простіше, бо переглядати скрайб набагато цікавіше і швидше, ніж звичайний текст.

Існує декілька видів скайбінгу. Так, Н. Сидорчук пропонує використовувати два види скрайбінгу для унаочнення інформації на заняттях: скрайбінг-фасилітацію та відеоскрайбінг [6, с. 59]. Ми у своєму дослідженні зупинимось саме на першому виді скрайбінгу. Отже, скрайбінг-фасилітація – це переклад інформації зі словесної форми у візуальну та фіксування її у режимі реального часу, супроводження розповіді схематичними малюнками, графіками, діаграмами в реальному часі. Ця форма роботи може стосуватися і викладача, і старшокласника, який складає скрайб на занятті.

Значний ефект має застосування скрайбінгу, що є засобом активізації навчальної діяльності на заняттях із літератури, під час аналізу ідейно-художнього змісту літературних творів, особливо, якщо доводиться розглядати великий за обсягом твір або велику кількість літературних творів за невеликий проміжок часу. Старшокласникам потрібно за розповіддю викладача створити власний скрайб, у якому поєднувалися б теоретичний матеріал та зміст твору.

Дослідження має наступні результати: 1) з'ясовано зміст, значення поняття «скрайбінг»; 2) визначено особливості викладання літератури старшокласникам, які обрали художньо-естетичний профіль навчання, відповідно до когнітивних особливостей студентів, а саме: глибоко розвинененої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей; 3) обґрунтувано необхідність і специфіку впровадження у навчальний процес такого засобу навчання як скрайбінг для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу з літератури; 4) досліджено вплив використання скрайбінгу на якість запам'ятовування навчального матеріалу з літератури з огляду на індивідуальні особливості студентів, а саме: полегшення сприйняття навчальної інформації старшокласниками відповідно до їхніх когнітивних особливостей, поліпшення рівня запам'ятовування, збільшення точності відтворення інформації, зменшення обсягу часу, потрібного для запам'ятовування, підвищення навчальної мотивації, розширення творчих можливостей старшокласників, розвиток образної пам'яті та мислення, розвиток пізнавального інтересу у старшокласників до вивчення літератури; 5) наведено зразки студентських скрайбів, що були створені на заняттях із літератури.

Перспективою дослідження є подальше впровадження інноваційних методів, прийомів, форм, засобів навчання для покращення запам’ятовування і відтворення матеріалу з літератури, моніторинг процесу їх використання у навчальних закладах художньо-естетичного профілю.

Список використаних джерел

1. Безуглий Д. С. Візуалізація як сучасна стратегія навчання. *Фізико-математична освіта.* 2014. Вип. 1. С. 5–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2014_1_3 (дата звернення: 23.03.2021).
2. Білоусова Л. І. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя / Л. І. Білоусова, Н. В. Житєньова. *Фізико-математична освіта.* 2016. Вип. 1. С. 39–47.
3. Ісаєва О. О. Креолізований текст на уроках світової літератури як фактор активізації читацької діяльності. URL: http://media.ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2014/08/isaeva_kreolizovanyj_tekst.doc (дата звернення: 29.03.2021).
4. Клименко Ж. В. Дива візуалізації, або Як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми. *Всесвітня література в школах України.* 2019. № 3. С. 2–12.
5. Онофрійчук Л. О. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу в закладі вищої освіти. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6068 (дата звернення: 9.03.2021).
6. Сидорчук Н. Г. Скрайбінг: інновації та традиції аудіовізуальної підтримки навчального процесу. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Житомир : Полісся, 2016. Вип. 11. С. 57–64.

Бойчук О. А.
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Питання якісного і правильного добору та використання педагогічних технологій у викладанні дисциплін були актуальними завжди, але останнім часом, відколи освітні заклади перейшли на дистанційне навчання, вони зазвучали ще більш гостро. Опинившись у нових умовах, викладачі постали перед проблемою добору таких методів і форм навчання, які б допомогли студентам справитися з великим обсягом інформації, дали можливість не розпорошити їхню увагу та не втратити зацікавленість до курсу. Усі ці проблемні аспекти, на наш погляд, значною мірою допомагає вирішити залучення технології «перевернутий клас».

Позаяк технологія «перевернутий клас» та з’ясування ефективності її використання під час роботи зі студентами, що вивчають українську мову як іноземну, зокрема в умовах дистанційного навчання, дотепер не були об’єктом окремих наукових розвідок, то **актуальність** обраної теми є очевидною.

Оскільки теоретичні аспекти перевернутого навчання у сучасній науковій літературі опрацьовані достатньо ґрунтовно (з-поміж дослідників Дж. Бергман, А. Самс, М. Варшауер та П. Вітакер, Дж. Грейні, Дж. Нурі, Роел, Л. Редді; М. Байда, М. Кадемія, О. Ковтун та В. Крикун, Ю. Корницька, О. Кузьмінська, О. Оленюк та Н. Рубель, Н. Приходькіна, І. П'янковська, С. Попадюк та М. Скуратівська, Л. Конопляник та К. Мельникова, І. Телев'як, Т. Рябуха та інші), тому ми вирішили перевірити цю технологію на практиці. Відтак **мета** дослідження: проаналізувати особливості використання елементів технології «перевернутий клас» на прикладі опрацювання розмовно-граматичної теми «Готуємо разом» з англомовними студентами 2 курсу медичного факультету № 2 Ужгородського національного університету.

Завдання дослідження: в загальних рисах зазначити особливості технології «перевернутий клас»; окреслити переваги обраної освітньої концепції та перевірити їх дієвість на прикладі опрацювання обраної теми.

Попри те, що дотепер немає одностайності щодо визначення поняття «перевернутий клас» [1], все ж суть концепції, з погляду більшості, залишається такою: вивчення теоретичного матеріалу відбувається дистанційно у вигляді домашнього завдання, а критичне обговорення вивченого, з'ясування суперечливих моментів, відпрацювання навиків, їх застосування проходить в аудиторії.

З-поміж переваг перевернутого навчання, які достатньо ґрунтовно і скрупульозно описані в науковій літературі [дет. див: 2], найбільше нашу увагу привернули наступні: 1) раціоналізація використання аудиторного часу; 2) більш усвідомлене засвоєння матеріалу; 3) посилення автономної позиції студентів в освітньому процесі; 4) можливість залучити до обговорення нової теми слабших студентів; 5) оптимізація розвитку критичного мислення і креативності у студентів; 6) формування сприятливої атмосфери для іншомовної комунікативної компетенції.

Відтак, беручи до уваги напрацювання сучасних дослідників, проаналізуємо зарекомендовані переваги технології «перевернутий клас» та з'ясуємо ефективність використання його елементів під час опрацювання обраної теми.

Відповідно до робочої програми, затвердженої на кафедрі громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін, розмовна тема «Готуємо разом» передбачає, крім опрацювання відповідного лексичного матеріалу, вивчення давального відмінка іменника для вираження об'єкта, на який спрямовано дію. На вивчення цієї теми заплановано 4 години аудиторної роботи. Тема досить об'ємна (хоча й не нова для студентів), але потребувала ґрунтовної актуалізації раніше пройденого матеріалу. Для того, щоб вирівняти рівень студентів і оптимізувати роботу на занятті, усі лексичні завдання надсилалися попередньо на самостійне опрацювання. Це дало змогу кожному студенту обрати зручний час та відповідний темп роботи для якісного опрацювання матеріалу. З цією метою

використовувалися завдання такого типу (подаємо фрагменти деяких завдань, над розробкою яких працювали викладачі кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін доц. Бойчук О. А., ас. Небесник О. І., ас. Гречин І. М.):

Завдання 1. Прочитайте і перекладіть подані слова. Доберіть назви продуктів до відповідних малюнків / Read and translate the words in the box. Match them to the pictures 1-3.

Завдання 2. А) Читайте і перекладайте слова./ Read and translate the words.

~~Хліб, огірок,~~ часник, олія, ~~полуниця,~~ рис, капуста, ~~готувати,~~ макарони, помідор, лимон, цибуля, буряк, горох, сковорідка, лити, гречка, черешня, молоко, масло, виделка, йогурт, змішувати, ~~каструля~~, борошно….

Б) Запишіть слова у відповідні колонки. Заповніть таблицю./ Write the words into the correct columns. Complete the table.

Продукти (*food stuffs)*	**Фрукти (*fruits)***	**Овочі (*vegetables*)**	**Дієслова, що описують приготування їжі (*verbs connected with cooking*)**	**Посуд (*utensils/dishes*)**
хліб, …	полуниця, …	огірок, …	готувати, …	каструля, …

Завдання 3. Відгадай./ Guess*.

1. Фрукт жовтого кольору, має дуже багато вітаміну С.
2. З цього овоча роблять чіпси.
3. Фрукт жовтого кольору, з якого важко зробити сік.
4. З цього фрукта роблять вино.
5. Головний компонент традиційного українського борщу.

***Скористайся підказками і перевір свої здогадки. / Unscramble the jumbled keys and check your guesses:** урбяк, набна, нимол, ргавинод, плаякрто.

Такі й подібні завдання, які наші студенти виконували вдома, створили сприятливі умови для відпрацювання певних комунікативних ситуацій і використання вивченої лексики на практиці. Зокрема, на занятті студенти відповідали на питання: «Які продукти тобі подобаються/не подобаються?» Задля підтримання уваги усіх студентів, питання сформулювались по-різному: «Які продукти подобаються Наману/Ашішу/Ясміні?» Крім того, після самостійного опрацювання лексичного матеріалу студенти були готові відповідати і на інші контекстуальні запитання. Наприклад: «Які продукти, овочі чи фрукти потрібно готувати? / Які продукти можна смажити чи тушкувати? /

Які продукти краще не готувати, а їсти сирими? / Які продукти можна терти?» тощо. Відтак подані на самостійне опрацювання завдання створили сприятливу атмосферу для розвитку комунікативних навичок, що є найважливішим під час опанування іноземної (української) мови.

Студенти, які опрацьовували лексичний матеріал за технологією перевернутого навчання, зарекомендували високу активність на занятті, результативність щодо засвоєння лексичних одиниць. Крім того, створення комунікативних ситуацій дало можливість продемонструвати новий граматичний матеріал щодо вживання давального відмінка (на першому занятті – у вигляді готових конструкцій, що створювалися викладачем). Але вже на наступне заняття цей граматичний матеріал студенти готували самостійно, відтак продовжували опрацьовувати і вживати, але вже більш усвідомлено.

Отже, проведений аналіз концепції «перевернутий клас» на прикладі опрацювання розмовно-граматичної теми «Готуємо разом» дає можливість зробити такі **висновки**:

- дистанційне навчання не є перепоною для проведення занять із залученням обраної інноваційної технології, скоріше навпаки – створює досить сприятливе підґрунтя для використання моделі «перевернутий клас»;
- обрана методика дозволила суттєво оптимізувати і раціоналізувати роботу на занятті, щонайперше, за рахунок зменшення часу на пояснення, знайомство з темою, повторення матеріалу та, відповідно, розширення можливостей для відпрацювання навиків використання слів у живому мовленні;
- сприйняття матеріалу відбується набагато більш усвідомлено, адже студенти приходять на заняття з певним рівнем підготовки;
- надзвичайно позитивним у методиці «перевернутий клас», за нашими спостереженнями, є можливість вирівняти загальний рівень підготовки студентів, надати можливість слабшим студентам (за умови якісного і самостійного опрацювання матеріалів вдома) долучитися до обговорення теми на занятті;
- максимально ефективне вивчення іноземної мови (в нашому випадку – української) відбувається за умови формування і відпрацювання комунікативних навиків. І щодо цього технологія «перевернутий клас» виявилась надзвичайно ефективною, оскільки нам вдалося більше часу приділити активному говорінню.

Поза всяким сумнівом, попри певні труднощі та недоліки (огляд яких залишаємо для наступних наукових досліджень), використання елементів технології «перевернутий клас» під час дистанційного навчання засвідчило свою ефективність і результативність, що ми спробували продемонструвати на прикладі опрацювання однієї із розмовних тем.

Список використаних джерел

1. Конопляник К., Мельникова К. Використання технології «перевернутий клас» при навчанні фахової іноземної мови URL: https://cutt.ly/ZmnPYHp (дата звернення: 16.05.2021).
2. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О., Куликова Л. А., Харченко Т. І. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. URL: https://cutt.ly/ImnPDmF (дата звернення: 16.05.2021).

Буранова А. В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Блог, як багатогранне явище сучасного спілкування у технологічному світі, з'являється наприкінці XX ст. Ця комп'ютерна технологія поширюється та впевнено зростає в Інтернет просторі. Свою популярність серед користувачів блог отримав завдяки своїй простоті та ясності у створенні та використанні. Через це блоги є ефективним засобом навчання іноземної мови. Актуальність дослідження полягає у постійно зростаючій дигіталізації освітнього процесу, в наслідок чого з'являються нові можливості для вдосконалення процесу навчання. Наприклад, застосування під час навчання різноманітних онлайн-інструментів [1], арт-технологій [2], соціальних мереж [3] тощо. Мета дослідження полягає у розкритті значення блог-технології та виявленні способів її впровадження у процес навчання іноземної мови, а саме для навчання аудіювання на заняттях німецької мови.

Поняття "блог" сягає своїм корінням в англійську мову, адже weblog − "мережевий бортовий щоденник". Скорочення слова до blog вигадав Пітер Мерхольц, який використав його у своєму блозі. Отже, блог − це веб-сайт, особиста сторінка, зміст якої − зображення, записи, мультимедіа, постійно оновлюється користувачем.

Веб-блог представляє собою соціальну мережу, яка є дієвою з точки зору дидактики, оскільки викладач може зберігати і класифікувати інформацію у будь-якому вигляді, створювати інтернет-спільноти для обговорення проблемних питань, контролювати засвоєння навчального матеріалу через онлайн тести, опитування, рецензування та дискусії [27].

У низці досліджень автори розробляють свої класифікації блогів, залежно від цілей навчання. С. Доунс пропонує використовувати три види блогів: а) класний веб-простір, де розміщуються оголошення, завдання до домашньої

роботи тощо; б) публічна зона комунікації, де ті, хто навчається, розміщують свої роботи; в) особистий простів, виділений для роздумів учнів/студентів та для вказівок викладач [30]. На основі цих видів, на думку С. Доунса, можна виділити п’ять основних способів використання блогів у навчанні іноземної мови:

1) викладачі використовують блоги замість стандартної класної веб-сторінки, де вони розміщують розклад уроків, домашнє завдання, тексти/матеріали для вивчення та завдання;
2) викладачі розміщують посилання на сайти, де школярі/студенти можуть знайти матеріали для підготовки до заняття;
3) блоги використовуються для організації класної дискусії, що дозволяє учням/студентам дізнатися думку інших;
4) викладачі використовують блоги для організації заняття;
5) учні/студенти можуть створювати свої блоги, де вони виконують поставлені вчителем/викладачем завдання, пишуть есе, статті тощо [30].

Використання даної технології у навчальному-пізнавальному процесі має бути методично обґрунтованим і мати чіткий алгоритм інтеграції у навчання, інакше цей вид роботи може стати неефективною розважальною діяльністю, а для учнівського / студентського сприйняття ці завдання будуть неактуальними та некорисними.

Блог-технології можна використовувати для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки вони сприяють формуванню комунікативної компетентності у говорінні, читанні, письмі та аудіюванні.

Варто відзначити роль блогів під час навчання аудіювання. Найпродуктивнішим засобом навчання аудіювання є мультимедійний тип інтернет блогів, а саме – відеоблог. Завданням відеоблогу є розвиток рецептивних аудитивних навичок. Відеоблоги сприяють організації процесу аудіювання на занятті по-новому. Їхня тематика і обсяг є різноманітним, що дає можливість їх використання на різних ступенях вивчення мови. У процесі використання та самостійного створення відеоблогів в учнів/студентів формується соціальна, комунікативна та інформаційна компетенції. Школярі/студенти проявляють толерантність в міжособистісному спілкуванні, вміють користуватися інформаційними ресурсами та сповнені бажанням самоосвіти.

Одним з таких відеоблогів можна назвати „Easy German“. Це Youtube-канал, на якому розміщено багато різноманітних відео для всіх рівнів – від A1 до C2. Завдяки автентичним інтерв'ю на вулиці, які проводять ведучі цього відеопроєкту, учні/студенти можуть не тільки вдосконалювати свої навички аудіювання, а й знайомитись з вуличною культурою Німеччини.

Таким чином, застосування блог-технологій у навчанні німецької мови сприяє збільшенню інтересу школярів/студентів до предмету, активізує їх мовленнєво-мисленнєву діяльність, розвиває навички та вміння працювати

самостійно й в колективі та сприяє формуванню комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, в тому числі аудіюванні.

Список використаних джерел

1. Буранова А. В. Застосування онлайн-інструментів на уроках німецької мови у процесі формування країнознавчої компетентності. *Теорія і технологія іншомовної освіти* : матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції, 30 жовтня 2020 року / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 19−21. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/ 123456789/32762 (дата звернення: 17.04.2021).
2. Гладка І. А., Романюк В.Л. Формування компетенції у діалогічному мовленні при навчанні англійської мови з використанням арт- технологій. *Теорія і технологія іншомовної освіти* : матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції, 30 жовтня 2020 року / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 34−36. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/ 32773 (дата звернення: 17.04.2021).
3. Кодалашвілі О. Б. Принципи навчання писемного мовлення студентів-філологів засобами мережі Інтернет. *Теорія і технологія іншомовної освіти* : матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції, 30 жовтня 2020 року / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 60−63. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/ 32779 (дата звернення: 17.04.2021).
4. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». Москва, 2009. 24 с.
5. Schumann, Adelheid, Klaus Vogel und Bernd Voss (1984). Hörverstehen. Tübingen: Gunter Narr.

Гаврилюк Н. В.
Університет Григорія Сковороди
в Переяславі

«УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА В ШКОЛІ. СПРОБА МЕТОДИКИ» (1921) ОЛЕКСАНДРА ДОРОШКЕВИЧА ЯК ПЕРША МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Одним із важливих, суперечливих періодів становлення української літератури в школі були радянські часи. Оскільки в Україні відбувалася політизація освіти, набула актуальності проблема створення нових підручників із літератури. Змінювався не тільки їх зміст, а й методичний аспект. За мету ставилося створення такого підручника, під час роботи з яким учні самостійно робили б висновки про художній твір, безпосередньо прочитавши художній текст. На думку дослідників, це значно покращить не тільки логічне й образне мислення у школярів, а й сприятиме розвитку зв’язного мовлення. Саме тоді

Олександр Дорошкевич – відомий український літературознавець і критик, засновник методики навчання української літератури, автор підручників з історії української літератури, педагог заклав парадигмальну основу для сучасної національної системи літературної освіти.

Із усіх його методичних статей та підручників науковці найбільше у своїх працях згадують книгу «Українська література в школі» (1921 р.). Зокрема А. Ситченко зауважив, що вже тоді О. Дорошкевич закцентував формальний аспект аналізу художнього твору, що спрямувало вчителів на: а) характеристику художніх образів; б) розгляд сюжету; в) вивчення композиції твору; г) визначення стилю тощо [5, с.8].

Т. Яценко у своїй монографії «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» зазначила, що методист у своїй праці «Українська література в школі. Спроба методики» підкреслював важливість культурологічного значення шкільної освіти, говорячи, що «без культури народ не прийме як слід національних і навіть соціальних принципів, не зможе перейнятися почуттям патріотизму й відповідальності за волю і незалежність України» [6, с. 105]. Дослідниця не відкидала того, що методика вченого зазнала неодноразового «впливу тогочасної ідеології щодо шкільного викладання літератури, зокрема, адаптації до вимог трудової школи, комплексного програмування шкільних предметів, практикування лабораторного методу вивчення літератури та соціального аналізу художнього твору» [там само]. Однак, нею була названа низка методичних ідей О.Дорошкевича, які актуальні й нині:

- вивчення літератури в аспекті психології творчості;
- врахування міжпредметних та міжмистецьких зв’язків;
- аналіз образних складників художнього твору;
- використання біографічного підходу під час роботи над художнім твором;
- запровадження таких форм організації навчальної діяльності, як позакласне читання, гурткова робота, позакласні та позашкільні виховні заходи;
- використання дидактичних функцій навчального кабінету літератури [там само].

Думки про те, що методична наука радянської доби зазнала впливу марксистсько-ленінської ідеології, дотримується й Л. Нежива. У своїй статті «Проблеми вивчення літературних напрямів у вітчизняній методичній думці» вона також говорить про книгу О. Дорошкевича «Українська література в школі» (1921 р.) та зауважує, що «методисти вслід за літературознавцями, затиснутими в політичні лещата, почали застерігати від «буржуазного об’єктивізму» в оцінці літературних явищ і пропагували літературу як «знаряддя суспільної боротьби». Тому в шкільному курсі вивчалися революційний романтизм та критичний

реалізм, з невиправданою в нинішньому розумінні пріоритетністю соцреалізму «як нового, вищого етапу» літературного розвитку, як «найідейнішої і найпередовішої» літератури в світі» [3, с. 212].

Л. Базиль та О. Семеног також не залишили поза увагою цю працю О. Дорошкевича. Авторки зосередили свою увагу на матеріалах, на які опирався український педагог, створюючи перший підручник із методики викладання української літератури: на чиї наукові студії він опирався, чию теорію та принципи брав за основу. Вони охарактеризували кожен із розділів підручника та додатки [1, с. 46–49].

С. Пультер у своїй статті «До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі» для того, щоб краще зрозуміти етапи розвитку методичної науки, подає розгляд тенденцій побудови підручників і посібників з методики викладання. Так, він дійшов висновку, що О. Дорошкевич у своєму посібнику «Українська література в школі. Спроба методики» пропонував «звертати увагу на психологію характеру і теорію художньої творчості, уміння поглиблено трактувати художній твір письменника» [4].

Професор А. Лобода у передмові до даної праці зауважив, що автор подає багато цінних даних загальнометодичного характеру, які торкаються саме технічного аспекту проведення лекції. Сам О. Дорошкевич говорив про те, що весь підручник базується на прочитаних ним протягом 1917 – 1919 рр. лекціях, які він удосконалив та наблизив до тогочасного стану шкільної реформи. Сам підручник складається з шести розділів та додатків, де подається запропонований автором поділ матеріалу з української мови та літератури за віковими категоріями учнів другого ступеня (7, 8, 9-й рік навчання), програми з історії української, слов'янської та всесвітньої поезії у зв'язку з історією мистецтва, а також приклади завдань з української літератури XIX ст. [2].

Другий та частково третій розділи спроби методики містять перекази вже відомих у науці праць із психології творчості та теорії трудової школи. Однак ці відомості слугують авторові тією теоретичною базою, яка і допомагає дійти практично-прикладних висновків, що складають собою методику.

Отже, як зауважують науковці, концепції викладання української літератури О. Дорошкевича, які він заклав ще у першому підручнику з методики «Українська література в школі. Спроба методики» (1921), дійсно актуальні й нині.

Список використаних джерел

1. Базиль Л., Семеног О. Мовно-літературна освіта в Україні: погляд крізь роки. Київ : Фенікс, 2008. 240 с.
2. Дорошкевич О. Українська література в школі. Спроба методики : підручник. Київ : Книгоспілка, 1921. 100 с.
3. Нежива Л. Проблеми вивчення літературних напрямів у вітчизняній методичній думці. *Наукові записки Ніжинського державного університету Імені Миколи Гоголя*. 2014. № 3. С. 212–216.

4. Пультер С. О. До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі. *Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир, 2013. № 11. С. 7–12.
5. Ситченко А. З історії методики української літератури. *Українська література.* 2013. № 10. С. 8.
6. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.

Гвоздецька К. О.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В умовах сьогодення методика дистанційного навчання, яка поєднує звичні методи спілкування викладача та студентів на лекціях та семінарах в аудиторії університету, а також синхронні (одночасні) і асинхронні (із затримкою в часі) контакти через мережу Інтернет, набуває більш широкої популярності [5]. Особливо це повязано з пандемією коронавірусу, яка докорінно змінила устрій та звичний спосіб роботи та життя. Основною ідеєю методики дистанційного навчання є створення навчального інформаційного середовища, що поєднує комп'ютерні інформаційні джерела, електронні бібліотеки, відео- та аудіо- ресурси, навчальні посібники, навчальні мобільні додатки, веб-сайти для додаткового навчання тощо.

Останнім часом інтерес до української мови підвищується не тільки серед українців, але і за кордоном. Викликано це як і внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. Внаслідок цього методика викладання української мови як іноземної стала досить поширеною та потрібною, маючи за предмет досліджень сучасні методи та прийоми. Саме ці прийоми мають допомагати іноземним студентам в освоєнні української мови як іноземної [10].

Невід'ємною складовою навчання фахівців є формування лінгвістичної компетентності в іноземній мові, адже це дає можливість вирішувати різноманітні комунікативно-пізнавальні задачі засобами спілкування, мати змогу зрозуміти співрозмовника та висловити власні думки. Від готовності студента до певного виду діяльності, від його попередньої лінгвістичної підготовки, наявності сформованих умінь, навичок залежить успіх у навчанні. Досить важливо правильно організовувати самостійну роботу студентів, тобто

самостійне виконання різних вправ з фонетики, граматики, лексики, опрацювання матеріалів для формування навичок читання, написання творчих робіт, підготовку презентацій та доповідей.

Дистанційне навчання української мови на початковому етапі може бути забезпечене великою кількістю онлайн-платформ та засобів, мобільних додатків, веб-сайтів тощо.

Розглянемо спершу найпопулярніші сервіси, які дозволяють дистанційно проводити заняття, зустрічі, конференції та семінари:

Zoom – сервіс для відео і веб-конференцій, вебінарів і інших онлайн-зустрічей. У Zoom користувач може створити конференцію, приєднатися до неї за допомогою посилання, ввести бесіду за допомогою чату, передавати файли, змінювати фон без використання хромакея і демонструвати свій екран. Під час демонстрації екрану користувачу доступна функція «Дошка», де він може малювати або робити записи в поодинці або спільно з учасниками конференції. У безкоштовної версії Zoom є обмеження в 40 хвилин на тривалість конференції і кількість учасників [14].

Google Meet – це платформа для проведення відеоконференцій, яка спочатку створювалася для бізнесу, але в реаліях пандемії стала доступною всім. Meet виділяється шифруванням даних, чим відрізняється від Zoom. В Google Meet можна створити нову зустріч, запланувати її або запустити миттєво. Під час конференції можна демонструвати вкладки браузера або екран, спілкуватися в чаті, обмінюватися файлами, спільно працювати з учасниками в Google Jamboard та багато чого іншого. Google Meet доступна безкоштовно [10].

Обидва сервіси мають схожий інтерфейс і можливості. Google Meet існує тільки у вигляді веб-версії і у версіях для мобільних пристроїв. Для роботи Зума на комп'ютері потрібно десктопна програма.

Google Jamboard – багатофункціональна інтерактивна для проведення Брейнсторм, зустрічей або конференцій всередині компанії. Jamboard дозволяє оперативно фіксувати бізнес-ідеї, замітки і рішення. Сервіс створений спеціально для роботи на інтерактивній дошці з аналогічною назвою, але також працює на звичайних комп'ютерах і смартфонах [11].

Microsoft Teams – це корпоративна платформа, яка об'єднує в робочому просторі чат, зустрічі, замітки і вкладення. Перевагою використання даного сервісу є можливість використовувати продукти Microsoft Office [13].

Дані сервіси використовуються викладачами університетів з метою дистанційного проведення основних лекційних, практичних та семінарських занять. Для самостійного виконання різноманітних завдань, для додаткового навчання, або з метою покращити свої знання студенти можуть використовувати також веб-сайти та навчальні платформи.

Із цією метою Міністерство культури та інформаційної політики запустило онлайн-платформу SpeakUkraine [7], що об'єднує одразу декілька сайтів з вивчення української. Там ми можемо знайти онлайн-ресурси, перелік корисних мобільних додатків та порад. Перегляд платформи можливий українською, англійською та російською мовами. Корисними є тренажер з правопису, де поряд з практикою можна знайти і правила української мови; онлайн-платформа Є-мова, де студент отримує можливість отримати сертифікат, який засвідчує рівень мови; онлайн-уроки, сайт Олександра Авраменка тощо.

Із цієї платформи ми можемо перейти на платформу для іноземців Lingva / SpeakUkrainian [8], де для студентів підготовано майже 100 уроків іноземної мови, 25 різноманітних лексичних тем. Потрібна реєстрація, після якої студент отримує доступ до всіх матеріалів та уроків. Сайт для англомовних громадян має дуже глибоку методологію, 9 видів вправ, та рівні вивчення A1-B2. Також там можна знайти бібліотеку з посиланнями на корисні ресурси для тих, хто починає вивчати українську мову.

Хочеться звернути увагу також на мовний практикум Solovei, який містить в собі 8 уроків, практичних занять з розмовної української мови. Перевагами практикуму є можливість відпрацювати вимову та наголоси, збагатити свій словарний запас епітетами, метафорами, та передусім правильно їх використовувати. Ресурс чудово підійде для тих, хто лише починає вчити українську мову та бажає відкоригувати свою вимову або позбутися мовного бар'єру [6].

Також для формування лінгвістичної компетентності в українській мові на початковому етапі доцільно використовувати мобільні додатки, які можна вважати зручним допоміжним засобом у навчанні. Перевагою мобільних додатків є можливість вчити мову будь-де: в транспорті, вдома, під час поїздки. Ними користуються учні, студенти, вчителі школи та викладачі вищих навчальних закладів, а також просто бажаючі вивчити іноземну мову [1]. Їх використання значно полегшує процес навчання у ЗВО на початку вивчення мови, адже більшість додатків корисні саме для студентів, які лише починають вивчення іноземної мови. Досить часто додатки пропонують вивчення мови з нуля. Велика перевага мобільних додатків на відміну від паперових словників та підручників полягає в їх мультимедійності та гіпертекстуальності, що може повисити інтенсивність навчання української мови [4].

Навчальні додатки для вивчення української мови завантажуються в Google Play Market, де пропонується різноманітний вибір додатків: словники, додатки на вивчення слів та найуживаніших фраз, граматичних правил, аудіо, різні розмовники тощо.

Для навчання мови широко використовуються навчальні корпуси. Основною метою організації навчальних корпусів є їх аналіз на предмет поглибленого освоєння досліджуваної мови [2]. Викладачі при використанні паралельних корпусів не тільки можуть створювати вправи, що містять у собі

приклади з автентичного матеріалу, але і, витрачаючи менші зусилля на навчання, отримувати великі результати. У завданнях навчання іноземної мови такі корпуси дозволяють підібрати можливі еквіваленти досліджуваної лексики, простежити її значення і функції в тих чи інших контекстах [9].

Одним з відомих корпусів є корпус української мови ГРАК (Генеральний регіонально анотований корпус української мови, uacorpus.org). У корпусі зібрано близько 25 тисяч текстів обсягом до 200 млн. слів. Є розвинутий пошук по всіх текстах, частотний словник та інші корисні додатки [3].

Таким чином, викладач отримує безліч прикладів як граматичної, так і лексичної форми слова. Студент в свою чергу отримує природні приклади демонстрації тих чи інших граматичних або лексичних явищ, може самостійно проводити лінгвістичні дослідження [9].

Отже, як ми можемо побачити, інтерес до української мови з кожним роком все більше зростає, що пояснює зростаючу кількість бажаючих вчити мову та вступати в університети за цією спеціальністю та зростаючу кількість підручників та сервісів, сайтів, додатків, які можуть забезпечити дистанційне вивчення української мови як іноземної на початковому етапі навчання.

