

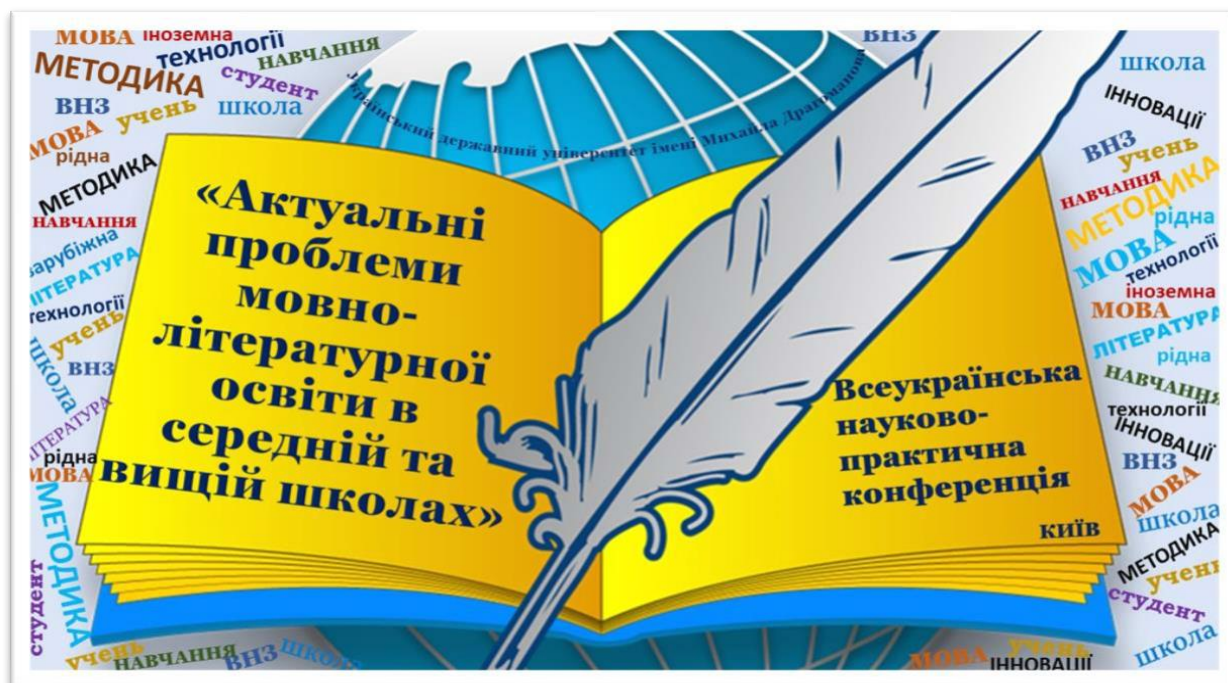
Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Факультет іноземної філології
Кафедра методики викладання світової літератури
Кафедра методики викладання іноземних мов
Український освітянський видавничий центр «Оріон»

Матеріали

IV Всеукраїнської науково-практичної
конференції

**«Актуальні проблеми
мовно-літературної освіти
в середній та вищій школах»**

27 квітня



Київ - 2023

УДК 37.091.31:81/82(082)

А43

Рекомендовано до друку Вченою радою
факультету іноземної філології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(протокол № 1 від 28 серпня 2023)

Редакційна колегія: Н. Є. Леміш, 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., А. О. Мельник канд. пед. наук, доц. (відп. ред.).

А43 **Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах:**
матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 квітня 2023 р.)
/ Укладачі: А. Ю. Вітченко, А. О. Мельник. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла
Драгоманова, 2023. – 163 с.

Topical Issues of Language and Literature Education in Secondary and Higher Schools:
papers of IVth All-Ukrainian scientific and practical conference (April 27, 2023) /
Compilers: A. Yu. Vitchenko, A. O. Melnyk. – Kyiv : Mykhailo Dragomanov State
University of Ukraine Publishing House, 2023. – 163 p.

Збірник містить тези доповідей учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах», що висвітлюють сучасні проблеми методики викладання зарубіжної літератури та іноземних мов у закладах вищої й середньої освіти та пропонують шляхи їх вирішення.

Для вчителів закладів загальної середньої освіти, викладачів закладів вищої освіти, студентів педагогічних і філологічних факультетів, науковців.

The collection comprises abstracts of the participants of IVth All-Ukrainian scientific and practical conference "Topical Issues of Language and Literature Education in Secondary and Higher Schools", dealing with both topical issues of foreign literature and languages teaching methods at secondary and higher educational establishments, and ways of their solving.

The collection is intended for teachers of secondary schools, lecturers of higher educational establishments, students of pedagogical and philological faculties, and scholars.

Відповідальність за достовірність викладених у публікаціях фактів, а також за можливі огріхи щодо технічного оформлення цих публікацій несуть їхні автори.

УДК 37.091.31:81/82(082)

© УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023
© Редакційна колегія конференції, 2023

ЗМІСТ

<i>Александрова Л.Г.</i>	Формування професійно орієнтованого читання майбутніх викладачів англійської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	6
<i>Аскерова І.А.</i>	Метафора емоцій в аспекті лінгводидактики.....	9
<i>Астахова А.А., Начкебія Н.А.</i>	Міфо-фольклорні рецепції та їх функціональна роль в ліриці Ліни Костенко.....	13
<i>Бабійчук Т. В.</i>	Використання технології перевернутого класу на занятті, присвяченому роману «Ніч із профілем жінки» Володимира Даниленка.....	17
<i>Бойта В.В.</i>	Створення інтермедіального контенту як засіб підвищення ефективності вивчення літератури в коледжах художньо-естетичного профілю.....	22
<i>Вітченко А.Ю.</i>	Використання електронних сервісів для створення онлайн тестів в закладах вищої освіти.....	25
<i>Волинець І.М.</i>	Особливості вивчення курсу «Дитяча література» в контексті підготовки вчителів початкової школи.....	28
<i>Гарна С.Ю., Козієва В.В.</i>	Запросить комікс на урок літератури: про що треба знати	31
<i>Гладка І.А., Романюк В.Л.</i>	Використання онлайн-ресурсів для формування компетентності в аудіюванні учнів старшої школи в умовах дистанційного навчання.....	36
<i>Горбатюк А.О.</i>	Написання фанфіку як творчий вид роботи на підсумковому етапі вивчення казки Г.К. Андерсена «Снігова королева».....	39
<i>Грицак Н.Р.</i>	Моделювання студентського читацького середовища в умовах воєнного стану в Україні.....	43
<i>Громова Н.М., Чернігівська Н.С.</i>	Інтерактивне навчання як елемент інноваційних технологій у викладанні іноземних мов.....	46
<i>Гудз М.С.</i>	Шкільний підручник з української літератури для 5 класу нуш і формування медіаграмотності учнів.....	51
<i>Дем'яненко О.О.</i>	«Академічний лекторій» у контексті роботи студентів із курсу «Історія зарубіжної літератури».....	54
<i>Журба С.С.</i>	Юрій Яновський «Майстер корабля»: інтертекстуальний підхід до аналізу художнього твору.....	58
<i>Ісаєва О.О.</i>	Шкільна літературна освіта як «вікно можливостей» для посттравматичного зростання...	62
<i>Карлюка С.О.</i>	Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення біографії Михайла Коцюбинського.....	67

<i>Качур І.І.</i>	Штучний інтелект: новий рівень у вивченні іноземних мов.....	71
<i>Клименко Ж.В.</i>	Формування оптимістичного світосприйняття учнів у процесі вивчення літератури.....	75
<i>Кліщ Н.В.</i>	Використання платформи Readyto у процесі вивчення зарубіжної літератури в школі.....	80
<i>Коновалова Д.І.</i>	Використання хобі сучасних школярів під час вивчення зарубіжної літератури у школі на прикладі твору «Мандрівний замок Хаула» Діани Вінн Джонс.....	85
<i>Корицька Г.Р., Сирцова О.М. Костюк О.М.</i>	Інтеграція міжнародного гуманітарного права до змісту мовно-літературної освітньої галузі.....	88
	Проблеми формування академічної доброчесності студентів-філологів у системі літературознавчої підготовки.....	94
<i>Матюшкіна Т.П., Матюшкін М.В. Мельник А.О.</i>	Використання технології візуалізації у ході навчання української та зарубіжної літератур....	99
	«Я не боюсь!»: вивчення повісті Н. Геймана «Кораліна» крізь призму антифобіального дискурсу.....	103
<i>Мельник Є.Ю.</i>	Орфографія французької мови як культурно-історична спадщина.....	108
<i>Мельник П.Ю.</i>	Мета і засоби формування франкомовної інтертекстуальної компетентності студентів-філологів.....	112
<i>Моргунова Н.С., Приходько С.О.</i>	Можливості використання навчальної технології скрайбінгу у процесі мовної підготовки іноземних студентів.....	115
<i>Николаєнко В.В.</i>	Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов.....	120
<i>Панов С.Ф., Запара В.М.</i>	Ідейно-художній аналіз літературної спадщини полікарпа шабатина в англійських перекладах.....	124
<i>Сердюк О.К.</i>	Цифрова епоха в літературній освіті.....	127
<i>Слижук О.А.</i>	Використання відеоматеріалів у процесі навчання української літератури в 5-6 класах НУШ.....	130
<i>Степаненко О.К.</i>	Розвиток технологізованого підходу до навчання зарубіжної літератури в сучасній українській школі.....	134
<i>Тимошенко В.Ю.</i>	Особливості вивчення творів детективного жанру у закладах вищої освіти.....	139
<i>Холодна Ю.М.</i>	Вивчення напам'ять творів художньої літератури в школі.....	141
<i>Ціко І.Г.</i>	Художній переклад на уроках мов і літератур: інтеграційні рішення.....	144

Чепурко О.М.	Формування історичної пам'яті майбутніх учителів засобами української літератури.....	149
Швець Г. Д.	Навчання української мови та літератури під час війни: з досвіду викладання в безкоштовній школі онлайн для дітей з України.....	152
Шило С.Б.	Освітні цифрові тренди у викладанні літератури....	155
Яценко Т.О.	Шкільний курс української літератури в проєкції формування національної свідомості учнів нової української школи	158

Александрова Лорина Галіківна
*доцент кафедри методики викладання іноземних мов,
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) займають важливе місце в освітньому процесі. Безсумнівно, закон «Про концепцію Національної програми інформатизації» сприяє інформатизації освіти у тому числі, та створенню належних умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав студентів на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж та ресурсів для професійного розвитку у сфері викладання технологій [1]. Окрім того, ІКТ є запорукою підвищення творчої активності студентів закладів вищої освіти. Студенти мають у вільному доступі всі електронні матеріали для навчання професійно орієнтованого спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що загальні питання професійної підготовки майбутніх педагогів досліджували С. Ніколаєва, В. Галузинський, І. Бех, С. Гончаренко, Н. Ничкало, О. Казачінер. Особливостями навчання читання займалися такі дослідники, як: Є. Пассов, Н. Гез, Н. Щербакова, О. Тищенко, Г. Коваль, Т. Суржук, та інші. Умови використання ІКТ у навчальному процесі досліджені у працях В. Бикова, І. Богданової, І. Булах, Б. Гершунського, Р. Гуревича, М. Кадемії, Є. Полат та інших. Не дивлячись на те, що багато науковців займалися проблемою використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, деякі питання розвитку професійно орієнтованого читання залишилися не розкритими, і тому ця тема досі є актуальною.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці методики використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання майбутніх викладачів професійно орієнтованого читання англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Використання технічних засобів під час навчання англійської мови стало одним із ключових засобів досягнення мети освітнього процесу. Саме інтернет-сайти та різноманітні освітні платформи дають можливість ознайомлення студентів з автентичними текстами [3]. Формування іншомовної компетентності у читанні важко уявити без наявності технічних засобів, адже завдяки ним ми можемо знайомитись зі статтями, журналами, книгами, словниками, написаними англійською мовою; маємо змогу спілкуватися з носіями мови, студентами англійських країн за допомогою спеціалізованих платформ та додатків. На таких заняттях ще декілька десятиліть тому могли використовувати лише

підручники, написані вітчизняними авторами. Сьогодні ж, крокуючи в ногу із часом, замість одного підручника можна використовувати комп'ютер та всесвітню мережу Інтернет.