Список використаних джерел

1. Гвоздецька К. О. Використання мобільних додатків у процесі навчання української мови як іноземної на початковому етапі навчання у ЗВО. *Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи* : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 19–20 травня 2020 р. Херсон, 2020. С. 33–37.
2. Гвоздецька К. О. Особливості використання корпусів текстів в процесі формування лексичної компетентності в українській мові. *Теорія і технологія іншомовної освіти* : матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції, 30 жовтня 2020 року / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 29–32.
3. Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК) / М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, М. Крук, А. Рисін, В. Старко, М. Возняк. Київ, Осло, Єна, 2017-2019. URL: uacorpus.org (дата звернення: 10.04.2021).
4. Исмагилова Г. К., Крикунов Е. В. Мобильные приложения как современное средство изучения английского языка. *Аэтерна* : международный научный журнал. В 4 частях. Часть 3. 2017. № 4. С. 175–176.
5. Лапузіна О. М., Лобода А. І., Стрельченко А. Й. Дистанційне навчання в системі підготовки іноземних студентів. *Новий Колегіум.* 2015. № 2. С. 8–11.
6. Мовний практикум Solovei. URL: https://www.facebook.com/SoloveiKyiv/ (дата звернення: 18.04.2021).
7. Онлайн-платформа SpeakUkraine. URL: https://speakukraine.net/ (дата звернення: 18.04.2021).
8. Платформа SpeakUkrainian. URL: https://ukr.lingva.ua/ (дата звернення: 8.04.2021).
9. Ушакова Н. В., Курчева Е. П. Применение корпусов текстов в обучении иностранному языку. *Актуальные проблемы современного образования* : материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Воронеж, 20 апреля 2015 г. Воронеж : ВИЭСУ, 2015. С.111–114.
10. Шелест Г. Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Т. 1. № 3. С. 51–55.

11. Google Jamboard. URL: https://jamboard.google.com/ (дата звернення: 18.03.2021).
12. Google Meet. URL: https://meet.google.com (дата звернення: 18.03.2021).
13. Microsoft Teams. URL: https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/log-in (дата звернення: 18.04.2021).
14. Zoom. URL: https://zoom.us/ (дата звернення: 1.04.2021).

Гладка І. А.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)
Гончарова Т. В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)
Романюк В. Л.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На шляху України до Євроінтеграції роль англійської мови в системі особистісних знань та вимушеного он-лайн режиму 20-21 років значно набрала ваги. Розвиток технологій та навчальних засобів значно спрощує сприйняття матеріалу, процес запам'ятовування слів, виразів, пошук інформації англійською мовою, надає більше можливостей спілкування з носіями мови яку вивчають.

Актуальність використання автентичних текстів на практичних заняттях з іноземної мови полягає у їх функціональності, а саме в орієнтації майбутніх вчителів на реальне застосування їх у роботі в школі вчителями англійської мови, адже тексти дають можливість долучитися до природного мовного середовища та успішно оволодіти іноземною мовою.

Важливим в процесі формування комунікативної іншомовної компетентності є робота з автентичним матеріалом.

Питанню використання автентичних текстів на заняттях з іноземної мови присвячено чимало наукових досліджень (М. Брін, Л. Ліер, Г. Ноейр, Morrow, Phillips, Wilkins та ін.). Проблемою формування іншомовної комунікативної компетенції за допомогою використання автентичних матеріалів займалися Г. Верещагін, О. Корчажкіна, Є. Носович, Р. Мільруд, Ю. Прохоров, В. Паращук, В. Редько, С. Роман та ін.

Автентичний матеріал – це текст, опрацювання якого задіює мовленнєві механізми, які реалізують комунікації в звичайних життєвих ситуаціях реального життя [5, с. 139].

Сучасні науковці виділяють декілька засобів роботи з автентичним матеріалом в залежності від аудиторії, цілей навчання, можливостей студента і викладача [1, с. 25]. До кожного засобу (твори художньої літератури англійською мовою, автентична преса, радіо - і телепрограми (інтерв'ю), електронний обмін даними (соц. мережі тощо) ми підбираємо спеціальні тексти по групам і темам, які означені в програмі і відповідають навчальним цілям.

Художня література мовою оригіналу (як проза так і вірші) – скарбниця автентичного матеріалу [7] - є важливою ланкою у вивченні майбутніх вчителів культури, традиції та побуту країни мова якої вивчається. Ю. В. Маркобок наголошує на доцільності використання текстів художньої літератури в супроводі фонограм або відеопрограм на літературну тематику, які транслюються БІ-БІ-СІ, також рекомендує користуватись адаптованою літературою, яка супроводжується аудіо- та відеодисками, які пропонують такі британські видавництва, як MacMillan, McGraw-Hill, Heinemann [8, с. 129].

Окремо варто розглянути роботу з поезією. Останнім часом широко розповсюдженою є робота з пісенним матеріалом, що формують фонетичні, лексичні, граматичні навички [8, с. 125]. Власні пісенні та поетичні тексти мають велике культурне навантаження, ознайомлюють студентів з цінностями та особливостями комунікації розповсюдженими в конкретній країні.

При підборі вправ для формування у майбутніх вчителів навиків аудіювання публіцистичних текстів ми спираємося на систему, яку пропонує М. І. Заболотна. Ця система забезпечує формування мовленнєвих навичок аудіювання і розвиток аудитивних вмінь, тобто поділяється на дві підсистеми з різними групами вправ [3, с. 90].

Останні десятиріччя преса з друкованих переходіть все більше у різноманітні інтернет видання. Ці джерела є у вільному доступі такі, як BBC News, INDEPENDENT, News in level та інші. Через Інтернет також студенти отримують доступ до радіопередач, таких як «Voice of America», «World Radio Network» та інші.

Отже, найбільш прогресивним та ефективним засобом навчання лишається інтернет і розроблено ряд систем спрямованих на розвиток іншомовної комунікативної компетенції. Так до новітніх засобів навчання відносять інноваційні-комунікаційні технології. Матеріали, що сприяють розвитку комунікації й доступні в мережі Інтернет через бібліотеки, університети, школи тощо та отримання будь-якої інформації від них при участі у телеконференціях найрізноманітнішої тематики, вебінарах, дискусіях тощо, навчанні на інтерактивних курсах іноземних мов, отриманні звукової інформації, через радіо та телевізійні передачі, відвідуванні картинних галерей тощо.

Протягом семестру на практичних заняттях з англійської мови та семінарських заняттях з МВІМ ми використовуємо комп'ютерні засоби, які допоможуть майбутнім вчителям навчитися працювати з різними матеріалами для різного віку і класів: Ігровий курс для дітей Triple Play English, Інтерактивний курс американського варіанту англійської мови для дорослих English Platinum [6, с. 11].

Сьогодні справжньою скарбницею відео матеріалів є YouTube. С. В. Вадаська пропонує в першу чергу підбирати матеріал, який би відображував тему та відповідав рівню мовної підготовки студента. Перевагою YouTube є те, що викладач може знайти матеріал, який стосується специфічних галузей та тематик [2]. Із методичної точки зору майбутні вчителі можут завантажувати опрацьовані матеріали з методичними розробками та конспектами уроків в свою методичну скарбничку, що в подальшій роботі дасть можливість заощадити час на підготовку до занять.

Застосування автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови – основа формування сприятливого підґрунтя для розвитку комунікативних умінь студентів, а також сприяє активізації їх інтересу до вивчення мови та зацікавленості на занятті. Це основний спосіб ознайомлення з цінностями та культурою країни мову якої вивчають, а також формує толерантне ставлення до інших культур, манери поведінки, впливає на широту мислення учня, його бачення світу та усвідомлення власного місця в ньому.

Список використаних джерел

1. Бориско Н.Ф., Ишханян Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции. *Іноземні мови.* 2001. № 7. С. 53–55.
2. Вадаська С.В. Новітні освітні технології для навчання аудіювання. *Науково-практична конференція «Новітні освітні технології».* URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1217 (дата звернення: 24.03.2021).
3. Заболотна М.І. Система вправ для навчання аудіювання новинних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання. *Вісник Житомирського державного університету.* Випуск 4 (70). Педагогічні науки. 2013. С. 85–92.
4. Карп'юк О.Д. Англійська мова : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів (9-й рік навчання). Тернопіль : Астон, 2010. 223 с.
5. Маркобок Ю.В. використання автеничних матеріалів для формування комунікативної та соціокультурної компетенції старшокласників на уроках англійської. *Таврійський вісник освіти.* 2014. № 1(45). Ч І. С. 137–144.
6. Навчальні програми для учнів 10-11 класів / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-eng-ak.pdf (дата звернення: 15.04.2021).
7. Наталин В.П. Критерій змістовної автентичності навчального тексту. *Іноземні мови в школі.* 2009. № 2. С. 50–52.
8. Паращук В.Ю. Використання автентичного тексту під час роботи над розмовної темою. *Іноземні мови в школі.* 2003. № 2. С. 61-65.

Гоголь Н. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (1991–2004 рр.)

Нові завдання шкільної літературної освіти в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. відповідно до викликів українського суспільства відобразились у змісті й структурі навчальної книги із зарубіжної літератури. Варто відзначити, що за роки існування предмета «Зарубіжна/світова література» українськими вченими-методистами Є. Волощук, О. Ісаєвою, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенком, Л. Мірошниченко, Д. Наливайком, О. Ніколенко, О. Пронкевичем, Ю. Султановим, Б. Шалагіновим, К. Шаховою та багатьма іншими створено ціле покоління інноваційних підручників для різних етапів шкільної літературної освіти. Автори підручників успішно працюють над підвищенням ролі текстового й позатекстового компонентів у розв'язанні поставленої проблеми.

На сучасному етапі розвитку українського підручникотворення актуалізується питання щодо змісту та структури підручника як основної навчальної книги із зарубіжної літератури, форми викладу матеріалу, рубрикації підручника, використання інфографіки, посилання на різні джерела інформації, переосмислюються його основні функції, посилюється роль і значущість культурологічного компонента у теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках навчальної книги. З огляду на це, актуальною на початку ХХІ ст. залишається проблема реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти, створення сучасних підручників та посібників-хрестоматій із функціональним та потужним мистецьким контекстом.

Збереженню кращих ідей та уникненню недоліків у реалізації культурологічного контексту в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках сучасних навчальних книг сприятиме конструктивно-критичний аналіз дидактико-методичного потенціалу шкільних підручників і хрестоматій із зарубіжної літератури для основної та старшої (профільної) школи, виданих в Україні протягом останнього десятиліття ХХ ст. – перших років ХХІ ст.

Аналіз підручників означеного історичного періоду дозволив констатувати, що ефективній реалізації культурологічного підходу на уроках зарубіжної літератури сприяють різноманітні рубрики навчальної книги, у яких встановлюються міжпредметні, міжмистецькі та міжлітературні зв'язки, наприклад: «Арт-салон», «Україна і світ», «Український мотив», «У світі мистецтва», «Давайте порівняємо», «Художня галерея епохи», «Література в колі муз», «Література в колі мистецтв» тощо. Робота з матеріалами таких

рубрик не лише вчить демонструвати взаємодію літератури з іншими видами мистецтва, порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у суміжних образотворчостях, а й актуалізує опорні та фонові знання, читацький, життєвий і чуттєвий досвід школярів, забезпечує збагачення внутрішнього світу особистості, сприяє формуванню читацьких смаків, розвиткові потреб та інтересів у читанні упродовж життя.

Варто наголосити, що ілюстративно-репродуктивний підхід до подання культурологічних матеріалів характерний для переважної більшості навчальної літератури, виданої в перші роки введення в загальноосвітніх закладах України навчальної дисципліни. Необхідно відзначити, що мистецький контекст підручників як української, так і зарубіжної літератури кінця ХХ століття забезпечувався переважно зразками чорно-білих світлин різних галузей мистецтва, а також розміщенням кольорових світлин на окремих сторінках навчальних книг. Культурологічне спрямування мали й представлені інформаційні матеріали довідкового характеру (теоретичний блок) із нерідко запропонованими до них запитаннями і завданнями (аналітичний блок). Проте були й такі підручники, в яких їх авторами передбачалося мінімальне забезпечення мистецького контексту та використовувалося недостатньо запитань і завдань, спрямованих на розвиток культурної компетентності школярів.

Почасти мистецький контекст підручників, виданих на зорі зародження дисципліни, представлено лише окремими чорно-білими ілюстративними матеріалами без назви авторів відповідного твору мистецтва. Так, наприклад, ілюстративний блок підручника зарубіжної літератури для 6 класу 1994, 1996 років (автори – А. Лісовський та С. Пультер) представлено окремими ілюстраціями до літературних творів, проте жодна із них не має ні назви, ні автора. Прикро, що у процесі роботи над літературними творами до жодної із запропонованих ілюстрацій не подано запитань. Проаналізувавши рубрику підручника «Запитання і завдання», ми знайшли лише одне завдання, що орієнтує учнів на вираження власної творчості засобами мистецтва, а саме: «Уявіть, що ви створюєте діафільм «Том у кайданах». Які кадри ви підібрали б до цього діафільму, які підписи поставили б під ними?...» [3, с. 343].

Подібна ситуації спостерігається і в інших підручниках зарубіжної літератури, виданих у перші роки становлення навчальної дисципліни в закладах загальної середньої освіти. Так, наприклад, у підручниках С. Сафарян (1994) ілюстративний блок відсутній, а аналітичний представлено лише окремими запитаннями й завданнями репродуктивного характеру, що орієнтують учнів на проведення мистецьких паралелей, як-от: «Використовуючи додаткові матеріали, підготуйте коротку усну розповідь про самобутню согдійську культуру, про її роль у відродженні класичної поезії Сходу» [5, с. 88], «Назвіть кінофільми, діафільми, твори живопису, присвячені Дон Кіхоту та його автору» [5, с. 220] тощо.

Водночас мистецький контекст навчально-методичного забезпечення уроків зарубіжної літератури покращився завдяки введенню до нової програми за редакцією Д. Затонського (2001) методичного додатку, до якого увійшли твори суміжних мистецтв. Але у програмних анотаціях культурологічний контекст не знайшов належного відображення, а відтак подання додаткових матеріалів було здійснено переважно за ілюстративним принципом.

У підручнику зарубіжної літератури для 9 класу (автор – Б. Шалагінов, 2002) на основі поданих матеріалів історико-літературного блоку дотримано взаємозв'язок аксіологічного, естетичного й культурологічного підходів до вивчення художнього твору в школі [6]. Він містить необхідний мінімум фонових відомостей історико-літературного, теоретико-літературного характеру, культурологічний коментар, ґрунтовні настанови перед читанням, різноманітні запитання та завдання. У підручнику реалізовано запропоновану програмою 2001 року рубрику «Міжпредметні зв'язки», що передбачає актуалізацію знань учнів з різних предметів, сприяє розумінню історико-культурного контексту творів, що вивчаються.

Автори-упорядники хрестоматії «Зарубіжна література. 11 клас» (2002) В. Уліщенко та А. Уліщенко головну мету навчальної книги вбачають у тому, щоб допомогти одинадцятикласникам «відкрити для себе дивовижний, багатогранний духовний світ митців XX століття, кожен з яких неповторними й оригінальними творами зробив свій внесок у скарбницю світової культури» [2, с. 3]. Для цього в посібнику наводиться стисла інформація про письменника і його творчість, висвітлюється історія написання програмових творів, актуалізуються мистецькі зв'язки, наприклад: захоплення М. Пруста живописом і музикою [2, с. 131], М. Булгаков і МХАТ [2, с. 408–409], Б. Брехт і театральне мистецтво [2, с. 526] тощо.

У підручнику зарубіжної літератури для 10-го класу (автори – Д. Наливайко, К. Шахова та ін., 2004) ілюстративний блок увиразнено чорно-білими світлинами й репродукціями портретів письменників, ілюстраціями до художніх творів, кадрами з кінофільмів, сценами із вистав. Проте не до всіх матеріалів ілюстративного блоку підручника запропоновано запитання і завдання. Імпонує, що після кожного вивченого розділу подано різнорівневі запитання й завдання, теми творів і рефератів спочатку для класів різнопрофільного спрямування, а потім для філологічного профілю, що орієнтують учнів на проведення мистецьких паралелей між суміжними галузями мистецтва, наприклад: «Спільні закономірності в літературі й живописі реалізму» [1, с.17]; «<…> Роль музики в поезії Поля Верлена» [1, с. 304] тощо.

Аналіз теоретичного, аналітичного та ілюстративного блоків підручника зарубіжної літератури для 10 класу (автор – О. Пронкевич, 2004) дозволив нам зробити висновок про влучну реалізацію взаємодії літератури з іншими видами мистецтва, спрямовану на формування вмінь старшокласників порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у живописі, кіно, музиці тощо і створювати

власні тексти різних жанрів, використовуючи відповідні зображально-виражальні засоби, орієнтуючи учнів на встановлення міжкультурної комунікації та виховуючи любов до літератури й мистецтва як складників людської цивілізації [4].

Ілюстративний блок означеного підручника представлено довершеними кольоровими зразками різних галузей мистецтва (живопису, архітектури, скульптури, фотомистецтва, мистецтва театру й кіно тощо). Імпонує те, що практично за кожною світлиною в підручнику передбачено систему роботи (рубрика «Я працюю з ілюстраціями»), запропоновані запитання й завдання, спрямовані на формування у старшокласників умінь проводити мистецькі паралелі, оцінювати майстерність митців суміжних галузей мистецтва, висловлювати власне ставлення й давати оцінку сприйнятому, виявляти власну творчість тощо. Автор збагачує зміст аналітичного блоку завданнями на встановлення міжмистецьких зв'язків [4, с. 11], роботою з поданим ілюстративним матеріалом [4, с. 131], дослідницькою діяльністю [4, с. 167], компаративним аналізом та творчими роботами [4, с. 426] тощо.

Аналіз підручників і хрестоматій із зарубіжної літератури означеного історичного періоду дає підстави стверджувати, що в їх теоретичному, аналітичному й ілюстративному блоках враховано ідеї культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в основній і старшій (профільній) школі. До змісту теоретичного й аналітичного блоків підручників авторами вводяться навчальні та ілюстративні матеріали мистецтвознавчого й культурологічного спрямування, які спонукають учнів замислюватися над відтворенням авторських концепцій світу й особистості в різних галузях мистецтва.

Список використаних джерел

1. Зарубіжна література : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Н. М. Нагорна, Л. О. Кисельова. Київ : Видавн. Дім «Світ знань», 2004. 392 с.
2. Зарубіжна література. Хрестоматія. 11 клас : у 2 т. / авт.-упоряд. В. В. Уліщенко, А. Б. Уліщенко. Харків : Торсінг, 2002. Т. 1. 2002. 592 с.
3. Лісовський А. М., Пультер С. О. Зарубіжна література : проб. підруч.-хрестоматія для 6 кл. 2-ге вид., змін. і допов. Київ : Вежа, 1996. 384 с.
4. Пронкевич О. В. Зарубіжна література XIX століття : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. 4-е вид., перероб. і допов. Київ : Зодіак-ЕКО, 2004. 527 с.
5. Сафарян С. І., Тіунова Л. І. Зарубіжна література : проб. навч. посіб.-хрестоматія для 7 кл. Київ : Зодіак-ЕКО, 1994. 464 с.
6. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література: Від античності до першої половини XIX століття : підруч. для 9 кл. загальноосвітн. навч. закл. 2-ге вид., змін. і допов. Київ : Вежа, 2002. 304 с.

Грицак Н. Р.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ДО ПИТАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОСТІ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Роздуми про універсальність жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів варто розпочати з висловлювання Юрія Бондаренка, зокрема вчений слушно констатує, що «у контексті жанрово-родового аналізу літературного твору можна формувати значну кількість літературознавчих компетенцій і компетентностей, які випливають із природи літератури як мистецтва слова та тієї аналітичної діяльності, яку може запропонувати сучасна методика навчання мистецтва слова» [1, с. 276]. Справді, повноцінне пізнання художнього твору неможливе без звернення до специфіки його жанрової природи. Жанр художнього твору є формальною і змістовою категорією, «серцевиною й суттю літератури» [2, с. 25], що віддзеркалює загальну тенденцію розвитку світового літературного процесу й національну літературну традицію, світоглядно-естетичну концепцію народу, національні образи, художнє мислення та світосприйняття митця, його приналежність до історичної й культурної спадщини цього народу. Говорячи про універсальність жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зосередимо увагу на таких його ключових аспектах: професійне становлення студента-філолога; висвітлення широкого спектру зв'язків художнього твору; жанр – це «вузол стійких компонентів змісту і коригуючих цю стійкість особливостей творчої індивідуальності письменника» (І. Денисюк); поєднання з різними видами літературного аналізу; синтез з іншими шляхами вивчення художнього твору.

У межах регламентованого обсягу стисло проаналізуємо виокремлені аспекти.

Розмірковуючи про універсальність жанрового аналізу, передусім варто констатувати можливість професійного зростання студента-філолога. Дослідження жанрової природи художнього твору передбачає визначення типологічних ознак жанру. Ефективний аналіз жанрової специфіки потребує розкриття національних ознак жанрової моделі, увиразнення особливостей функціонування жанру в національній літературі, характеристики національної літературної традиції. Крім цього, перед студентами постає завдання розпізнати і визначити домінантні структурні елементи жанру, зіставити їх з іншими жанровими моделями. Успішне виконання окреслених завдань неможливе без ґрунтовної теоретичної бази. Студентам потрібно опрацювати відповідний літературознавчий матеріал. Ця робота сприяє формуванню у студентів жанрової грамотності та закладає теоретичну основу для усвідомлення сутності літературних явищ. Крім цього, поява нових жанрів, жанрових модифікацій,

авторських номінацій жанру тощо моделює ситуацію «навчання протягом життя», що автоматично зумовлює удосконалення фахових умінь і навичок майбутнього учителя-словесника.

Варто зазначити ще один аспект, що підтверджує нашу думку про універсальність жанрового аналізу. Звернемось до психологічних особливостей сучасного студента. Студент покоління Z прагне реалізовувати свої теоретичні знання тут і зараз, здійснення жанрового аналізу цьому успішно сприяє. «Цифровий студент» потребує творчого, нестандартного підходу до навчальних ситуацій, відтак, розроблення різноманітних схем, створення жанрових анкет, реклам жанру, довідок жанру, пам'яток жанру допомагають фасилітації навчального процесу.

З метою віддзеркалення специфіки вивчення інонаціонального художнього твору і розкриття фахового зростання майбутнього вчителя нами була розроблена структура жанрової грамотності студентів, яку розглядаємо як послідовну й динамічну цілісність у межах взаємопов'язаних компонентів (інформаційного, аксіологічного, міжкультурного, комунікативно-практичного) [3]. *Інформаційний компонент* визначає теоретичну підготовку студента. Опанування літературознавчим тезаурусом – необхідна умова глибокого осмислення жанрової специфіки інонаціонального художнього твору, осягнення взаємозв'язків у жанрі авторського й універсального, сталого і змінного, адекватного аналізу, інтерпретації літературних явищ.

Освоєння теоретико-літературних, історико-літературних, літературно-критичних знань – це динамічний і системний процес, що триває вподовж усіх років навчання майбутнього вчителя. Інформаційний блок структури жанрової грамотності сприяє активізації розумових, дослідницьких і творчих здібностей студента, адже поява нових жанрів, жанрових модифікацій, авторських номінацій жанру тощо моделює ситуацію «навчання протягом життя». Інформаційний компонент тісно пов'язаний із мотивацією студента, яка є рушійною силою формування його професійної компетентності.

Аксіологічний складник структури жанрової грамотності студентів зорієнтований насамперед на усвідомлення природи художніх цінностей, тлумачення інонаціональних цінностей з урахуванням досвіду національної культури, осягнення розбіжностей у системі культурних стереотипів та ідеалів, розуміння власного «Я». Дослідження жанрової специфіки інокультурного твору крізь призму національних і загальнолюдських пріоритетів сприяє утвердженню ціннісного світогляду студента.

Міжкультурний компонент пов'язаний із осмисленням історико-культурного контексту виучуваного художнього твору. Змістове наповнення цього блоку поєднує в собі такі аспекти: розуміння специфіки національної та інонаціональної культури; вміння зіставляти літературні феномени в національних літературах; осягнення духовної єдності й національної неповторності різних літератур у культурно-історичному розвитку.

Комунікативно-практичний складник виводить студентів на розуміння того, що жанр акумулює всі рівні художньої форми. Проаналізовані структурні компоненти за своїм змістовим наповненням відображають різноаспектність жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Послуговуючись жанровими теоріями Івана Денисюка, Нонни Копистянської, Наума Лейдермана та інших дослідників, говоримо про те, що жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів передбачає огляд структури, змісту й форми, читацького сприйняття. Такий підхід дає змогу стверджувати, що вивчення жанру художнього тексту передбачає деталізований аналіз поетики твору; аналіз тексту виявляє універсальні та національні жанрові ознаки; жанр художнього твору проєктує читацьке сприйняття; художній твір – це засіб пізнання іншого; художній твір розглядається як носій системи цінностей національної культури; порівняння жанрів в різних літературах визначає національну самобутність літератури. Як бачимо, жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів дає змогу через розкриття специфіки функціонування того чи іншого жанру в національний літературі, аналіз авторських ознак жанру перейти до питання функціонування цього жанру в інших національних літературах. Цей крок сприяє, по-перше, усвідомленню власної причетності до історико-культурних надбань свого народу, до ідентифікації себе в полікультурному соціумі, до розуміння власної ідентичності. По-друге, допомагає розкриттю надважливих питань в умовах сьогодення: лише через комунікацію, діалог, пізнання Іншого долаємо ситуацію культурного шоку, налаштовуємось на толерантне сприйняття інших національних цінностей, осмислюємо національну унікальність рідної літератури, яка є вагомою частиною світового літературного процесу.

У контексті питання універсальності жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів варто зосередити увагу на тому, що художній твір є віддзеркаленням буття конкретного народу, адже зароджується власне на національному ґрунті та репрезентує національну картину світу. Цілком логічно, що адекватне розуміння естетичних смаків та ідеалів, стереотипів й упереджень, цінностей і моральних норм, взаємовідносин і моделей поведінки того чи іншого народу передбачає не лише встановлення контактних зв’язків, розкриття типових національних рис та ознак, але й глибоке вивчення світоглядних елементів інших народів, дослідження їхньої національної свідомості, усвідомлення унікальності та неповторності національного коду. У цьому контексті студентові необхідно знати художньо-естетичні погляди письменника, факти з національної історії, принципи світосприйняття, ознаки національного характеру тощо. На цьому етапі роботи студенти чи учні розуміють, що жанр художнього твору «глибоко національний» [4, с. 51]. Відтак, аналіз жанрової природи розкриває механізм зміни, інтерпретації, модифікації того чи іншого жанру, демонструє його залежність від культурних символів, менталітету,

національних еталонів і стереотипів, традицій і звичаїв, побуту й географічних умов народу тощо.

Названі аспекти дають змогу стверджувати, що жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів тісно переплітається з такими видами літературного аналізу: культурологічним, етнокультурологічним, контекстуальним і компаративним. Що, безумовно, засвідчує універсальність цього виду аналізу. Зв'язок із цими видами літературного аналізу детально розкривається на всіх етапах реалізації жанрового аналізу, кожен з яких розкриває специфіку існування жанру в національній культурі, характеризує історико-літературний контекст, увиразнює синтез світового літературного процесу й унікальність національної літератури, показує єдність змісту і форми, виявляє спільні й відмінні жанрові ознаки в національних літературах. Без застосування культурологічного, етнокультурологічного, контекстуального і компаративного аналізу не можливо ефективно цілісно і системно розкрити жанрову природу твору.

Осмислення жанрової специфіки не можливо без з'ясування позалітературних чинників, що впливають на жанр художнього твору. Встановлення зв'язків з іншою національною культурою; реконструкція інокультурної панорами художнього твору; «культурні асоціації»; «нанизування» цих фактів на жанр конкретного художнього твору потребують залучення різних компетенцій студента чи учня. Через характеристику історичних подій конкретного періоду, аналіз загальних літературних тенденцій цієї доби; естетичної платформи письменника; біографії письменника тощо можна визначити чинники жанроутворення, зрозуміти які саме передумови впливають на ряд жанрових ознак, розкрити жанрові елементи.

Отже, жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів як один із універсальних видів аналізу художнього твору, сприяє розвитку різноманітних літературознавчих компетенцій, а відтак розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя-філолога.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Ю. І. Універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору в школі. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»* : матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 2019. С. 271–276.
2. Грабович Гр. Функції жанру і стилю у становленні української літератури. *До історії української літератури* : дослідження, есе, полеміка. Київ : Основи, 1997. 604 с.
3. Грицак Н. Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2020. 400 с.
4. Копистянська Н. Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства : монографія. Львів : ПАІС, 2005. 368 с.

Загребельная Н. К.
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова
(г. Киев)

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ

Предметно-языковой подход используется при изучении различных дисциплин и характеризуется двойной целью: обучение предмету на языке и обучение языку через предмет. На наш взгляд, он наиболее продуктивен при изучении студентами-иностранцами таких филологических дисциплин как введение в литературоведение и теория литературы.

Среди пособий по теоретико-литературным дисциплинам для студентов-иностранцев выделяются две группы. Первая, более многочисленная, в целом соответствует обычным пособиям по данным предметам, но отличается более сжатым изложением информации. Другой тип представляют пособия с уклоном в язык, по сути это учебники РКИ, но на специфическом материале.

В пособиях первого типа [3; 4] выделено самое важное по основным темам. Однако там мало или совсем нет практических заданий, что приводит к преимущественно пассивному восприятию. Достоинство пособий второго типа [2], напротив, в наличии разнообразных упражнений, а также перевода терминов. При этом информация литературоведческого характера отходит на второй план и может быть не самой необходимой для студентов-филологов.

Предметно-языковой подход на занятиях по теоретическим дисциплинам имеет свою специфику. Придерживаясь принципа текстоцентричности и учитывая сложность материала, в данном случае стоит предпочесть печатный текст, дающий опору для глаз: поток устной речи воспринимается с бóльшим трудом. Чтение учебного текста на занятии (как преподавателем, так и студентами по цепочке) стоит признать продуктивной формой работы с иностранцами. Это практика речи: студент видит, как пишутся слова, прорабатывает слова, которые ему трудно произнести (сам или с помощью преподавателя), осваивает чтение сокращений («и т.п.», «А. С. Пушкин»). Работа с учебным текстом способствует постепенному знакомству с научным стилем. Если первые учебные тексты по дисциплине должны быть максимально простыми, далее стоит усложнять лексику и синтаксис, что поможет студенту со временем воспринимать и неадаптированные тексты такого типа.

Учебный текст, содержащий новую и сложную информацию по предмету, следует адаптировать, стремясь к простоте конструкций и лексики. Актуальность предметно-языкового подхода особенно проявляется в работе с лексикой. Для теоретико-литературных дисциплин характерно обилие не только

специфических терминов, но и абстрактной лексики, которая встретится студентам и далее. Представляется целесообразным перед изучением каждой темы давать список слов и выражений для перевода на родной язык. При работе с художественным текстом необходим комментарий, его лучше разместить перед текстом или параллельно отдельным фрагментам (зависимо от объема).

Надо признать, что задание на перевод предполагает ответственность со стороны студентов. Преподаватель скорее всего не может качественно проверить эту работу, а онлайн-словари, которыми обычно пользуются студенты, не обладают необходимой полнотой. Например, для теории литературы отражение и отображение – это понятия, представляющие принципиально разные подходы к репрезентации реального мира в литературном произведении, но не каждый словарь (а возможно, и не каждый язык) учитывает такие тонкости.

Тем не менее, перевод представляется оптимальным способом семантизации абстрактной лексики, поскольку другие возможности крайне ограничены. Демонстрация предмета иногда может быть удачным решением для объяснения терминов, как например, завязка и развязка сюжета: завязать и развязать узел. Но в целом она, как и другие способы семантизации, продуктивнее при работе с художественным текстом, напр., демонстрация платка с каймой и бахромой помогает понять строки Есенина «Снежною каймой / Распустились кисти / Белой бахромой».

Изучение теоретико-литературных дисциплин невозможно без обращения к художественным текстам. Этот момент представляет особую сложность при работе со студентами-иностранцами, поскольку их базовые знания по истории литературы различаются в силу специфики школьных программ по литературе в разных странах. Это особенно актуально при работе со студентами 1 курса, у которых еще мало общих для всей группы знаний, полученных во время учебы в университете. Адаптация текста, а также комментарии, объясняющие редкие слова, сложные образные выражения, реалии других эпох и стран, делают возможным восприятие даже достаточно сложных текстов: не только рассказы Чехова, но и сонеты Петрарки. Обсуждение прочитанного позволяет выявить, что осталось непонятным, перейти от языкового аспекта текста к литературному, закрепить полученные знания, доказать студентам возможность понимания текста, который при первом чтении вызывает трудности.

Особого внимания заслуживает словообразование. Для иностранцев способы словообразования представляют сложность, незаметную для носителей языка. Например, названия писателей по жанру образуются с помощью разных моделей: роман – романист, басня – баснописец, драма – драматург, а для автора рассказов нет специального слова. Отметим, что в русско-туркменском словаре литературоведческих терминов М. А. Аннануровой [1] таким словам посвящены отдельные статьи, а их необходимость специально оговаривается в предисловии. Особого внимания требуют и паронимы: смысл – замысел – вымысел; изображать – выражать.

Осознание связи между словами позволяет понять смысл слов и целого высказывания, способствует развитию грамотной речи. Поэтому продуктивны претекстовые упражнения на словообразование и словоупотребление. Хотя здесь на первый план выходит работа с языком, такие упражнения содержат и литературоведческую информацию: студент узнает, какие произведения написал тот или иной автор, в каких жанрах он работал, к какому направлению относится и т.п.

Целесообразно строить занятие как цепь упражнений. Претекстовые упражнения нацелены в первую очередь на развитие языковых навыков и подготовку к восприятию учебного текста. Также именно они позволяют преподавателю оценить, каков у каждого студента уровень владения языком. Если при свободном обсуждении важно дать студенту высказаться, не перебивая его уточнениями и исправлениями, то при выполнении упражнений появляется возможность развивать и совершенствовать его речь, фокусируя внимание на грамотность.

Без многочисленных упражнений и контроля над их выполнением у студентов самопроизвольно вырабатывается навык имитации: они будут слушать и что-то записывать, но в качестве ответа на вопрос смогут только прочитать фрагмент учебного текста. Реальному усвоению предметного и языкового материала способствуют упражнения, рассчитанные не только на нахождение, но и на трансформацию фрагментов текста: отобрать главное из предложения или абзаца, использовать при ответе другую конструкцию, сказать своими словами. Разные типы заданий, многократно варьирующие содержание учебного текста, помогают закрепить материал.

Послетекстовые упражнения при работе с учебным текстом рассчитаны на усвоение его основного содержания. Тестовые задания (выбор варианта, соответствие, верно / неверно) удобны своим разнообразием и упрощением контроля, но их недостаточно для активного усвоения знаний. Сочетание разных типов упражнений, предполагающих воспроизведение содержания и языковую трансформацию, способствует отработке языковых навыков и запоминанию информации по изучаемой дисциплине. Самое простое упражнение рассчитано на воспроизведение короткого фрагмента текста без изменений. Более сложный тип задания предполагает перефразировку: «Сюжет – это система событий в литературном произведении. – Что называется сюжетом? – Сюжетом называется система событий в литературном произведении». Следующий шаг – перефразировка, при которой надо кратко сформулировать ответ на основе двух-трех предложений.

Конспектирование представляет сложность для студентов-иностранцев, но оно становится продуктивной формой работы, если заранее задать схему конспекта, ряд терминов и модели фраз: «Эпитет – это...», «Метафорой называется...». Сначала лучше повторять модели фраз из текста, затем стоит их варьировать. Конспектирование звучащего текста готовит студента к

восприятию устной профессиональной речи. Задавая конспектирование звучащего текста, особенно важно сориентировать студентов, на что обратить внимание. Такой тип задания можно выполнять как в аудитории, так и дома с аудиозаписью, причем использование аудиозаписи хорошо тем, что дает возможность многократного прослушивания.

Работа с таблицами четко очерчивает студенту контуры заданий: что именно нужно найти в каждом фрагменте текста. Так, при изучении лирического сюжета стихотворение Пушкина «Я вас любил...» делится на 5 фрагментов по 1-2 строки, в каждом из которых надо найти и назвать изменение чувства (для подсказки выделены ключевые слова). Оформление задания в виде таблицы конкретизирует стоящие перед студентом задачи.

Можно не только заполнять таблицы на основе учебного текста или собственных умозаключений, но и строить на их основе связные тексты. Благодаря таблице теоретический материал разбивается на рубрики и излагается максимально лаконично. Например, таблица «Литературные направления» включает в себя следующие рубрики: эпоха, основные представители, отношение к другим направлениям, мировоззрение, герой, жанры, поэтика. Это помогает охарактеризовать основные направления (классицизм, романтизм, реализм, модернизм) четко, логично и достаточно полно. Студенты знакомятся с содержанием таблицы как по вертикали (отдельные направления), так и по горизонтали (какое направление характерно для каждой эпохи, какие писатели относятся к каждому направлению и т.д.), закрепляя знания с помощью разнообразных упражнений. Это подготавливает их к самостоятельному составлению связного текста – сообщения о каждом направлении. Для студентов 1-го курса важно не только дать пример текста-сообщения по одному из направлений, но и задать модели фраз.

Таким образом, предметно-языковой подход способствует активному вовлечению студентов в учебный процесс и контролю над их деятельностью, развитию разнообразных навыков и компетенций, а в целом – подготовке к изучению различных литературоведческих и других филологических дисциплин.

Список использованных источников

1. Аннанурова М. А. Краткий русско-туркменский словарь литературоведческих терминов. Ашхабад : Ылым, 1989. 74 с.
2. Бей Л.Б. Введение в литературоведение : учебное пособие по языку специальности. СПб. : Златоуст, 2014. 197 с.
3. Лапатинская О. В. Введение в литературоведение : методические рекомендации. Витебск : ВГУ им. Машерова, 2016. 51 с.
4. Фархутдинова Г. С. Теория литературы : учебное пособие для иностранных учащихся. Казань : Казанский ун-т, 2013. 36 с.

Законова Н.А.
Гімназія Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ЛІТЕРАТУРНА КАЗКА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ ЕКСЦЕНТРИЧНОЇ КАЗКИ В. ТЕККЕРЕЯ «ТРОЯНДА І ПЕРСТЕНЬ»)

Книжка приходить до дитини разом із казкою. Народжена фольклором, насичена містким педагогічним змістом, вона несе в собі позитивний приклад етичного ідеалу. Жоден із жанрів літератури не користується у дітей такою популярністю, як казка [1]. Актуальність теми визначається тим, що останнім часом знизилась читацька активність дітей, і лише казка залишається улюбленим жанром літератури для дітей різного віку.

Як засіб виховання казка має певні особливості. Зокрема, казка займає особливе місце в житті дитини. ЇЇ образи яскраво емоційно забарвлені й довго живуть у свідомості дітей. Казка вчить дітей мріяти, підкреслювати головне, індивідуальне в образі, узагальнювати істотні ознаки, посилює розумову діяльність. Важливо, що казковий вимисел завжди педагогічний. Він використовується як засіб виховання кращих людських якостей і таким чином збагачує внутрішній світ дітей.

Виховне і розвивальне значення казки підкреслювали багато видатних педагогів і письменників (К. Ушинський, В. Бєлінський, С. Русова, І. Франко, Л. Толстой, В. Сухомлинський та ін.). Різні аспекти роботи з казкою висвітлені в працях сучасних дослідників, педагогів-практиків (А. Богуш, Н. Вітковська, В. Гнєзділов, Т. Гризоглазова, Д. Джола, Н. Лисенко, Ю. Мандрик, О. Савченко, О. Чебикін, А. Щербо та ін.), психологів (Т. Зінкевич-Євстигнєєва, О. Запорожець, Н. Карпинська, Т. Рубцова та ін.).

Літературні казки різняться між собою своєрідністю художнього вимислу і оповідної форми. Кожна літературна казка характеризується особливими, тільки їй притаманними типами героїв і самостійним колом сюжетів. Авторські казки, як і фольклорні, різняться за тематикою (казки про тварин, чарівні, побутові), за пафосом (героїчні, ліричні, гумористичні, сатиричні, філософські, психологічні), за ступенем спорідненості з іншими літературними жанрами (казки-новели, казки-повісті, казки-притчі, казки-п'єси, казки-пародії, науково-фантастичні казки, казки абсурду).

Треба зазначити, що істотною ознакою саме англійської літературної казки вважають єдність стилю. Англійська літературна казка писалася людьми, які не були, власне, дитячими письменниками. Серед них − викладачі математики й літератури, журналісти, філологи, філософи тощо. І казки виникали з історій, вигаданих ними самими для своїх дітей. Зокрема, Теккерей написав «Троянду і

Перстень» для дитячого різдвяного свята своїх доньок. Лофтінг описував пригоди доктора Дуллітла у листах до дітей, а Грем розповідав казку сину Алістеру. Герої англійських казок втілювали в собі риси Англії, її традиції та історію. Про це свідчить, зокрема, той факт, що англійські казкарі частенько звертаються до картини світу, створеної їхніми попередниками (у книзі Е. Несбіт «Біллі-король» Літній Джентельмен читає Кіплінга, у казці В. Теккерея «Троянда і Перстень» Король Храбус цитує хроніки Шекспіра). В. Теккерей, Л. Керолл, О. Вайльд, Е. Несбіт експериментують із казкою, щоб поставити під сумнів традиційну систему соціальних й естетичних цінностей вікторіанської Англії і запропонувати утопічні альтернативи. Так головна функція казки як читання для дітей пов'язується з її використанням як засобу розваги й настанови, що відповідає суспільним нормам або критично коментує їх.

Для аналізу застосування казки в навчально-виховному процесі було обрано ексцентричну казку Вільяма Теккерея «Троянда і Перстень». Чому? У казці знайомі казкові персонажі – принцеси, королі, феї – відображають картини повсякденного життя суспільства, існують в реаліях, добре відомих читачам. Водночас карикатурність злих персонажів, їх смішні описи і вчинки, безумовно, зацікавлять дітей будь-якого віку, і старшого зокрема. Сама форма розповіді має багато спільного з драматичними творами, репліки персонажів супроводжуються коментарями, схожими на ремарки драматурга. Цей самий ефект створює характер зображення людських пристрастей, таких як любов та вірність, боягузтво і хвастощі, пихатість. Детальні описи, котрими так багата казка «Троянда і Перстень», з одного боку, театралізують його, створюють ілюзію присутності читача (глядача) при описуваних подіях, а з іншого боку, допомагають створити психологічну характеристику персонажа.

Автентичний текст казки супроводжується ілюстраціями автора, який був відомим карикатуристом, співробітником журналу «Панч». Цим малюнкам відведено особливу роль у казці Теккерея «Троянда і Перстень». Вони присутні майже завжди тоді, коли автор подає детальний опис того чи іншого персонажа.

Аналіз методів роботи з казкою дозволив виділити наступні техніки, які можна використовувати в роботі з казкою Теккерея «Троянда і Перстень»:

1. Використання казки як метафори. Тексти та образи казок викликають вільні асоціації, потім ці метафори можуть бути обговорені.

2. Малюнки за мотивами казок. У малюнку проявляються вільні асоціації, а в подальшому можливий аналіз отриманого графічного матеріалу. Наприклад, учні отримали уривки-описи героїв, змальовують шарж, потім мають можливість порівняти його з малюнками автора.

3. Програвання епізодів казки. Постановка казки групою дітей, програвання тих чи інших епізодів дає кожному учаснику можливість відчути деякі емоційно значущі для себе ситуації та відтворити емоції, які накопичувались. Також казка може бути поставлена з допомогою ляльок. У нашому варіанті постановка була відтворена як театр тіней і імпреза в конкурсі

«Поламана казка».

4. Використання казки як притчі-моралі. Зокрема, уривки казки були проаналізовані як зразок англійського гумору на тематичному уроці та занятті гуртка англійської мови.

Також, саме цей художній твір послужив основою роботи учениці у конкурсі-захисті Малої Академії наук на тему «Особливості конструювання наративного дискурсу в англійській літературній казці (на прикладі казки В. Теккерея «Троянда і Перстень»)».

Казка – найпопулярніший у шкільному віці вид літературної творчості, що розкриває безмежний світ людської уяви, полонить серця дітей і дорослих. У казках відображений світогляд народу, його морально-етичні та естетичні принципи, педагогічний геній та досвід виховання підростаючих поколінь. Саме тому вони потребують аналітичного підходу й наукового обґрунтування як з точки зору жанрово-фольклорних, так і видових особливостей, а також у плані вивчення їх педагогічної цінності та практичного використання казкового матеріалу для навчання і виховання учнів.

Список використаних джерел

1. Заліток Л. М. В.О.Сухомлинський про роль казки у вихованні та навчанні дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»*. 2012. № 9. С. 114–118.
2. Лещенко М. Шкільне життя, казковий світ та особистість учня. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 28–32.
3. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки. Москва : Наука, 1992. 328 с.
4. Овчиннікова Л. В. Англійська літературна казка XX століття. Історія, класифікація, поетика. Москва : Наука, 2003. 312 с.

Ісаєва О. О.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ПРО ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ, ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

В епоху жорсткої боротьби між людиною і штучним інтелектом за те, хто буде визначати майбутнє: людина, як було раніше і є зараз, чи все ж таки штучний розум, важливо усвідомити роль особистості, її знань. І водночас з'ясувати роль знань у сучасному світі, головним носієм яких є людина (принаймні ще зараз). Розібратися в цьому допоможе **теорія людського капіталу**.

Сучасна теорія людського капіталу була представлена насамперед у працях американських економістів, лауреатів Нобелівських премій з економіки

Гері Стенлі Беккера, автора дослідження «Людський капітал» (1964 р.) [9], та *Теодора Шульца* («Людський капітал: питання політики та можливості дослідження») [11]. Ці дослідники розглядали людський капітал як **знання, уміння і навички**, а також як **здатність до продуктивної праці**.

Серед великої кількості визначень, що ж таке все-таки людський капітал, звернімо увагу на потрактування В. Позднякова: **«Людський капітал – набір певних постійних рис індивіда, що дозволяють йому продукувати нові знання, ефективно впроваджувати їх у практичну діяльність, реалізуючи на практиці власний потенціал»** [5].

Теорія людського капіталу, яка з'явилася в економіці, безумовно, має міждисциплінарний характер і безпосередньо стосується й освітнього процесу. Справді, важко не погодитися, що «ядром» людського капіталу є знання й уміння людини і саме в процесі навчання створюється людський капітал [6].

Підтримуємо думку харківських колег, висловлену в колективній монографії *«Медіа і філософія: грані взаємодії»*, про те, що «знання не існує поза людиною, поза її інтелектуальної, розумової праці, воно результат її життєдіяльності. Воно стає й виявляє себе як людський капітал» [1, с. 206].

Вважаємо, що від усвідомлення **педагогічної складової поняття людського капіталу**, формування спільної думки про те, що ж має стати результатом навчання, буде залежати ефективність шкільної освіти. Тому що, хоча головні компоненти людського капіталу формуються протягом усього життя людини, але його основа закладається саме в школі.

Погоджуємося з дослідницею Т. Юдіною, що людський капітал може стати критерієм оцінки якості освіти [7].

Доцільно звернути увагу на цікаве дослідження Національного агентства кваліфікацій *«Людський капітал 2030. Глобальні навички майбутнього»*, що було опублікувано в лютому 2021 року, в якому спрогнозовано 30 професій і професійних навичок, що будуть затребувані ринком праці через 10 років [4].

Серед 30 навичок майбутнього, що визначає Національне агентство кваліфікацій, є такі, що мають формуватися під час вивчення всіх навчальних дисциплін (наприклад, системне, аналітичне, критичне мислення, креативність, цікавість, лідерство, можливість працювати в команді, групі та з окремими особами), і ті, що безпосередньо пов'язані зі шкільною літературною освітою: *розвинений естетичний смак, багатомовність і мультикультуралізм* (насамперед під час вивчення зарубіжної літератури), *творчість, стресостійкість, гнучкість, пристосованість*. До того ж, не применшуючи роль інших шкільних предметів, зазначу, що розвиток *критичного мислення* є одним із головних завдань сучасного шкільного вивчення літератури [4].

Отже, як бачимо, шкільна літературна освіта впливає на формування багатьох навичок, які сьогодні документально визнані необхідними для формування людського капіталу, необхідні для успішного майбутнього сучасної людини.

Окремо слід звернути увагу на ті навички, що розвиваються в процесі вивчення літератури в школі і прямо пов'язані з **емоційним інтелектом**, який є одним із важливих компонентів людського капіталу.

Не секрет, що сьогодні часто найбільшого успіху досягають не ті, хто отримав найкращу освіту, має високий рівень IQ, не ті, хто відмінно вчився, а натомість ті, хто наполегливі, хто вміє доводити справу до кінця, хто володіє своїми емоціями, добре комунікує, відчуває настрої інших, може впливати на оточуючих людей. Сьогодні будь-якій людині треба вміти усвідомлювати свої емоції, виявляти їх і контролювати. Автор бестселеру «Емоційний інтелект» (1995 р.) американський психолог *Деніел Гоулман* вважає, що «20% нашого життєвого успіху залежать від здатності раціонально розмірковувати, за інші 80% відповідає емоційний інтелект» [2]. Отже, **емоційний інтелект (EQ) – це здатність усвідомлювати і керувати своїми емоціями, а також уміння сприймати і керувати емоціями інших** [2].

Як зазначають дослідники, на важливість емоцій у процесі навчання ще в античні часи звернув увагу давньогрецький філософ Платон. Саму концепцію емоційного інтелекту 1990 року розробили американські психологи *Пітер Саловей* (Єльський університет) і *Джон Майєр* (Університет Нью-Гемпшира). **Емоційним інтелектом** вони визначили **сукупність здібностей, спрямованих на розуміння і управління власних і чужих емоцій, а також використання емоцій для мотивації, планування та досягнення поставлених завдань** [10].

Прослідкуємо, які саме **складові чинники емоційного інтелекту** розвиваються під час шкільного вивчення літератури.

Насамперед, це усвідомлення власних емоцій. Справді, на уроках літератури і в ході підготовки до них школярі отримують безцінний емоційний досвід, вони не тільки вчаться насолоджуватися, надихатися прочитаним, а й розуміти власний емоційний стан (адже в процесі читання в нас виникає часто цілий спектр різноманітних емоцій: від захоплення до обурення, від посмішок до сліз), ми або співчуваємо літературним персонажам, або обурюємося чи надихаємося. У школярів є можливість розібратися, що їх схвилювало у творі й чому саме, усвідомити, *чим саме* він мене схвилював чи навпаки – не схвилював, замислитися над тим, чому він мене не зачепив, але вплинув на інших, наприклад, на моїх однолітків чи представників інших поколінь.

Розуміння емоцій інших – це ще один важливий компонент емоційного інтелекту, який розвивається в ході шкільного вивчення літератури. Так, учні вчаться відчувати й сприймати інших через художні образи програмових творів. Читаючи й аналізуючи художні твори, вони спостерігають та усвідомлюють емоції інших, обговорюють, які емоції впливають на долі персонажів (як позитивні, так і негативні, руйнівні), намагаються зрозуміти бажання, тривоги, мотиви поведінки літературних персонажів, пояснити причини їх емоційних станів, а на основі цього визначають своє ставлення до прочитаного.

Якщо говорити про вміння відчувати й сприймати інших, ставити себе на місце іншої людини, то ця складова емоційного інтелекту також розивається під час шкільного читання й аналізу художніх творів. В учнів є можливість подивитися «*новими очима*» не тільки на персонажа, але й на себе, тобто перевірити на собі слова Оксани Забужко про те, що «тільки література завжди знає: все, що сталося з іншими, може статися зі мною. Її магічне дзеркало на те й налаштоване, щоб читач зміг упізнати в іншому – себе».

Під час шкільного вивчення літератури учні вчаться особливостям людської поведінки в різних обставинах. Гнучкість, уміння вирішувати конфліктні ситуації, стресостійкість – ці важливі для сучасної людини якості (які названі, зокрема, у дослідженні «Людський капітал 2030. Глобальні навички майбутнього» серед тих, що будуть затребувані ринком праці через 10 років) також формуються в ході шкільного вивчення літератури. Так, спостерігаючи за конфліктними ситуаціями, що містяться у творі, аналізуючи їх, учні розмірковують над тим, що спричинило їх, які шляхи їх вирішення, тобто на уроках літератури вони вчаться аналізувати й вирішувати конфліктні ситуації. Таким чином, у ході шкільного вивчення літератури учні отримують елементарні **знання психології людини**.

Отже, усвідомлення й керування власними емоціями, самомотивація, які відбуваються під час пізнання себе і світу через читання, розуміння емоцій інших, гнучкість і стресостійкість – це все увиразнює роль шкільних літературних курсів у формуванні емоційного інтелекту.

Таким чином, шкільна літературна освіта надає особистості можливість бачити, розуміти, співчувати, фантазувати, створювати (моделювати)/ прогнозувати власні історії, виходити за межі.

Тому й унікальна шкільна літературна освіта, що разом зі знаннями, які виходять за межі предметних і набувають ознак світоглядних, надає особистості колосальний емоційний досвід, у такий спосіб у сукупності формує людський капітал як окремої особистості, так і всього суспільства.

Список використаних джерел

1. Алексеенко А. П., Газнюк Л. М., Бейлин М. В. и др. Медиа и философия: грани взаимодействия / под ред. Л. Н. Дениско, С. А. Заветного. Харьков, 2017. 258 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
3. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. Київ : Тов-во «Знання», КОО, 2001. 254 с.
4. Людський капітал 2030. Глобальні навички майбутнього. URL: https://cutt.ly/gmnQXqU (дата звернення: 20.02.2021).
5. Поздняков В. А. Сущность и содержание категории «человеческий капитал». *Фундаментальные исследования.* Педагогические науки. 2012. № 11 (ч. 3). С. 572–575.
6. Розвиток людського капіталу: на шляху до якісних реформ: Дослідження Центру Разумкова – 2018. URL: https://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LUD_KAPITAL.pdf (дата звернення: 2.03.2021).

7. Юдина Т. А. Педагогический смысл теории человеческого капитала. *Психология и педагогика: методика и проблемы.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-smysl-teorii-chelovecheskogo-kapitala/viewer (дата звернення: 10.03.2021).
8. Яловий Г. К. Теорія людського капіталу як методологія формування інноваційної системи. *Економічний вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".* 2015. № 12. С. 20–28.
9. Becker, Gary S. Human Capital. New York : Columbia University Press, 1964.
10. Mayer, J. D., & Salovey, P. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York : Harper Collins. 1997, pp. 3–34.
11. Shultz T. Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences. N.Y., 1968, vol. 6.

Качанов В. І.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)
Кодалашвілі О. Б.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТІВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ЗВО

Сучасний етап розвитку суспільства визначається науковцями як інформаційне суспільство (Information society), на якому інформація і знання створюються в єдиному інформаційному просторі [1]. Вважається, що головними продуктами виробництва інформаційного суспільства мають стати інформація і знання. Відзначається, що характерними рисами інформаційного суспільства можуть бути:

- збільшення ролі інформації і знань в житті суспільства;
- зростання кількості людей, зайнятих інформаційними технологіями, комунікаціями і виробництвом інформаційних продуктів і послуг, зростання їх частки у валовому внутрішньому продукті;
- зростання інформатизації та ролі інформаційних технологій в суспільних та господарських відносинах;
- створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг [1].

При цьому відзначається, що поширення інформаційно-комунікаційних технологій створює нові можливості для одночасного розвитку Інтернету, мобільних телефонів та цифрових технологій, що в свою чергу сприяє революційним змінам щодо ролі знань в суспільстві [2]. Ці зміни мають велике значення не тільки в тому, що стосується економічного зростання (завдяки поширенню інновацій і зростанню продуктивності праці), а також і в розвитку людства загалом, що може бути позначено як перехід в напрямку до суспільства знань (Knowledge societies), в якому найбільш розвинуті технології, завдяки їх неймовірному потенціалу, можуть бути використані для створення знань [2]. Що в свою чергу може сприяти виникненню ефективного кругообігу, коли прогрес в знаннях та технологічні інновації можуть сприяти виникненню більшої кількість знань [2].

Необхідно зазначити, що засоби масової інформації крім своє традиційної ролі щодо інформування суспільства, також широко використовуються в процесі формування іншомовної компетентності Так, наприклад, в процесі навчання англійської мови найбільш популярними є такі засоби масової інформації як VOA Learning English (Американська англійська) та BBC Learning English (Британська англійська), які забезпечують розвиток англомовних мовленнєвих компетентностей таких видів мовленнєвої діяльності як читання, аудіювання, говоріння та письмо [3; 4]. Необхідно зауважити, що обидва джерела забезпечують доступ до навчальних матеріалів, які розміщені у відповідності до рівнів володіння англійською мовою, за видами мовленнєвої діяльності та видами навчальних матеріалів і можуть використовуватись для розвитку іншомовної компетентності як під час аудиторної роботи, так і студентами самостійно [3; 4].

VOA Learning English – мультимедійний засіб масової інформації, який забезпечує розвиток англомовної компетентності від рівня A1 до рівня C1 таких основних видів мовленнєвої діяльності як читання, аудіювання, говоріння та письмо. Завдяки тематичному поділу навчальних матеріалів за сферами діяльності (World news, Health and Lifestyle, Science and Technology, Arts and Culture), формування іншомовної компетентності відбувається в умовах, наближених до умов реальної комунікації, що в свою чергу сприяє розвитку вмінь та навичок для здійснення міжкультурної комунікації англійською мовою в реальному житті. Крім того, студентам з рівнем володіння англійською мовою B2 та C1 забезпечується можливість читати класичну літературу, ознайомлюватись з ідіомами, та граматикою відповідного рівня. Зручність використання цього ресурсу обумовлена легкістю доступу до навчальних матеріалів, які розміщуються в мережі Інтернет, транслюються на радіо і телебаченні, а також розміщуються в YouTube, Facebook та Twitter [3].

BBC Learning English сприяє розвитку англомовної компетентності в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі на рівнях від A1 до C1 та охоплює різні категорії – від дітей до студентів та дорослих і доступний в YouTube,

Facebook, Instagram та Twitter [4]. Ресурс забезпечує зручний доступ до розділів для вивчення граматики, сучасної розмовної лексики, відпрацювання уміння та навичок аудіювання новин різного рівня складності, а також до ресурсів для перевірки рівня володіння англійською мовою та діловою англійською мовою [4]. Крім того, розділ "The Teacher's Room" забезпечує необхідну методичну підтримку викладачів, надаючи приклади використання сучасних методичних підходів для формування іншомовної компетентності з основних видів мовленнєвої діяльності за допомогою засобів масової інформації та сучасних інформаційних технологій. Також використання програми BBC Learning English Drama сприяє розвитку мовленнєвої компетентності не тільки в аудіюванні (завдяки можливості використання функції онлайн прослухування вистав англійською мовою), а також і суттєво сприяє розвитку іншомовної компетентності у читанні (завдяки використанню такого підходу як "читацький театр (Reader's theater)" та говорінні [4].

Читацький театр – це вид театру, в якому актори (студенти) презентують свій виступ, читаючи ролі з паперу, без костюмів, реквізиту, сценарію та спеціального освітлення. Донесення змісту вистави до глядачів відбувається лише завдяки вираженню емоцій за допомогою зміни інтонації голосу акторів та виразів обличчя. А повторне читання сприяє покращенню швидкості читання та розмовної мови, а також розвитку вмінь та навичок аудіювання [5]. Необхідно зауважити, що навіть під час дистанційного навчання в умовах карантину, сучасні онлайн платформи ,такі як Zoom, Google Meet та інші, забезпечують необхідні можливості для ефективного використання такого підходу як "читацький театр (Reader's theater)" для розвитку іншомовної компетентності у читанні, аудіюванні та говорінні [5].

Таким чином, використання засобів масової інформації та сучасних інформаційних технологій сприяє розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності таких основних видів мовленнєвої діяльності як читання, аудіювання, говоріння та письмо з урахуванням усіх сучасних вимог, як в умовах проведення занять в аудиторіях, так і в процесі дистанційного навчання в умовах карантину.

Список використаних джерел

1. Інформаційне суспільство. *Вікіпедія.* URL: https://cutt.ly/Hmc59F4 (дата звернення: 13.04.2021).
2. UNESCO world report. *Towards knowledge societies*. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843 (дата звернення: 1.04.2021).
3. VOA. *Learningenglish.* URL: https://learningenglish.voanews.com/ (дата звернення: 5.04.2021).
4. BBC. *Learningenglish*. URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english (дата звернення: 13.04.2021).
5. Shepard Aaron. What is RT? URL: https://cutt.ly/6mc6ER7 (дата звернення: 14.04.2021).

Клименко Ж. В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ПОСТКОЛОНІАЛЬНИЙ ПОГЛЯД НА ЛЕСЮ УКРАЇНКУ ТА ПОШУКИ ВПЛИВУ НА ЧИТАЧА

Над образом Лесі Українки добре попрацювала радянська влада, щоб затерти чи не найголовніше в її особистості. І досі за письменницею тягнеться довгий шлейф радянських штампів. В. Агеєва зазначає, що «у радянському каноні Лесю Українку маргіналізували, зводячи її роль найперш до пропаганди ідей соціальної рівності. Підручники ненастанно тиражували мантру про "співачку досвітніх огнів" більшовицької революції і "дочку Прометея"» [1]. Саме такою ввійшла поетеса в уяву багатьох співвітчизників. Також науковці свідчать, що в радянські часи увиразнювали її героїчний спротив хворобі й узагалі саму хворобу [4; 8]. Тож не дивно, що у свідомості читачів склався образ Лесі Українки як слабкої тілом, але сильної духом революціонерки.

Показово (на це зокрема вказує О. Галета), що радянська цензура вилучала не лише суто ідеологічні моменти, а й фрагменти її біографії, які говорили про особисте, про сімейні стосунки [8]. Тобто робили те, що не давало бачити Лесю Українку як людину і тим самим віддаляло від неї читача. Нині дедалі частіше Лесю Українку розглядають через призму її особистого життя.

Завдяки радянській пропаганді за письменницею закріпився фактично **колоніальний бренд**, в якому ключовими були поняття: революціонерка, прихильниця марксизму, «Велика Хвора» [4], багатостраждальниця, борчиня з хворобою, «одинокий мужчина» (за І. Франком). Але в ньому не було ані спрямування на вияскравлення українськості письменниці, ані прагнення розкрити її багатоплановість. За влучним визначенням О. Забужко, відбулася *«культурна радянізація образу Лесі Українки»* [4, с. 63].

Сучасні реалії України актуалізують переосмислення життя і творчості письменниці і відповідно спонукають до пошуку нових впливів на читача.

Мета статті – визначити основні постколоніальні акценти, розставлені сучасними лесезнавцями, представити стислий огляд новітнього візуального контенту як відображення постколоніального бачення постаті і творчості Лесі Українки, надати методичні рекомендації щодо осучаснення її образу у свідомості учнівської і студентської молоді.