Професійно орієнтоване читання передбачає, що студенти закладів вищої освіти на заняттях з англійської мови матимуть змогу ознайомитися з літературою, що пов'язана з вивченням англійської мови або методикою викладання англійської мови [2]. Викладач має змогу використовувати різні Інтернет-ресурси під час заняття: підручники, статті, наочний матеріал (наприклад, заздалегідь зроблена презентація з уже відібраним матеріалом), відео- та аудіоматеріали, словники та інше. Адже у світовій мережі Інтернет існує велика кількість сайтів, навчальних платформ, відео- та аудіозаписів із завданнями до них. Вони є дуже корисними на заняттях, що присвячені формуванню іншомовної компетентності у читанні. З ними можна працювати як на заняттях в аудиторії, так і студентам самостійно, особливо під час дистанційного навчання.

Такі освітні платформи, як: «*NUS-Ukrainian English Teacher Learning Platform*», «*Magoosh*», «*Fenglish*», «*English Tips*», зараз користуються популярністю в студентів і пропонують велику кількість статей, текстів, підкастів, відео- та аудіоматеріалів та завдань до них. Тому студенти мають змогу з користю проводити час в світовій мережі Інтернет, опрацьовуючи отриманий матеріал, що їм запропонував викладач.

Один з освітніх сайтів, що ми використовуємо у роботі, є «*Infocus*» від *National Geographic Learning*. Метою цього Інтернет-ресурсу є допомога вчителям та студентам у здобутті успіхів під час освітнього процесу. Як ми вже вказували, окрім текстів професійного спрямування, автори приділяють велику увагу мотивації до навчання, а також зазначають, що радість і хвилювання перед навчанням є надзвичайно важливими. «*Infocus*» вміщує у собі різноманітні матеріали, що можуть бути використанні у професійно орієнтованому навчанні, а саме:

- різноманітні статті про методи викладання англійської мови, які розділені на сегменти: академічні вміння, англійська на основі змісту, викладання дорослим, викладання підліткам, навчання учнів початкової школи та дітям дошкільного віку;

- вебінари, до яких можна доєднатися у режимі онлайн, попередньо записавшись на них, або є можливість переглянути вебінари, що вже відбулися;

- матеріали для вивчення англійської на основі «*TED Talks*» - всесвітньо відомої конференції, що проходить англійською мовою та може містити думки на різні теми.

Під час підготовки до заняття з англійської мови викладач має прийняти рішення, під час якого етапу він використовуватиме інформаційно-комунікаційні технології: дотекстовому, текстовому або післятекстовому. Кожен з цих етапів характеризується своїми особливостями. Пропонуємо розглянути комплекс завдань, направлених на навчання

професійно орієнтованого переглядового читання англійською мовою на тему «Education» студентів-філологів з опорою на статтю «*A framework for planning story-based learning*» на сайті «*Infocus*» [4].

I. Дотекстовий етап.

1. Бесіда. Вправа рецептивн-репродуктивна, умовно-комунікативна, без ігрового компоненту, без опори, фронтальна.

T: Firstly, it is important to mention that during our lessons we are going to use a website infocus.ua, link to this website you can find on your e-mail. Also, can you tell me please:

- *What techniques of teaching do you know?*
- *Which of them do you like most of all and why?*
- *Which of them you do not like at all?*

2. Відповіді на запитання. Вправа рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, без ігрового компоненту, без опори, фронтальна.

Метою вправи є налаштувати студентів-філологів на переглядове читання за допомогою відповідей на запитання.

T: Today, we are going to speak about story-based learning. So, I have some questions to you:

- *Have you ever heard about story-based learning?*
- *Can you guess what characteristics does it have?*
- *Do you know teachers that use this technique?*
- *Have you ever used it in real life?*

II. Текстовий етап.

3. Читання тексту. Вправа рецептивна, комунікативна, без ігрового компоненту, з опорою на статтю, індивідуальна.

Метою текстового етапу у нашому випадку є навчити студентів вибіркового читання, з метою пошуку певної інформації, повністю читати текст не потрібно.

T: So, we have spoken with you about story-based learning. I sent a link to the article that is called «A framework for planning story-based learning».

Your task is to find the key-steps to this technique. You do not need to read and understand the whole text, just find the key-steps. You have 5 minutes to do this task.

III. Післятекстовий етап.

4. Обговорення ключових положень тексту. Вправа репродуктивна, комунікативна, без ігрового компоненту, з опорою на статтю, індивідуальна.

Метою даного етапу є спілкування на запропоновану на початку заняття тему, тобто висловлювання студентів в опорі на ключові положення тексту.

T: So, you read an article and found key-steps to story-based learning. Now, please, read these stages one by one and explain how do you understand it.

Висновки. Підсумовуючи все вище зазначене можна стверджувати, що формування професійно орієнтованого спілкування за допомогою використання інтернет-ресурсів є актуальним й ефективним, особливо у рамках дистанційного навчання. Універсальність, автентичність і доступність цього засобу навчання впливає також на успішний розвиток професійно орієнтованого читання, оскільки мотивує студентів, стимулює їх самостійну роботу та сприяє розширенню кругозору студентів-філологів.

Список використаних джерел

1. Закон України Про Концепцію Національної програми інформатизації, 1998. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/Z980075?an=1>.
2. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи: Колективна монографія / Л. А. Сажко, Л. Я. Зеня, О. В. Бирюк та ін. / за заг. ред. Л. А. Сажко. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2015. 225 с.
3. Ситдикова І. В. Комп'ютер поспішає на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. №1. С. 116-119.
4. Chong C. S. What if? Motivating students in all classrooms with critical incidents. 2020. URL: <https://infocus.eltngl.com/2020/10/23/what-if-motivating-students-in-all-classrooms-with-critical-incident/>.

Аскерова Ірина Аліївна

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янських мов*

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

МЕТАФОРА ЕМОЦІЙ В АСПЕКТІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Мова є найважливішим і найпотужнішим засобом міжособистісної комунікації, однак, коли йдеться про вираження емоцій та почуттів, навіть найточніші слова не завжди можуть передати всю глибину і багатогранність внутрішніх переживань людини. Ці процеси вербалізації є ще складнішими у випадку спілкування іноземною мовою.

Неоднозначність і суперечливість досліджуваних психічних феноменів призводить до того, що науковці – як психологи, так і лінгвісти – й досі демонструють неоднакові підходи до розуміння сутності емоцій і почуттів та надають їм різних інтерпретацій (А. Вежбицька, Я. Пузиніна, Р. Гжегорчикова, А. Миколайчук, І. Новаковська-Кемпна; Л.І. Ніколаєнко, О.Г. Лозинська та ін.).

Видатний польський поет А. Міцкевич образно і влучно описав труднощі, з якими стикається людина, коли намагається висловити свої внутрішні переживання (переклад М. Бажана):

Моя кохана! Навіщо нам розмова?

*Чому, щоб почуття з тобою поділити,
Не можу душу я у душу перелити?
Чому розмінюєм її на дрібність слова,
Яке раніше, ніж до серця долетить,
Змарніє на вустах, в повітрі зникне вмить?*

Польсько-австралійська мовознавиця А. Вежбічка в одній зі своїх праць також слушно зауважувала: "Почуття – це щось, що відчувається, а не щось, що переживається в словах. У словах можна записати думки, натомість у словах не можна записати почуттів. Думка є чимось, що має структуру, а тому може відтворюватись у мові. Почуття, за своєю суттю, позбавлені структури, а тому не є виражальними" [8, с. 30]. Представлені спостереження підтверджують і статистичні дані, згідно з якими людина виявляє свої почуття й емоції у 55% за допомогою міміки, у 38% – голосом і лише у 7% словами [7, с. 199].

На думку вчених, людина у сучасному світі є не лише *Homo sapiens*, а й *Homo sentiens* (В.І. Шаховський), а тому проблема емотивності як глибинної властивості мови виражати внутрішні переживання особи є актуальною для сучасної антропоцентричної лінгвістики. Важливим це питання є й для лінгводидактики. Як слушно зауважують польські вчені, що працюють у галузі методики викладання польської мови як іноземної, «у процесі вивчення іноземних мов, яке розуміємо як підготовку учнів до того, аби вони могли віднайти себе в іншому мовно-культурному середовищі, навчання способів вираження емоцій повинно становити обов'язковий елемент процесу глоттодидактики» (Б. Лукашевич); «На заняттях з польської мови завжди є багато простору для вираження емоцій» (А. Серетни) [5, с. 183].

Метою розвідки є розкрити лінгводидактичний потенціал метафори на позначення емоцій та почуттів, а також запропонувати варіанти вправ та завдань, які можуть бути використані для системного засвоєння відповідного матеріалу на заняттях з практичного курсу польської мови як іноземної.

У тематичних та функціонально-поняттєвих каталогах колективної праці «Програми навчання польської мови як іноземної. Рівні А1-С2» за редакцією І. Яновської, Е. Ліпінської, А. Серетни та ін. рубрика «Почуття та емоції» міститься в кожному з рівнів, починаючи від А1. Зокрема, зазначається, що вже на початковому етапі вивчення польської мови учень / студент повинен уміти виражати задоволення / незадоволення, вподобання, здивування, прагнення і бажання [6, с. 23]. З кожним наступним рівнем перелік експресивних функцій збільшується та розширюється, і, наприклад, на рівні В2 він охоплює значний спектр душевних переживань – 19 пунктів, серед яких: задоволення / незадоволення, симпатія і вподобання, антипатія та відраза, здивування, прагнення, бажання, радість, переживання,

смуток, жаль, біль, страждання, гнів, злість, нервування, обурення, співчуття, надія, страх, довіра / недовіра, байдужість, розчарування, прикрість [6, с. 119].

У лінгвістиці та лінгводидактиці виділяють три основні способи об'єктивації емоційних станів – **називання, опис і вираження**. Останнє, у свою чергу, може бути вербальне або невербальне (міміка, жест, інтонація тощо).

Так, номінації та дескрипції емоцій та почуттів у польській мові слугують: абстрактні іменники (*strach, smutek, gniew, radość*); дієслова (*martwić się, cieszyć się*); прикметники і дієприкметники (*radosny, smutny, zmartwiony*); прислівники (*rozpaczliwie (plakać), gniewliwie (mówić)*); аналітисми: *odczuwać niepokój*; фразеологічні звороти: *być wniebowziętym, oczy stają w słup, krew krzepnie w żyłach*.

Засоби експресії емоцій охоплюють усі рівні мовної системи – фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний, пор.: *Żaden?! Ktooo??; kawusia, babsztyl; doktory, profesory, faszysty; Jezu Chryste! ojej, ach, nareszcie, niestety, na szczęście* тощо.

Одним із провідних механізмів вербалізації емоцій і переживань є **метафора**. Саме вона є потужним когнітивним засобом відображення дійсності, дає змогу зіставляти і поєднувати у свідомості поняття, які є, на перший погляд, неpojєднуваними, у результаті чого породжуються й функціонують у мові колокації, що позначають невидимі сутності внутрішнього світу людини. Завдяки метафорам створюється яскрава образна палітра психічних переживань людини.

У сучасній лінгвістиці хрестоматійним є твердження творців теорії концептуальної метафори Дж. Лакоффа і М. Джонсона про те, що метафора пронизує все наше повсякденне життя і проявляється не лише в мові, а й у мисленні та дії. Наша буденна понятійна система, в межах якої ми мислимо й діємо, метафорична за самою своєю суттю, тобто метафора не обмежена сферою мови, самі процеси мислення людини метафоричні. В основі метафоризації лежить процес взаємодії між структурами знань (фреймами, сценаріями, схемами) двох концептуальних сфер – сфери джерела (донорської зони) та сфери мішені (реципієнтної зони). Сфера джерела – конкретніша, відома з безпосереднього досвіду, антропоцентрична – через односпрямовану метафоричну проєкцію «постачає» знаки для менш зрозумілої концептуальної сфери мішені, тож метафора стає містком від очевидного до менш очевидного [3, с. 133].

Відомий ізраїльський письменник М. Шалев зауважував щодо фізичного болю, яке відчуває людське тіло: «Жодна мова не має спеціальних слів, які описують біль. Неможливо описати колір, вагу чи розмір болю. Тому люди змушені говорити: це ніби молоток, що стукає у моїй голові, це як ніби тебе колють голкою. Тобто біль можна описати лише через порівняння і метафори». Слушними ці слова є й по відношенню до вербалізації стану душі [4].