Нині вживають поняття *моделі прочитання, іміджологія Лесі Українки, позбавлення від обронзовіння, декомунізація Лесі Українки*. Ким же вона була насправді? І ким є для нас, її співвітчизників, які живуть в оновленій Україні? Над цими питаннями замислювались і замислюються не лише літературознавці й учителі. Могутнім каталізатором ребрендингу Лесі Українки стало, по-перше,

здобуття Україною Незалежності, що відкрило широкі обрії для вільного, постколоніального трактування її біографії і творів. Саме в 90-х рр. з'являються стаття Ліни Костенко «Геній в умовах заблокованої культури», праці В. Агеєвої, Т. Гундорової, С. Павличко та інших [2; 3; 5; 11]. А через три роки після Майдану 2004 р. побачила світ монографія О. Забужко [4].

Своєрідним каталізатором став також Євромайдан 2013-2014 рр. Саме тоді на стіні Інституту літератури з'явився графічний образ поетеси, який є одним із візуальних символів Революції Гідності. Пошук відповідей на запитання «Ким же була і ким є для нас Леся Українка?» активізував і її 150-річний ювілей.

Проаналізувавши вербальний, візуальний і вербально-візуальний простори сучасного буття письменниці, можна виокремити ті ключові моменти, які відкривають читачам нову, позбавлену від радянських пут, Лесю Українку, сприяють ребрендингу її образу. Це є надзвичайно важливим із погляду методики, адже саме з випрацювання методологічної основи подання образу того чи іншого письменника і починається викладання.

Розвідки сучасних літературознавців дають можливість виокремити рельєфи, спираючись на які, учні і студенти можуть вибудувати для себе власний образ Лесиного світу. Серед акцентів, розставлених дослідниками [1– 8; 11], виділимо такі:

1. **Багатогранна сильна особистість**, яка випереджала свій час і яка може надихати сучасників своїм внутрішнім світом і його зовнішніми проявами на особистісне зростання.
2. **Патріотка**, яка, маючи перед собою різні варіанти життя, зробила свій екзистенційний вибір як громадянка неіснуючої тоді держави, що боролась за звільнення України від колоніального гніту.
3. **Інтелектуалка, лідерка думок не лише свого покоління, а й наступних.** Польська дослідниця А. Матусяк назвала Лесю Українку «українською Сократкою» [8].
4. **Феміністка, особистість, яка протистояла будь-якому насиллю над людиною**.
5. **Яскрава модерністка.**
6. **Євроінтеграторка.** Мандруючи світом фізично і за допомогою власних творів, насичених впливом західноєвропейської літератури, а також численних перекладів, Леся Українка тим самим торувала всім нам шлях до Європи.
7. **Творчиня мови, яка відіграла значну роль в інтелектуалізації української літературної мови, поліглотка.** Зокрема надзвичайно цікавим є питання про перекладацький світ Лесі Українки. Адже ще вісімнадцятилітньою дівчиною вона накреслила грандіозну програму перекладів творів світової літератури (у листі до брата Михайла 1889 р.), у межах якої переклала твори Данте, Шекспіра, Байрона, Гюго, Міцкевича, Метерлінка та багатьох інших.

8. **Тонка естетка**, яка пропагувала міський етностиль як візуальний вияв національної ідентичності, протест проти Емського указу 1876 р. Останнім часом актуалізувалася тема «Леся Українка і мода» [6].

Водночас, викладаючи літературу, варто враховувати і пораду Г. Грабовича про недоцільність ідеалізації Лесі Українки [7].

Як таку багатогранність і таку сучасність письменниці доносити учням і студентам? Напевно, багатогранними й сучасними методичними засобами. Найперше – стимулювати читання. Важливою подією у зв'язку з цим є не лише друковане видання 14-томника, а й поява його повної електронної версії, яка доступна для завантаження безкоштовно.

Однак як заохотити до читання? Пам'ятаємо, що сама Леся Українка писала про себе: "почитаемая, но не читаемая" (лист до матері від 12-13 березня 1913 р.) [12, с. 381]. Замислюючись над тим, чому сучасні діти і молодь не хочуть читати, науковці відзначають, що їм потрібен якийсь емоційний сплеск, який стане поштовхом до читання. Нинішнього читача приваблюють так звані емоційні гачки, які збуджують його емоційний інтелект. Саме в пошуку таких чинників впливу до ювілею побачили світ численні публікації з інтригуючими назвами на кшталт «Такого не розкажуть у школі» тощо.

За останні роки з'явився надзвичайно цікавий **візуальний контент**. Ще більше актуалізований і стимульований ковідним часом, він викликає у різних людей різні враження: і захоплення, і спротив, і розгубленість, і цілковите несприйняття, і подив. А все це породжує багато дискусій. Хтось (особливо молодь) саму ідею осучаснення образу Лесі Українки візуальними засобами сприймає з радістю. Дехто (насамперед люди старшого покоління) заперечує її. Головне – наскільки естетично, креативно, а найважливіше – відповідно до сутності письменниці це зроблено.

Звернемо увагу на найцікавіші, на наш погляд, способи наближення Лесі Українки до сучасного читача і візуальні провокації, які останнім часом сколихнули інтернет-простір.

І. Фотореконструкція образу. Багатьом сподобалось ***оживлення кольором зображень Лесі Українки і її родини***, здійснене агенцією Fix.you.pics. До цих світлин, розміщених у фейсбуці, додано тексти, в яких цікаво представлено факти з життя письменниці. Значний резонанс (від різкого несприйняття до захоплення) викликали ***фотореконструкції-осучаснення*** «Якби письменниця жила зараз» (автори – Braty, Назар Дубів).

ІІ. Інтерес і дискусії супроводжували **мистецький проєкт «Леся Українка: 150 імен»**, зокрема шанувальники творчості письменниці обговорювали **айдентику**, запропоновану агенцією Postmen. Автори прагнули актуалізувати творчість Лесі Українки для молоді**.** Водночас намагались знайти баланс між запитами різних аудиторій. В основу запропонованої айдентики покладено модерність постаті і творчості Лесі Українки [9].

III. З'явились **мотиватори Малої академії наук України**, в яких обіграно цитати з творів письменниці у зв'язку з сучасністю [14].

IV. Щодо **анімації**, то популярністю користується мультфільм «Леся Українка: Мавка, фемінізм і 200 гривень» (2020 р.), озвучений І. Карпою. Дискусію викликало зіставлення першого і останнього тизерів мультфільму «Мавка. Лісова пісня» (Українська студія Animagrad (FILM.UA Group), багато хто вважає перший образ Мавки кращим і доводить це з опорою на текст. В історії культури є випадки, коли модернізована екранізація спричинила сплеск читання твору. Так, фільм «Ромео+Джульєтта» (1996, реж. Б. Лурманн) навернув багатьох юних читачів до читання самої трагедії.

V. Побачило світ цікаве **біографічне науково-популярне видання для підлітків,** яке вдало поєднує в собі вербальне і візуальне начала. Це книга Н. Малетич «Леся. Мандрівний клубочок» (ілюстратор – М. Фоя) [10].

VI. Відбулась **онлайн-вечірка «На Zoom до Лесі»**. Учителі, учні і батьки з різних куточків України вивчали, які страви полюбляли в родині Косачів, якими сімейними цінностями вони керувались, готували знаменитий Лизаветин борщ і англійський кекс, який пекла Леся Українка [13].

У ході шкільного і вишівського вивчення творчості письменниці рекомендуємо враховувати таке:

1. Не боятись пропонувати учням / студентам різні зразки візуалізації – і класичні, і модерні. Це може викликати дискусію.
2. Не бути категоричними, не нав'язувати своє бачення, водночас висловлювати його як привід до роздумів.
3. Дати можливість учням / студентам висловити власну думку, головне – аргументувати її фактами з життя письменниці, художніми творами.
4. Використовувати візуалізаційні матеріали за дидактичним принципом перенесення інтересу – якщо зацікавив мультфільм, візуальний образ тощо, пропонувати завдання, спрямовані на літературну освіту: порівняти з твором, науковими фактами, «впіймати» помилку (якщо вона там є) тощо.

Цікавими можуть бути такі **прийоми і види робіт:**

- створення і захист айдентики, спрямованої на популяризацію творчості Лесі Українки (дехто з учнів полюбляє робити лепбуки, то чому б не запропонувати їм виготовити брендбук?);
- аргументація свого ставлення до візуалізуваного образу поетеси;
- розвиток ідеї, закладеної у зразках візуалізації (наприклад: придумай другу серію мультфільму про Лесю Українку);
- порівняння класичних зображень і сучасних (зокрема відомих портретів Лесі Українки і її зображень на муралах);
- фантазування «Якби Леся Українка жила зараз».

Отже, в часи Незалежності відбулося постколоніальне переакцентування в розумінні особистості та художнього світу письменниці. Огляд сучасних

інтернет-матеріалів свідчить про те, що Леся Українка ввійшла в нашу масову культуру. Візуальні інтерпретації її образу викликають сприйняття й несприйняття, подив і захоплення. Що важливо – часто не залишають байдужими та породжують дискусії. Вважаємо позитивним сам факт співіснування різних візуаліційних пошуків образу й різних думок про них. Це створює дискусійне поле, в якому буде викристалізовуватися новочасний образ Лесі Українки як у глобальному плані, так і в особистісному, адже для кожного має бути своя Леся. Водночас не менш важливим є питання про межі інтерпретації письменницького світу. Наскільки це входження в масову культуру відкриє очі на багатогранну постать і творчість Лесі Українки, покаже час.

Список використаних джерел

1. Агеєва В. Леся Українка – 150 років. Як радянська цензура зліпила свій образ письменниці. *BBC News. Україна*. 24 лютого 2021 р. URL: http://surl.li/xdwx (дата звернення: 19.03.2021).
2. Агеєва В. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації : монографія. Київ : Либідь, 1999. 264 с.
3. Гундорова Т. ПроЯвлення слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація. Львів : Літопис, 1997. 297 с.
4. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. Київ : Факт. 2007. 640 с.
5. Костенко Ліна. Геній в умовах заблокованої культури : [доп. на Міжнар. симп. «Леся Українка і світова культура», м. Луцьк]. *Літературна Україна.* 1991. 26 вересня. С. 1; 3.
6. Леся Українка 150: Мода та одяг часів Лесі Українки. Лекція-екскурсія від О. Косміної: Чи була Леся Українка модницею? *Косач Talks.* URL: http://surl.li/xdwr (дата звернення: 19.03.2021).
7. Леся Українка 150: Як стати класиком? Леся Українка та літературний канон. *Косач Talks.* URL: http://surl.li/xdwo (дата звернення: 19.03.2021).
8. Леся Українка 150: Як читати і говорити про Лесю Українку? *Косач Talks.* URL: http://surl.li/xdxc (дата звернення: 21.04.2021).
9. Леся Українка. 150 імен. URL: https://150imenlesi.org/ (дата звернення: 21.04.2021).
10. Малетич Н. Леся. Мандрівний клубочок. Київ : Портал, 2021. 152 с.
11. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі : монографія. 2-ге вид. Київ : Либідь, 1999. 447 с.
12. Українка Л. Повне академічне зібрання творів : у 14 томах. Т. 14. Листи (1907–1913). Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки, 2021. 616 с. URL: https://cutt.ly/XmnOg3X (дата звернення: 16.04.2021).
13. Улюблені страви Лесі Українки. *YouTube.* 23 лютого 2021 р. URL: http://surl.li/xgfe (дата звернення: 21.04.2021).
14. #wowлеся. Мала академія наук України. *Facebook.* URL: http://surl.li/xdwt (дата звернення: 21.04.2021).

Козачук В. В.
Білоцерківське навчально-виховне об'єднання
«Ліцей – Мала Академія Наук»

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НМК У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Застосування дистанційного навчання, зумовленого останніми подіями у світі та Україні, стало неочікуваним і доволі серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу – вчителів, учнів та їхніх батьків.

Нам усім довелось прийняти цей виклик та швидко адаптуватись до нових реалій, тому питання розвитку дистанційної освіти набуло неабиякої актуальності. Ніхто не знає, як будуть розгортатися подальші події, та ми, вчителі, маємо бути готовими до організації такого навчання.

Особисто переді мною як вчителем англійської мови у закладі середньої освіти постали такі питання: «Як можна навчати мови, та ще й іноземної, учнів, які знаходяться по інший бік екрану?»; «Як зробити вивчення мови цікавим та ефективним?»; « Як зробити так, щоб учні чули мову носіїв, та ще й при цьому мати «feedback» від них?»

Метою мого дослідження став пошук таких альтернативних навчальних комплексів, які зможуть не просто відповісти на поставлені запитання, а й стати тією рушійною силою, яка допоможе учням подолати усі незручності, труднощі в умовах навчання із застосуванням дистанційних технологій, зацікавить та полегшить процес навчання, надасть впевненості та підвищить інтерес до вивчення англійської мови.

Об'єкт дослідження – навчальний процес дистанційного навчання іноземної мови із сучасною технологічною платформою. **Предмет** дослідження – сучасні навчально-методичні комплекси (НМК).

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання**:

- дослідити дистанційне навчання в системі освіти України;
- проаналізувати НМК, представлені на українському ринку, та обрати саме той, який відповідатиме поставленій меті;
- виявити переваги використання обраного НМК в навчанні із застосуванням дистанційних технологій.

Законодавство України підтримує стрімкий розвиток дистанційної освіти. Про це свідчать положення та нормативні документи законодавства України, а саме Закон України «Про освіту», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Положення про дистанційне навчання», державна програма «Освіта» та ін. Існує безліч підходів та тлумачень терміну «дистанційне навчання». Наприклад, за «Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20.12.2000, «дистанційне навчання – сукупність технологій, які доставляють студентам або будь-яким особам, які навчаються, основний обсяг матеріалу та

забезпечують інтерактивну взаємодію студентів і викладачів під час навчального процесу методом надання студентам працювати самостійно» [1].

Варто розглянути пояснення цього терміну в англомовному словнику педагогічних термінів: “ distance learning - taking classes in locations other than the classroom or places where teachers present the lessons. Distance learning uses various forms of technology, especially television and computers, to provide educational materials and experiences to students” [4].

На сьогоднішній день в Україні досвід використання дистанційного навчання зростає, що є наслідком останніх подій в країні. І тому ми, вчителі, в пошуках тих альтернативних методів і засобів, які б сприяли найефективнішому результату такого навчання для школярів. Тому, вчителі всієї країни намагаються ділитися досвідом та об’єднуються в різні спільноти. Наприклад в такі як Українська наукова інтернет-спільнота [3] та методичне об’єднання вчителів дистанційного навчання [2].

Із переходом на дистанційну форму навчання, розуміючи, що англійська мова є обов’язковою всюди – це той предмет, який потім вивчається ще кілька років в університеті, а найголовніше, що знання англійської мови є в багатьох випадках одною з головних вимог для отримання роботи в подальшому, я розуміла, що дуже важливо підібрати правильні посібники для старших класів середньої школи (10-11 клас), щоб максимально підготувати дітей до усіх викликів майбутнього.

Підбираючи підручник для своїх учнів, я розглядала лише посібники британських видавництв, які максимально пристосовані до потреб школи та начальних програм, акредитовані Міністерством Освіти та Науки України, органічно поєднують в собі всі необхідні матеріали і завдання для опрацювання всіх аспектів англійської мови та підготовки до чи не найважливішого в житті школяра тесту – ЗНО.

Переглянувши такі НМК як **Think**, **Choices**, **Real life**, **Success New**, **Cambridge English prepare**, **Focus** для учнів старшої школи, я зупинила свій вибір на навчальному комплексі Focus 2 2nd edition (для 8-9кл) та Focus 3 2nd edition (для 10-11кл). Унікальність цих НМК полягає в тому, що вони містять сучасні розробки британських лінгвістів, методистів і педагогів. Основний **підручник** і **робочий зошит** (традиційні для таких комплексів компоненти) допомагають планувати, розробляти і проводити заняття на найвищому рівні. **Підручник** має різнопланові та сучасні способи вивчення англійської мови. Серед його переваг:

- ефективна система роботи з лексикою: стрімке накопичення і багаторазове відпрацювання вокабуляру;
- банк додаткових вправ **Wordstore** (**Vocabulary and Use of English**) в підручнику кожного рівня;
- активізація вивченого лексичного матеріалу на рівні колокацій, словосполучень та розгорнутого контексту;

– унікальні відео-сюжети з караоке-версією для якісного розвитку діалогічного мовлення.

Крім підручника і робочого зошита, учень ще може отримати доступ до **MyEnglishLab** – онлайн-ресурсу (що дуже зручно в сьогоднішніх умовах) з великою кількістю додаткових різнопланових інтерактивних завдань, які допомагають учням покращувати свої результати, виконуючи широкий спектр вправ, включаючи написання есе, прослуховування аудіо та запис власних голосів в Інтернеті. Вони отримують доступ до всіх матеріалів свого профілю в одному місці та миттєвий зворотній зв'язок щодо кожного завдання, виправляючи свої помилки та покращуючи навички й уміння.

У процесі дослідження було виявлено сучасний, новий та найбільш адаптований НМК для навчання учнів англійської мови із застосуванням дистанційних технологій. Процес дослідження відбувався в умовах активного використання даного НМК, усі виявлені переваги дійсно задовольняють потреби учасників навчального процесу (учнів, вчителів, батьків). А в поєднанні з такими платформами для організації дистанційного навчання як ZOOM, Google Classroom, Edmondo, Мій клас та іншими процес вивчення англійської мови на основі НМК (чи то в синхронному, чи в асинхронному форматі) можна здійснювати ефективно, якщо застосовувати сучасні педагогічні знання і технології.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року : Постанова від 20 грудня 2000 / Міністерство освіти і науки України. URL: http://www.osvita.org.ua/distance/ pravo/00.html (дата звернення: 14.04.2021).
2. Методичне обєднання вчителів дистанційного навчання. *Дистанційне начання у Віньковецькому районі* : сайт. URL: http://vin-distanziyne.at.ua/index/virtualne_mo/0-14 (дата звернення: 4.04.2021).
3. Українська Наукова Інтернет-Спільнота : блог. URL: https://nauka-online.org/ (дата звернення: 12.04.2021).
4. Pedagogical Vocabulary "The language of Instruction" / C. W. Branco – Kean University: College of Education, Teaching Performance Center. – 65 p. URL: https:// www.kean.edu/~tpc/ (дата звернення - 1.04.2021).

Костюк О. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ДОСЛІДНИЦЬКЕ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНОГО КУРСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сучасний екстремальний досвід викладача доби пандемії сприяє усвідомленню специфіки дистанційного навчання кожного циклу дисциплін,

зокрема літературознавчих, у вищій школі, та виявляє особливості його трансформації. Як відомо, трансформація – це зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей.

Отже, наша **мета** – з'ясувати особливості трансформації змісту й методики викладання історії літератури у ЗВО в умовах дистанційного навчання, зокрема підвищення ролі його дослідницької складової.

Постає низка **актуальних** проблемних питань: Що саме і як саме трансформується у вищій літературній освіті - стихійно та свідомо? Порівняно з очним навчанням на опанування літературознавчого матеріалу студенту-філологу потрібно більше чи менше зусиль та часу? Що це за зусилля і чим заповнений цей час? Якою мірою викладач керує цим? Чим специфічна діяльність викладача історико-літературних курсів із підготовки й підтримки дистанційного курсу?

Дотичними до пропонованого, на нашу думку, є наступні напрями досліджень: навчання на дослідницькій основі (Р. Павлюк та ін.), розвиток студентської наукової діяльності в контексті професійної підготовки (Н. Батечко, Т. Федірко, С. Алексєєва, О. Попадич), проблеми керівництва науково-дослідницькою діяльністю студентів та її методичного супроводу (В. Гриньова, Г. Васянович, О. Глузман, Н. Кічук, Г. Нагорна), проєктування систем відкритої освіти, навчально-наукове тьюторство (С. Вєтров, С. Прийма), шкільне дистанційне навчання літератури (С. Гарна, С. Федоров, В. Шуляр), науково-педагогічні засади дистанційного навчання у ЗВО (В. Биков, Ю. Красильник, В. Кухаренко, В. Бондаренко), синтез мистецтв у літературній освіті (С. Жила), використання елементів медіаосвіти та комп'ютерних технологій у літературній освіті школярів (Л. Мірошниченко, О. Ісаєва, О. Дем'яненко).

На перший погляд, проблеми дослідницького навчання та дистанційного навчання є автономними.

Так, Research-based education (навчання на основі дослідження) базується на уявленнях про те, що навчання є більшим, ніж сума його частин, що у «суспільстві знань» знання повинні бути такими, аби сьогоднішні студенти були в змозі впоратися з викликами майбутнього, зокрема нині ще не відомими [4].

Водночас, за Положенням, дистанційне навчання визначається як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [5].

Поставивши питання по-іншому, спробуємо розглянути дистанційне навчання як дослідницьке і побачимо численні збіги. По-перше, йдеться про відмову від настанови на запам'ятовування результатів досвіду інших на користь набуття досвіду отримання власних результатів. По-друге, в основі процесу –

самостійне планування і внутрішня мотивація діяльності. Літературознавча ж підготовка у системі філологічної освіти відповідно постає як досвід професійного читання та інтерпретації художніх творів, самостійна робота з історико-літературними фактами, теоретичними поняттями, художніми текстами під кутом критичного мислення із застосуванням загальнонаукових та спеціальних методів та підходів. Таке навчання передбачає життя та діяльність у професійному інформаційному середовищі, проблемне бачення галузі.

Мистецтво організації такого процесу передбачає створення алгоритму онлайн- та/або змішаного навчання, вимагає від викладача пунктуальності, дотримання своєрідних "ритуалів" педагогічного спілкування, запровадження на сторінці курсу у середовищі Moodle єдиних постійних рубрик для усіх тем, розрахунку часу, необхідного студентам для виконання завдань, обов`язкової перевірки заданого.

Методична готовність викладача визначається розумінням необхідності, навчаючи свого предмета, навчати студентів взагалі вчитися дистанційно, самому постійно удосконалювати володіння інструментарієм ДН, враховувати специфіку онлайн-занять усіх видів, застосовувати принцип "накопичення балів" і мотиваційні пропозиції для студентів, постійно варіювати види онлайн- та самостійної діяльності, формулювати чіткі інструкції та критерії, терміни подання тощо.

До психологічних факторів слід віднести усвідомлення важливості живого спілкування і зворотного зв'язку, професійне поводження перед камерою, певний рівень стресостійкості і здатності працювати в умовах невизначеності, допомагаючи студентам робити вибір у процесі самостійної роботи, прийоми їх заохочення, спротив розчаруванню й вигоранню.

Із розрахунку на свідоме застосування студентами загальнонаукових та літературознавчих методів та підходів відбувається трансформація історико-літературного навчального контенту, зокрема вивчення культурного контексту літературного процесу, його напрямів, течій, жанрів, тенденцій еволюції, огляд творчості окремого письменника, здійснюється монографічний аналіз художнього твору.

Трансформації зазнають лекція та семінарське заняття. Зокрема, онлайн-лекція набуває проблемного характеру, має складатися із фрагментів (20-25 хв), містити структуровану й адаптовану до сприйняття інформацію, фрагменти інтерактиву та зворотного зв`язку, чіткий підсумок, зв`язок із попереднім та наступним матеріалом, вона передбачає живе мовлення, що відчувається і в записі, розміщеному на ресурсі Moodle для самостійного перегляду студентами, повинна мати візуальний супровід, причому як ілюстративний, так й інформаційний, також доступний навіть для скачування.

Онлайн-семінар також передбачає поділ на фрагменти по 15-20 хв. із чергуванням різних видів діяльності, зокрема обговорення самостійно опрацьованого студентами, роботу з дидактичними матеріалами, віртуальною

“дошкою”, візуалізацію повідомлень студентів. Особливу увагу викладач літератури приділяє підтримці темпу фронтальної роботи, пропорційності уваги, приділеній усім студентам, активізації аудиторії. Питання плану до семінарського заняття мають передбачати різні види мисленнєвих операцій, студентам доречно пропонувати дивергентні завдання, зорієнтовані на застосування елементів різних загальнонаукових та спеціальних методів дослідження, узагальнюючі огляди та таблиці, покликані удосконалювати вміння працювати з інформацією. Особливу роль відіграють творчі завдання, зорієнтовані на підвищення загальної медіакультури та орієнтації у професійному інформаційному просторі. У процесі фронтальної онлайн-роботи викладач може пропонувати парадоксальні питання та питання-«перевертні» задля долання інерції відтворення та спокуси читання з (другого?) екрану, взаємоперевірку та взаєморецензування письмових відповідей, ланцюжкову роботу та малі онлайн-групи, елементи ділової гри тощо. Хід заняття та стиль онлайн-спілкування на семінарському занятті має спонукати студентів до захисту результатів виконаних завдань та аргументованої дискусії.

Перетворенню дистанційного навчання на дослідницьке сприяє доступ студентів на платформі дистанційного навчання (крім списків текстів та підручників, презентацій до лекцій та відеозаписів лекцій, прочитаних онлайн, планів семінарських занять та питань для самоконтролю) до повних текстів художніх творів, творів мовою оригіналу, різних перекладів твору; аудіокниг, читання творів – поезії та фрагментів прози – майстрами художнього слова; лекцій провідних учених-літературознавців, викладених для відкритого перегляду; увиразнення дискусійних моментів щодо інтерпретації історико-літературних понять, змісту й форми окремих художніх творів, творчості певного автора, літературного процесу періоду, що вивчається, втілення образів літературного твору в інших видах мистецтва (книжкова ілюстрація, кіноекранізація, сценічна постановка, музичні та хореографічні твори за мотивами літературних тощо); посилань на наукові ресурси, класичні літературознавчі праці та публікації сучасних статей, матеріали наукових конференцій, читань тощо, присвячених окремим письменникам; творчих завдань за вибором і на їх основі залучення студентів до наповнення ресурсів самого дистанційного курсу; детального розпису критеріїв опрацювання ресурсів курсу та виконання завдань, вимог із калькуляцією у балах, зокрема щодо додаткових (за бажанням студентів) видів роботи, їх мотиваційного оцінювання; пропозицій щодо можливостей покращення власних результатів на різних етапах опанування курсу; тематики курсових робіт, пов’язаної із проблематизовним змістом лекцій, дискусіями на семінарському онлайн-занятті; аналізу виконаних робіт із узагальненням типових труднощів і помилок тощо.

Отже, робота викладача з організації дистанційної дослідницької діяльності студентів передбачає не лише цільове наповнення дистанційного курсу, роботу із фаховими та з науково-методичними джерелами, аналіз досвіду

власного і колег, а й діагностику медіаобізнаності та інформаційного простору студента, моніторинг ефективності власної онлайн-діяльності, особисту методичну творчість та спільні зі студентами проєкти, за яких дослідницьке завдання сприймається як продовження проблематизації лекційного матеріалу та дискусії на семінарі.

Але зусилля викладача, кафедри продуктивні лише за умови входження їх до системи забезпечення дослідницької діяльності в умовах дистанційного навчання на рівні факультету, ЗВО в цілому. Ідеться про створення віртуального наукового середовища, в якому працюватимуть форум молодих учених, електронна наукова бібліотека, регулярно надходитимуть анотації нових літературознавчих видань, повідомлення про наукові проєкти викладачів та їх розвиток, інформація про наукові онлайн-заходи – вітчизняні та зарубіжні, відбуватимуться студентські онлайн-конференції, читання з нагоди ювілеїв та пам'ятних дат письменників, відкриті онлайн-захисти курсових та дипломних робіт, дистанційні конкурси студентських наукових робіт та професійні олімпіади, онлайн-зустрічі з видатними вченими, діятимуть віртуальні наукові гуртки, причому студенти-учасники цих заходів будуть заохочені балами до семестрових курсів та матеріально, а гурткова робота – включена до аудиторного навантаження викладачів.

Висновок. Спостерігаються дві протилежні тенденції у формуванні літературознавчої дистанційної навчальної пропозиції: з одного боку, це звуження обсягу пропонованого на платформі ДН матеріалу до обов'язкового мінімуму, з іншого – розширення професійних горизонтів за рахунок дослідницьких діяльностей та ресурсів на платформі ДН. Важливими факторами запровадження дослідницького дистанційного навчання історії літератури є цілеспрямована діяльність викладача та створення на факультеті віртуального наукового середовища.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Ісаєва О. О. Засоби активізації читацької діяльності «дітей мережевого розуму». URL: http://svitlit.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=1108 (дата звернення: 08.04.2021).
3. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія / за ред. В. М. Кухаренко, В. В. Бондаренко. Харьків : Вид-во КП «Міська друкарня». 2020. 409 с.
4. Павлюк Р. О. Навчання на дослідницькій основі: європейські підходи до його характеристики. *Освітологічний дискурс.* 2017. № 1–2. С. 155–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_1-2_15 (дата звернення: 11.04.2021).
5. Положення про дистанційне навчання : затв. Наказом МОН України від 25.04.2013 р. № 466. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text (дата звернення: 20.04.2021).

Логвіненко Н. М.
Військовий інститут телекомунікацій
та інформатизації імені Героїв Крут
(м.Київ)

АГАТАНГЕЛ КРИМСЬКИЙ – ОДИН ІЗ ТВОРЦІВ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ

Тема дослідження сформулювалася у процесі викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у військовому виші, коли виникала потреба наголошувати на змінах у новому Правописі, який набрав чинності з 2019 року. Обговорення нововведень, повернень українських форм, які були змінені або вилучені через політичні погляди, викликало незадоволення без явних на те причин у слухачів – вчорашніх випускників. Вони ставили під сумнів навіть ті правила правопису, які діють із 1993 року (зокрема форми іменників чол. роду у давальному відмінку – командир*ові*, полковник*ові*, викладач*еві*, начальник*ові* та ін.; чи форми кличного відмінка). І тоді виникла ідея провести круглий стіл *«Український правопис: історія в персоналіях»* з метою досконалого вивчення правописних норм через долі тих, хто упродовж століть працював над такими граматичними нормами письма, які б відповідали природі української мови.

Готуючись до засідання круглого столу, курсанти 1-3 року навчання мали дослідити історію творення українського правопису і підготувати виступи про його творців. Основну увагу учасники приділили якраз творцям українського правопису перших десятиліть минулого століття, серед яких був і Агатангел Кримський, славетний ювілей (150-ліття від дня народження) якого цьогоріч відзначає світова спільнота.

Відомий тюрколог-ісламіст, професор Гарвардського університету Омелян Пріцак назве свого вчителя «*Найкращим кримським подарунком Україні».* Таке визнання останнього учня А. Кримського спонукало нас звернутися до автобіографії вченого, листів його до вчителів, друзів-однодумців, щоденникових записів, у яких він пояснює, свідчить, чого Він, татарин з діда-прадіда, стає українофілом – людиною, яка понад усе любить українську землю, українську мову, український народ, захоплюється українською культурою, розвиває її.

«*Перша ознака національності є мова – я й єю найперше заклопотався, пильно читав усякі книжки, особливу увагу звертав на етнографічні матеріали, перечитав усякі філологічні праці»,* – про це він напише в листі до Бориса Грінченка від 5 липня 1892 року. А. Кримський зізнається, що вибух захоплення українською мовою відбувся у нього під час прочитання повістей Юрія Федьковича з передмовою М. Драгоманова: *«І от узяв я якось повісті*

Федьковича з передмовою Драгоманова, узяв, прочитав, і мене нове світло осяяло.

Я зрозумів, що мушу бути українофілом – це я зрозумів цілком свідомо. І от я жадібно ухопився за українство. Кожнісіньку вольну од «офіціяльних» занять часину я й присвячував «Україні» [1, с. 85-93]. (Є чого повчитися нашим сучасникам).