Метафоризація внутрішніх переживань людини у польській мові зумовлена глибинними лінгвокогнітивними та соціокультурними чинниками. Як свідчать результати сучасних семантико-структурних й історико-етимологічних досліджень, основними донорськими зонами метафоричних проєкцій на більшість реципієнтних зон є когнітивні структури концептосфери «Природа» [1]. Емоції осмислюються як субстанція (рідка або летюча): *ktoś jest przepelniony radością, ktoś ma oczy pełne radości, coś napawa kogoś radością, radość zalewa czyjeś serce, ktoś jest pijany z radości, ktoś wpada w radość, fala radości; tryskać wesolością; ktoś jest wypełniony smutkiem, smutek rozlewa się na twarzy, fala smutku; strach napelnia kogoś* та ін.; вогонь: *ktoś rozpala radość w kimś, radość tli się w sercu, czyjeś oczy iskrzą się radością, radość płonie w kimś*; світло, сонце, тепло: *błysk radości, ktoś promieniuje radością* або, навпаки, холод, морок, туман: *komuś zrobiło się zimno wokół serca ze smutku, smutek zamglił oczy, mgła smutku ogarnia kogoś; strach mrozi kogoś* тощо.

В образному трактуванні емоцій важливу роль відіграє екстеріоризація психічних феноменів, тобто представлення їх як чогось окремого від людини, але водночас такого, що перебуває з нею у тісних взаєминах – дружніх (у випадку позитивних емоцій) чи ворожих (для негативно конотованих переживань, що часто осмислюються як хижа істота, яку мучить людину, терзає її, завдаючи болю: *smutek atakuje kogoś / napada, pożera kogoś, smutek rozdziera czyjąś pierś; strach dławi kogoś za gardło, pożera kogoś, strach napada kogoś, miota kimś*).

Дослідження таких контекстів дає змогу відтворити закріпленій у польській свідомості метафоричний «ореол» цих феноменів людської психіки. Звернення до відповідних мовних засобів образності на заняттях з польської мови як іноземної дозволяє розширити уявлення студентів про польську концептуальну картину світу, збільшити словниковий запас, покращити комунікативні навички. Для засвоєння відповідного корпусу лексики і фразеології ми пропонуємо студентам-полоністам різнопланові вправи і завдання, серед яких: на основі наведених стійких асоціативно-образних контекстів з'ясувати, з якими уявленнями пов'язані ті чи інші емоції у мовній свідомості поляків; розкрити концептуалізацію переживань; установити жестовий і мімічний портрет емоції та ін.; на матеріалі текстових зразків – поетичних і прозових – проаналізувати метафоричні засоби (загальномовні та індивідуально-авторські), за допомогою яких вербалізовано емоційні стани ліричних героїв / персонажів художнього твору тощо.

Отже, метафоричні дескрипції відіграють ключову роль у процесі мовної об'єктивації емоцій та відображають унікальний світогляд польського народу. Саме за допомогою метафор описуються складні психічні феномени, які не підлягають безпосередньому спостереженню. Засвоєння цих образних засобів мови відкриває шлях до глибшого розуміння іноземної мови,

допомагає повніше й адекватніше збагнути і передати емоційний зміст висловлювання, що значною мірою підвищує якість міжособистісного та міжкультурного спілкування.

Список використаних джерел

1. Аскерова І.А. Семантичне поле назв емоційно-афективних станів у польській мові. К.: Освіта України, 2007. 226 с.
2. Назарчук Р. Тлумачення механізмів метафоризації в сучасному мовознавстві // HUMANITY, COMPUTERS AND COMMUNICATION (HCC'2015), 22-24 APRIL 2015, LVIV, UKRAINE, 133-135.
3. Шалев М. Інтерв'ю для «Букник-младший». Електронний режим доступу: https://ru.wikiquote.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B8%D1%80_%D0%A8%D0%B0%D0%B%D0%B5%D0%B2
4. Łukaszewicz B. Emocje – kultura – język. Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej. Warszawa: Polonicum, 2022. 478 s.
5. Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2 / Pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2011. 216 s.
6. Szumska D. O emocjach bez emocji // Język a Kultura / Pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000. T.14. S. 199-207.
7. Wierzbicka A. Kocha, lubi, szanuje. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1971. 279 s.

Астахова Алла Андріївна

*кдоцент кафедри світової літератури та теорії літератури
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

Начкебія Ніна Андріївна

вчитель Ковського ліцею №77, директор музею історії Ковського ліцею №77

МІФО-ФОЛЬКЛОРНІ РЕЦЕПЦІЇ ТА ЇХ ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ В ЛІРИЦІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Євген Гуцало писав, що поезія Ліни Костенко відкрита «в космос ... загальнолюдської історії, і та історія – не скам'янілі релікти, а живе дійство, яке начебто продовжує завершуватися і сьогодні» [1, с.510]. І хоч ця образна характеристика пов'язана з особливостями використання поетесою образів історичного та культурного минулого різних народів, але, на наш погляд, може стосуватися образів і мотивів, генетично пов'язаних з міфологією і фольклором. Це теж сприяє розширенню космосу її поезії.

Як відомо, міфологія і фольклор - це невичерпне джерело сюжетів, образів та мотивів. Кожна епоха по-своєму актуалізує теми та проблеми, закладені в міфах, епосах та казках. Звертаючись до міфологічних сюжетів, кожен автор трансформує їх, наповнює іншим змістом, по-новому тлумачить відповідно до думки, яку хоче донести до читача. Це ж можна сказати і про особливості використання міфологічних і фольклорних сюжетів і образів, до яких звертається Ліна Костенко у своїй ліриці. Особливо часто в її ліриці зустрічаються образи античної міфології. В вірші “Климена” поетеса звертається до, мабуть, найвідомішого міфа, міфа про Прометея, але головною героїнею його стає не Прометей, а його дружина. Костенко,

правда, називає її іменем матері Прометея, яка, як і його дружина, була океанідою. Ця неточність, на нашу думку, не є принциповою. Поетеса зосереджує увагу на почуттях жінки, що бачить страждання, на які приречений її чоловік:

Орел впинався кігтями в рамено,
клював печінку...

Ми дивимося на все саме її очима. Вона бачить, "... як він... спливає кров'ю! І як та кров по каменю рудому стікає вниз і капає, червона...". Опис дуже короткий, але завдяки тому, що в ньому двічі використовується слово "кров" і епітет "червона", поетесі вдається підкреслити весь трагізм того, що відбувається. Він підсилюється і фінальними рядками вірша, з яких ми дізнаємося, що люди вже забули подвиг Прометея, забули, чим він пожертвував заради них, бо сміються в спину Климені:

— Це та, що в неї чоловік на скелі!

Він, кажуть, злодій. Щось украв, здається.

Тобто міф про Прометея використовується Ліною Костенко, щоб засудити людську невдячність і байдужість до тих, хто здійснює заради них подвиг і цим прирікає себе на страждання.

В чомусь схожу думку допомагає донести до читача і вірш "Брейгель. "Падіння Ікара"". Це по суті поетичний коментар до картини Брейгеля, яка є своєрідною ілюстрацією до міфа про Ікара. Бажаючи пізнати незвідане, Ікар хотів піднятися до сонця, але впав, і, згідно Брейгелю, цього ніхто не помітив, отже і не оцінив силу його духу і його героїзм. В цей час кожен займався своєю буденною роботою:

Гула бджола. Ратай ходив за плугом.

Підперся ген гирлигою пастух.

Ішов кораблик, напинав вітрила.

Тягнув з води рибалка окунця.

Те, що відбулося, всі сприйняли, як "десь щось шубоснуло у воду..., тільки "пасту оглянувсь", а ратай і не чув".

Про важкість сходження до вершин буття і необхідність цього постійного сходження, а не буденного животіння розмірковує Костенко у вірші "Тінь Сізіфа". Вона переосмислює образ міфологічного героя, покараного богами за обман. Він перетворюється на символ людини, яка попри всі труднощі і неможливість досягти ідеалу, все ж прагне цей ідеал досягти, хоч "камінь в прірву котиться з-під ніг". Більш того, для неї Сізіф асоціюється з тими, хто прагне саме "на Україні камінь цей тягти". Отже йдеться про людей, що хочуть вивести країну "з гущавин...у сьоме небо...". Не випадково у вірші названо ім'я одного з таких людей - Євгена Поповича, відомого українського філософа, цього "Мефістофеля у кедах", як його

характеризує поетеса. І ця асоціація не випадкова, Мефістофель сперечається з Богом, вважаючи створений ним світ недосконалим. Шлях Сізіфа важкий і довгий:

Ще крок, Сізіфе. Не чекай на оплески.
Для глядачів тут сцена закрута,
де чорний беркут з крилами наопашки
хребет землі до сонця поверта.
А ми йдемо, де швидше, де поволі.
Йдемо угору, і нема доріг.

В іншому вірші “По сей день Посейдон посідає свій трон...” образи античних богів Л.Костенко використовує, щоб намалювати картину гармонійної природи, якій загрожує людське недбальство :

По сей день Посейдон посідає свій трон.
У правиці тримає тризуба.
В голубій одиссеї реліктових крон
причаїлась і зваба, і згуба.....
.... Поки танкер якийсь не наскочить на риф
й не розіллє муари мазуту.

Боги античності в контексті вірша виступають символами і явищ природи, і людських почуттів та творчості. Посейдон - символ моря, Фавн - лісів, Парнас - гір, Амур - кохання, Пегас - творчості, поезії, навіяної морем. Афродіта асоціюється з красивою дівчиною. Ім'я богині не названо, а замінено перифразом “античний гламур”, який відсилає нас до сучасності.

Але є вірші, в яких образи і сюжети античних міфів використовуються, так би мовити, “епізодично”, тобто входять в тропи, як, наприклад, у вірші “А затишок співає мов сирена...”. В перших рядках твору Костенко порівнює себе з Одиссеєм і протиставляє себе йому, хоч це не зовсім точно:

А затишок співає, мов сирена.
Не треба воску, я не Одиссей.

В міфі розповідаються, що, пропливаючи під час мандрів повз острів сирен, Одиссей наказав заліпити своїм супутникам воском вуха, щоб вони не чули їх спів, не піддалися бажанню наблизитися до цього острова і кораблі не розбилися об кам'яні скелі. Сам Одиссей попросив прив'язати себе до щогли і чув голос сирен. У цьому вірші поетеса порівнює себе з першими християнами, на яких випускали диких хижих звірів. Вона знає, що її “потягнуть на арену” і на неї “звіра нацькують”. Так алегорично вона зображує свої взаємини з тією владою, що розправлялась з представниками руху шістдесятників. Вона відчуває загрозу в тиші, яка панує навколо. І це тиша байдужості суспільства, але у героїні немає страху: “тут головне -

дивитись в очі звіру і просто залишатися людьми”. “Своїм катам і вмиє свою останню” вона говорить:

Мене спалить у вас немає змоги.

Вогонь холодний, він уже погас.

І ваші леви лижуть мені ноги.

І ваші слуги насміялись з вас.

У вірші “Три принцеси” передати сум, який викликає розуміння невблаганності часу, над яким людина не має влади, поетеси допомагають і міфологічні, і фольклорні образи. Костенко згадує своє дитинство і маминих кузин, які асоціюються у неї з трьома граціям, вони “як три принцеси із казок”, як “три Лади-Либеді”. Ці порівняння допомагають розкрити ставлення автора до цих жінок, їх сприйняття нею. Грації (у грецькій міфології харити) - три богині, які втілюють добрий, радісний і вічно юний початок життя. Про це свідчать і їх імена: Аглая (“сяюча”), Єфросінія (“благомисляча”), Талія (“квітуча”), а саме слово “харита” означає “добра, милостива”. Порівняння з принцесами підкреслює красу жінок, а те, що їх поетеса називає Лади-Либеді, характеризує їх як вірних дружин, берегинь своїх родин, свого роду. У слав’янській міфології Лада - богиня родини, шлюбу, точніше - жінки-дружини і матері. Невипадково дітей називали “ладусі,” про що свідчить всім відома дитяча забавлянка “Ладусі, ладусі, де були? - У бабусі...”. Але цим міфо-фолклорні рецепції вірша не обмежуються. Ми дізнаємося, що, поки “принцеси ходять серед клумб ... їх давно вже переслідує страшний безжалісний чаклун”, який “посилився в домі їхньому”. Невидимий, він причаївся в “годиннику з зозулькою”. І цей чаклун - невблаганний час, який врешті-решт перетворив принцес, що живуть у дитячих спогадах автора, “у сивих зморщених бабусь”. Одже в цьому вірші казковий сюжет ніби “перевернуто”: в чарівних казках принцесу або принца спочатку зачаровують чи перетворюють в чудовисько, звіра або птаха, а потім хтось, хто їх любить, повертає їм людську подобу і красу.

Є у Л.Костенко вірш “Казочка про трьох велетнів”, в якій вона згадує відомих казкових персонажів Вернигору, Верниводу і Вернидуба. Вони журяться і дорікають собі : “Ми телепні, ми телепні, ми телепні! ” . Ці велетні ніяк не можуть знайти у собі рішучості, “хоч і сила є, і серце не мізерне”, щоб “перевернути” життя на краще Іронічне ставлення поетеси до них відчувається навіть у назві твору, в якій вона використовує не слово “казка”, а слово “казочка”. Як відомо, пестливі суфікси частіше всього використовуються в словах, адресованих дітям, а вони маленькі і слабкі. По суті цей вірш в алегоричній формі виражає думку, що прямо сформульована в риторичному запитанні, яке завершує вірш Л. Костенко “Ні щастя, ні волі, ні чуда...” :

Коханий мій рідний народе, чи збудешся врешті чи ні?

До традиційних для міфів і фольклору образів коня і ворона поетеса звертається у короткому вірші “Біле - біле - біле - поле”. Він побудований на контрасті двох кольорів : білого (“Біле - біле - біле - поле”) і чорного (“чорний гомін”). Символічно, що епітет “біле” використаний тричі, а епітет “чорний” - два рази. Кінь у вірші стає символом життя і активної дії, бо “скаче кінь, копитом цокає, тонко вухами пряде...”. Відомо, що образ коня в міфах багатьох народів світу асоціюється з богами, від яких залежали природні стихії, а отже - життя людей. На колісниці, запряженій кіньми, рухався по небу давньогрецький бог сонця Геліос. Вчені дійшли висновку, що спільним для багатьох індоєвропейських народів є образ бога сонця на колісниці, яка запряжена саме кіньми. Цікаво, що і на знаменитому Збручанському ідолі під обличчям бога Перуна, який керував громом, блискавками, теж зображений кінь. Ворон же в міфах народів світу і, зокрема, у слов'янських, пов'язувався зі смертю. Проаналізувавши особливості образу ворона в міфах та фольклорі різних народів світу, можна стверджувати, що цей образ є хтонічним, демонічним і асоціюється з царством мертвих, смертю та кривавою битвою. Саме тому в вірші Ліни Костенко на відміну від коня, який знаходиться в русі, вороння “посідало і замріялось про убитого коня ”. Вірш завершується оптимістичними рядками :

Ще ви, чорні, передохнете,
поки кінь цей упаде.

Ці рядки виражають зневагу і ненависть до вороння і віру в неможливість здолати коня, який у контексті вірша може асоціюватися і з самою поетесою, яка свого часу кинула виклик владі, а зараз - і з Україною, яка відстоює своє право на існування.

Як бачимо, міфологічні і фольклорні образи і сюжети в віршах Ліни Костенко допомагають поетесі звернутися до проблем, що її хвилюють і на які вона хоче звернути увагу і своїх читачів.

Список використаних джерел

1. Гуцало Є. [Вступне слово до поезії Ліни Костенко] Євген Гуцало// Золотий гомін. Українська література: хрестоматія для 11 класу сер.шк / Євген Гуцало.-К., 1995.- 566 с.

Бабійчук Тамара Василівна
кандидат педагогічних наук, викладач-методист
Бердичівського педагогічного фахового коледжу

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ НА ЗАНЯТТІ,
ПРИСВЯЧЕНОМУ РОМАНУ «НІЧ ІЗ ПРОФІЛЕМ ЖІНКИ»
ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА**

Усвідомлюючи, що цифрова епоха, у якій сьогодні живемо, вимагає нових підходів до вивчення літератури, пропонуємо окремі методичні зауваги до технології перевернутого класу на прикладі роботи над романом «Ніч із профілем жінки» Володимира Даниленка.

Студентам напередодні визначено такі домашні завдання: 1.опрацювати мінівідеолекцію (орієнтовно 4 хв.) з відеофрагментом (інсценізація уривка з роману, 5 хв., інсценізацію здійснив студентський театр); 2.запропонувати відповідь на питання «Хто такий Борик Першко» (лист-підказка додається); 3.відшукати і виписати слова в романі, що примушують замислитися; 4.поставити одне питання (можна і більше) до автора чи будь-якого героя роману.

Щоб відповісти на питання «Хто такий Борик Першко» (а це неоднозначна відповідь, завдання може виконуватися як однією людиною, так і групою), студентам дається лист (ел.варіант).

Матеріал для театральної вітальні студенти отримують індивідуально заздалегідь. Якщо заняття відбуватиметься очно, то студенти розігрують ролі в аудиторії; якщо заняття онлайн, то пересилають відео викладачеві, останній komponує відеовітальню (орієнтовно 8 персонажів).

На занятті юнаки і дівчата діляться враженнями від мінівідеолекції з відеофрагментом.

Наступний етап: студенти пропонують свої відповіді на питання, що стосується головного героя. Завдання присутніх – уважно, не перебиваючи, слухати, а після останнього промовця за потреби бути готовим поставити питання, зокрема уточнювального характеру. Так, одні студенти вважають, що Борик Першко – це розумний школяр, що прагне експериментувати; інші – що це новітній месія; ще інші – що це свідомий борець за ствердження моральних цінностей в zdegradovanomu суспільстві; є думка, що це самотній підліток, що потребує любові; є навіть думки, що це самозакоханий нарцис; що це харизматична особистість. Мотивуючи свій вибір, студенти звертаються до тексту роману. Озвучуючи відповіді, студенти намагаються переконати товаришів у правильності своїх міркувань; проте не варто в цьому випадку, на наш погляд, вибирати якусь одну відповідь, заперечуючи інші. До кожної озвученої думки слід ставитися з повагою. Немає катастрофи, якщо окремі студенти залишаться вірними своєму вибору.

Читання і коментування знакових для студентів думок, безперечно, створює в аудиторії надзвичайно хвилюючу ауру довірливості, думки-спалаху, несподіваних асоціацій.

Запрошені до театральної вітальні, студенти ще раз «прочитують» роман, ставлять (за бажанням) питання до героїв і до автора (орієнтовно 8 хв.). Між іншим, питання можуть бути іншими, ніж ті, що їх студенти заготували вдома. І це нормально, оскільки відбувається переосмислення тексту, проходить нова інтерпретація подій, вчинків персонажів.

На занятті продовжує заповнюватися карта науково-практичної конференції, зокрема а) проговорюються і фіксуються на ватмані опорні слова (маркери) повідомлень (даються їхні орієнтовні назви), б) пропонуються доцільні фотозони, ефектні постери, буктрейлери тощо.

Рефлексія дозволяє поділитися враженнями як від твору, так і від заняття; завданнями для самоосвіти, які кожен хоче опрацювати для власних потреб; питаннями, які окреслив автор для своїх читачів; пропозиціями щодо популяризації роману; підказками викладачеві щодо більш ефективної роботи над романом в іншій аудиторії.

Додатки до заняття

1. Інсценізація уривка з роману

Борик: Ви відповідаєте в Туровці за мораль. І я прийшов сказати, що свою місію ви провалили.

Священник (з обуренням): Ти прийшов, щоб звинуватити мене в усіх гріхах туровецьких людей?

Борик (нервово): Перегляньте свої смертні гріхи! Та їх давно вже треба було здати в макулатуру!

Священник: Що ти мелеш?!

Борик: Я вірив у те, що вісім смертних гріхів, з якими так носить церква, – це те, на чому тримається мораль, і вів війну з людьми, які є грішниками. Але що кому поганого зробила Скороходиха, яка розтовстіла, бо любить поїсти? Вона що, когось убила, оббрехала, обікрала? Чому цю нещасну треба вважати великою грішницею? А пиху ви відносите до найбільшого гріха. Та без віри в себе і без бажання самоствердитися людина нічого в житті не досягне. Усі видатні люди, виходить, – великі грішники, бо ними рухало бажання досягти успіху.

Священник: Господи, що він несе? Та ці вісім смертних гріхів ще в четвертому столітті увів богослов Понтійський.

Борик (обурено): Щойно ви сказали, що православна церква досі підтримує ідею ранньовізантійського богослова. А він що, знав, з якими проблемами зіштовхнеться людина через півтори тисячі років?

Священник (сердито): То ти хочеш заперечити Евагрія Понтійського, щоб нав'язати свою класифікацію смертних гріхів?!

Борик (понуру): Я пропоную більш сучасну версію. Має бути канонізовано сім основних гріхів: убивство, жорстокість, насильство, злодійство, байдужість, лінь та брехливість.

Священник (кричить): А блуд?!

Борик: Якщо ви півтори тисячі років не вважали гріхами вбивство, загарбництво, брехливість і мали безкінечні війни, то блуд у порівнянні з цим злом – це гріх приватного характеру.

Священник (ображено): Усе, що ти сказав, є в Нагірній проповіді.

Борик: Але ваша церква не записала це до смертних гріхів.

Священник (сердито): Якщо тобі православна церква не до шмиги, то переходь у католицьку.

Борик: У католиків до смертних гріхів увійшла принаймі заздрість. У вас же навіть цього нема. Як пристосували колись свою церкву до феодалів, щоб виправдати їхні вбивства, грабежі й захоплення чужих земель, так і з того часу ніяких реформ не робили.

Священник (несамовито): Та хто ти такий?! Ти що – месія?!

Борик (тихо): Ви самі це сказали.

Священник (зневажливо): Ти що, справді вважаєш себе месією?

Борик (обурено, з криком): А хто це зробив?! Хто?! Хто повернув людей до церкви? Хто перевернув догори дном пісне існування людей із навколишніх сіл? Ви?!

Священник (насмішкувато): То виходить, ти – син Божий?

Борик: Ви самі це сказали.

Священник: А ти знаєш, що після Ісуса месій більше не буде?

Борик (обурено): Як не буде?

Священник: Христос – останній месія. Після нього будуть тільки несправжні месії.

Борик (кричить): То виходить, я – несправжній? (плаче)

Священник (заспокійливо): Ну який ти несправжній месія? Ти просто хлопчик.

Борик (пристрасно): Люди хочуть нового пророка. Вони втомилися від брехні. Вони хочуть чогось справжнього (ридає).

Священник (заспокійливо): Заспокойся.

Борик (розпачливо): Я не знаю, куди мені далі йти. Я не знаю, що далі робити (схлипує).

Священник: Усе буде так, як записано у твоїй долі. Йди додому. Я за тебе помолюся.

Борик (з відчаєм): А якщо небо не почує вашу молитву?

Священник (замислено): Якщо Господь відмовляється чимось допомогти, то це він робить для нашого блага... [1, с.209-212].

2.Хто такий Борик Першко? (виконайте наступні завдання)

1.пригадайте, де і як навчається герой, що читає, з ким спілкується (якого віку це діти), мета життя Борика, риси його характеру; 2.зверніть увагу на манеру говорити Борика, на його міміку, на реакції щодо розповідей інших про нічну жінку; 3.конкретизуйте, що думають про

Борика Першка і як його називають Мишко Редчич? дід Гжесь? люди в Туровці і найближчих селах? члени компанії? священник? кадебіст? 4.назвіть спосіб, яким Борик Першко утверджував в житті людей мораль; чи приймаєте ви цей спосіб?

3.Матеріал для театральної вітальні (орієнтовно)

Борик: *«Людина має значно більше гріхів, ніж сім у католиків і вісім у православних. А розплата за кожен вчинок має бути відразу, в цьому світі. Інакше світ сказиться, і всі перекусають один одного, як собаки» [1, с.83]. «Євреї сподівалися, що месія звільнить їх від влади Риму й відновить царство Ізраїль. Я теж хочу відновити своє царство. Україну» [1, с.216].*

Аркадь Кушнір: Мене в Туровці називали сімейним деспотом. Я бив дружину, яка любила постійно точити яси з сусідками замість того, щоб вчитися доладно куховарити. Бив дочок, щоб не були схожими на матір. Після зустрічі з нічною жінкою я став ходити до церкви і перестав терзати своїх рідних. Я навчився прощати і сприймати людину такою, якою вона є.