Любов до української мови йому прищепили Павло Житецький, Михайло Драгоманов ще у славетній Колегії Павла Галагана (1885— 1889), де навчався талановитий підліток. У листі до львівського професора української літератури О. Огоновського він напише: «<…> в Колегії збирається дуже живий, дуже свіжий елемент, вельми сприяючий розумовому розвиткові: виробляється пошана до розумової праці й до науки; виробляється навіть жадність до знання. Іменно такий вплив мало на мене колегіальне навчання. *Щасливий я був і в тім згляді, що вчителем словесності був у колегії Павло Гнатович Житецький – людина, що її вплив я й далі на собі відчуваю…*» [цит. за: 6].

А. Кримський понад усе любив свою Звенигородщину, вивчав, записував звичаї і традиції рідного краю. 1 квітня 1890 року, якраз на Великдень, студент-першокурсник Московського Лазаревського інституту записав у своєму щоденнику: *«Жду, не діждуся, коли я буду в осередку України, в громаді українофілів… Не зраджу я тебе, Україно, твій я навіки».* Юнак зізнавався, що саме українська мова викликала у нього *«душевний трепет… бо вона – рідна, від неї віє рідним краєм, враженнями дитинства»,* і це дало йому *напрямок* у житті: захоплення Сходом і «робота українська» у гармонійному поєднанні витворили унікальність і винятковість спадщини Агатангела Юхимовича Кримського [5].

Його україністика – комплексна, фундаментальна дисципліна (у найширшому розумінні). Щоб це зрозуміти, варто вчитатися у його пояснення, чому українські вчені мають студіювати східну історію «з інтенсивністю». У праці «Уваги з приводу кафедри східної історії та філології» (1925 р.) він пише: «<…> Іраністика, тюркологія (дисципліна ця особливо потрібна), арабістика – без отих трьох наук всестороння, неоднобічна історія українства неможлива; без них будуть неминучі зіяючі лакуни в самому-таки українознавстві... Так, наприклад, за давніх часів теперішню Південну Україну залюднювала іранська вітка народів: скіти-сармати, потім їхня видозміна – алани... Як відомо, навіть імення наших великих річок: «Дніпро», «Дністер», «Дін» – осетинські (іранські), деякі найзвичайніші слова української мови, такі як «собака», живцем позичено з іранської мови» [3].

Видатний учений XX століття зробив неоціненний внесок в українську філологічну науку – він є автором багатьох основоположних праць, серед яких: «Наша язикова скрута та спосіб зарадити лихові», видрукувана в «Зорі» (1891), «Про научність фонетичної правописі» (1896), «Українська граматика» у двох томах (1907—1908 рр.), «Филология и погодинская гипотеза» (1898—1899), «Древнекиевский говор» (1906), «Українська мова, звідкіля вона взялася і як

розвивалася» (1922), «Нариси з історії української мови» (1924). Академік А. Кримський вів запеклу полеміку з російськими вченими щодо походження мов, адже вважав, що українська мова уже в XI столітті існувала *«як цілком рельєфна, певно означена, яскраво індивідуальна одиниця»;* порушував тему правил правопису української мови постійно. Так, зокрема у статті «Про научність фонетичної правописі» він рішуче виступає за єдину українську орфографію на основі мовної практики Наддніпрянської України, висуваючи «переконливі аргументи проти так званого етимологічного принципу правопису, який тоді підтримувався значною частиною львівських, буковинських та закарпатських видань» [цит. за: 5].

До речі, це ми можемо спостерігати не тільки в його наукових розвідках, а й у листах, зокрема до редактора «Зорі» В. Левицького неодноразово А. Кримський, дізнавшись, що на Галичині готуються до укладання нового правопису, просить: «… Але чи не змогли б Ви одборонити ***цей***? Що ***цей*** є на Буковині, я бачу з Федьковича; що ***цей*** є в Галичині, видко іноді з «Народу». Вся Україна, опроче шматочка Лівобережної (та навіть у Полтавщині частіш є ***цей***) теж такечки говорить. Ну, і чому б його не видержати в письмі?!» [1, с. 45].

У «Найголовніших правилах…» академік це зафіксував як норму правопису.

Зауважимо, що над укладанням українського правопису А. Кримський працює від 1900 до 1929 року то:

- ✓ як один із членів «Язикової комісії», створеної Науковим товариством ім. Т. Шевченка (до 1918 року відігравало роль Української академії наук): комісія уклала «Руську правопись зі словарцем» (1904, Львів), яка стала етапною у справі впорядкування українського правопису;
- ✓ як неодмінний секретар Української академії наук, професор Українського державного університету в Києві: підписав «Головніші правила українського правопису, ухвалені Міністерством народної освіти для шкільного вжитку на всій Україні» (1919);
- ✓ як очільник Правописної комісії Всеукраїнської академії наук: уточнював, редагував перші офіційні «Найголовніші правила українського правопису» (1921), які визначили на певний час стандарти нашої орфографії;
- ✓ як член Комісії для впорядкування українського правопису при Наркомосі України: результатом роботи Комісії став «Перший соборний академічний український правопис» (1927-1929). Його з'яву натхненник українізації М. Скрипник оцінив так: «*Зараз ми можемо визнати факт величезної культурної ваги, факт досягнення єдиного українського правопису»;*
- ✓ як голова Правописно-термінологічної комісії у складі Української академії наук (1919);

- ✓ як директор Інституту української наукової мови : до 1926 року було підготовлено 37, видано, на жаль, 15 термінологічних словників. Щоб оцінити виконану роботу, варто зазначити, що до 1918 р. українська мова не вживалася в сфері науки, отже, й наукова термінологія не розроблялася. «Перед українськими науковцями постало завдання, яке в такому обсязі не поставало раніше ніде» (О. Василюк);
- ✓ як редактор першого тому Академічного словника;
- ✓ як очільник Комісії для складання словника живої української мови;
- ✓ як укладач (у співавторстві з С. Єфремовим) академічного російсько-українського словника 1924-1933 рр., у якому знаходимо, наприклад, такий варіант перекладу слова *всемирноизвестный – на ввесь світ славний, всесвітньої слави.*

Але коли радянська влада запропонувала йому укласти такий словник, він відмовився від співпраці з більшовиками: «Не хочу ризикувати своїм чесним ім'ям перед галичанами, які досі твердо вірили в мою непідкупність, чесність, і рішуче усіваюся від участи в Словникові, де безшабашно гарцюють усякі мовокалічники та мовозасмітники».

Знаємо, що радянська система, знищивши всіх мовознавців-укладачів українського правопису 1929 року, встановлює контроль над структурою української мови: забороняє певні слова, синтаксичні конструкції, граматичні форми, правописні й орфоепічні правила; а натомість пропагує інші, ближчі до російських або й живцем перенесені з російської мови (Ю. Шевельов).

Працюючи над правописним удосконаленням, А. Кримський мав на меті *«якнайбільше спростити систему нашого правопису, наблизити його до живої мови і не ламати вже встановлених принципів»* [4, с. 34].

«Найголовніші правила українського правопису» (1921р.), що були складені під його керівництвом і за його участю, засвідчили, що А. Кримський виробив орфографію української мови, стандартизував її.

Наведемо декілька конкретних деталей з грандіозної роботи академіка Кримського:

«26. Часточку **– *ся*** треба писати вкупі з дієсловом: *проситься …».* (Саме йому, зазначають фахівці, ми завдячуємо такою, здавалося б, «вічною» нормою, а лише 100 років тому було інакше!).

«27. У дієсловах другої особи однини Теперішнього і Майбутнього часу, пишемо –шся (а не –ссяа, або –ся): *судишся…*».

«28. У дієсловах, третьої особи однини та множини Теперішнього та Майбутнього часу, пишемо –ться, (а не –цця, або –ця): *судиться, судяться, губиться – губляться, заборонюється, братиметься, боятимуться*».

«29. У дієсловах треба писати паросток (суфікс) – увати, – ювати, (а не – овати, –евати): *купувати, танцювати, горювати.*

Дієприкметники від цих дієслів мають закінчення –ований, –ьований, коли наголос падає на ***о:*** *купований, схвильований,…*

але

Пишемо –уваний, –юваний, коли наголос не падає на склад перед ***–ва***: *в**и**будуваний …».*

«30. Закінчення –ство, –ський додаємо просто до пня (корінь): *братський – братство.*

Коли ці закінчення додаємо до пня після звуків [к, ч, ць], то тоді пишемо – цький, –цтво: *козак = козацький – козацтво».*

«31. У літературному письмі однаково вживається *від* і *од* (а не от): від тебе, од тебе (але не от тебе)».

«32. У причасниках пишемо одно ***н*** (а не два): зроблений, спечений, зварений, запроханий, закоханий, вистругання, поораний. У прикметниках пишемо два ***нн****: спасенний, невблаганний»* [2].

Нині мовознавці визначають зафіксовані у *«Найголовніших правилах…»* морфологічні норми (любов**и**, незалежност**и** = Р.в. одн. Імен. ІІІ відміни; імени, племени = Род. в., одн. Імен. ІУ відміни; табло – табл**і**, кіно – кін**і** = змінюваність чужомовних ім. серед. роду з кінцевим **–о**; **бензина**, **зала**, **генеза**, **класа**, **метода**, **синтакса та ін.** належали до жін. роду.) як питомо українські і намагаються затвердити їх у сучасному правописі, оскільки вважають особливо вдалими і стійкими ті параграфи, що стосуються написання питомих українських і узвичаєних запозичених слів та їх частин і параграфи, що кодифікують граматичну систему літературної мови. «Найголовніші правила українського правопису» 1921 р. стали основою для складання всіх наступних правописів.

Маємо чітко усвідомити, що єдиний правопис консолідує національну культуру, етнос. Розхитування орфографічних правил призводить до дестабілізації всі норми літературної мови, дезорієнтує носіїв писемної мови, знижує грамотність населення, викликає елементи хаосу в словниках, у яких має бути чітко витримана алфавітна система.

Список використаних джерел

1. Епістолярна спадщина Агатангела Кримського (1890-1941) : в 2 т. / НАН України, Ін-т сходознавства ім. А. Кримського. Київ : Ін-т сходознавства ім. А. Кримського НАН України, 2005. Т. 1 : 1890-1917 / відп. ред. вип. О. Д. Василюк. С. 85-93; Т. 2 : 1918–1941. URL: https://zbruc.eu/node/57500 (дата звернення: 18.04.2021).
2. Кримський А. Найголовніші правила українського правопису / Укр. Акад. Наук; Укр. акад. наук. Рівне : Вид. Волин. Коопер. Вид-ва, 1921. 19 с. *Передрук з Київ. Вид. 1921 р*. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009356http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009356 (дата звернення: 8.04.2021).
3. Кримський А. Уваги з приводу кафедри східної історії та філології. 1925. URL: https://day.kyiv.ua/uk/article/istoriya-i-ya/zlety-i-tragediyi-geniya (дата звернення: 20.04.2021).
4. Павличко С. Націоналізм, сексуальність, орієнталізм. Складний світ Агатангела Кримського. Київ : Основи, 2000. С. 34.
5. Сюндюков І. Життя академіка Агатангела Кримського: подвиг ученого й громадянина. *День*. 2007-11-09.

6. Шендеровський В. «Блаженна людина, що пробу перетерпить» (Як. 1.12) (до 150-річчя Агатангела Кримського). URL: http://www.iop.kiev.ua/ua/blazhenna-lyudina-shho-probu-pereterpit-yak-112-do-150-rchchya-agatangela-krimskogo (дата звернення - 20.04.2021).

Мельник А.О.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКАХ ІЗ ОБРАЗОТВОРЧИМ МИСТЕЦТВОМ: ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Проблема використання творів образотворчого мистецтва при вивченні літератури не нова, але важлива для сьогодення. Філософ Валентин Асмус наголошував, що творчий результат читання залежить від духовної біографії мене, читача, тобто не тільки від того, які літературні твори я читав, але й від того, які музичні твори я знаю, які я бачив картини, статуї, будівлі, а також від того, з яким ступенем уваги, інтересу й розуміння я їх слухав і роздивлявся [2, с. 63].

Природний взаємозв'язок різних видів мистецтва є предметом дослідження у мистецтвознавстві та літературній компаративістиці. Так, компаративісти зосереджують свою увагу на вияві взаємозв'язків літератури й теорії мистецтв, на проблемі перекодування літературних текстів на метамову інших мистецтв і навпаки та ін. Показовою у цьому плані є розвідка Дмитра Наливайка «Література в системі мистецтв як галузь компаративістики» [6].

У методиці викладання літератури це питання традиційно пов'язують із унаочненням навчання та реалізацією міжпредметних зв'язків. На сучасному етапі проблему використання творів образотворчого мистецтва при вивченні зарубіжної літератури обумовлюємо необхідністю реалізувати культурологічний підхід, який розуміємо як розгляд літературних явищ у контексті світової культури, у тісному взаємозв'язку з іншими виявами естетичної свідомості (міфологією, фольклором, мистецтвом тощо). Досліджуване питання тісно пов'язано і з проблемою використання наочності при вивченні літератури. Наголосимо, що твори образотворчого мистецтва на уроках літератури варто розглядати не як предметну, а як образно-опосередковану наочність, тобто наочність, що за допомогою візуальних образів допомагає читачеві у своїй уяві відтворити образи та події твору. Особливого значення досліджувана проблема набуває у навчанні школярів покоління Z, основною особливістю яких є кліпове (нелінійне) мислення, схильність до конкретних візуальних образів.

При вивченні зарубіжної літератури у взаємозв'язках із творами образотворчого мистецтва важливо дотримуватися таких вимог:

– відповідність віковим особливостям учнів;
– висока художньо-естетична цінність творів образотворчого мистецтва та велика сила впливу на учнів;
– символіко-метафоричний зміст (наявність коду, який необхідно розшифрувати, що збагачує читацьке сприйняття і зацікавлює учнів).

Зазначимо, що сучасні шкільні програми містять допоміжні матеріали культурологічного спрямування. Так, у програмі інтегрованого курсу «Література (російська та зарубіжна)» для 5-9 класів є рубрика «Взаємодія мистецтв», а у програмі із зарубіжної літератури для 10-11 класів є додаток «Культурологічний контекст» [5; 3]. Ці матеріали мають рекомендований характер та містять конкретні вказівки щодо використання творів суміжних мистецтв при вивченні творчості того чи іншого письменника.

Мета дослідження – розробка конкретних методичних рекомендацій до взаємопов'язаного вивчення зарубіжної літератури із образотворчим мистецтвом з позицій проблемно-діалогічного підходу.

Проблемно-діалогічний підхід до вивчення зарубіжної літератури у взаємозв'язках із творами образотворчого мистецтва розуміємо як систему методів, прийомів, видів та форм навчальної діяльності учнів, яка спрямована на реалізацію принципів проблемності й діалогізму викладання зарубіжної літератури та сприяє глибокому розумінню учнями літературних явищ і формуванню інтерпретаційної компетентності школярів.

Покажемо реалізацію цієї методики на прикладі використання живописних портретів письменників – творів образотворчого мистецтва, які найчастіше використовуються в шкільній практиці.

Портрет письменника на уроці виступає своєрідним порталом, що дозволяє учням переміститися в час, коли жив і творив письменник. Для того, щоб така подорож була пізнавальною і цікавою, рекомендуємо супроводити демонстрацію портрета культурологічним коментарем. Мета такої роботи – не тільки показати, яку зовнішність мав письменник, а й допомогти учням краще зрозуміти його внутрішній світ, зануритись в епоху та національну культуру митця.

Так, у 8 класі при вивченні творчості Данте Аліґ'єрі (1265-1321) рекомендуємо використовувати портрет роботи відомого художника італійського Відродження Сандро Боттічеллі (див.: https://www.wikiart.org/uk/sandro-botticelli/portrait-of-dante), який виконаний через 174 роки після смерті Данте.

Пропонуємо учням уважно розглянути портрет і відповісти на такі запитання: *Що найбільше вразило у зовнішності письменника? Як ви думаєте, яким було життя цієї людини? Як ви думаєте, чому художник обрав для портрета Данте профільне зображення? На яких рисах письменника він хотів наголосити? Які елементи портрета привернули вашу увагу?*

Учні можуть відзначити, що обличчя Данте на портреті випромінює спокій, сильну волю та впевненість у собі. Перед нами незалежна, виняткова особистість. Разом із тим кидається в очі виснаженість письменника, відчувається, що ця людина пройшла через великі випробування.

Звертаємо увагу учнів на те, що портрет Данте роботи Боттічеллі – це *профільний портрет*, який був панівним у мистецтві портрета італійського Відродження. Наголошуємо, що при профільному розташуванні незначні деталі зовнішності губляться, головні – увиразнюються. Нагадуємо, що профільні портрети прийшли з Античності. Так, у Давній Греції був певний канон давньогрецької краси – грецький профіль (єдина лінія лоба і носа), а давні римляни використовували профільне зображення богів та імператорів на монетах і гербах.

Отож, обираючи для портрета Данте профільне зображення, художник ставив за мету закарбувати у пам'яті велич і непересічність особистості письменника.

Коментуємо одяг письменника. На голові у Данте типовий середньовічний головний убір – *шаперон* – оздоблений пелериною каптур із довгим ковпаком. Під шапероном – *каль* – білий чепець, який носили у Середньовіччі як чоловіки, так і жінки. Увінчує голову Данте *лавровий вінок* – символ слави і перемоги ще з часів Античності. У Давній Греції лавровим вінком нагороджували поетів, у Давньому Римі лавровий вінок був вищим знаком військової та імператорської слави. Перші римські імператори не носили корони, а прикрашали свої голови лавровим вінком. Вбрання письменника стримане, але насиченого червоного кольору, що нагадує сутану католицьких кардиналів, – це говорить про мудрість та духовність Данте.

У 10 класі, коли продовжуємо вивчати творчість Данте, пропонуємо учням порівняти декілька портретів Данте (фрагмент фрески Джотто, портрет Боттічеллі, фрагмент фрески Рафаеля) і поміркувати над такими проблемними питаннями: *Що спільного у зображеннях поета? Чим вони відрізняються? На яких портретах і чому у Данте з'являється лавровий вінок?*

На підсумковому етапі вивчення «Божественної комедії», коли учні вже прочитали і проаналізували твір, пропонуємо ознайомитися ще з одним зображенням поета: скульптурною реконструкцією зовнішності, яку у 2007 році зробили дослідники з університетів Болоньї та Пізи. Вчені з'ясували, що насправді образ Данте був більш м'яким і людяним, ніж на зображеннях Джотто, Боттічеллі, Рафаеля. Створюємо проблемну ситуацію і запитуємо в учнів: *Чи погоджуєтесь ви з міркуваннями фахівців? А який ваш Данте?*

При вивченні творчості Анни Ахматової в 11 класі рекомендуємо використовувати портрет поетеси роботи сучасного художника Володимира Янкілевського. Цей портрет ми ввели у методичний обіг.

Знайомимо учнів з історією портрета. У 2004 році вийшла книга Ахматової, у якій був лише один (до цього часу не опублікований) вірш

«Безумцы! Я сама не знаю…». Ілюстрував книгу В. Янкілевський. Художник згадував, що коли робив книгу, то використав усі свої зусилля і все своє розуміння, щоб передати атмосферу драматизму життя поетеси [1]. На думку Янкілевського, у вірші Ахматової криється «сублімація її долі» [1]. Свою інтерпретацію твору художник відобразив у подвійному портреті Ахматової: чорний профіль, відомий нам із портретів поетеси в юності, і червоний профіль – Ахматова в літах. На останньому – текст вірша.

Подвійний портрет Ахматової роботи В. Янкілевського надихнув на створення інформаційного плаката, який розміщено в нашому підручнику із зарубіжної літератури для 11 кл. Пропонуємо такі запитання і завдання до плаката: *Роздивіться інформаційний плакат, присвячений творчості Анни Ахматової. Зверніть увагу на подвійний портрет поетеси. Як ви думаєте, яким був задум художника? Поясніть, у чому полягали особливості ранньої і пізньої творчості Ахматової. Назвіть твори кожного з періодів* [4, с. 96].

Отже, проблемно-діалогічний підхід до взаємопов'язаного вивчення зарубіжної літератури та образотворчого мистецтва реалізуємо через такі прийоми, як *культурологічний коментар, постановка і розв'язання проблемного питання, дешифрування та порівняння творів образотворчого мистецтва* тощо. Такий підхід сприятиме кращому розумінню особливостей інонаціональної культури, формуванню інтерпретаційної компетентності учнів, розвитку дослідницьких навичок та інтересу до літератури й образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел

1. Асланян А. Два профиля поэта. URL: https://www.svoboda.org/a/ 24937346.html (дата звернення: 11.06.2021).
2. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество. *Вопросы теории и истории эстетики.* Москва: Издательство «Искусство», 1968. 654 с.
3. Зарубіжна література : програма для 10-11 кл. загальноосв. навч. закл. з українською мовою навчання. Рівень стандарту. 2017 р. URL: https://mon.gov.ua/ ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 11.06.2021).
4. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О. Зарубіжна література (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 224 с.
5. Література (російська та зарубіжна): програма для 5-9 кл. загальноосв. навч. закл. із навчанням російською мовою. 2017 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/ app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/literatura-ros-ta-zar-5-9-dlya-ros-shkil.pdf (дата звернення: 11.06.2021).
6. Наливайко Д. С. Література в системі мистецтв як галузь компаративістики. *Теорія літератури й компаративістика.* Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 9–38.

Мельник П. Ю.
Національний педагогічний університет імені
М.П. Драгоманова
(м. Київ)

АНАЛІЗ МЕТАФОР КРИТИЧНОГО ТА РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСІВ ЯК ПРИЙОМ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У сприйнятті багатьох метафора – фігура мовлення, широке розповсюдження якої викликано схожістю, подібністю, тотожністю гетерогенних об'єктів, що дозволяє репрезентувати предмет мовлення у непрямий і образний спосіб. Дослідники визначають метафоричну модель як бінарну, тобто таку, що паралелізує дві концептуально-смислові сфери, які взаємодіють між собою. М.Блек виділяє в метафорі буквальний основний та образний допоміжний суб'єкти. Взаємодія між ними відбувається як відбір, виявлення, структурування й організація допоміжним суб'єктом значущих характерних рис основного суб'єкта. Іншими словами, основний суб'єкт метафоричної моделі сприймається через фільтр якостей допоміжної системи [3, с. 29].

Дж.Лакофф та М.Джонсон назвали допоміжний суб'єкт метафори джерелом як вихідну точку метафоризації. Характеристики сфери-джерела слугують для образної інтерпретації основної частини, що отримала назву мішені, адже на неї відбувається зазначений вище переніс/трансфер/транспозиція/проєкція.

Серед функцій метафори можна виділити художньо-поетичну, пояснювальну та оціночну. Дві останніх особливо важливі для текстів публіцистичного та рекламного дискурсу, які обрані нами як навчальний матеріал у курсах лінгвокраїнознавства та лінгвокультурології. Щодо звертання до метафори у рецензіях як основного жанру критичного дискурсу доцільно згадати думку великого музиканта М.В.Юдіної: «Коли ми говоримо про мистецтво …, ми обов'язково стикаємося з недосконалістю наших понять і бідністю мовлення. Так, ми – жебраки, що намагаються описати дивовижний скарб» [2, с. 299].

У перевазі, яка надається тематиці вихідних понятійних сфер метафори, можна побачити прояв емпіричного досвіду та суб'єктивних інтенцій автора повідомлення. Разом з тим можна говорити і про певну культурну зумовленість: вихідні концептуальні сфери або джерела метафоричної експансії відбивають своєрідність тої чи іншої національної культури. Справді, пояснення й оцінка не можуть бути об'єктивними у тому плані, що вони не залишаються нейтральними по відношенню до національно-культурної ідентичності того, хто пояснює/оцінює. Особливості світосприйняття і світорозуміння яскраво

виявляються як у виборі образа-репрезентанта, так і у загальній ідейно-емоційній атмосфері тексту, яка відбиває цінності, норми, конвенційні установки культури. Отже тексти, у яких реалізовані метафори, можуть бути цінним джерелом таких фактів.

Проведене нами дослідження текстів-рецензій французьких журналів «Le Monde de la Musique», «Classica», «Télérama» виявило досить передбачуваний набір провідних сфер-джерел для метафор: мода, кіно, кухня та вина. Робота з відібраним корпусом таких текстів передбачає:

- ознайомлення із запропонованим матеріалом і складання для себе загального уявлення про нього;
- з'ясування особливого характеру таких текстів, які побудовані переважно як розгорнуті метафори;
- виявлення у запропонованих текстах лексичних рядів відповідної тематики: мода, кіно, кухня та вина;
- командна робота, яка передбачає розподіл студентів на групи й укладання кожною групою розширеного глосарію до однієї із зазначених тем. У подальшому розроблені тематичні словники стають надбанням усіх студентів (la mise en commun);
- робота з текстом, що відповідає стратегії вивчаючого читання, у формі детальних питань для розуміння змісту і смислу текстів [4, с. 76-77].

Наведемо приклад роботи з подібним текстом з посібника Melnik P. La France à travers la publicité. Volume I (К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013):

1. Lisez la critique sur un disque Mozart. Qu'est-ce qui perce derrière l'analyse de l'interprétation musicale ?

Que la robe de mariée soit trop belle !

Dans une lettre célèbre à son père, Mozart affirme mettre un point d'honneur à composer pour ses chanteurs *« des airs taillés sur mesure, comme un habit bien coupé »*. Le timbre de la soprano américaine Danielle de Niese possède l'idéale taille mannequin pour se mouler sans retouche dans ces prêts-à-porter de luxe. Son interprétation du premier air d'Ilia, l'héroïne d'*Idomeneo*, la consacre top-modèle mozartien du moment.

Même s'il est de règle dans ce genre de récital, on regrettera néanmoins le décousu délibéré de ces extraits, enchaînant sans fil conducteur motet religieux et air profane (le banal duo *La ci darem la mano*, avec le Don Juan de Bryn Terfel, constituant carrément un accroc). Cette réserve émise, ne nous plaignons pas, en découvrant le vibrant « Laudate Dominum » des *Vêpres d'un confesseur*, qui clôt ce récital lyrique à la façon d'une présentation de collection, que la robe de mariée soit trop belle ! En premier d'atelier, ennemi du flou mais expert en broderie, le vétéran Charles Mackerras tire habilement son épingle orchestrale de cette séance d'essayage.

Gilles Macassar

Télérama, № 3156, P.53
The Mozart album *Danielle de Niese (soprano), Orchestra of the Age of Enlightenment , Sir Charles Mackerras (direction)*
1 CD Decca/Universal.

2. Relevez dans le texte le lexique relatif à la mode (taillé sur mesure, un habit bien coupé, l'idéale taille mannequin, mouler, sans retouche, les prêts-à-porter de luxe, le top-modèle, décousu, le fil, un accroc, une présentation de collection, la robe de mariée, le premier d'atelier, le flou, la broderie, tirer son épingle (du jeu), la séance d'essayage).

3. Selon la logique de métaphore, comment sont distribués les rôles du corps de métier de la mode *(couturier, premier d'atelier, petite main, mannequin, top-modèle)* aux musiciens *(chanteuse, chef d'orchestre, instrumentistes, compositeur)*?

Рекламні тексти відрізняються від розглянутих вище текстів-рецензій передусім своєю гетерогенною природою: у них поєднуються вербальні та зображальні семіотичні системи, що збільшує також їх привабливість у якості навчального матеріалу. Ступінь їх розповсюдження незрівнянно вищий. Об'єднуючим моментом для текстів обох видів є їх метафоричний характер, а також намір адресанта повідомлення вплинути на його адресата. Рецензії, крім певної констатації ситуації, виконують завуальовану рекламну функцію, спонукають спожити певний продукт або втриматись від його споживання.

На самому початку роботи з рекламою взяті разом рекламні тексти метафоричного характеру дозволяють охопити все розмаїття і цілісність соціокультурної дійсності. Вони нагадують студентам вивчене раніше або отримане з додаткових джерел інформації на рівні основних лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики. Студентам пропонується заповнити наступну таблицю, яка наводиться у скороченому вигляді. Її структура відповідає викладеним вище положенням інтеракціоністської концепції метафори і містить також колонку для додаткових асоціацій:

Comparé	***Comparat***	***Lexique à charge culturelle partagée***
Brosses à dent	*Drapeau bleu-blanc-rouge*	*St Martin, St Denis, black-blanc-beur*
Café de Colombie	*Viticulture française*	*L'Alsace, la Champagne, la Bourgogne, le Languedoc, le Bordelais, la vallée de la Loire*
Champagne Moët et Chandon	*Robe de haute couture*	*Christian Lacroix, Karl Lagerfeld, Christian Dior, Jean-Paul Gaultier, Nina Ricci*

Champagne Moët et Chandon	*Jardin à la française*	*Versailles, André Le Nôtre, l'esprit cartésien*
Traiteur Martinet	*Palette de peintre avec les aliments au lieu des couleurs*	*Georges de La Tour, Nicolas Poussin, Antoine Watteau, Eugène Delacroix, Claude Monet. La quiche lorraine, les escargots, les huîtres aux poireaux, le rôti de porc aux fruits exotiques, la charlotte chaude aux pommes*
Télécom	*Crèche de Noël*	*Les fêtes de fin d'année, l' Epiphanie, la Chandeleur*
Baileys	*Bûche de Noël*	*Les huîtres, le fois gras, la dinde aux marrons*
Volvo 850	*Louis XIV*	*Roi-Soleil, le Grand Siècle, « les deux Baptiste »*
Renault Espace	*Auvergne*	*Le Puy de Dôme (département 63), le Massif Central*
Chaussures françaises	*Pont Alexandre III*	*Le Pont Neuf, la basilique de Saint Denis, la place de la Concorde, le Palais Garnier, la Sante-Chapelle*

У відомих нам зверненнях до теми використання матеріалів критичного дискурсу йдеться про формування комунікативної компетентності у письмі [1, с. 105-119]. Нас цікавило насамперед удосконалення вмінь адекватного сприйняття автентичних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Мельник Є. Ю. Слобоженко Р. А. Дидактична експлуатація текстів рецензій у навчанні іншомовного спілкування (на матеріалі сучасної преси). *Україна і світ: перспективи та стратегії розвитку:* електронний збірник наукових праць. № 2. Випуск 7. Київ : ННІМВ НАУ, 2018. С. 105-119. URL: http://imv.nau.edu.ua/images/stories/201812/ ukrisvit0218.pdf (дата звернення: 18.04.2021).
2. Юдина М. В. Мысли о музыкальном исполнительстве. *Статьи. Воспоминания. Материалы* / М. В. Юдина. Москва: Советский композитор. 1978. С.299–304.
3. Black M. More about metaphor. *Metaphor and thought.* Cambridge. 1993. P.19–42.
4. Melnik P. La métaphore sur tous les tons. *Le Français dans le monde.* 2010. № 367. P. 76–77.

Назаренко О. Є.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Одним із основних компонентів навчальних занять з іноземних мов на початковому етапі навчання у профільному закладі вищої освіти становить випереджувальна професіоналізація, яка є основою формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх фахівців різного профілю. Однак вже до кінця навчання супроводжувальна професіоналізація стає домінуючою. Основою такого навчання є його інтеграція зі іншими дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця. Іноземна мова виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів, а також є необхідною умовою успішної подальшої професійної діяльності фахівця, тому особлива роль у процесі професійно орієнтованого навчання англійською мовою приділяється розвитку навичок аудіювання.