Ольга Кравчук: Нічна жінка вивела мене на чисту воду, показала людям моє справжнє обличчя. Так, я не хотіла працювати, усю роботу скинула на чоловіка і на доньок-школярів, морочила всім голову вигаданими хворобами. Я дякую нічній жінці, що повернула мене в сім'ю, зробила доброю дружиною, матір'ю, господинею.

Гжесь: *«Цей хлопець зробив для нас більше за Юрія Великоборця, бо той колись заснував Туровець, а Першко перетворив невідоме село на центр, де відбувається щось важливе. І дуже шкода, що він зняв маску. Йому треба було грати у свою моранку далі. Бо хто тоді буде за нього це робити? А без цього ми всі тут перетворимося на тлін» [1, с.218].*

4.Питання студентів до героїв роману (орієнтовно)

Питання до Борика Першка. Ти продумував наслідки своїх дій? Як довго людина могла жити безгрішною після твоїх сеансів? Як ти вважаєш, чи повинна людина перебувати в полоні страху, щоб не грішити?

Питання до Мишка Редчича. Чому ти відрікся від Борика Першка, адже вас так багато поєднувало? Ти заздрив товаришеві? Ти захотів його покарати? Ти не вірив у те, що «змінені» Бориком люди залишаться моральними?

Питання до Замори. Чому ви не подали до суду на Борика Першка, а влаштували власні несанкціоновані допити і дорослих, і дітей? Чого ви боялися?

Питання до директора школи: Чому ви ображаєте учнів, обзиваєте їх, встановлюєте комендантську годину, полюєте за ними вночі, берете участь у допитах?

5.Матеріал для конференції

До повідомлення «Трагічні сторінки історії в романі «Ніч із профілем жінки»

Відповідь енкаведистів на вбивство (30-і роки ХХ ст.) Опанаса Пилипчука – п'янички-сількора, що постійно писав наклепи на односельчан, була дуже страшною. 20 чоловік з Туровця забрали в НКВС, два місяці допитували, взяли ще трьох, роздягнули, босими повели по снігу і на болотах розстріляли. 15 заарештованих відправили до Сибіру, звідки ніхто з них не повернувся, а 5 ще через два місяці допитів відпустили із заборонаю щось розповідати. Капітан Шмельов цинічно просторікує: *«У Туровці люди не люблять радянську ладу. Справжнє вороже гніздо. Чим більше ми вас задушимо, тим більше буде тут місця для наших людей з калуги чи рязані»* [1, с.33].

Список використаних джерел

1. Володимир Даниленко. Ніч із профілем жінки: роман. К.: Академія, 2020. 224 с.

Бойта Вікторія Володимирівна
*аспірант кафедри методики викладання світової літератури
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
викладач циклової комісії мистецтвознавства та гуманітарних дисциплін
Мистецького коледжу імені Сальвадора Далі (м. Київ)*

СТВОРЕННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В КОЛЕДЖАХ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У наш час компетентнісний підхід, що став фундаментом для формування Концепції Нової української школи, набуває дедалі більшого значення, особливо, якщо це стосується навчання за профілями. Уся спільнота освітян намагається орієнтувати процес навчання саме на отримання особистого результату учня. Це стосується як предметів за фахом, так і загальноосвітніх дисциплін. Дуже важливим, на наш погляд, є те, що учень нарешті припиняє бути просто реципієнтом, а перетворюється на активного учасника освітнього процесу. Посилюється увага до особистості учня, його особливих індивідуальних творчих здібностей. Методи, прийоми, форми, засоби навчання за цих умов також мають змінюватись, активно інтегруватися у систему оновленої концепції освіти.

Різні види мистецтв можуть стати найбільш вагомими інструментами формування творчої особистості учня. Як наслідок, постає необхідність активного запровадження комплексної взаємодії мистецтв під час вивчення дисциплін, у тому числі й літератури, у коледжах художньо-естетичного профілю. Особистість не може бути гармонійно розвиненою без пізнання мистецтва і творчої діяльності. Саме пари літератури можуть допомогти зрозуміти учневі міжкультурні, міжмистецькі взаємозв'язки, виявити свій творчий потенціал.

Дослідженням взаємодії різних видів мистецтв займалися багато українських і зарубіжних вчених (Д. Наливайко, М. Ільницький, Е. Циховська, Л. Генералюк, О. Пешкова, О. Ханзен-Леве, В. Вольф, У. Вайсштайн та інші). Обговорюване питання впровадження взаємодії мистецтв у освітній процес неодноразово порушувалася у наукових працях дослідників, але детально не була описана з урахуванням обраного учнями художньо-естетичного профілю навчання під час викладання саме літератури. Це актуалізує детальне дослідження цієї проблеми.

Завдяки художнім творам різних видів мистецтва, зокрема і літератури, ми можемо побачити і дослідити окремий індивідуальний світ митця. Твір стає свого роду актом комунікації між автором і реципієнтом. А усі знаки мистецтв перетворюються у засоби передавання інформації. Текст одного виду мистецтва вбудовується у художній простір іншого мистецтва і найголовніше – набуває індивідуальних смислів.

Найчастіше поняття інтермедіальності дослідники розглядають: 1) як «використання художньою літературою інших видів мистецтва задля посилення ефекту та поглиблення головної ідеї та змісту твору»; 2) як «методологію порівняльного аналізу художнього твору і культури загалом» [8, с. 163]. Знакові коди різних видів мистецтва взаємодіють між собою, внаслідок чого утворюється поліхудожній простір на межі цих видів мистецтва. Можна переконатися, що саме ці аспекти набувають надзвичайно важливого значення під час викладання літератури у закладах художньо-естетичного профілю. Література з цієї точки зору стає універсальним видом мистецтва, бо вона демонструє міжмистецькі зв'язки, активний діалог мистецтв. «Синтетичний образ літературного твору як симбіоз Слова, Кольору і Звуку – це не тільки словесний образ, збагачений новими структурними компонентами. У процесі взаємодії естетичних полів відбувається інтенсивне нарощування нових граней. На горизонтальний рівень (сюжетна канва, лейтмотив, образна система) накладаються вертикальні амплітуди, художнє слово постає водночас у декількох вимірах: семантико-емоційному, ритміко-мелодійному, колористичному, тобто у силових полях поетичної, музичної та живописної образності» [1, с. 41]. Взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва є багат шаровими. Це не можна обійти стороною під час викладання літератури у навчальних закладах художньо-естетичного профілю. Адже саме застосування такого підходу до вивчення літератури дозволить по-новому поглянути на вже відомий текстовий твір, стиль письменника, літературний напрям. Збільшуються можливості передавання смислів художнього твору, покращується сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу. Якщо реципієнтом літературного твору стає учень-художник, то відбувається взаємодія двох художніх світів митців: автора-письменника та автора-читача. Наслідком їхньої синергії постає новий спільний взаємодоповнений художній світ. Ми можемо спостерігати у такому

випадку оригінальні художні рішення, новий погляд на літературу. Фантазія учнів допомагає візуалізувати текст, поєднуючи різні знакові системи, художні коди різних видів мистецтв. З цієї точки зору варто звернути увагу на види робіт під час викладання літератури, які наводить у своєму дослідженні Ж. Клименко: порівняння твору з його втіленням в різних видах українського мистецтва; оформлення альбомів «Світова література та вітчизняний живопис», «Вплив перекладної літератури на український театр» підготовка звіту про місце літератури в сучасному культурному просторі (за результатами аналізу телепрограм, кіноафіш, періодичних видань, власного глядацького досвіду) [4, с. 38]. Особливу увагу під час вивчення літератури у коледжах художньо-естетичного профілю варто звернути увагу на так звану «візуалізацію літератури», тобто створення інтермедіального контенту самими студентами. Його можна створювати за лекцією викладача або за прочитаним літературним твором. Це можуть бути такі роботи, як створення комікса за літературним твором, емблеми твору або літературного напрямку, екслібрисів до літературних творів тощо. Інтермедіальний контент візуалізує текст, збільшує смислове навантаження і візуально розкриває бачення літературного твору учнем, передає його концепцію розуміння твору. Відбувається творча самореалізація через створення інтермедіального контенту. Студенти стають активними учасниками освітнього процесу, що відповідає Концепції Нової української школи. Учні-художники «замальовують окремі ідеї, ключові моменти лекції, знаходять точні візуальні символи для явищ літературного твору, а це призводить до того, що студенти вимушені бути уважними реципієнтами, аналізувати інформацію, виокремлювати головне» [2, с. 38]. Учні стають не просто реципієнтами в процесі вивчення літератури, а повноцінними творцями свого особливого мистецького літературного світу, де поєднуються словесні і візуальні знаки мистецтв. Література перетворюється у джерело натхнення для учнів, які обрали художньо-естетичний профіль навчання.

Самостійне створення інтермедіального контенту учнями під час вивчення літератури сприяє розвитку вміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати зразки літературних творів, покращенню творчих здібностей учнів, їхньої уяви, формуванню і посиленню здатності розглядати літературні тексти в культурно-мистецькому ракурсі, що є дуже важливим, враховуючи обраний ними художньо-естетичний профіль навчання.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Т. В. Когнітивна жанрологія та поетика. Київ: Київський національний університет імені Т. Шевченка, 2010. 180 с.
2. Бойта В. В. Елементи інтермедіального аналізу на заняттях із літератури у коледжах художньо-естетичного профілю. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. 2020. Випуск 16. С. 129–140.

3. Генералюк Л. С. Взаємодія літератури і мистецтва начерк теорії словесно-візуальних інтеракцій. *Studia Methodologica*. 2009. Випуск 29. С. 8–88.
4. Клименко Ж.В. Лекція 19. Вивчення світового письменства крізь призму української культури. *Всесвітня література в школах України*. 2014. № 7–8. С. 36–38.
5. Література на полі медій. Збірка наукових праць відділу теорії літератури та компаративістики Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України / Ред. Гундорова Т.І., Сиваченко Г.М. Київ, 2018. 633 с
6. Наливайко Д. С. Взаємозв'язки і взаємодії літератури й інших мистецтв в аспекті компаративістики. Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти). Київ: УАВЗЛ, 2003. С. 3–25.
7. Нісевич С. Взаємозв'язок образотворчого та словесного мистецтв. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://artkipdm.kosiv.org.ua/2014/11/18/1030/>
8. Попова О. В. Інтермедіальні студії у сучасному літературознавстві. Проблеми семантики слова, речення та тексту. С. 163–167 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/270150.pdf>
9. Циховська Е. Д. Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності. *Слово і час*. 2014. № 11. С. 49–59.

Вітченко Анастасія Юхимівна
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання іноземних мов,
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ОНЛАЙН ТЕСТІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифровізація суспільства охоплює всі сфери життя в тому числі і освіту. Наразі важко уявити собі навчальний процес у закладах вищої освіти без використання онлайн-тестувань, онлайн ресурсів та платформ, електронних підручників тощо. В умовах дистанційної та заміщеної форми навчання актуальність онлайн платформ, які забезпечують можливість провести контроль рівня підготовки студентів, суттєво зросла.

Проблемою тестувань займалися такі вчені: Андрущенко О, Булах І., Дичківська І, Пометун О., Пономарьова О, Нісімчук А, Папагутіна М, Alderson J., Wachman L., Filcher G.

Мета цієї розвідки – теоретично проаналізувати переваги та недоліки використання комп'ютерного тестування в закладах вищої освіти, розглянути онлайн платформи для створення тестів, виокремити їх сильні та слабкі сторони, довести ефективність використання програм для онлайн тестувань у закладах вищої освіти.

Зазначмо переваги комп'ютерного тестування для студентів: студент самостійно працює над тестом, що забезпечує його анонімність, комп'ютерне тестування забезпечує індивідуалізацію навчання, студентам цікавіше працювати з тестами в онлайн режимі у порівнянні з традиційними формами контролю; об'єктивність оцінювання завдяки єдиному підходу до всіх студентів.

Аналізуючи переваги проведення онлайн тестувань для викладачів, зазначимо, що викладач значно економить свій час під час перевірки тестів, адже результати готові, як тільки студент закінчив тест; викладач отримує можливість включити до тестів різні види контролю, а саме аудіо, відео матеріали, що значно урізноманітнює навчання; крім того викладач може провести контроль великого обсягу матеріалу, що інколи неможливо про проведення тестування на папері.