Тривалий час методисти вважали, що викладачі не приділяють аудіюванню належної уваги при вивченні ІМ через те, що розвиток навичок аудіювання у студентів відбувається спонтанно під час процесу навчання [3]. Але на думку більшості викладачів-практиків, розвиток мовленнєвих навичок здійснюється головним чином через слухання, тому аудіювання повинно бути розвинене краще за інші уміння.

Але через те, що форма перебігу процесу аудіювання внутрішня і складається з різних психічних процесів, воно є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності.

На основі наведених вище фактів аудіювання — становлення аудитивної компетенції має здійснюватися за формулою: сприйняття аудіо інформації, її розуміння і подальша активна переробка. Іншомовна професійно орієнтована аудитивна компетенція визначається як складна інтегративна характеристика слухача, яка характеризує його готовність і здатність здійснювати ефективне рішення професійних задач за допомогою аудитивної діяльністі іноземною мовою у широкому контексті професійної сфери. У структуру даної компетенції входять інформаційно-комунікативна та професійно-діяльнісна субкомпетенції, що відповідають основним сферам діяльності майбутніх фахівців [2].

Аудитивна компетентність відповідає таким якісним і кількісним параметрам, як успішність і ефективність, адекватність і гнучкість, швидкість і невимушеність (природність) сприйняття. Дані показники взаємообумовлюють

один одного і передбачають високий рівень розвитку аудитивних умінь і навичок, здібностей та інтелектуальних операцій, а також наявність релевантних знань, що забезпечують здійснення адитивної діяльності у змінних умовах.

Накопичення досвіду в аудіюванні відбувається у процесі здійснення аудитивної діяльності в різноманітних професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях, в ході оволодіння знаннями, формування навичок, умінь і компетенцій. Ці процеси розвиваються не в лінійній послідовності, а протікають взаємопов'язано. Це відбувається за рахунок: оволодіння новими знаннями; систематизації наявних знань, навичок, умінь; формування складніших за структурою умінь; ускладнення смислового завдання сприйняття; ускладнення умов сприйняття; суміщення аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності та інше.

У процесі формування компетенції в аудіюванні студенти оволодівають мовленнєвими, компенсаторними, інтелектуальними та організаційно-навчальними вміннями. До інтелектуальних умінь відносяться вміння ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-смислової діяльності, класифікації і систематизації отриманої інформації тощо. До складу мовленнєвих умінь входять компенсаційні вміння, які передбачають використання мовної і констектуальної здогадок, паралінгвістичних засобів для розуміння почутого, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння [1, с. 19].

Отже, формування аудитивної компетенції у студентів — складний і динамічний процес, в якому роль викладача виходить на передній план. Вона передбачає його багатокомпонентну та фахову діяльність у процесі підготовки студентів та навчання іноземної мови, одночасне формування не лише окремих умінь та навичок у певному виді мовленнєвої діяльності, а й поєднанню їх в одне ціле. Також важливо правильно організувати самостійну позааудиторну роботу студентів з застосуванням дидактичних матеріалів освітнього сайту як електронного засобу навчання для отримання кращих результатів у вивченні іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови.* 2012. № 2. С. 19–30.
2. Каптурова Е. С. Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орел, 2013.
3. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford : OUP, 2008. P. 227–258.

Ніколаєнко В. В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)
Кравець А. І.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ТЕХНОЛОГІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Технологія Гейміфікація (gamification - від англ. Game - гра) - це перенесення механізмів комп'ютерної гри в освітню реальність, що дозволяє ефективно вирішувати навчальні завдання, підвищити мотивацію учнів до предмету, а також здійснювати позитивний стиль управління класом в цілому. Комп'ютерні ігри міцно увійшли в щоденне життя учнів, в ігровій реальності людина відчуває себе комфортно і успішно [2].

Завдання вчителя полягає у використанні позитивних сторін ігр на благо вивчення предмета. Розглянемо механізми технології Гейміфікації: застосування ніків (нових імен учнів в грі); використання аватарів (фотографій або образів); наявність рівнів гри (перехід від рівня до рівня може стимулювати слабких учнів рухатися вперед і підвищити свої знання з англійської мови); наявність системи заохочень і штрафів (подібна система дозволяє позитивно управляти не тільки навчальним процесом, але і поведінкою учнів на уроці); наявність віртуальних бонусів, альтернативної ігрової валюти; можливість вибору учнями матеріалу, рівня складності і т.п .; можливість отримати зворотній зв'язок, здійснити рефлексію діяльності на уроці; можливість управляти тимчасовими рамками гри (гра в рамках одного уроку, теми, розділу, чверті, року); можливість брати участь в грі як індивідуально, так і в команді (що дозволяє розвивати навички роботи в команді, відповідальність); наявність відзнак в грі (бейджики, значки, медалі, рамочки на аватарі і т.д.); можливість розробляти правила гри з учнями, враховуючи при цьому їх інтереси і потреби.

Наведемо приклад уроку з розробленого нами комплексу завдань.

План-конспект уроку №1 “Family and Friends”

Тип уроку: комбінований.
Тема уроку :Personality and character traits.
Цілі:

практичні: вдосконалювати навички читання, слухання та говоріння; практикувати вживання нових вивчених ЛО;

освітні: формувати мовний компонент;

розвивальні: розвивати фонематичний слух, увагу мислення, здатність порівнювати отриману інформацію, інтелектуальні здібності учнів, а саме: вміння переносити знання та навички з відпрацьованих ситуацій у нові;

виховні: формувати в учнів повагу до емоцій та почуттів інших людей, їх характеру тощо.

Обладнання: комп'ютер, телефон/камера/диктофон, інтернет.

Таблиця 1. План-конспект уроку №1 "Family and Friends"

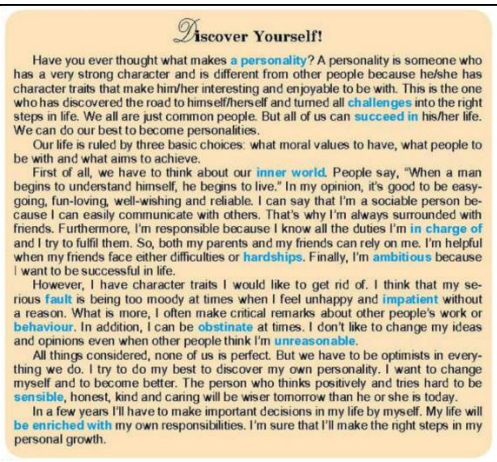
<table>
<tr><td>Greeting and warm up</td><td>Dear, player! Today you take your first trip around the world "Family and friends". Everything starts with you. Everything starts within your own mind and thoughts. Try to understand yourself and other people. This lesson can help you with it. Click "choose your player" and enjoy the journey! Good luck!</td></tr>
<tr><td>Введення нових ЛО

Рецептивно-репродуктивна вправа</td><td><u>Task 1</u>
Watch a video [3]
<u>Task 2</u>
Write what is the difference between "character feelings" and "character traits". Try to write some words which belong to each group.</td></tr>
<tr><td>Введення нових ЛО
Рецептивна вправа
Мета: ознайоми учнів з новими ЛО, правильною вимовою та значенням</td><td>Task: study vocabulary, put the button on to listen how correctly pronounce new words
Words: reliable, sociable, ambitious, honest, lazy, strict, friendly, amusing, kind, shy, sociable, helpful, easy-going, creative, tolerant, generous, ambitious</td></tr>
<tr><td>Автоматизація нових ЛО
Рецептивна вправа
Мета: перевірити</td><td>Task: Match the words with their definitions [2]
<table>
<tr><td>Reliable</td><td><u>telling</u> the <u>truth</u> or <u>able</u> to be <u>trusted</u> and not <u>likely</u> to <u>steal</u>, <u>cheat</u>, or <u>lie</u></td></tr>
<tr><td>Sociable</td><td>not <u>willing</u> to <u>work</u> or use any <u>effort</u></td></tr>
<tr><td>Ambitious</td><td>can be <u>trusted</u> or <u>believed</u> because he, she, or it <u>works</u> or <u>behaves</u> well in the way you <u>expect</u></td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>розуміння нових ЛО</td><td><table>
<tr><td>Honest</td><td>having an attitude or acting in a way that shows that you like people and want them to like and trust you</td></tr>
<tr><td>Lazy</td><td>liking to be with people; friendly</td></tr>
<tr><td>Strict</td><td>can keep someone happy, especially for a short time</td></tr>
<tr><td>Friendly</td><td>having a strong wish to be successful, powerful, or rich</td></tr>
<tr><td>Amusing</td><td>strongly limiting someone's freedom to behave a s they wish, or likely to severely punish someone if they do not obey</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Автоматизація нових ЛО
Рецептивна вправа
Мета: перевірити розуміння нових ЛО, розвинути навички роботи зі словником</td><td>2. a) Read the list of adjectives. Say if the following characteristics are “positive” (+), “negative” (–), or depend on the context (C). Consult the dictionary if necessary. Then write the adjectives in three columns. Can you add other adjectives to the list?
<table><tr><th>Positive</th><th>Negative</th><th>Depend on the Context</th></tr><tr><td>…</td><td>…</td><td>…</td></tr></table>Shy, brave, sociable, friendly, helpful, easy-going, courageous, romantic, patient, tolerant, creative, generous, ambitious, angry, relaxed, sociable, outgoing, intelligent, fun-loving, indifferent, understanding, nervous, aggressive, selfish, sensitive, obstinate, responsible, determined, well-wishing, inquisitive, decent, honest.

Матеріал [1]</td></tr>
<tr><td>Автоматизація нових ЛО
Рецептивно-репродуктивна вправа
Мета: перевірити розуміння нових ЛО</td><td>3. Read the sentences given below. Find the adjective in Ex. 2 you think each sentence illustrates.
1. Sarah is friendly and enjoys being with other people. (.....)
2. Mark was not at all interested in the project. (.....)
3. Alfred was determined to be successful, rich and powerful. (.....)
4. John isn’t afraid of anything – bunjee jumping, sky diving, even mountain climbing. (.....)
5. Monica is sympathetic and kind about other people’s problems. (.....)
6. When my cousin thinks that a situation is unacceptable, he usually shouts trying to make people do what he thinks is right. (.....)

Матеріал [1]</td></tr>
<tr><td>Розвиток навичок читання</td><td>Read a text and answer the questions [1]</td></tr>
</table>

Рецептивно-репродуктивна вправа Запитання - відповідь	 **Discover Yourself!** Have you ever thought what makes **a personality**? A personality is someone who has a very strong character and is different from other people because he/she has character traits that make him/her interesting and enjoyable to be with. This is the one who has discovered the road to himself/herself and turned all **challenges** into the right steps in life. We all are just common people. But all of us can **succeed in** his/her life. We can do our best to become personalities. Our life is ruled by three basic choices: what moral values to have, what people to be with and what aims to achieve. First of all, we have to think about our **inner world**. People say, "When a man begins to understand himself, he begins to live." In my opinion, it's good to be easy-going, fun-loving, well-wishing and reliable. I can say that I'm a sociable person because I can easily communicate with others. That's why I'm always surrounded with friends. Furthermore, I'm responsible because I know all the duties I'm **in charge of** and I try to fulfil them. So, both my parents and my friends can rely on me. I'm helpful when my friends face either difficulties or **hardships**. Finally, I'm **ambitious** because I want to be successful in life. However, I have character traits I would like to get rid of. I think that my serious **fault** is being too moody at times when I feel unhappy and **impatient** without a reason. What is more, I often make critical remarks about other people's work or **behaviour**. In addition, I can be **obstinate** at times. I don't like to change my ideas and opinions even when other people think I'm **unreasonable**. All things considered, none of us is perfect. But we have to be optimists in everything we do. I try to do my best to discover my own personality. I want to change myself and to become better. The person who thinks positively and tries hard to be **sensible**, honest, kind and caring will be wiser tomorrow than he or she is today. In a few years I'll have to make important decisions in my life by myself. My life will **be enriched with** my own responsibilities. I'm sure that I'll make the right steps in my personal growth. What is personality? How many basic choices are in our life? Named them Write 3 main tips of this text
Розвиток навичок говоріння Продуктивна вправа	Speaking task Try to describe personality Tell about your parents/ friends Shoot a video, upload it and earn your coins

Таким чином, ми можемо констатувати, що у режимі реального уроку використання технології Гейміфікація дає свої позитивні результати. Кожен учень був героєм гри і, освоюючи новий модуль, переходив на наступний рівень. Учні із задоволенням брали участь в даних уроках, а якість освоєння лексики була 100%. За даними анкетування подібні уроки і серії уроків дуже подобаються учням. До таких уроків вони готуються з особливим старанням і ретельністю.

Отже, можна констатувати, що сучасні учні досконало володіють механізмами комп'ютерних ігор. Застосування даних механізмів на уроках англійської мови, дозволяє підвищити мотивацію учнів до предмету, побачити динаміку якості освоєння матеріалу, здійснити індивідуальний підхід до кожного учня, а також, що не маловажно, стати ближче до учнів.

Список використаних джерел

1. Несвіт А. М. Англійська мова (9-й рік навчання) – English (Year 9) : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 288 с.
2. Храмкин П. В. Геймифицируй это: как урок превратить в игру. *Онлайн-обучение iSpring*. URL: https:// www.ispring.ru/ elearning-insights/ gameschool/ (дата звернення: 17.10.2020).
3. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/ (дата звернення: 18.04.2021).
4. Griffiths T. Character Feelings vs. Traits. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/ watch?v=6ASAC_9wTDk&t=1s. (дата звернення: 14.04.2021).

Пидюра О. П.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ПОЕТИКА КОЗАЦЬКОГО ФЕНТЕЗІ: РОМАН П. ДЕРЕВ'ЯНКА «АРКАН ВОВКІВ»

Актуальність проблеми. Розгляд ідейно-тематичного наповнення та національної самоідентифікації шляхом задіяння альтернативної історії в жанрі фентезі заслуговує на детальний аналіз, адже такий вектор досліджень відкриває нові шляхи для розуміння виникнення та функціонування етнічних форм вищевказаного жанру. Основною невирішеною раніше частиною загальної проблеми, на нашу думку, постає функціонування національного елементу в жанрі козацького фентезі.

Формування мети статті. Головною метою розвідки ми обрали розгляд національної самосвідомості через призму альтернативної історії в жанрі фентезі. Для досягнення мети були поставлені такі **завдання:**

1) встановити персонажну сітку та вичленувати ідейно-тематичне наповнення роману;
2) розглянути елементи історії Гетьманщини та козаччини через призму альтернативної історії.
3) дослідити вплив міфологічних образів на підсвідомість людини;
4) виявити національне як іманентну властивість літературного твору та підтвердити чи заперечити його вплив на емоційний стан читача.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Роман «Аркан вовків», що вперше опубліковано 2020 року, висвітлює альтернативну історію України (за сюжетом – Гетьманат) 19 століття. За сюжетом сподівання Богдана Хмельницького на суверенну державу втілилися в реальність, от як вже двісті років. Правляче місце займають виборні гетьмани та двопалатний парламент – Чорна та Червона ради. Православна та Католицька церкви мирно співіснують, а українська мова функціонує на основі латиниці (latynka). У повітряному просторі омріяного Гетьманату кружляють цепеліни, а серед звичайних громадян живуть відьми. Мир в країні забезпечує військо Січове, Таємна варта та лицарі-характерники Сірого Ордену [2].

О. Поліщук визначає такі мотиви до написання романів у жанрі альтернативна історія:

1) глибоке розчарування в навколишньому світі;
2) прагнення виправити історичні помилки чи несправедливості цілих країн та окремих життєвих історій людини;
3) позбутися комплексу меншовартості своєї нації [5, с. 22–23].

«Аркан вовків» П. Дерев'янка – це класичний приклад виправлення історичної несправедливості та перекрою на таке, «яким воно мало бути», прагнення спостерігати безперервну традицію суверенітету України (Гетьманату). Крім цього, такі кардинальні мотиви задають увесь тон літературної канви – гордість та наближене відчуття до «саудаде». Щоб зрозуміти тематичну сферу, яка функціонує в романах, розглянемо персонажну сітку.

Головні герої роману «Аркан вовків» П. Дерев'янка: Северин Чорнововк, Ярема Яровий, Пилип Олефір, Савка Деригора, Гнат Бойко.

Герої другого плану: Ігор Чорнововк, Іван Чорнововк, Захар Козоріз, Ярослава Вдовиченко, Катря Бойко, Олександр Борцеховський, Соломія, Ліна.

Рада сімох осавул: Немир Басюга, Микола Яровий, Орест Панько, Мирон Данилишин, Корній Колодій, Віра Забіла.

Представники іншого світу: Щезник, Гаад, Лісовик.

Множину всіх тем, які задіяні у творах, звичайно, за структурою можна класифікувати на центральні та периферійні. Тематичний каркас роману вибудовується навколо теми людської долі, зради та кохання. Тобто, емоційна сфера людського життя виступає основою для розростання сюжетної сітки.

Тема людської долі, зради та кохання. «Аркан…» відображає незалежність людського життя від пливу надприродних сил. Навіть початок книги ратифікує свободу волі та надає право Северину Чорнововку самостійно топтати стежку: « - Ти проклятим останешся назавжди. Чи бажаєш іти далі? / Все можна завершити просто зараз». Тема кохання найяскравіше проявляється, чи пак, згадується автором із більшою частотністю у стосунках Северина Чорнововка із Ліною. Фрагменти теми «кохання» вбачаються також у відносинах Між Ігорем Чорнововком та Соломією. Тема «зради» розкривається через відступництво та невірності власній державі - Вільна зграя в «Аркані вовків».

Тема науково-технічного прогресу. Технологічний розвиток підпорядкований альтернативному шляху, тобто людство розвиває свої технології на основі пару та газів «стимпанк» [2, с. 123, 135]. Питання національної самосвідомості ми спробуємо розглянути шляхом двох класичних розрізів: зовнішнього – рівень знакової системи та внутрішнього – на чуттєвій та раціональній стадіях пізнання.

Зовнішній рівень ми розглядаємо як:

1) персонажно-наративну систему, об'єкт знаків, що відображають символ «національного» (знак-символ, наближено до теорії Ч. Пірса); сюди ми відносимо також теми, які вичленували із тексту;
2) та власне текст як графічний знак.

Тема козацтва в «Аркані вовків» логічно є однією з провідних, навколо якої вибудовується весь сюжет роману. Сама ж тема функціонує в таких елементах: історичні особи, політико-адміністративний устрій Гетьманату, менталітет козаків та їх відношення до інших національностей, культурно-

гастрономічні елементи, народна ліро-епічна традиція, магія характерників [2, с. 20, 36, 59–60, 150; 3, с. 172–175; 4, с. 391; 6].

Тема «надприродного». Надприродне в «Аркані» проявляється в образі другорядних персонажів: Гаад, Щезник, Лісовик, Відьми – автор детального образу не подає, тому ідентифікуємо її як фольклорного персонажа західноєвропейської традиції (не забуваємо про уточнення В. Милорадовича). І нарешті **тема «мистецтва»** та **«національної ідентичності і суверенності».** Цілком логічно, що текст як графічний знак підпорядковується правилам тої чи іншої мови і виступає ретранслятором «національного» в перманентній (1) та іманентній (2) формах:

1. Текст як носій «національного», перманентно зберігає цю властивість із моменту його виникнення, тобто, він перебуває за межею акту читання та взаємодії дослідника або читача із текстом – ефект «поза світлом розуму».
2. Процитуємо слова А. Н. Андрєєва: «Мабуть, мова як ніщо інше втягує в культурний простір, створює його і в цьому сенсі є умовною межею національного в літературі. Оскільки літературний твір завжди існує на національній мові, можна стверджувати, що національне, в певному сенсі, є іманентною властивістю художнього твору» [1, с. 94]. Виникає питання власне самої іманентності, що починає проявляти *хроматоформізм* під час взаємодії із читачем або дослідником.

Отже, при первинному зоровому контакті читача із текстом можуть відбутися три фази *хроматоформізму* іманентності національного:

1) швидка категоризація тексту шляхом мовної приналежності;
2) ідентифікація тексту як свій/чужий – мається на увазі текст, написаний носієм мови, чи це літературний текст;
3) задіяння слів-маркерів та диференціація тексту на такий, що є національним (або ж з елементами) та інтернаціональним.

Спектр емоцій, які активізують національну ідентичність у свідомості людини, залежні від попереднього досвіду. Розберемо два коротких фрагменти з романів:

« - Як звати першого гетьмана нашої держави? – Мирон, певно, вирішив над ним познущатися / - Богдан Хмельницький. / - А другого? / - Тимофій Хмельницький» («Аркан вовків»).

Реувен Цур, дослідник у сфері когнітивної поетики, висуває теорію про те, що поети використовують мовні засоби для порушення або модифікації когнітивного процесу читача з метою виклику емоційної реакції. Це проявляється у відхиленні нормального рівня енергії: підвищення (радість, гнів), або зменшення енергії (печаль, депресія, спокій) [7, с. 2]. Такий метод виклику емоційної реакції, на нашу думку, власне створює дві форми емоційної реакції:

1) імпульсивна – «тут і зараз»;

2) відкладена (акумулятивна) – виникає через певний проміжок часу, коли теми національного у творі раціоналізуються, що приводить до зворотного процесу чуттєвості «національного».

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті ідейно-тематичного аналізу встановлено, що роман «Аркан вовків» цілком підпадає під мотив прагнення виправити історичні помилки, тоді як роман «Людина у високому замку» – «заклик та пересторога перед загрозою війни». Також було встановлено, тематичний каркас романів вибудовується навколо теми людської долі, зради та кохання. Тобто, емоційна сфера людського життя виступає основою для розростання сюжетної сітки, а рушійні сили ідейного ядра літературного твору здатні кардинально трансформувати зміст тематичної форми наративного елементу. Під час розгляду питання національної самосвідомості завдяки розрізу на зовнішній (знаковий) рівень та внутрішній (на чуттєво-раціональних стадіях) ми виголосили думку, що при первинному зоровому контакті читача із текстом можуть відбутися три фази хроматоформізму іманентності національного: швидка категоризація тексту шляхом мовної приналежності, ідентифікація тексту як свій/чужий та задіяння слів-маркерів і диференціація тексту на такий, що є національним (або ж з елементами) та інтернаціональним. Однак третя фаза хроматоформізму та й всього явища загалом потребує детального аналізу та досліджень. А використання елементу альтернативної історії в національних версіях фентезі та фантастики для впливу на когнітивний процес з метою викликати емоційну реакцію, на нашу думку, створює дві форми емоційного відголосу – імпульсивна та відкладена. Цей факт породжує наступні питання, що потребують в майбутньому детального дослідження:

1. На скільки вагомий вплив жанру фентезі (мається на увазі з елементами національного) на свідомість/підсвідомість читача?
2. Чи може твір жанру фентезі з елементами «національного» викликати національну самоідентифікацію в читача іншої нації (питання акту читання оригіналу та перекладу також актуально) чи лише актуалізувати інтернаціональну ідентифікацію? І якщо може викликати процес інтернаціональності, то чи може цей процес бути зворотнім у бік національної самоідентифікації?

Список використаних джерел

1. Андреев А. Н. Целостный анализ литературного произведения: учеб. пособие для студентов вузов. Мн. : НМЦентр, 1995. 144 с.
2. Деревянко П. Аркан вовків : роман / передм. Л. Мудрак. Вінниця : Дім Химер, 2020. 448 с.
3. Запорожці: До історії козацької культури / упорядк. З-33 тексту, передм. І. Кравченка; упорядк. іл. матеріалу Ю. Іванченка. Київ : Мистецтво, 1993. 400 с.

4. Мицик Ю. Хмельницький Тиміш. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2013. Т. 10 : Т — Я. 784 с.
5. Поліщук О. А. Альтернативна історія в новітньому літературному процесі : дис. канд. філ. наук : 10.01.06. Старобільськ, 2016. 209 с.
6. Селім ІІІ Герай. *Центр інформації та документації кримських татар.* URL: https://web.archive.org/web/20090218110000/http://cidct.org.ua/ru/publications/Giray/43.html (дата звернення: 3.04.2021).
7. Reuven Tsur Aspects of Cognitive Poetics [PDF] Tsur, Aspects of Cognitive Poetics | Semantic Scholar.

Ратушняк О. М.
Центральноукраїнський державний
педагогічний університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький)

ТЕМА ВІЙНИ У ПОЕЗІЇ СЕРГІЯ ЖАДАНА

Тема війни давно хвилювала поета, ще задовго до самої війни. Одна з його ранніх збірок так і називалася «Балади про війну і відбудову» (2001). Щоправда про війну там не йшлося, скоріше про якісь суспільні пертурбації, викликані соціальною нестабільністю.

Із 2014 року, коли до України прийшла справжня війна, ситуація змінилася. Тема війни, з її смертями і трагедіями, зазвучала у творчості Жадана гостро й болюче. Він не міг залишитися осторонь цієї теми, його рідне місто – Старобільськ – опинилося у прифронтовій зоні, а Харків, у якому він нині мешкає, став опорним містом, де формуються ешелони для фронту, куди прибувають поранені, що також дає матеріал для творчости.

Усі подальші його книги так чи інакше пов'язані з війною: «Життя Марії» (2015), «Тамплієри» (2016), «Інтернат» (2017), «Антена» (2018), «Список кораблів» (2019), «Хлібне перемир'я» (2020). І лише дві з них – «Інтернат» (роман) і «Хлібне перемир'я» (п'єса) – не поетичні. В усіх інших – «Життя Марії», «Тамплієри», «Антена», «Список кораблів» – є багато віршів, присвячених темі війни. Не можна сказати, що всі вони виключно про війну, є там й інтимна лірика й інші, але тема війни посідає особливе місце.

У книзі «Антена» є навіть цілий розділ із назвою «Три роки ми говоримо про війну». За назву взято поетичний рядок одного з віршів, у якому ключовим є меседж: «Нам дуже важливо говорити про себе в часи війни». І хоч загальний настрій вірша такий, що слів багато, і вони вже втрачають своє значення, бо три роки уже говоримо, пристосовуючись до війни, але мовчати теж не можна. Про це промовисто сказано в наступному вірші «Ось така в них тепер родина». Там не говорять про політику, аби не сваритись, не говорять про церкву і про бога, не

говорять про родичів, які виїхали, про друзів, які залишились, і про тих, хто зараз воює… Важливим художнім прийомом є повтори («аби не сваритись») й анафора ключової фрази: «не говорять». Нагромадження цих замовчувань створює відчуття фальшивого деформованого світу. За цим показним зовнішнім умиротворенням – вихолощений світ, страх подивитися правді в очі. Мовчання – вбиває!

Схожа ситуація у поезії «Два роки, доки його не було». Вагання ліричної героїні – чи варто приймати назад людину, що повертається з війни – передано риторичними запитаннями, якими завершується чи не кожен рядок першої строфи: «Міняти замки? // Не міняти? // Повернеться він? // Не повернеться?». Мова не про її зрадливість, а про те, що ці два роки скалічили життя жінки, і вона чекала його лише для того, аби виговоритися: «Повернеться – тоді вона йому все і скаже. // І про своє ставлення до нього, // і про своє ставлення до цього всього – // обов'язково скаже. // І про перервану вагітність. // Про яку він ці два роки нічого не знав…». Втім, сподівання не виправдалися. Так, він повернувся, але такої довгоочікуваної розмови, що зцілює душу і перезавантажує стосунки, у них не вийшло: «А коли він повернувся // (без ключів, між іншим: десь їх загубив), // не стала нічого говорити. // І він не став. // Узагалі домовилися поменше говорити. // Особливо про політику». Знову – мовчання, мовчання, що не зцілює, віддаляє, вбиває. Таке мовчання далеке від спокою душі, адже якщо не говорити про головне і важливе, не обговорювати болючі рани душі, то рано чи пізно все рівно десь прорве. Часом у зовсім несподіваному місці: «Посварились на третій день: // не поділили душ». Така побутова дрібничка вивертає на поверхню усі пласти накопиченої кривди, недоговореності, неспокою. Ключову емоцію тексту сконцентровано в передостанньому рядкові: «Життя схоже на будинок, в якому знайшли повішеного». Автору вдалося тут передати весь трагізм ситуації ПТСР (посттравматичний стресовий розлад) не лише колишнього військового, який щойно повернувся з війни, а й його дружини. Війна скалічила їхні долі і зробила неможливим їхнє сімейне щастя.

У поезії «Сонце, тераса, багато зелені» постає ідилічна картина життя студентської молоді – хлопця і дівчини. Схоплено мить найкращого періоду їхнього життя, коли вони забігли між заняттями перекусити і з конспектами чекають на своє замовлення. Життя в цю пору здається легким і прекрасним. Це приміряння на себе дорослости, поки вона ще не настала по-справжньому. Вони винаймають помешкання і не люблять витрачати час на приготування їжі: «Шкода тратити час на дрібниці». Сповнені мрій і сподівань – мати свій дім, нормальну роботу тощо. Здавалося б, до чого тут війна?! Але в останній строфі усе проясняється: змальована ідилія – то лише ретроспектива, основою для якої стає розгляд фотографії, яку дівчина показує ліричному героєві. Погляд у не таке вже й далеке минуле – «весна минулого року» – супроводжується її коротенькими коментарями: «Це єдине фото, де ми разом, – розповідає вона. – // Я ображена на нього, // бачиш, навіть дивлюся в інший бік, // не розмовляю з

ним». Зворушлива подробиця – «ображена на нього» – надає щирости й справжности пережитому, вона як ключик, що привідкриває цілий світ стосунків двох людей, гармонію і повноту їхнього життя, минулого щастя. Але усе обривається наприкінці тексту кількома короткими фразами: «Потім почалася війна. // Він пішов. // Ну і все» [2, с 216]. Лаконізм цих убивчих фраз настільки контрастує із попередньою ідилією, передає стільки емоцій, що ранить читача до глибини душі. Ці обірвані фрази якнайвлучніше передають драму обірваного життя.

Є поезії, безпосередньо не пов'язані з війною, і ніби не про війну, а про звичайне життя, повсякденні проблеми, але в них присутня якась внутрішня напруга, що видає межовий стан ліричних героїв. Через художні деталі, порівняння, епітети – перебитий газопровід, який ніхто не ремонтує, похоронні вінки, що продають у магазині поруч із позавчорашнім хлібом, батарея опалення, яка нікого не гріє тощо, – автору вдається відтворити атмосферу близькости війни, її присутности у кожному дні.

Прикметною рисою поезії Жадана є те, що він передає бачення війни переважно очима цивільних, занурюється у їхні переживання. Вкрай рідко в його поезіях ліричними героями стають військові. А якщо таке й трапляється, то там немає героїзації. Для Жадана війна – не місце для подвигів чи звитяг. У нього принципово інше бачення – це місце, де ламаються долі і гинуть люди. Війна для нього – це криваве місиво, психічні травми і безпросвітний сум.

В одному з віршів – «Ось я лишаю зброю й починаю повзти» – ліричним героєм є солдат, що втікає з поля бою, він – дезертир. Поет в деталях показує те, що доводиться бачити і переживати цьому солдатові, який обповзає «мертвих патрульних і розірваних командирів…». Він теж не любить спілкування, не просто не любить – боїться: «Ховається від розмов, як від вогню. // Не пам'ятає адрес, не впізнає рідню». Тут, скоріш за все, йдеться про посттравматичний стресовий розлад від пережитих жахів війни. Можливо, навіть контузію або просто шок, або те й інше водночас. Психічні травми і шок роблять виживання вищим від таких речей, як обов'язок, присяга, прапор, батьківщина. В екзистенційній межовій ситуації переважають первісні інстинкти, усе відходить на другий план: «Обповзаю вітчизну – безкінечну і зайву»; «Я навіть не знаю, з яких кольорів зшиваються наші стяги. // Біси стоять при мені – недовірливі і живі, // і дорікають мені словами моєї присяги». Це суперечливий текст про важкий стан, психічні травми та складний моральний вибір.

Ці ж біси терзають і ліричного героя поезії «Знайомий пішов добровольцем». Після повернення з фронту він став усього боятися й мовчати, хоча «йшов нормальною людиною. // Говорив, щоправда, забагато. // Про все на світі. // Про все, що траплялось на очі. // А ось повернувся // зовсім іншим, так ніби // хтось відібрав у нього старого язика, // а іншого натомість не дав» [2, с. 199-200]. Тут з'являється мотив мовчання, що є виявом ПТСР. А також його душу терзають три біси: один лютий, інший – тихий, але «найгірший – третій біс.

// Він із ними обома погоджується… // Саме після його голосу і починається головний біль». Так автору вдається проникнути у зламану війною свідомість військового, передати розлади його психіки.

Герої поезії Жадана або загиблі («Київська прописка, середня освіта. // Загинув під Попасною на початку жовтня»), або скалічені війною люди, що якось живуть далі, намагаючись знайти для цього внутрішню мотивацію: «З випаленими очима й залізом в ключиці // жити далі потрібна вагома причина».

Присутні в поезіях Жадана й ті, що пішли воювати проти України. Але вони ніколи не постають ліричними героями, про них зазвичай згадують цивільні, або близькі родичі, або ті, хто їх знав. Причому, згадки ці завуальовані, неконкретні – ніколи достеменно не відомо, за кого вони воювали чи воюють. Ось, скажімо, у згаданій вже поезії «Ось така в них тепер родина»: «Не говорять про родичів, які виїхали. // Не говорять про друзів, які залишилися. // Не говорять про пацана з будинку навпроти, який воює». У цьому вірші складно здогадатися, за що саме воює цей «пацан». Втім, можемо передбачити, що не за нас. Це видно з контексту, зі спроби приховати його участь у бойових діях, якими навряд чи можна пишатися.

А ось у наступному тексті – «Знайомі поховали сина минулої зими» – це питання звучить лейтмотивом. Його ставить ліричний герой спочатку родичам загиблого, потім самому загиблому, а врешті – самому собі: «За кого він воював?». Посилюється ефект цього запитання тим, що ліричний герой добре знав того хлопця. Він згадує про нього багато різних подробиць із довоєнного життя: знає його улюблені мелодії, знає його сестру, знає, що той завжди грав за сусідню школу, не знає тільки головного: «А ось за кого ти воював?». Здавалося б це питання уже не має ніякого сенсу, адже він загинув. Таку ж позицію підтримують і родичі: «За когось воював, – кажуть, – а за кого – не розбереш. // Яка тепер різниця, – кажуть, – // хіба це щось змінює, врешті-решт?». Тож ліричному героєві до останнього хочеться вірити, що його товариш дитинства «не стріляв по нас, по своїх». Втім ця віра є досить примарною.

У вірші «Їй п’ятнадцять і вона торгує квітами на вокзалі» теж є цей мотив, але він там не основний. Цю поезію написано в традиційній для Жадана тонічній манері віршування. Це акцентний вірш із нерівноскладовими рядками різної довжини з наявною неточною римою та алітераціями. Сучасний український дольник у багатьох випадках користується власними внутрішніми ресурсами. Головним ритмоутворюючим принципом такого версифікаційного явища, як дольник, залишається його перехідність і, отже, міжсистемність. В сучасній українській поезії нерідко з’являються складені дольником твори, яким притаманна повна (чи майже повна) відокремленість від 3-складового чи 2-складового силабо-тонічного елемента [4, с. 52-53].

Поетикальність тексту «Їй п’ятнадцять і вона торгує квітами на вокзалі» криється у специфічній ритмізованости та в засобах художньої виразности. Вони присутні на декількох рівнях – рівень образности, поетичний синтаксис (сюди

належать повтори, анафори, епіфори), звукопис, риторичні фігури, ритм і римування.

Перше речення надзвичайно інформативне. Поезія розгортається, наче оповідь про повсякденне життя героїні – повідомляється її вік, рід занять, місце події. Десь подібне ми вже зустрічали. З такої ж говірної інтонації розпочинається вірш Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало, // Я пас ягнята за селом» [6, с. 26], де теж констатується вік героя (13-й минало), рід занять (пас ягнята) і місце дії (за селом). Та не лише в цьому простежується перегук з Шевченком. Тут, як і в Шевченка, схоплено мить самоусвідомлення підлітка, розкрито психологію дорослішання через зіткнення зі складною соціальною реальністю.

Місце дії – вокзал – обрано теж не випадково. Саме тут загострюється відчуття неусталеності, суєти і тривоги, що посилюється шумом залізниці та постійним переміщенням пасажирів: «Потяги завмирають на мить і рушають далі. (…) Ніхто не зупиняється в її місті». Вокзал у поетичному тексті – це завжди напруга емоцій, місце зустрічей і прощань. Згадаймо, як Ліна Костенко передає схожі емоції: «Життя ішло, минуло той перон, // Гукала тиша рупором вокзальним…» [3, с. 8]. Образ вокзалу – це нестабільність, перелом у житті. Можна припустити, що в душі юної героїні назріли зміни, і вона готова до них.

У наступних рядках першої строфи Жадан конкретизує геолокацію, згадуючи шахти: «Кисень за шахтами солодкий від сонця та ягід». Це Донбас, прифронтове містечко. Його не названо, бо таких багато. І там живуть, підростають і формуються нові громадяни України. Але як у цих умовах формується їхня ідентичність? Ким вони себе усвідомлюють? Чи задоволені вони? Чи щасливі? Чи заможні? Чи є в них упевненість в завтрашньому дні, у своєму майбутньому? Відчуття близькости фронту такої впевненості не дає. Через місто постійно проходять ешелони: «Військові їдуть на Схід, військові їдуть на Захід». Автор передає це очима 15-річної дівчини, пропускає усю трагедію війни, смертей і руйнування через її свідомість. Вона ще, можливо, багато чого не розуміє, з того, що відбувається, адже «Ніхто не пояснює їй, у чому причина». Звісно, в таких умовах вона ще не може сама в усьому розібратися. Автор показує як, можливо, ірраціонально і неусвідомлено відбувається в ній зародження патріотизму, любови до Батьківщини, до своєї землі. І це відбувається не завдяки, а всупереч обставинам.

У поезії «Їй п’ятнадцять…» схоплено мить становлення юної особистости через формування в її свідомості громадянського почуття, її ставлення до навколишньої дійсности: «Вона думає, стоячи зранку на своєму місці, // що *навіть* ця територія, *виявляється*, може бути бажаною і дорогою. // Що її, *виявляється*, не хочеться лишати надовго, // що за неї, *виявляється*, хочеться чіплятись зубами, // що для любові, *виявляється*, достатньо цього вокзалу старого // і літньої порожньої панорами» [1, с. 6]. Якщо автор нам хоче на чомусь наголосити, він вдається до повторів. Повтор, як художній прийом, покликаний

звернути увагу на головне, найважливіше. У наведеному уривку таким словом є *«виявляєтья»*, його вжито аж 4 рази. У наведеній вище коротенькій строфі воно присутнє майже у кожному рядкові. У цьому слові сконденсовано *раптовість* усвідомлення *(«навіть»*), закоріненості і прив'язки до рідної землі, і це відчуття прийшло до неї так зненацька, у той момент, коли вона зрозуміла, що може усе це втратити. До героїні приходить усвідомлення, що це місто, цей старий вокзал, загалом «ця територія», як її названо в тексті, усе таке звичне і буденне, можливо, вже навіть набридле, раптом стає бажаним і дорогим. Подібне прозріння також переживає і герой згаданого вище Шевченкового вірша: «Мов прокинувся, дивлюся // Село почорніло…», втім там його переживання спрямовані в іншому напрямку – він усвідомлює своє сирітство.

Образність твориться за допомогою тропів. Це поетична лексика, метафорика, уміння зіставляти і порівнювати, здавалося б, непорівнювані речі. Найпоширеніший троп у поезії Жадана – порівняння. Не всі літературознавці вважають порівняння тропом, оскільки там слова вжиті в прямому значенні, а основу тропа має складати поєднання прямого і переносного значення. Втім, О. Потебня вважав, що за допомогою порівнянь поет творить новий світ вражень з хаосу речей, витворюючи тим самим нову художню реальність, яка розширює межі цього світу [5].

Порівняння у Жадана вражаючі. Незбагненне поєднання побутових деталей і чогось неземного, буденного із вічним, конкретного із абстрактно-філософським. Завдяки цьому досягається несподіваний вихід за межі буденности, проєкція у вічність. Це спроба схопити час, який неможливо утримати. 15-річна дівчина і квіти в умовах військової напруги, сує вокзалу і шуму залізниці. Надворі літо, спека, задуха, але «кисень за шахтами солодкий від сонця та ягід». Несподіваний епітет «солодкий кисень» у поєднанні із сонцем та ягодами творять свіжий концепт літнього раю, мирного життя.

Найбільш несподіване і від того найбільш к**а**тарсисне порівняння, на нашу думку, ось у цих рядках: *«Крізь сон чути, як у темряві формується батьківщина, // ніби хребет у підлітка з інтернату»*. Таке порівняння навіть не можна описати словами, тому що всі інші слова знецінюють це влучне зіставлення таких, здавалося б, віддалених і непоєднуваних категорій як Батьківщина і хребет підлітка. Хребет тут вжито в прямому і в переносному значенні. Формування хребта як морального стрижня. Особливо це важливо у підлітковому віці, коли закладаються духовні основи, моральні цінності людини. Але автор іде ще далі і вводить таку суттєву деталь – що цей підліток з інтернату, натякаючи, що вся та молодь Донбасу – це діти-безбатченки, яким ніхто не прищеплював цінностей держави, громадянами якої вони є, тож їм ще потрібно сформувати правильні уявлення про Батьківщину та громадянський обов'язок.

Хтось із них став жертвою ворожої пропаганди і пішов в так зване «ополченіє ДНР». Про це прямо в тексті не сказано, проте є промовистий натяк про старшого брата героїні, який загинув. Де, чому і як? – не відомо. Це

імпліцитна інформація, безпосередньо не виражена в тексті, але міра художнього узагальнення дозволяє нам зробити висновок, що він загинув, воюючи проти України, бо «ніхто не приносить квіти на могилу її старшому брату». Зіставивши цей факт із першим рядком («вона торгує квітами на вокзалі»), можна замислитися, а чому ж сама героїня, торгуючи квітами, не віднесе хоча б один букетик на могилу свого рідного брата?! Чому вона пропонує ці квіти військовим, що прибувають на вокзал її міста, які, можливо, й убили її брата?! На чиєму боці її симпатії, звідки у неї ця любов до країни, яка її не виховує (інтернат) і не забезпечує (торгує квітами), чому вона стала саме такою? Чи є в неї тут майбутнє? Чи виїде вона з цього міста, а чи залишиться? Оце і є найбільша загадка цього тексту! Це як усмішка Джоконди, її неможливо збагнути, але й неможливо забути! Автор не дає готових відповідей і не пропонує якогось конкретного вирішення проблеми – він просто фіксує мить із життя прифронтового містечка, розкриваючи психологію 15-річної дівчини.

Чи можна вважати цю дівчину ліричною героїнею поезії? І так, і ні. Тут теж усе непросто. З формальної точки зору – ні, бо вона є об'єктом зображення, її хтось описує, хтось про неї розповідає. А ліричним героєм може бути тільки суб'єкт, той, чиї емоції ретранслює нам автор. Можливо, ліричний герой – пасажир, що прибув на вокзал, можливо, військовий, а, може, й ні. Достеменно невідомо. Але, з іншого погляду, ця дівчина теж є ліричною героїнею, оскільки вона переживає емоції. Усе в цій поезії відбувається у її свідомості. Поет промовляє її устами, знає її думки, занурюється в її сни.

У цьому тексті ніби водночас співіснують два різних світи – воєнний і мирний. І всі образи у вірші доповнюють ці два концепти, увиразнюють їх з різних боків. У час небезпеки буденність відсвічує вічністю.

Список використаних джерел

1. Жадан С. Тамплієри. Поезії. Чернівці : Книги XXI ; Meridian Chernovitz, 2017. 120 с.
2. Жадан С. Антена: поезії. Чернівці : Meridian Chernovitz, 2018. 304 с.
3. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2012. 416 с.
4. Костенко Н. 4-іктовий дольник у сучасній українській поезії. Тенденція до метричного самовизначення. *Літературознавчі студії.* 2013. Вип. 39 (2). С. 51-60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2013_39%282%29_9 (дата звернення: 12.04.2021).
5. Потебня О.О. Естетика і поетика слова. Київ : Мистецтво, 1985. 320 с.
6. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів : у 12 т. / редкол.: Є. П. Кирилюк та ін. Київ : Наукова думка, 1989. Т. 2. Поезія: 1847-1861 рр. / упоряд. та комент. В. С. Бородіна. 592 с.

Семененко Г. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)
Савчук М. О.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GOOGLE CLASS У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ 10 КЛАСУ

Ключовий аспект у процесі вивчення іноземної мови – це регулярність та безперервність навчання. В умовах вимушеного дистанційного навчання вчителі й учні середніх загальноосвітніх закладів стикнулися із рядом проблем, які, на перший погляд, не відіграють значної ролі, проте безпосередньо впливають на ефективність процесу навчання. Перед вчителями постало завдання швидко і якісно організувати процес взаємодії з учнями в умовах дистанційної роботи. Єдиним можливим безпечним способом комунікації стало навчання в режимі онлайн, яке включає певну кількість різнопланових аспектів, в тому числі й організаційний. Для розв'язання поставлених завдань створено багато мультимедійних продуктів на поміч викладачу і учню. У нашому дослідженні основна увага була зосереджена на функціоналі платформи *Google Classroom* для використання в умовах дистанційного навчання учнів 10 класу італійської мови.

Основна мета дослідження полягає в тому, щоб відповідно до сучасних наукових принципів дати всебічний аналіз процесу організації дистанційного навчання та дослідити функції платформи Google Classroom при створенні online-курсу з італійської мови для учнів 10 класу.

Розробка й наповнення онлайн курсу з італійської мови вимагає теоретичної й практичної підготовки викладача. Теоретична база, якою ми покеровуємося в процесі роботи із онлайн курсами створили такі дослідники В.М.Чайка, К.Є. Рум'янцева, О.Г.Корбут тощо.

Розглянемо поняття «дистанційне навчання». Як визначено в наказі Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 р. за № 703/23235, «дистанційне навчання — це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [6, с. 14].

За визначенням Т. С. Кравчинської, дистанційне навчання – спосіб реалізації процесу навчання, заснований на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що дозволяють здійснювати навчання на відстані без безпосереднього, особистого контакту між викладачем і учнями. Навчання на відстані, яке забезпечує можливість вчитися тоді, коли зручно, у власному темпі та у зручний термін. При цьому не потрібно витрачати час на дорогу [3, с. 1].

Також варто звернути увагу на інше поняття, пов'язане з темою нашого дослідження, а саме «дистанційна освіта». І. С. Назарко наводить у своїй статті таке визначення терміну: «дистанційна освіта – це розгалужена система передачі знань на відстані за допомогою різних засобів і технологій, яка сприяє отриманню студентами необхідної інформації для використання у практичній діяльності» [5, с.1].

Оскільки поняття «освіта» має більш широке значення, а саме, «формування світогляду», робимо висновок, що «навчання» є процесом здобуття освіти. Відповідно, особливість дистанційної освіти – це віддалена форма її здобування, яка в Україні прирівнюється до очної, заочної та вечірньої форми навчання.

В. М. Чайка подає таке визначення: «Технологія навчання - упорядкована сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проєкту дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату.» [1, с. 145].

К. Є. Рум'янцева зазначає, що технологія дистанційного навчання – сукупність методів і засобів навчання та управління, що забезпечують проведення навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій [1, с. 65].

Апробація розробленого курсу відбувалася під час виробничої науково-педагогічної практики на базі університету ім. М. П. Драгоманова. В ході пробного дистанційного навчання на онлайн-курсі з теми *Parole in musica* навчалося 13 студентів ІІІ курсу. Онлайн-курс розроблено за обраним підручником рівня володіння мовою С1 *Espresso Nuovo Italiano 5*.

Окрім цілей навчання, розроблений онлайн-курс був застосований з метою ефективної організації процесу дистанційної взаємодії між студентами і викладачем. В процесі навчання зворотній зв'язок відкрив нам такі переваги і недоліки курсу.

Таблиця 1.

Переваги і недоліки курсу

Переваги	Недоліки
Платформа, обрана для роботи, є високоякісною за рахунок широкого	Користування платформою Google Classroom вимагає певної кількості вільної пам'яті на мобільному

використання і постійної роботи над помилками.	пристрої. Як правило, нею комфортніше користуватись через персональний комп'ютер.
Курс дозволяє виконувати передбачені навчальною програмою заняття не тільки синхронно з викладачем, а і вибудовуючи графік самостійно в межах установлених строків.	Курс містить забагато завдань для самостійного опрацювання. Потрібно дотримуватись відведеної навчальною програмою кількості годин для самостійної роботи.
Для користування курсом не потрібно проходити реєстрацію, достатньо використати вже існуючу корпоративну пошту Gmail.	Забагато інформації подається у вигляді тексту.
Проходження тестів, що оцінюються автоматично, миттєво дає інформацію про результат і відповіді студента.	
Завдання із відеозаписом дозволяють студенту не прив'язуватись до часових рамок.	
Доступ до оцінок із курсу студенти мають безпосередньо через платформу. Для цього не потрібно заходити на інші портали та реєструватись там. Частина оцінок з'являється автоматично.	
Контакт із викладачем підтримується в одному місці і усі студенти курсу можуть ставити питання викладачу. Взаємодія групи і викладача не обмежується старостою.	

Для усунення недоліків ми вдалися до таких кроків:

- радимо використовувати персональний комп'ютер, якщо мобільний пристрій не підтримує можливості програми;
- уточнили кількість годин, відведених для самостійної роботи на тиждень та уповільнили темпи проходження матеріалу, щоб вони відповідали навчальній програмі та студенти не відчували тривожності під час виконання самостійної роботи;
- додали більше правил та матеріалу у вигляді графічних структур.

Таким чином, ми дійшли висновків, що розробка онлайн-курсу вимагає детальної й послідовної підготовки викладача, а також високого рівня педагогічної компетентності та цифрової грамотності. Платформа Google

Classroom є якісним помічником для викладача, оскільки дозволяє йому швидко і ефективно керувати курсом, наповнювати його та слідкувати за роботою студентів. В цьому мета платформи за словами її розробників: створити додаток, що відповідав би за «управління польотом», дошка, на якій вчителі могли б більш ефективно керувати процесом перевірки домашніх завдань тощо, звільняючи їх час для спілкування під час уроку. Тому зауважимо, що платформа є інструментом, вдалість застосування якого залежить від викладача або команди викладачів, що працюють над курсом. Набір же функцій, які пропонує ця платформа цілком забезпечує викладача у вирішенні поставлених навчальних цілей.

Список використаних джерел

1. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвузівського вебінару / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с. URL: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf (дата звернення: 12.04.2021).
2. Корбут О. Про характерні риси дистанційної освіти. URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1032 (дата звернення: 1.04.2021).
3. Кравчинська Т. С. Особливості управління освітнім процесом за дистанційною формою навчання. URL: https://cutt.ly/omn4kya (дата звернення – 2.04.2021).
4. Навчання вдома: практичні поради для вчителів від психологині Світлани Ройз. URL: https://nus.org.ua/articles/navchannya-vdoma-praktychniporady-dlya-vchyteliv-vid-psyhologyni-svitlany-rojz/ (дата звернення: 12.04.2021).
5. Назарко І. С. Використання засобів дистанційної освіти для підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/17337/1/konferencija_.pdf (дата звернення – 20.04.2021).
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 “Про затвердження Положення про дистанційне навчання”. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text (дата звернення – 12.04.2021).

Слижук О. А.
Запорізький національний університет

ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ПОНЯТТЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ ПАМ’ЯТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ГІМНАЗІЇ

Актуалізація поняття пам’яті про ключові історичні події, місця, особистостей пов’язана з появою досліджень у різних галузях науки, присвячених цій проблемі. Надзвичайно важливим аспектом цих досліджень є формування поняття про національну пам’ять під час шкільного вивчення предметів гуманітарного циклу. Хоча цій проблемі присвячені праці й українських, і зарубіжних учених Ю. Ганжурова, А. Киридон, П. Нори, Е. Сміта, О. Яворської та ін., у шкільному курсі української літератури, у наукових працях

з методики навчання літератури не акцентовано на важливості врахування цього аспекту у формуванні ключових компетентностей учнів. Хоча він є надзвичайно важливим для формування життєвих цінностей молодого покоління українців. Як зауважує О. Яворська: «саме національна пам'ять є основою самоідентифікації суспільства і виступає державотворчою категорією. Вона дозволяє встановити зв'язок минулого з теперішнім і має здатність впливати на майбутнє, що забезпечує спільноті наявність спільних коренів і спільного майбутнього» [6, с. 132]. Ця дослідниця вважає, що поняття національної пам'яті ґрунтується на споріднених категоріях колективної, історичної, культурної, індивідуальної, біографічної пам'яті [6, с. 133].

У сучасній українській літературі для дітей та юнацва з часів незалежності нашої держави з'явилися твори, у яких наративізовані події національної історії, художньо змодельовані постаті історичних осіб, є розповіді про давні архітектурні споруди, місцевості, які є «місцями пам'яті» українського народу. Окремі з них вивчаються текстуально в гімназійних класах, як свідчить шкільна програма з української літератури, інші вчителі-словесники можуть розглядати на уроках позакласного читання. Усе це є актуальним для шкільної літературної освіти й потребує детального розгляду.

Мета нашого дослідження – звернутися до аналізу процесу сприйняття підлітками творів сучасної української літератури й запропонувати найбільш ефективні прийоми, види навчальних завдань, які дозволять учителеві-словеснику акцентувати на проблемах формування національної пам'яті у процесі їх шкільного вивчення.

Зокрема для текстуального вивчення за чинною програмою з української літератури рекомендовано у п'ятому класі повість Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», у шостому – уривок із тетралогії «Джури козака Швайки» Володимира Рутківського «На козацьких островах», у сьомому – «Неймовірні пригоди Івана Сили» Олександра Гавроша. Для уроків позакласного читання пропонуємо твори сучасних українських письменників Зірки Мензатюк «Дике літо в Криму», «Як я руйнувала імперію», Андрія Бачинського «Неймовірні пригоди Остапа і Даринки», «Канікули Остапа і Даринки», Івана Андрусяка «Сірка на порох», Ярослава Яріша «Самійло», Володимира Рутківського «Сині Води», «Потерчата», «Сторожова застава», Надії Гуменюк «Білий вовк на Чорному шляху» та ін.

Особливої уваги заслуговує методика вивчення творів сучасної української літератури для підлітків. Процес їх вивчення на уроках української літератури має бути орієнтованим на адекватне для цього віку реципієнтів сприйняття. Адже учені-літературознавці, фахівці у галузі методики літератури відзначають його індивідуальний характер, що залежить від життєвого досвіду та віку учнів-читачів. Зокрема Н. Білоус наголошує: «Сприймання твору мистецтва – глибоко індивідуальний акт, у якому вирішальне значення мають особистість, рівень її культури, розвиток творчих здібностей, особливості потреб (передусім

естетичних), характер її ціннісних орієнтацій» [1, с. 47]. Оскільки у кожного покоління юних читачів – своя система цінностей, то й формування її найефективніше відбувається під час читання художніх творів, в центрі яких – протагоніст – їхній ровесник, зі співзвучними їм почуттями й переживаннями, втіленими в його життєвих мріях, пригодах, самому процесі дорослішання.

Зважаючи на те, що «художнє сприймання має суб'єктивний характер, оскільки читач підходить до літературного твору із власними критеріями, смаками та ідеалами, що й зумовлює індивідуальність розуміння художнього явища. Твір є приводом, передумовою для індивідуального відтворення і творчості, для багатоваріантності інтерпретації» [1, с. 49]. Для того, щоб підлітки адекватно зрозуміли ціннісний потенціал художнього твору, він має викликати у них зацікавлення, прагнення прочитати, емоційні відгуки. На думку І. Васильківського: «Систематичне звернення до емоційної сфери є основною умовою розвитку особистості школярів. Для того щоб сприяти реалізації творчого потенціалу учня, дорослий мусить сприяти його емоційному самовираженню. Для цього необхідно створювати такі умови, в яких учень проживає, усвідомлює та висловлює різні емоційні стани, систематично звертатися до власних емоційних переживань» [2, с. 26]. Це можливе за умови застосування сучасних технологій навчання, зокрема орієнтованих на залучення усіх учнів до процесу сприйняття, обговорення й інтерпретації художніх творів, використання синергії діяльнісного й ігрового підходів у 5-6 класах, а в 7-9 – діяльнісного й аналітично-творчого.

Моделі уроків вивчення сучасних художніх творів можуть мати триетапну структуру: вступна частина, власне робота з текстом і підсумкова, рефлексійна частина.

У вступній частині застосовуємо інтерактивні мотиваційні завдання на основі медіатекстів, в основі яких – реконструкція історичної епохи за допомогою «занурення» в її історію і культуру із використанням міжпредметних зв'язків. Такі види навчальних завдань активізують пізнавальну активність учнів, дають уявлення про історичну епоху, артефакти якої подієвим тлом художніх творів. Скажімо, на уроці позакласного читання повісті «Сірка на порох» Івана Андрусяка доречним буде звернення до інформаційних текстів з історії козацької зброї, чумацького промислу, виробництва селітри у 17 ст., перевірка їх достовірності, аналіз фактів у їх основі за допомогою прийомів «Не вір-перевір», «Вгадайте: факт чи судження» тощо.

В основній частині уроку застосовуємо прийоми розвитку критичного й аналітичного мислення на основі текстуальної роботи: дидактичну ейдетику, складання й розгадування квестів, вікторин, виконання творчих завдань на фреймах, зокрема й на віртуальних дошках Miro, Padlet, Jamboard тощо.

У структуру уроків текстуального вивчення сучасних творів про історичне минуле України можемо вводити творчі проєктні завдання, які спрямовані на пошук достовірної додаткової інформації про місця національної пам'яті,

пам’ятні для української історії події, історичних осіб, порівняння їх із художнім втіленням у творах сучасних письменників.

Обов’язковою у прикінцевій частині уроків є рефлексія як елемент формувального оцінювання й водночас узагальнення й систематизації знань. Це може бути й інтерактивне обговорення й узагальнення за допомогою рефлексійних таблиць, схем, синквейнів тощо.

Отже, важливими інструментами формування у школярів 5-9 класів поняття про національну пам’ять є застосування комплексу прийомів, спрямованих на активну участь учнів у процесі пізнання художніх творів з історичним компонентом й залучення міжпредметних зв’язків. Водночас це поняття є складником громадянських і соціальних компетентностей, розвиток яких передбачений Державним стандартом базової середньої освіти, дозволяє встановити зв’язок між минулим, теперішнім і майбутнім, між цінностями різних поколінь українців, здатне впливати на майбутнє нашої держави.

Список використаних джерел

1. Білоус Н. Проблема адекватності художнього сприймання твору. *Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури.* Житомир, 2013. № 11. С. 47–55.
2. Васильківський І. Психолого-педагогічні особливості виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний альманах*. 2018. Випуск 37. С. 22–28.
3. Інтеграція інфомедійної грамотності у навчальний процес. Навчально-методичні матеріали проєкту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність». Київ : IREX в Україні, 2019–2020.
4. Нора П. Теперішнє, нація, пам’ять. Київ : Кліо, 2014. 272 с.
5. Сміт Е. Нації та націоналізм у глобальну епоху / пер. з англ. М. Климчука і Т. Цимбала. Київ : Ніка-Центр, 2006. 320 с.
6. Яворська О. Конотаційний спектр поняття пам’яті. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філологія».* 2017. Вип. 40. С. 126–135.

Столбецька С. Б.
Білоцерківський національний аграрний університет

АВТОНОМІЗАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МОВИ

Актуальність дослідження. В наш час відбувається стрімка інтернаціоналізація вищої освіти, пожвавлюється торговельно-економічне співробітництво та співробітництво у сфері сільського господарства. Життя стає більш динамічним, отримані знання можуть швидко втратити свою актуальність, а навчання впродовж усього життя є характерною рисою наших днів. Тому особливої актуальності набуває підготовка фахівця, спроможного постійно

поповнювати запас знань. На нашу думку, одним із реальних шляхів досягнення цієї цілі є розвиток навчальної автономії студентів.

Метою дослідження є пошук шляхів підвищення ефективності процесу опановування студентами французької спеціалізованої мови.

Україна посідає третє місце в переліку найбільших постачальників продукції аграрного сектору до держав-членів ЄС [3]. Щоб результативно працювати й бути конкурентоспроможним, сучасний фахівець повинен мати не лише міцні професійні знання, але й ґрунтовні знання щонайменше однієї іноземної мови. Остання стає «корисним товаром», а володіння спеціалізованою мовою є частиною необхідного конкурентоспроможного капіталу.

На наш погляд, однією із головних цілей сучасного освітнього процесу є навчити студента бути самостійним та автономним. Особливо це стосується професійно орієнтованого навчання.

Отже, що ми маємо у своєму розпорядженні, щоб розв'язати, принаймні частково, цю проблему? На думку Жерар де Векші, обов'язковою умовою має бути мотивованість та автономність самого викладача. «Дійсно, ми, як правило, імовірніше, передаємо те, ким ми є, ніж те, що говоримо (або, принаймні, передаємо те, що говоримо, коли наша мова не суперечить нашій практиці). Важливо також, попри всі перепони (і навіть шторми!), впровадити педагогіку успіху» [1, с. 191].

Щоб закласти підґрунтя для автономізації навчальної діяльності, на початку курсу французької спеціалізованої мови, викладачеві варто визначити рівень готовності студентів до вивчення дисципліни, продумати, з якими труднощами вони можуть зіткнутися, проаналізувати їх навчальні потреби.

Потім необхідно впровадити відповідні засоби для забезпечення процесу опановування французької мови, дати інструменти для досягнення бажаного результату. Мішель Пенданкс називає цей етап «учінням вивчення іноземної мови» [2, с. 160]. На думку Мішель Пенданкс, навчити автономності означає, зокрема, навчити користуватися робочими інструментами (підручниками, словниками, граматиками), використовувати спеціальне програмне забезпечення, оцінювати результати своєї праці, створювати власні навчальні інструменти, бути впевненими в собі та спроможними освоїти деякі моделі поведінки носіїв мови [2, с. 161].

Важливо створити умови, де студент відчуває себе суб'єктом навчання, зацікавленим в результатах своєї роботи. Студент має знати, **що** він повинен робити для засвоєння дисципліни, навіщо і як це робити, яка ціль, які засоби для її досягнення є в його розпорядженні та які очікувані результати навчання. Щоб підняти студента на вищий рівень активності, потрібно поступитися частиною своєї влади та делегувати йому певне право ініціювати свою навчальну діяльність, керувати нею та самооцінюватися. Здобувач вищої освіти буде більш мотивованим, якщо він робить щось корисне та значуще для нього. За таких умов його навчальна діяльність відбувається не з примусу, а з власної волі, з'являється

відповідальність за результати своєї праці. Примушування ж до виконання певних завдань не дасть поштовху до мотивації та автономізації. Викладач має прагнути створити сприятливі умови для вищого рівня активності без надмірного напруження та перевтоми.

Висновки. Отже, автоматизація навчальної діяльності студентів передбачає створення комплексного підходу. У процесі викладання французької спеціалізованої мови викладач має вдало поєднувати різні прийоми та методи педагогічного впливу, що сприятиме досягненню високого рівня підготовки фахівців-аграріїв, спроможних ефективно використовувати французьку мову для виконання своїх професійних обов'язків.