Проте, комп'ютерне тестування має ряд недоліків, а саме: студенти можуть бути академічно недоброчесними і списувати під час проходження тесту; викладачу подекуди важко розібратися у програмному забезпеченні платформ для створення онлайн тестів; через відсутність безпосереднього діалогу між викладачем та студентом виникає проблема у пошуку додаткового часу на роз'яснення помилок та складних питань, які виникли під час тесту.

Втім, слід зазначити, що переваги комп'ютерного тестування значно переважають його недоліки. Так створення тестів через онлайн оболонки не вимагають спеціальних знань чи вмінь в області програмування. Викладач, завдяки сучасним цифровим технологіям, може легко опанувати створення тестових завдань різної складності. Крім того, за результатами контролю, викладач може отримати автоматично сформований підсумковий протокол відповідної структури.

Серед безкоштовних тестових онлайн платформ й сервісів виділяємо: *Google Forms*, *Master-Test*, *Classtime*, *Kahoot!*, *Quizizz*, *Quizlet*, *LearningApps.org*, *Online Test Pad*, *МійКлас*, *На Урок*, *Всеосвіта*. Розглянемо деякі з них більш детально.

Google Forms є одним з найпопулярніший і найпростіших сервісів для створення тестів. Відкривши обліковий запис у Gmail, викладач отримує можливість використовувати Google Forms самостійно, як тестову оболонку, або у складі Google Classroom. Безумовною перевагою є те, що додаткова реєстрація на сервісі для студентів не потрібна. Отримавши посилання вони зразу можуть переходити до виконання тестових завдань. Цей сервіс дозволяє створювати різні типи завдань, додавати мультимедіа. У користувачів є можливість задати кількість балів за завдання. Перевірка тесту виконується автоматично. Також, в тесті передбачена функція перевірки частини або повністю всіх завдань вручну. Викладач отримує результати у вигляді Excel таблиці, де відображено початок і кінець виконання тесту, правильні та неправильні відповіді. Крім того, викладач може побачити аналіз результатів тесту у вигляді статистики, що дозволяє дізнатися які питання викликали найбільшу складність серед студентів. Проте, одним з суттєвих недоліків, вважаємо неможливість встановлення обмеження у часі для виконання тесту. Для того, щоб подолати цю ваду, слід додатково встановлювати програми, які будуть лімітувати час.

Master-Test безкоштовний онлайн сервіс створений для проведення онлайн тестувань з навчальною метою. Існує англійський та український інтерфейс. Для початку роботи з сервісом викладач має зареєструватися, а для того щоб студенти змогли проходити тестування їм також потрібна реєстрація. Після цього, викладач додає своїх студентів у розділі «Мої студенти» - «Додати студента». Сервіс підтримує багато різних форматів запитань, проте можливість додавання мультимедіа відсутня. Викладач сам налаштовує «вагу питань», та автоматичне оцінювання відповідей обравши категорію «Додати відповідь». Зручним є те, що у профілі викладача зберігаються результати студентів і всі створені тестові матеріали, які можна активувати у будь який момент, як під час очного так і дистанційного навчання. Серед суттєвих недоліків слід зазначити обов'язкову реєстрацію студентів та обмежені можливості налаштувань (додавання аудіо та відео фрагментів не передбачена).

Online Test Pad безкоштовний онлайн сервіс для створення онлайн тестів, завдань, опитувань. Крім того, на сайті, у загальному доступі, знаходимо велику кількість завдань, які структуровані по папкам. Існує англійський та український інтерфейс. Реєстрація та створення власного профілю є обов'язковим. Студенти також мають бути зареєстровані на сайті. Передбачено платну та безкоштовну версію програми. Автори передбачили 17 типів тестових завдань, серед них: відповідь у довільній формі, встановіть відповідність або послідовність, заповнення пропусків, завантаження файлу, інтерактивний диктант, діалоги-тести (спілкування з віртуальним екзаменатором). Проте, у безкоштовній версії, платформа суттєво обмежена у своєму функціоналі та налаштуваннях. Цікавим є те, що тести та завдання викладач може опублікувати для загального доступу на сайті. Водночас, після публікації тесту внесення змін в його структуру є неможливим. Щодо результатів тестування, то вони автоматично зберігаються у профілі викладача. Серед суттєвих недоліків зазначимо обов'язкову реєстрацію студентів та обмежені можливості налаштувань у безкоштовній версії сервісу.

Отже, нами були виокремлені переваги та недоліки використання онлайн тестування як для викладачів так і для студентів. Ми проаналізували найбільш популярні онлайн конструктори тестів, вказали на їх позитивні та негативні сторони. Данна розвідка не вичерпує всіх питань, які пов'язані з створенням та проведенням онлайн тестувань. Підсумовуючи, зазначимо, що незважаючи на деякі суттєві недоліки проаналізованих сервісів, їх застосування у навчальному процесі у закладах вищої освіти є надзвичайно актуальним і необхідною вимогою сьогодення.

Волинець Ірина Миколаївна
*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри педагогіки і психології
дошкільної та початкової освіти КЗ КОР
«Білоцерківський гуманітарно-
педагогічний фаховий коледж»*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Літературна освіта є важливим аспектом навчання на всіх етапах – від дошкілля до вищих навчальних закладів, а особливо, коли йдеться про фахову підготовку вчителів початкової школи. Адже саме вони повинні не тільки навчити читати, сформувати високу техніку читання, а й ввести учнів у світ прекрасного, прищеплювати любов до книги та стійкий інтерес до читання, виховувати потреби у читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично й творчо сприймати прочитане, формувати загальнолюдські цінності й читацьку самостійність. Для того, щоб фахово реалізовувати мету, завдання, зміст літературної освіти початкової ланки Нової української школи, вчитель, перш за все, має сам отримати якісну літературну освіту, володіти відповідними знаннями, вміннями і навичками, тобто бути літературно компетентним. У зв'язку з цим майбутній учитель повинен не тільки знати програмові твори - йому потрібно бути добре обізнаним із сучасною книжковою продукцією для дітей.

Дитяча література як частина загальної літератури є мистецтвом слова. За підручником з дитячої літератури Д. М. Білецького та Ю. П. Ступака «...дитяча література... є органічною частиною всієї художньої літератури і всіма своїми засобами здійснює спільну всієї літературі мету – виховує молоде покоління... Отже, дитяча література невіддільна від загального літературного процесу: вона формується на ґрунті загальної художньої літератури, тобто літератури для дорослих, на основі законів педагогіки й психології і здійснює єдність принципів мистецтва і педагогіки...» [1]. У той же час вона має іманентні особливості: відповідає рівневі знань, життєвому досвіду, психологічному розвитку дитини, орієнтується на певне тематичне коло, жанрові характеристики та поліграфічне оформлення.

«Дитяча література» як базова дисципліна сприяє формуванню світоглядної позиції, моральних, художньо-етичних якостей, духовної культури майбутніх учителів початкових класів, посідає вагомe місце в професійній підготовці вчителів початкових класів. Будучи природно пов'язаною з історичною, літературна освіта покликана розкривати закономірності історичного розвитку українського народу й людства.

Цінне значення художньої літератури в навчанні й вихованні дітей молодшого шкільного віку визначає важливу роль дисципліни в підготовці майбутніх педагогів. Адже

перед викладачем стоїть завдання: з одного боку – долучити студентів до літератури як мистецтва слова, а з іншого – підготувати студентів до процесу долучення учнів до літератури як мистецтва слова.

Літературне читання є потужним засобом виховного й розвивального впливу на особистість. У «Типових освітніх програмах Нової української школи для закладів загальної середньої освіти. 1-2 та 3-4 класи» з навчального предмета «Літературне читання» зазначається тематика дитячого читання (твори про почуття дітей, їхні захоплення, мрії, взаємини в сім'ї, школі; про стан природи у різні пори року; ставлення до Батьківщини, рідної мови, народних традицій, про історію рідного краю, видатних людей, захисників України; відкриття; про життя письменників, створення книг; медіатексти) та окреслюється доступний і цікавий дітям навчальний матеріал, різноманітний за жанрами, персоналіями і джерелами здобуття інформації:

- *усна народна творчість* (малі фольклорні форми: лічилки, скоромовки, загадки, приказки, прислів'я; казки героїко-фантастичні, легенди, байки, пісні);
- *художні твори відомих українських і зарубіжних письменників*:
 - поезія (вірші пейзажні, сюжетні, фантастичні, гумористичні; вірші-загадки, акровірші);
 - проза (оповідання, уривки з повістей, казки; п'єси);
 - байки (вірші і проза).
- *науково-художня, довідкова, література з різних джерел, тексти із ЗМІ* [4].

Це дає змогу укладачам підручників з літературного читання самостійно обирати як авторів, так і твори для вивчення й опрацювання. Прикметним є те, що в коло дитячого читання Нової української школи введено значну кількість сучасних творів, з авторами яких можна познайомитись і поспілкуватися в соцмережах та почути їхні голоси на уроці. Діти ніби отримують «дозвіл» на життя тут і тепер – у цьому столітті, у цій цивілізації, на цій території, з реальними однолітками й дуже знайомими ситуаціями. А сучасний інформаційний освітній простір характеризується широким доступом учнів до мережі Інтернет і вільним його користуванням, до електронних, аудіовізуальних засобів, у т. ч. дитячих електронних бібліотек, які містять тексти сучасної, класичної художньої, науково-пізнавальної літератури.

У той же час варто зазначити, що у наші дні дитяча література стикається із серйозними проблемами. У дітей зникає інтерес до читання. Це багато в чому пов'язане з появою нових технологій та глобальною комп'ютеризацією. Але головною причиною є виховання всередині сім'ї, ставлення до читання батьків. Далеко не всі вважають за належне розповісти своїм дітям про роль книг, допомогти їм у формуванні інтересу. І саме курс «Дитяча література» є тим

начальним предметом, який підготує майбутніх учителів початкових класів до вирішення таких проблем.

Світ дитячої книги з її персонажами як реалістичними, так і фантастичними, яскравими малюнками й позитивними емоціями сприяє розвитку мовлення дітей, навчає реагувати на вчинки людей, спонукає допитливість і, в цілому, відкриває цілий світ.

У процесі засвоєння курсу «Дитяча література», окрім знайомлення студентів з ідейно-тематичним багатством художніх творів (зразків української і зарубіжної літератур, що входять у коло читання учнів молодшого шкільного віку), акцентуємо їхню увагу на необхідності при вивченні шкільного курсу літературного читання навчати дітей:

1. *Співпереживати та співчувати.* У ході прочитання твору дитина проживає все те, що відбувається з героями книг, слідує за сюжетними лініями, персонажами з їхніми унікальними характеристиками, розмаїттям культур, які можуть відрізнятися від звичного для дитини середовища. Учні молодших класів ототожнюють себе з дійовими особами, відкривають для себе зовсім нові переживання, розширюючи свій емоційний спектр, збагачуючись новим емоційним досвідом.

2. *Фантазувати,* оскільки фантазії для дітей є джерелом натхнення й радості, а дитина, у якої добре розвинена уява, виростає яскравою особистістю. Учня початкової школи можна давати такі завдання: продовжити ту чи іншу історію з логічним кінцем; керувати персонажами, наділяючи їх своїми рисами характеру; уявити себе в ролі персонажів улюблених оповідань тощо.

3. *Перемагати свої страхи.* У книгах, які пропонуються для прочитання молодшим школярам, окрім позитивних героїв, трапляються й негативні або навіть і страшні персонажі. Казки проводять несвідому психічну роботу: навчають дітей не боятися відьму, яку спалює Івасик Телесик у печі; Синьої Бороди, мертві дружини якого звисають з гаків; вовка, який з'їдає Червону Шапочку тощо. На думку видатного психолога й психіатра Бруно Бетельгейма, жорстокі події й випробування в казках закладають у дитині розуміння, що

- труднощі – це частина людського існування, і боротьба з ними неunikна;
- той, хто не ухиляється від неочікуваних і несправедливих ситуацій, долає перепони на своєму шляху і, зрештою, може перемогти;
- чіткий поділ на чорне й біле робить для дитини моральну проблематику дуже наочною [2].

4. *Комунікувати.* Уроки літературного читання є плацдармом для формування в учнів комунікативної компетентності. Важливо прищеплювати молодшим школярам **культуру спілкування**, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати

можливість висловитися іншому; а також в умінні висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити. На основі прочитаних творів можна запропонувати такі види робіт: навчальний діалог, монологічну промову, рольові ігри, інсценування, творчий переказ, пошукову роботу з різними джерелами інформації тощо.