Список використаних джерел

1. Gérard de Vecchi. Pédagogies pour demain: Aider les élèves à apprendre. Paris : Hachette Éducation, 1992, 221 p.
2. Michèle Pendanx. Autoformation : Les activités d'apprentissage en classe de langue. Vanves : *Hachette F.L.E.,* 1998, 192 p.
3. Співробітництво у сфері сільського господарства. URL: https://ukraine-eu.mfa.gov.ua/posolstvo/torgovelno-ekonomichne-spivrobitnictvo-ukrayina-yes/spivrobitnictvo-u-sferi-silskogo-gospodarstva (дата звернення: 10.04.2021).

Церковняк-Городецька О. Г.
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут
(м. Київ)

МОВНО-ЛІТЕРАТУРНЕ ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У методиці вищої школи спостерігаємо чимало різних підходів до вирішення специфічних завдань курсу української мови. Сама наявність різних підходів – є свідченням об'єктивного розвитку методики, який іде від малоефективного маніпулювання з елементами мови до розробки комунікативного спрямування уроку. І, власне, на цій основі варто шукати нових шляхів і способів навчання.

Не секрет, що сучасній вищій школі притаманна надмірна затеоретизованість, зарегламентованість, ускладненість та схематичність у викладанні української мови. Для нашого курсанта рідна мова – це лише сукупність сухих правил, формул, схем. Це зумовлено тим, що протягом десятиліть, починаючи з 30-х років програми з української мови орієнтувались на засвоєння курсантами знань про основи науки про мову. Робота над виробленням умінь і навичок володіння мовою відсувалась на другий план.

Доки ж пануватиме теоретико-граматична система викладання, доки курсанти засвоюватимуть готові правила і схеми, а грамотність з головної та практично єдиної мети навчання не перетвориться в засіб духовного розвитку особистості, прилучення її до культури, багатовікових цінностей культури народу, доти все залишиться по-старому.

Важливо пам'ятати, що слово – це не лише засіб висловлення думки, а й матеріал, знаряддя її формування. Навчати мови, підкреслював Ф. Буслаєв, означає розвивати духовні здібності учнів. В сучасному ж курсі рідної мови головна увага приділяється лише граматично і фонетично правильному оформленню мовлення.

Мова засвоюється успішно лише тоді, коли слухачі здобувають при цьому значущу для позамовної інформацію. Досліджуючи проблему мотивації навчальної діяльності, А. Маркова акцентувала на необхідності визначити для слухачів курсу української мови життєві, практичні види активності, яким слухачі прагнуть навчитися. Мовленнєва діяльність повинна бути не предметом вивчення, а засобом навчання.

Сучасний курс української мови має набути комунікативно-практичного спрямування, навчити курсантів комунікативно виправдано користуватись рідною мовою у різних життєвих ситуаціях, виявляти мовленнєву компетенцію у різних видах мовленнєвої діяльності. Саме жива мова, а не правила повинні стати основою, першоелементом вивчення у вищій школі.
На окрему увагу заслуговує особистість викладача-словесника. Філологічна ерудиція викладача – це перше крило його особистості. А друге – методична вправність, без якої не йде на користь найвагоміший науковий вантаж і яка розуміється як постійний творчий пошук.

Сучасний викладач-словесник має відмовитись від унітарного стилю та канонізованих програм, посібників, планів, натомість користуватись актуальними виданнями, посібниками, словниками, інтернет-ресурсами, кейсами, відеоаудіо роликами. Творчість викладача-словесника треба розуміти не як суцільну методику, методичні новації, а як суцільне прагнення уникнути трафарету, одноманітності, що вбиває інтерес слухачів до предмета. Творчий шлях викладача-словесника сприяє виробленню авторського стилю, власного почерку. Відомий методист Болеслав Буяльський сказав, що «вчитель літератури – це друг письменника».

Блискуча та оригінальна думка, бо викладач-словесник якщо вважає себе другом письменника повинен, по-перше про нього знати все (де народився, спосіб життя, творчість, середовище, друзів), по-друге, все робити, щоб закохати в його творчість юних слухачів.

Отже, підсумовуючи вище викладене очевидно, що мовно-літературне виховання молоді потребує методичної підготовки, оновлення бази навчання, різноманітних підходів та трактувань термінів, понять, особистостей літературного процесу, крім того кіно, театр, виставки, літературні форуми,

конференції, видавництва – це всі сучасні ресурси, які працюють на викладача-словесника і його учнів.

Список використаних джерел

1. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: Азбука виразн. читання : кн. для вчителя. Київ: Рад.шк., 1969. 264 с.; 2-ге вид., перероб. і доп. 1990. 225 с.
2. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Ніконова. *Вопросы психологии.* URL: http://voppsy.ru/issues/1987/875/875040.htm (дата звернення: 24.03.2021).

Щукіна І. А.
Музей видатних діячів української культури
Лесі Українки, Миколи Лисенка, Панаса Саксаганського,
Михайла Старицького
(м. Київ)

НОВЕ ЗІБРАННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ: ПЕРСПЕКТИВИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ПОШУКІВ

Маю честь і приємність представити перше повне академічне зібрання творів Лесі Українки у 14 томах, яке було видане до 150-літнього ювілею письменниці. Презентація цього великого за обсягом видання відбулася лише два місяці тому, і напевно ця розповідь ще не втратила своєї актуальності, до того ж маю на меті наголосити на особливостях і основних відмінностях цього видання від попередніх, а також окреслити загальними рисами перспективи філологічних досліджень у різних напрямках.

Сучасного, доповненого, виправленого, оновленого зібрання творів Лесі Українки чекали давно, адже попереднє, дванадцятитомне, побачило світ у 1975-1979 роках, у зовсім іншу епоху, й мало чимало недоліків, про які неодноразово згадувалося. Здається, найбільш глибокий і прискіпливий текстологічний аналіз цього багатотомника свого часу здійснив Григорій Аврахов [1]. Він наголошував і на значимості якісних видань національної культурної спадщини: «<…> високий рівень видання класики – не просто доконечна потреба, святий обов'язок, престижність державна, – це перший поважний арґумент, надто промовистий показник загального рівня культури в широкому розумінні того поняття. Зібране до краплини, високоавторитетне, ні в чім не ушкоджене видання класичної спадщини стає еталоном сили, спроможливості нації в минулому і на майбутнє, могутнім чинником достойного виховання нащадків, являє надійну опору розвитку багатьох галузей науки, мистецтва, новаторських шукань і знаходжень сутнього модерну» [1, с. 5].

Впродовж останніх трьох десятиліть ми відкривали нову історію нашої країни, її визначних діячів, серед яких багато друзів і однодумців Лесі Українки,

відкривали навіть її родину. Внаслідок цього виразно окреслилося коло спілкування письменниці, її погляди й пріоритети. Життєпис і творчий спадок Лесі Українки за ці роки було кардинально переосмислено насамперед завдяки іншим підходам до їх вивчення; важливу роль у цьому відіграли і нові документи, що увійшли до наукового обігу з архівів осіб, про яких воліли не згадувати за радянської доби, спогади сучасників, світлини, матеріали з діаспори та ін. Завдяки цим матеріалам було доповнено і перетлумачено факти біографії письменниці, а також нерозривно пов'язані з цими фактами історії написання художніх творів, літературно-критичних та публіцистичних статей. Були виявлені невідомі або не друковані з ідеологічних міркувань протягом тривалого часу тексти, проаналізовані «забуті» коментарі до попередніх видань, які складали науковці, що зазнали репресій. Кілька років тому побачив світ найповніший на сьогодні епістолярій Лесі Українки з відновленими цензурними купюрами. Все це потребувало узагальнення й підготовки на новому рівні повного академічного зібрання творів Лесі Українки.

План видання, його концепція, критерії та принципи обговорювалися не один рік. Намір його видати увійшов і до Постанови про відзначення 150-річчя Лесі Українки, що була прийнята Верховною радою України на початку 2018 р., але підготовка почалася лише в січні 2020 р. Саме тоді в Міністерстві культури, молоді та спорту відбулося перше обговорення концепції 14-томника, і в скорому часі був оголошений мистецький конкурс на підготовку видання. На конкурс були подані проєкти від трьох заявників із різними концепціями та виконавцями. Найпереконливішою для експертів стала заявка Волинського національного університету імені Лесі Українки.

У безпосередній роботі над виданням взяли участь 27 науковців, більшість – з Волинського університету, були також запрошені фахівці з інших освітніх, наукових та музейних установ України, і я в їх числі.

Робота була дуже складна, напружена і відповідальна, велика за обсягом, терміни її виконання вкрай стислі. Звичайно, вона починалася не з нуля, кожен із науковців мав солідний багатолітній доробок за темою, власне з орієнтиром на результати попередньої роботи і підбирався склад учасників проєкту.

Зрозуміло, втілити абсолютно все, що хотілося б, не було можливості. Але ця перша спроба підготовки повного академічного видання творів Лесі Українки стала ваговитим етапом едиційної практики. Хочу наголосити, що вона ґрунтується на результатах копіткої фахової праці кількох попередніх поколінь науковців, починаючи з О. Косач-Кривинюк, К. Квітки і неокласиків.

Координаційну роботу і фінансування здійснювала державна установа Український інститут книги, підготовка до друку велась видавництвами «Смолоскип» і «Комора», тираж надруковано у друкарні «Від А до Я».

Весь наклад, **1500 комплектів,** буде безкоштовно переданий до публічних бібліотек, закладів вищої освіти, академічних та музейних установ, а також у дипломатичні представництва України в інших державах для популяризації

творчості та постаті Лесі Українки. Електронна версія видання є у вільному доступі на сайті Українського інституту книги.

Якими ж є особливості нового видання і які перспективи досліджень вони відкривають?

Принципова відмінність 14-томного видання від п'яти попередніх багатотомників – максимальна увага до автографів Лесі Українки. Тексти до друку готувались за чистовими і чорновими рукописами письменниці, якщо автограф не зберігся – за першодруком. Найважливішим завданням було встановлення і збереження авторської волі на різних рівнях: основного тексту, авторської орфографії і графіки тексту, компонування творів у цикли та збірки.

Оскільки в структурі педагогічного університету є й факультет мистецтв, зауважу, що всі тексти фольклорних записів і нотні тексти (томи 9 і 3) так само готувалися за автографами й першодруками. У них збережено оригінальний вербальний текст з усіма особливостями волинської говірки, недоторканою лишилася знакова нотна система і музичні терміни власноручних записів Лесі Українки, Миколи Лисенка і Климента Квітки, а також першодрук запису кобзарських дум, які зазнали редагування у 12-томному виданні.

У відповідності до цієї роботи з особливою ретельністю готувався текстологічний коментар, де відображено всі зміни, які вносила авторка, або які вносилися поза її баченням. Велика увага приділялася й історії тексту. Був складений розгорнутий, суттєво оновлений історико-філологічний і реальний коментар (у попередніх виданнях він був дуже стислим і заідеологізованим). Він становить майже половину обсягу кожного тому. Скажімо, до тексту «Лісової пісні» подається 1380 приміток, разом із коментарями – це 96 сторінок (зауважу, що традиційно пояснювальні й допоміжні тексти друкуються дрібнішим шрифтом, ніж авторські). Звичайно, кількісні показники не є основним критерієм оцінки роботи, але певним чином її представляють.

Деякі перспективи подальшої роботи для філологів окреслені у вступній статті від редакційної колегії: «Словник художніх творів Лесі Українки потребує окремого вивчення, але здійснене коментування вже окреслило масштаб і характер завдань, які постають перед лінгвістами. Не менш посутньою справою стало коментування тезаурусу Лесі Українки, залученого в її літературно-критичних, науково-популярних, публіцистичних творах і листуванні: через цей словник номінацій постає вся європейська і значною мірою світова культура» [3, с. 9].

Можливість працювати з автентичними текстами розширює рамки філологічних пошуків й аналізу. На прикладі текстів Лесі Українки можна простежити історію становлення українського правопису, адже впродовж творчого шляху письменниці її мова змінювалася, змінювався і правопис одних і тих самих слів. Можна також здійснити порівняльний аналіз із текстами інших письменників. Цікаві спостереження упорядників трапляються в коментарях до 3, 5 та інших томів, приміром: «Деякі словоформи в автографах мають подвійне

і навіть потрійне написання: “зіма” і “зима”, “крови” і “крові”, “тиї” і “тії”, “растом” і “рястом”, “вмерати”, “вмірати” і “невмируща”. Можливо, Леся Українка мала намір передати відмінності поміж персонажами-людьми й міфологічними персонажами ще й на мовному рівні. Приміром, у першому шарі рукопису всі персонажі вживають словоформи “ряст”, “рястом” (що відбито й авторськими ремарками). Однак у репліці дядька Лева слово “рястом” чорнилом виправлено на “растом”, що більше відповідає особливостям місцевої говірки» [4, с. 557].

Хотілося б привернути увагу до цього аспекту висловом Лесі Українки з її листа до І. Франка: «я стою за правдиву фонетичну правопись» [2, с. 179], і навести кілька назв її відомих творів, що у 14-томнику подаються за автографами: «Блак**І**тна троянда», драма-фе**Е**рія «Лісова пісня», цикл «Подор**І**ж до моря», «Завжд**І** терновий вінець», «На столітній ю**Б**ілей української літератури». Думається, тут є предмет для мовознавчих студій.

Аналізуючи ж чорнові тексти Лесі Українки, можна з’ясувати, приміром, як в залежності від обраної авторкою в процесі редагування лексики змінюється тональність звучання, смислові відтінки, смислові акценти, характеристика образу, явища та ін.; додавши до чорнового варіанту чистовий, можна поставити додаткові питання: чому письменниця вилучила (рідше – додала) той чи інший фрагмент? як це вплинуло на форму, зміст, ідею?.. За текстами Лесі Українки можна пройти своєрідний майстер клас із практичних навичок роботи з художніми текстами і їх редагування. Але є завдання вищого порядку. Завдяки можливості простежити поетапне народження різножанрових творів Лесі Українки, з’являється нагода доторкнутися до таїни творчого процесу генія, тут поле для досліджень – безмежне. Проте у власних творчих пошуках важливо уникати тенденційності і зважено робити висновки, адже у Лесі Українки часом одне слово дає ключ до розуміння всього твору і сягає глибин історії (маю на увазі підзаголовок до поезії «До» з циклу «Сім струн», див.: [5]).

Знайомство з особливостями 14-томного видання творів Лесі Українки стане в нагоді дослідникам, викладачам і студентам, даючи орієнтир на те, що у ньому можна знайти всі відомі на сьогодні автентичні тексти письменниці й розгорнуті коментарі, що представляють багатовекторний спектр інформації про саму письменницю, про історію написання і видання її творів (для драм – і про сценічні чи кіно- інтерпретації), про її фольклористичну спадщину і культурологічні проєкти, про її добу і коло спілкування, а через словник номінацій постає самобутність української культури, а також найцінніші надбання європейської і світової культури. Сподіваюсь, ця презентація й окреслені напрямки можливих досліджень надихнуть філологів, тож наука збагатиться новими цікавими розвідками.

Список використаних джерел

1. Аврахов Г. Г. Леся Українка : Проблеми текстології та історії друку (До дванадцятитомного видання творів, 1975–1979). Луцьк : ПВД «Твердиня», 2007. 228 с.
2. Леся Українка. Листи : 1876–1897. Київ : Комора, 2016. 512 с.
3. Леся Українка. Повне академічне зібрання творів : у 14 т. Луцьк, 2021. Т. 1 : Драматичні твори (1896–1906). 512 с.
4. Леся Українка. Повне академічне зібрання творів : у 14 т. Луцьк, 2021. Т. 3 : Драматичні твори (1909–1911). 654 с.
5. Щукіна Ірина. Музичні терміни в тексті поетичного циклу Лесі Українки «Сім струн». *Слово і Час.* 2009. № 4. С. 12–20.

Shchaslyva Nataliia
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv)

CLIP THINKING vs. CRITICAL THINKING

Searching a way to develop and assess some fundamental students' competencies such critical thinking, among others, has been a constant concern for higher educational establishements (both academics and professionals) as well as for 'secondary schools all over the Europe because it has been previously highlighted as fundamental by the European Higher Education Area (EHEA)' [5]. The development of such type of thinking in Ukrainian students has a high importance in order to advance in the development and assessment of one of the competencies needed by our students according to the concept of State policy implementation in the field of reforming General Secondary Education "New Ukrainian School" where a graduate of the New Ukrainian School is comprehensively developed personality, capable of critical thinking.

The topicality of the research is predetermined by a problem question existing how to fulfill this target being aware of fact that the majority of modern adolescents are the carriers of clip thinking? As we have mentioned before [3, p.230], the changeable life conditions of modern society and constant technical progress have turned to great increase of informational streams required to be processed and reacted. It, in its turn, leads to clip thinking usage on the purpose not to damage mental health of young generation.

The aim of the research is to find the ways to answer the formulated above question in order to which we need to understand the nature of these phenomena, how they could correlate.

The term 'critical thinking' has its roots in the mid-late 20th century, and during the past several decades, it has become a ubiquitous presence in educational programs at all levels of instruction. Perhaps this fact, together with the complexity of the concept, makes possible to find some definitions about what critical thinking means.

For instance, Moore & Parker (2006) argue that, 'Critical thinking is simply the careful, deliberate determination of whether we should accept, reject, or suspend judgment about a claim and of the degree of confidence with which we accept or reject it' [6]. Thus, we can treat critical thinking as a 'higher-order thinking skill' the conceptualization of which is supported by Scriven and Paul (1992) and Chaffee, (1992), and Paul (1989), who defined critical thinking as 'an intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and / or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication as a guide to belief and action' [4]. All above mentioned scientists agree that critical thinking has two typical features – 1) motivational variability and 2) individual nature, so the quality of any kind of critical thinking is dependable on a number of factors.

It is believed that 'clip thinking' is a process of different object properties' reflection without taking into account the relationships between them. It is also characterized by fragmentary informational flow, illogicality, complete diversity of information coming to human, and the high rate of its receipt and perception. Clip thinking has the following features: 1) linguistic minimalism, 2) decreased level of visual thinking (to see the object does not mean to imagine it), and 3) imbalance in the ratio of abstract and concrete, arisen emotionality. We also mentioned that 'the main stages of thinking in a linear structure (like concepts, judgments, reasoning and inference) are NOT formed in the perception of information in the form of a stream of short texts, images, fragments, namely by the use of clip thinking [3, p.230]. On the contrary, these stages of thinking are typical only for 'concept thinking' (Vyhotskyi) or for 'the fourth stage of cognitive development' – the formal operational period (in Piaget's theory) or for 'theoretical thinking' (Davydov). All of these definitions are used for describing highly developed thinking, as a group of scientists (Datsenko, Lozovenko, Minaiev) mentions. 'The existence of the high level of thinking was detected by many psychologists but it was named differently depending on characteristics which were under investigation in a particular research. Vekker proceeded from empirical researches to theoretical and in his theory of cognitive processes the experimental findings became the consequences. Understanding of the theory could help in improving technologies for developing critical thinking skills' [2].

Thus, taking into account the Vekker's theory [1] and treating critical thinking as an equivalent of concept thinking, we could actually use the typical methodology for developing critical thinking as well as concept one along with preventing developing clip thinking of the modern youth generation. The results of this theoretical awareness turn to the common consequences in the sphere of practical implementation. The problem of educational techniques choosing that could satisfy the challenges of both types of thinking demands further research.

References

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. Москва: Смысл, 1998. 685 с.
2. Даценко І. П., Лозовенко О. А., Мінаєв Ю. П. Критичне і понятійне мислення: чи не є це різними назвами для вищого рівня розвитку мислення? *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка.* Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 131–134. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/621999.pdf (дата звернення: 12.04.2021).
3. Щаслива Н. С. Феномен кліпового мислення сучасної молоді. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали II Міжнародної наукової конференції.* Дніпро, 2020. Т. 1. С. 230–231.
4. Chaffee, J. Critical thinking skills: the cornerstone of developmental education. *Journal of Developmental Education*, 1992. № 15 (3). P. 2–8.
5. González-González, I. Gallardo-Gallardo, E. Jiménez-Zarco, A. I. Using films to develop the critical thinking competence of the students at the Open University of Catalonia (UOC). *Testing an audiovisual case methodology in a distance e-learning environment* / Business and Economics Department, Open University of Catalonia, Av. Tibidabo: Barcelona, Spain. P. 39-43.
6. Moore, B. N., & Parker, R. Critical Thinking (custom (8th ed.). New York : McGraw-Hill, 2006.

Zakonov S.P.
Taras Shevchenko National University
of Kyiv

DEVELOPING SPEAKING SKILLS THROUGH DISCUSSION-BASED TASKS

With the growth of English as an international language of communication, there is clearly a need for many learners to speak and interact in a multiplicity of situations throughout the language, particularly for professional reasons. People can often form judgement about our language competence from speaking rather than from any other language skills.

Speaking involves learners in the mastery of a wide range of underskills, such as communication, critical thinking, collaboration, which contribute to the overall competence in the profession. Stimulation of these skills development can be easily provided in the ESP classroom. Activities, used for this purpose include question-answer interaction, mind-mapping, project work, problem solving, simulation/role-play and discussions of controversial issues, in particular. Controversial issues are regarded as providing the best opportunity to get students involved in discussion, thus enhancing their language and thinking skills [2].

For law learners, there are many possible purposes for a group discussion, such as solving a problem, resolving a conflict or discussing the situation or its changing. While discussing more complicated topics learners can create a strategic plan for

actions, an advocacy campaign or an intervention. To participate effectively in discussion, to be able to analyze and evaluate arguments, the learners have to be well-equipped with relevant background information on a topic and relevant grammar and vocabulary tools.

In discussions speakers frequently use the forms of language which are not common for writing, such as incomplete sentences, limited subordination structures and passives, not many logical connectors (moreover, however). Speakers use generalized vocabulary (thing, stuff, place) for repeating words. The other characteristics of the discussion language are repetition of the same syntactic form, pauses and "fillers" ("erm", "well", "let me think for a while", etc.)

In ESP classroom, discussions can take place for different purposes and at different stages of the lesson. For example, at the beginning of the lesson discussing simple but controversial questions can introduce the topic and refresh the concepts learnt before, especially when having students work in small groups. Later, learners can discuss and/or analyze an issue, with no specific goal in mind but understanding.

Discussion-based games are often a useful way of giving students valuable practice. Such activities can involve practice of oral strategies as describing, predicting, simplifying, asking for feedback. Even though these activities are called games, they are definitely communication based and require the learners to use information they find in a collaborative way for successful completion of a particular task. Such activities can be based on the questionnaires, where learners have to decide whose version of problem solving is the best. First of all, they have to decide what criteria will lead to solution, then the class is divided into pairs or small groups. Each group then decides on the plan of actions. The next stage is interviewing the members of the other groups in order to choose the best plan. At the end of the activity each group can tell the rest about the best solution of the problem they found and explain why. Successful completion of this type of activity clearly depends on the effective communication use of the language and of sharing of information amongst participants.

Simulation/role-plays in ESP classroom is the way of getting students to speak in different social contexts and assume varied social roles. Materials for such activities are usually aimed at the more proficient learners, though they can be set up in a highly structured way with a lot of teacher control. However, a considerable amount of choice may be exercised by allowing students more freedom in what they will say. They are offered a flexible approach to completing the task by stimulating their creativity and responding to their needs and interests. If the activity is managed effectively the teacher can be released from the central stage for a long period of time. We can also overcome the problem of introversion and the lack of fluency in learners by designing task that all learners can participate in.

The model used for structuring simulation/role play activities suggests a three-phase sequence for staging in ESP classroom [3, p.188]. In the first phase learners are given the information input and/or linguistic input necessary to carry out the simulation. In the second the learners work on the activity by discussing the task or

problem set. In the third phase the teacher gives learners feedback on the activity performed, possibly discussing errors and suggesting follow-up work if possible. This phase should be handled carefully so as not to become a negative account of what went wrong. For error analysis it might be possible to give a report on general types of mistakes made in the group during discussion or where and why communication broke down.

Role-plays are also a pertinent way of integrating skills in ESP classroom. In the first stage, for example, the informational input can be presented in the form of a memorandum to read or perhaps it could be listening based.

Many group discussions have no specific purpose except the exchange of ideas and opinions. Ultimately, an effective group discussion is one in which many different ideas and viewpoints are heard and considered. This allows the group to accomplish its purpose or to establish a basis either for ongoing discussion or for further contact and collaboration among its members.

An effective group discussion generally has a number of elements, the main of which is that all members of the group have a chance to speak, expressing their own ideas and feelings freely, and to pursue and finish out their thoughts. Group members can safely test out ideas that are not yet fully formed. Group members can receive and respond to respectful but honest and constructive feedback. Feedback could be positive, negative, or merely clarifying or correcting factual questions or errors, but is in all cases delivered respectfully.

Through discussions, students can acquire social, spiritual, moral, cultural skills along with listening, comprehension, distinguishing between fact and opinion, handling conflict, which are very important for their careers [1, c.113]. Even in disagreement, there's an understanding that the group is working together to resolve a dispute, solve a problem, create a plan, make a decision, find principles all can agree on, or come to a conclusion from which it can move on to further discussion.

A discussion can bring out your students' interests and motivate them; it's a chance for them to talk about the things they really care about. Giving and justifying opinions can also bring students a sense of accomplishment, as they are using the language to express complex ideas.

References

1. Ischuk N. Promoting Critical Thinking in Teaching ESP to First-Year University Students / Н. Іщук, Л. Джиджора. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики* : науковий журнал / редкол. В. І. Кушнерик та ін.. 2018. Вип. 1 (15). С. 112-116.
2. Kriger D., Teaching Debate to ESL Students: A Six-Class Unit. The Internet TESL Journal, Vol. XI, No. 2, February 2005. URL: http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html (дата звернення: 03.04.2021).
3. McDonough J., Shaw C., Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide: Blackwell Publishing, 2003. 280 p.

Zeynep Beyza Oguzhan
Boris Grinchenko Kyiv University

PROSPECTS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND CULTURAL PROJECTS IN VECTOR OF THE EU

Ukraine's cooperation with the EU in economics, politics, and culture in 1994 resulted in a series of agreements and partnerships. Having given new opportunities for collaboration, these agreements enabled Ukraine to participate in the EU's projects in various fields and get its support.

In recent years, Ukraine has been dynamic as a dynamic, energetic and creative community that can be supported by many official and private cultural funds, and host many cultural activities ranging from transformation projects and innovative exhibitions.

This marks the transition from a post-Soviet cultural management system to an approach that bridges the gap between the state and independent cultural actors today and consolidates a new sense of civil national identity.

With the support of civil society, the Ukrainian state adopts a more coherent and comprehensive approach to cultural policy, overcoming decades of official distrust of cultural activists and the creative community.

Since 2014, the establishment of state institutions such as the Ukrainian Cultural Foundation [1, 2], the Ukrainian Institute and the Ukrainian Book Institute, as well as the restructuring of pre-existing institutions such as the Ukrainian State Film Agency. Thus, an environment that will increase cultural and social dynamism has been created.

Focusing on social identity, shared values and pluralistic cultural spaces, Ukraine has also increased its role in EU funding and participation. The promotion of inclusion, openness, transparency, consensus and partnership building, as well as rebuilding trust between social groups, has opened up space for efforts to heal the traumas of the Ukrainian society in recent years. More generally, the transition to a values-based identity.

It ensured that liberal democratic principles lay the foundations of Ukraine's new social settlement healthy and solid.

Cultural projects aimed at intercultural communication and popularization of different languages and cultures got the most appreciation. This year there are many options for developing original linguistic projects using the opportunities of the EU's programs. I believe that educational institutions and universities of Ukraine that teach the Ukrainian language and culture-related disciplines may successfully participate in these programs to implement useful projects in the future. Consequently, I've decided to prepare a short tutorial on how the application for participation should be done.

Firstly, there is no fixed date when the beginning of admission of the grant applicants is announced. Thus, those who want to try their chance should regularly

check the updated information about grant programs on the web in the «Central Finance and Tenders» box. Speaking about regularity, it may be once a week.

Organizations willing to apply for grants, have to read a posted «Tutorial for the Applicants for Grants» attentively and completely. They should also remember that the projects they want to implement have to be put in one line with the purposes and priorities of grant programs.

Organizations planning to apply for any grants should create special groups to coordinate their work including their project's offer part and cooperation with related institutions about its preparation, implementation, and guidance.

Cooperation with local state institutions and private enterprises, non-governmental organizations, and trade associations to get the financial support of funds, find foreign partners to join the projects in the stage of their preparation and implementation can make a great contribution to both country's development and cultural exchange.

Estimated Project Topics

Festival organization support for the promotion of Ukrainian language and culture to the world.

Support for linguists to establish a delegation to explain Ukrainian to foreign students better.

Translating and publishing Ukrainian literary works into different languages.

Tips on Project's Preparation

The very first thing you will have to explain while applying for a grant is «How is your project related to the offer's purposes and priorities». So, this is the first point you have to figure out well. Since the first impression is quite important, your answer to this question will give the organizers a general idea about your project. The project you are planning to implement has to match with all the purposes of the grant program listed in the tutorial. Note that if your project has almost or absolutely nothing to do with them, or if you try to present an irrelevant one like relevant, it may have a huge negative impact on your project's consideration and evaluation. That's why you should read the «Aims and Priorities» part very attentively, with all details. There are the main purposes and one or more related special purposes set for all the programs. Consequently, your project has to be completed in one line with all the purposes of any particular offer.

One of the biggest mistakes you can make while answering this question is saying just «Yes, our project corresponds to the aims of the program». You have to be clear on this point. Your purposes have to be listed and clarified with all details.

Another common mistake is copying the things from the tutorial's «Purposes» box like <Aims listed in the Tutorial >. If you do this, it doesn't mean your project will be accepted or you'll get the highest points.

The best answer will be like «The purposes of the program are like this…., and the purposes of our projects are like this…, so as you may see they are in one line with each other».

As the last point, you have to mention the priority of the program your project matches with. For instance, «It was prepared as a matching one with point 3 of Lot-1».

The most important thing is to answer all the questions in the most appropriate way avoiding long stories but replying to them as clear and direct as possible. All this increases the chances of your project to be accepted.

References

1. The Ukrainian Cultural Foundation. URL: https://ucf.in.ua/en (дата звернення: 25.04.2021).
2. The Ukrainian Cultural Foundation. URL: https://encc.eu/network/members/ukrainian-cultural-foundation (дата звернення: 25.04.2021).

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

Матеріали
ІІІ Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції
(29 квітня 2021 р., м. Київ)

Матеріали подані мовою оригіналу

Упорядковано на кафедрах методики викладання зарубіжної літератури та методики викладання іноземних мов факультету іноземної філології НПУ імені М. П. Драгоманова.

Комп'ютерна верстка, технічне редагування – А. Ю. Вітченко, О. К. Бицько.

Відповідальність за достовірність викладених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен тощо несуть автори опублікованих матеріалів.

Адреса редакційної колегії:
01054, м. Київ, вул. Тургенєвська, 8/14,
кафедра методики викладання світової літератури: ауд. 6-8 (6 поверх);
+38 044 486-88-50; e-mail: kmvsl_fif@npu.edu.ua;
кафедра методики викладання іноземних мов: ауд. 5-9 (5 поверх),
+38 044 486-88-36, e-mail: kmvim_fif@npu.edu.ua.

Адреса вид-ва НПУ імені М. П. Драгоманова:
01601, Київ, вул. Пирогова, 9;
+38 044 239-30-26; e-mail: npu.press@npu.edu.ua.