5. *Знаходити інформацію.* Варто виділити вміння школярів задовольняти свої інформаційні запити, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги, умінь виділяти інформацію із запитання, залучати інформацію, яка знаходиться за межами завдання, використовуючи особистий досвід, знання з інших навчальних предметів.

Отож, навчальна дисципліна «Дитяча література» є важливою складовою блоку дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і спрямовується на ознайомлення студентів із літературним процесом в українському та світовому письменстві у дискурсі дитячого читання. У процесі навчання студенти ознайомлюються зі змістом рекомендованих для читання дітям художніх творів. Такий підхід викликає в студентів інтерес до дитячих книг, бажання самостійно в них орієнтуватися, виразно читати, аналізувати їх, тобто готує майбутнього фахівця до ефективного використання художньої літератури як важливого засобу формування світоглядних позицій сучасної дитини.

Список використаних джерел

1. Білецький Д., Ступак Ю. Українська дитяча література : для педагогічних інститутів і педагогічних училищ. Київ : Рад. школа, 1963. 263 с.
2. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія : підручник. 2-ге вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 398 с.
3. Типові освітні програми Нової української школи для закладів загальної середньої освіти. 1-2 та 3-4 класи / розроб. під керівництвом Р. Б. Шияна, О. Я. Савченко (крім іншомов. освіти). Київ : Світоч, 2019. 336 с.
4. Ткаченко В. І. Дитяча література : навч.-метод. посіб. для студентів ступеня вищ. освіти бакалавр. Вінниця : ТВОРИ, 2019. 156 с.

Гарна Світлана Юріївна

*кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу мовно-літературної та мистецької освіти,
доцент кафедри суспільно-гуманітарної та медійної освіти
Донецького ОБЛІППО*

Козієва Віталіна Вікторівна

*викладач української мови та літератури
Олександрівського професійного аграрного ліцею Донецької області*

ЗАПРОСІТЬ КОМІКС НА УРОК ЛІТЕРАТУРИ: ПРО ЩО ТРЕБА ЗНАТИ

У ХХІ ст. суспільство надає перевагу візуально-образному вираженню думки, яке значно спрощує сприйняття інформації. Комікс – інформаційний продукт, який являє собою

зафіксовану на матеріальному носії зв'язну розповідь, історію, відображену в малюнках, які зазвичай супроводжуються короткими текстами. Термін «комікс» походить від англійського *comic* – комедійний, кумедний, комічний, смішний. Комікс є засобом швидкої й ефективної передачі інформації за рахунок одночасного використання графічних і вербальних компонентів. Його можна розглядати як окремих вид мистецтва і жанр літератури, що поступово набуває популярності.

«Батьком» коміксу вважається швейцарський художник і письменник Р. Тепфер. У 1837 р., намагаючись пояснити свої роботи, він висловив думку, що комікс має змішану природу та складається із серії малюнків, що виконані у формі ескізу. Кожний малюнок супроводжується однією чи двома стрічками тексту. Малюнки без тексту мали б неоднозначне тлумачення, текст без малюнків був би просто незрозумілим. Але разом вони складаються у своєрідний роман, проте настільки своєрідний, що він схожий на роман не більше, ніж на щось інше подібне [4, с. 11].

Коротке тлумачення коміксу як історії, розказаної в малюнках, з'явилося після публікації в серйозних наукових французьких видання низки статей про цей вид мистецтва. Поштовхом такої зацікавленості став Перший конгрес, присвячений коміксу (Італія, 1965). Ширше тлумачення знаходимо у французькому енциклопедичному словнику П. Ларусса (1982): «Послідовність малюнків, що супроводжуються текстом, який описує дію, що переходить з малюнка в малюнок, тим самим забезпечуючи неперервність історії» [4, с. 3].

Розглядаючи поняття коміксу, учені не полишають спроб визначити, який компонент – графічний чи тексто-вербальний – є провідним. Зокрема, у «Літературознавчій енциклопедії» (авт.-уклад. Ю. Ковалів) надається перевага останньому [2, с. 508]. Французький учений Ф. Лакасен називає комікс примиренням малюнка та слова в розповіді, де головне семіотичне навантаження приходить на малюнок [5]. Низка науковців звертає увагу на те, що комікс є поліграфічним інформаційним продуктом (Ж.-Б. Ренар, Б. Петерс).

Отже, *комікс* розглядаємо як сукупність мотивуючих знаків, образів та символів, що породжують значення різними способами, створюючи код, який читач має проінтерпретувати [3].

Появі перших коміксів передували також політичні карикатури XVIII століття англійського художника Вільяма Хогарта. Вони являли собою серію малюнків, об'єднаних спільною думкою.

Першим американським коміксом стала історія в малюнках під назвою «Ведмежата і тигр», яка була надрукована у 1892 році. У Європі комікси з'явилися на початку XX століття, але широкої популярності вони набули після Другої світової війни. Згодом у деяких державах

та країнах із розвинуеною індустрією у мальованих історій з'явилася своя назва: у Франції *bande dessinée* (мальована стрічка) або *BD*, у Японії – манга.

На початку ХХІ століття комікси отримали нове втілення за рахунок нових комп'ютерних технологій, що використовуються при розмальовуванні коміксів, а також цілої низки талановитих художників, таких як Ешлі Вуд, Тод Макфарлейн, Сем Кіт, Паоло Рівера, Грег Капуло, Умберто Рамос, Джузеппе Камунколі, Том Мур та інші.

Предтечами сучасних українських коміксів вважають київський лубок, де зображення розповідали історії, та дерев'яні матриці ХІІ століття, за допомогою яких на тканину наносили малюнки [1].

У ХХ столітті в Україні комікси популяризувалися переважно в дитячих журналах, деякий час на агітаційних плакатах. Лише в 1982 році київське видавництво «Веселка» опублікувало перший повноцінний комікс українською – «Де ростуть пиріжки з маком» письменника та ілюстратора Валерія Горбачова.

Відома ціла низка українських історичних коміксів, а саме: «Похід князя Олега на Царгород» Юрія Логвина (1991); «Бій богатирів» та «Облога печенігами Києва» Сергія Позняка (1991); «Перші київські князі» Олексія Капнинського (1994); «Марк Пиріг, запорожець» Вадима Карпенка та Олександра Гайдученка (1992), «Буйвітер» Костянтина Сулими (1995).

Хоча традиції коміксів 90-х частково забуті, а більшість серій обірвались на першому випуску, графіка поступово знову набирає популярності. В Україні виходять комікси: знаменита історична оповідь Ігоря Баранька «Максим Оса» (2008); козацька пригодницька оповідь «Дагопак» (2012); стімпанк-фентезі «Воля», антиутопія «Серед овець» та друга частини адаптації роману Івана Франка «Герой поневоли» (2017). Нині сучасні автори та ілюстратори працюють над створенням нових сюжетів.

Комікси можуть бути будь-якими і за літературним жанром, і за стилем малювання. У вигляді коміксів адаптуються навіть твори класиків літератури. Щоправда історично склалося, що найпоширеніші жанри коміксу – пригоди та карикатура.

Відомий коміксист Вілл Айснер, автор книг з історії та теорії коміксу, визначав цей вид мистецтва як «мистецтво послідовності» або «мистецтво зображати послідовність». І дійсно, головна ознака коміксу – зображення подій, що відбуваються на одному аркуші. Найчастіше ці події розміщуються в окремих кадрах, хоча іноді зустрічається поєднання різночасних подій у загальному образотворчому просторі.

Іншою невід'ємною рисою коміксу є включення зображення і тексту в єдину композицію кадру. Зазвичай тексти (це можуть бути репліки та думки персонажів, а також коментарі та «закадровий текст» автора) розміщуються у спеціально відведених рамках.

Форма і колір цих рамок може змінюватись, але найчастіше митці виходять із усталених традицій коміксу, що визначають символічну відповідність форми тому чи тому виду тексту (наприклад, «балони» переважно містять пряму мову, «хмарка» – роздуми).

Малюнок у коміксі має певну частку умовності. Він спрощується для швидкості малювання та зручності сприйняття й ідентифікації читача з персонажем.

За обсягом комікси варіюються від коротких «смужок» із кількох (зазвичай трьох) картинок до об'ємних графічних романів і серіалів із безліччю випусків.

Головне завдання при створенні коміксу – пам'ятати, що комікс – це не набір малюнків, а історія, яка має бути цікавою.

Починати роботу треба з ідеї. Щоб комікс було зручно читати, кадри потрібно зручно розташувати, тому наступним важливим етапом є розкадрування.

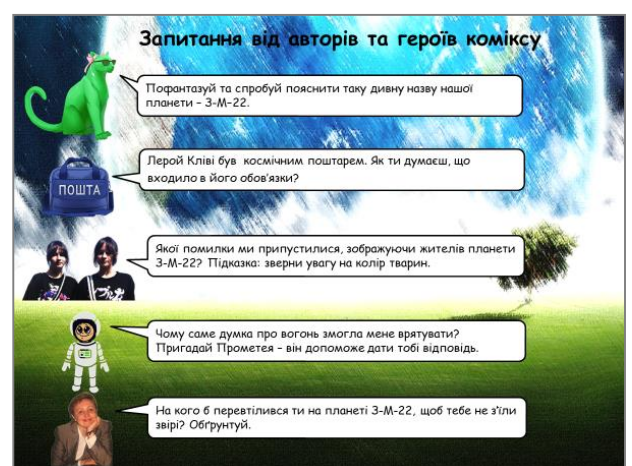
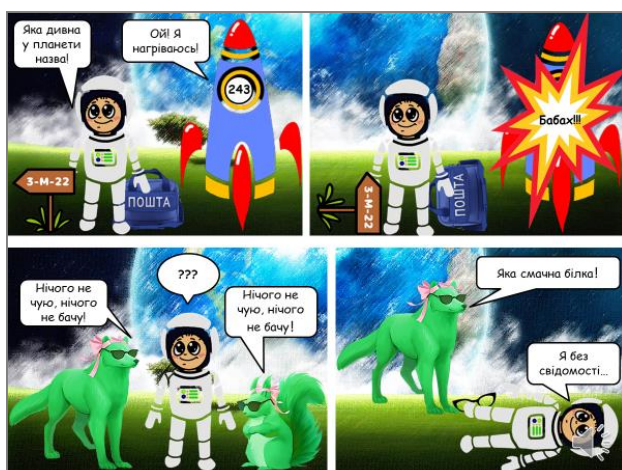
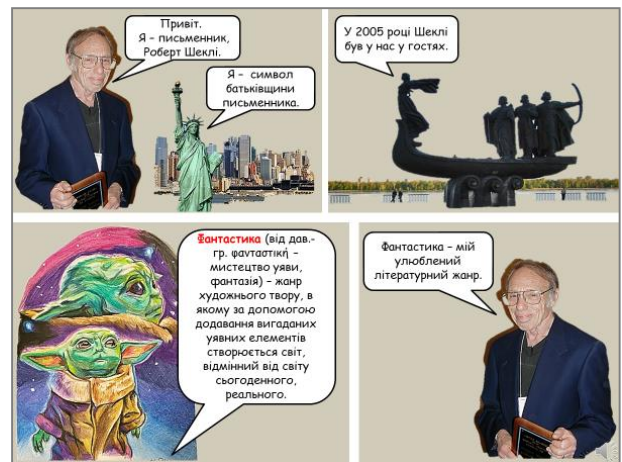
Іншою не менш важливою деталлю є текст, який міститься в «словесних бульбашках», «баблах». Для різних типів мови використовуються різні види пухирів. Так, розповідь автора прописується у прямокутному вікні без хвостика. Репліка героя залежно від характеру мови може перебувати в овальній чи прямокутній рамочці з хвостиком, що вказує на того, хто вимовляє цю репліку. Якщо контур рамочки виділити не суцільною лінією, а контуром, ми отримаємо шепіт.

У процесі створення коміксу беруть участь люди кількох професій. Сценарист пише історію, прописує головних героїв, їх репліки, розвиток подій. Переважно для створення коміксів наймаються професійні сценаристи. Розкадрувальник виділяє зі сценарію окремі кадри, моменти, ключові події. Редактор обробляє текст, поміщає їх у бульбашки, розміщує у кадрі. Художник промальовує історію, оформляє кожен сторінку. Художник коміксів має вміння малювати все. Намалювати одну сторінку коміксу – це не просто намалювати портрет чи натюрморт із кількох предметів. Художнику доводиться зображати навколишній світ у найдрібніших деталях, адже інакше комікс виглядатиме некрасиво.

Загалом нині стандартний комікс складається з таких деталей: обкладинка, яка передає основне значення коміксу; фронтиспис – малюнок перед титульним листом, який дає читачеві можливість більше дізнатися про комікс; титульний лист, на якому можуть знаходитися короткий вступ, імена авторів, художників тощо; основна частина – це сторінки, кількість яких не обмежена, але в стандартних коміксах їх від двадцяти до сорока.

Отже, комікси можуть розповісти історію справді унікальною мовою. Додаючи зображення з емоціями, через комікс можна «пробитися» до душі читача. Зазвичай створити свій комікс може лише той, хто вміє малювати. Однак тепер з появою спеціальних онлайн-генераторів для створення коміксів, це твердження не актуальне. Комікси може створювати будь-хто.

Сьогодні як ніколи гостро постає питання адаптації навчання для українських учнів, докорінного перегляду підходів, засобів, прийомів, методів навчання літератури. Тому відділом мовно-літературної та мистецької освіти Донецького обласного інституту післядипломної освіти у 2023 році організовано роботу творчої групи «Дидактичне забезпечення до уроків зарубіжної літератури» (керівники: Світлана Гарна, Вікторія Щербатюк, Тетяна Ковальова). Діяльність творчої групи словесників Донеччини спрямована на поповнення методичного кейсу учителів Нової української школи оригінальним та креативним дидактичним матеріалом для проведення уроків зарубіжної літератури в 6 класі. Творчим продуктом групи буде *збірник коміксів до уроків зарубіжної літератури у 5-6 класах НУШ*. Видання міститиме комікси до кожної монографічної теми та методичні коментарі щодо роботи з ними. Як зразок пропонуємо елементи коміксу до оповідання Роберта Шеклі «Запах думок».



Запис майстер-класу щодо використання коміксу-адаптації до оповідання Роберта Шеклі «Запах думок» можна переглянути за покликанням <https://youtu.be/khEBldhmCNw>

Список використаних джерел

1. Белов Д. Комікс як продукт інформаційної культури. URL : http://nbuviar.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3841:komiks-yak-produkt-informatsijnoji-kulturi&catid=81&Itemid=415.
2. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 1. 608 с.
3. Підпригора С. Українська графічна проза на шляху до популярності. *Ideo-grafika*. 2016. 11.02. URL : <https://www.ideo-grafika.com/ukrainian-grafik-novels>.
4. Baron-Carvais A. La Bande dessinée. 2007. 128 p. URL : <https://www.cairn.info/la-bande-dessinee-9782130561071.htm>.
5. Lacassin F. Pour im neuvieme art: la BD. Paris : Editions Slatkine, 1982. 508 p.

Гладка Ірина Анатоліївна

доцент кафедри методики викладання іноземних мов
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Романюк Вікторія Леонідівна

старший викладач кафедри мовної підготовки
Київського інституту Національної гвардії України

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Як показують новітні дослідження в галузі освіти, одним з важливих завдань української держави є підготовка суспільства до повсякденної інформатизації, спираючись на побудову соціально-орієнтованої економіки та інтеграції України в європейський та світовий освітній простір. Також значний вплив на інформатизацію внесла світова пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні: вони змусили школи перейти у дистанційний режим роботи. Інформатизація процесу навчання учнів є одним із найважливіших напрямів удосконалення освіти у світі. Використання засобів комунікативних та інформаційних технологій у процесі навчання є особливо актуальними протягом останнього десятиліття, про що свідчать численні роботи таких дослідників як: Гончаренко С., Давиденко Ю., Коваленко Н., Колбишева Ю., Крістал Д., Олійник В., Рожкова Н., Томко І. та інших.

На сучасному етапі розвитку теорії та практики навчання іноземних мов виникає необхідність застосування онлайн-ресурсів, що дозволить учням швидко та ефективно опанувати “*нерідну мову*” [1]. На сьогоднішній день Інтернет дає чудову можливість вивчати іноземну мову, оскільки це можливість спілкування в режимі реального часу мовою, яка вивчається; забезпечує доступ до різноманітних автентичних матеріалів та навчальних ресурсів у широкому діапазоні текстових, аудіо та відео-форматів. У контексті мовної освіти

це може створити технічне навчально-мовне середовище для розвитку володіння учнями іноземною мовою.

В умовах науково-технічного розвитку сучасного суспільства та реформування шкільної освіти, особливої актуальності набуває проблема іншомовної підготовки нового покоління до швидкозмінних вимог інформаційного суспільства для майбутньої професійної діяльності, що й зумовило необхідність введення в освітній процес використання онлайн-ресурсів.

Аналіз науково-методичної літератури й власні спостереження дозволяють констатувати наявність таких проблем, як недостатня увага до навчання стратегій аудіювання, брак аудиторного часу, відсутність в учнів пізнавального інтересу до самоосвіти в інформаційному середовищі. Як наслідок, не сформованість аудитивної компетенції веде до виникнення труднощів у здійсненні комунікації.

Інтернет створює унікальні умови для пізнання учнями культурного розмаїття мовних спільнот, що не завжди можливо з традиційними підручниками з іноземної мови. У цьому контексті іноземні мови використовуються як основний засіб навчання та самоосвіти. Проте майже в усіх роботах дослідники прямо чи неявно називають онлайн-ресурси додатковими чи допоміжними навчальними матеріалами. Навчальні онлайн-ресурси також можуть бути спрямовані на розвиток іншомовної комунікативної компетенції.

Застосування онлайн-ресурсів та мультимедійних засобів дає вчителям чудову можливість удосконалити управління навчанням, збільшити ефективність та об'єктивність навчального процесу, заощадити час викладача, підвищити мотивацію учнів на здобуття знань, зацікавити їх вивченням іноземних мов, прищепити стійке бажання до самоконтролю та самовдосконалення, що позитивно позначиться на результатах навчання. Однак у роботах дослідників не розкриваються конкретні переваги і недоліки актуальних та діючих онлайн-ресурсів, їх видозмінність та класифікація відповідно до поставленого вчителем завдання, наприклад, покращення навичок аудіювання.

Важливим компонентом методики навчання аудіювання на базі використання онлайн-ресурсів є система завдань, яка враховує логіку оволодіння необхідними аудитивними навичками та вміннями і передбачає обґрунтовану послідовність організації вправ в умовах інформаційно-комунікаційного середовища з метою досягнення навчальних цілей з аудіювання дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» у підготовці студентів-філологів першого року навчання [4]. Коваленко Н. зазначає, що ресурси мережі Інтернет є безцінною та неосяжною скарбницею інформаційно-предметного середовища для освіти та самоосвіти учнів, задоволення їх професійних та особистих інтересів та потреб. При

правильному використанні Інтернет-технологій вони сприяють оптимізації та ефективності навчального процесу [2, с. 97].

Олійник В. у своїй праці писав, що використання технологій дистанційного навчання з використанням онлайн-ресурсів – це головна педагогічна технологія освіти XXI століття, тому що вона має великий потенціал оскільки гібридна технологія дистанційного навчання обґрунтована та органічно поєднує елементи різних технологій в одне ціле, а її застосування в освіті можна розглядати як перехідний етап від низькорівневих технологій до високорівневих технологій [3, с. 148].

Рожкова Н. у своєму дослідженні зазначає, що застосування онлайн-ресурсів для викладання іноземної мови урізноманітнює форми роботи, розширює зацікавленість студентів предметами, темами, що вивчаються. Також ресурси мережі Інтернет на заняттях з англійської мови формують розвиток незалежності та логічності мислення, контроль умінь, знань та навичок, вдосконалення навчального процесу, надання можливості дати більший обсяг інформації, розвивати активність студентів, а також виконує функцію індивідуалізації та диференціації навчання [5, с. 24].

Застосування онлайн-ресурсів та мультимедійних засобів дає педагогам чудову можливість удосконалити управління навчанням, збільшити ефективність та об'єктивність навчального процесу, заощадити час вчителя, підвищити мотивацію учнів на здобуття знань, зацікавити їх вивченням іноземних мов, прищепити стійке бажання до самоконтролю та самовдосконалення, що позитивно позначиться на результатах навчання.

Так, на дотекстовому етапі навчання можна використовувати такі онлайн-ресурси як: **“Liveworksheets”**, який допоможе розвивати фонетичні навички аудіювання, мовленнєвого слуху і внутрішнього промовляння; **“Quizizz”** – дасть можливість виявити нові лексичні одиниці у аудіотексті; **“Kahoot!”** – розвиває граматичні навички аудіювання; **“Telegram”** – розвиває мовну здогадку і ймовірне прогнозування.

На текстовому етапі для перевірки розуміння основного змісту варто використовувати онлайн-ресурс **“Raptivity”**; для розвитку вміння повного розуміння аудіотексту – онлайн-ресурс **“Learning Apps.org”**.

Для післятекстового етапу варто використовувати онлайн-ресурс **“Web-quest”** – для розвитку вміння інформативно-селективного і інформативно-діяльнісного аудіювання аудіотексту з проблемним компонентом; для розвитку уміння критичного розуміння аудіотексту обирається онлайн-ресурс **“Padlet”**.

Отже, формування компетентності в аудіюванні англійською мовою учнів відбувається у три етапи: на дотекстовому етапі, текстовому етапі та після текстовому етапі. Ми представили оналайн-ресурси для формування компетентності в аудіюванні. Вважаємо, що

запропоновані ресурси спрямовані на оптимізацію процесу досягнення очікуваного результату з формування компетентності в аудіюванні іноземної мови і можуть бути використані вчителями на уроках та викладачами, які читають лекції з методики викладання іноземних мов чи проводять практичні заняття з іноземної мови майбутнім вчителям тощо.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom (дата звернення: 12.04.2023).
2. Коваленко Н. С. Використання сучасних інтернет-ресурсів при навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Філологічні науки. Питання теорії та практики*. 2010. № 3. С. 94–97.
3. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2013. 312 с.
4. Програма нормативної навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» URL: https://kzmg.fif.npu.edu.ua/images/Sylabus/np_1_2_ap.pdf (дата звернення: 12.04.2023).
5. Рожкова Н. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як інноваційного методу в навчанні іноземних мов. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2014. №132. С. 24–26.

Горбатюк Анастасія Олександрівна

викладачка англійської мови онлайн

школи англійської мови Study Less,

студентка IV курсу факультету іноземної філології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

НАПИСАННЯ ФАНФІКУ ЯК ТВОРЧИЙ ВИД РОБОТИ НА ПІДСУМКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ КАЗКИ Г. К. АНДЕРСЕНА «СНІГОВА КОРОЛЕВА»

За діючою навчальною програмою із зарубіжної літератури казка Г. К. Андерсена «Снігова королева» вивчається у 5-му класі [4]. Існує багато цікавих та ефективних матеріалів, розроблених вчителями зарубіжної літератури, які можуть бути використанні на уроках, присвячених вивченню цього твору у школі. Водночас, ми вважаємо, що до доволі розлогого переліку цікавих методичних прийомів і видів робіт, які з успіхом використовуються у сучасному навчальному процесі, доцільно додати завдання написання фанфіку за прочитаним твором.

Фанфік – літературний, найчастіше аматорський, некомерційний твір, створений за мотивами оригінальних літературних творів (або ж інших самобутніх джерел) їхніми фанатами. Фанфік є результатом емоційної реакції на прочитане, або ж побачене, з метою розвинути фабульну та сюжетну лінії твору. І останнім часом стала помітною тенденція швидкого розвитку та популяризації такого жанру мережевої літератури як фанфікшн.

Жанр фанфікшну не є новим для українських літературознавців та вчителів. Це питання досліджувалося крізь призму як одного із жанрів мережевої літератури, також у світлі рецептивної естетики і як новий тип молодіжної творчості. Так, наприклад, кандидатка філологічних наук Бойчук А. вважає, що фанфікшн, наряду з коміксами, мультиплікаціями та комп'ютерними іграми, є трансмедіальною модифікацією літературного тексту [2]. І це перетворення вона називає трансгресивним рухом тексту, що «відбиває специфіку побутування масової культури на всіх рівнях інтерпретації тексту» [2, с. 40]. Не можемо не погодитися з її думкою про те, що виникнення такого явищу як фанфікшн вказує на існування тексту в декількох вимірах, як мінімум авторському та читацькому.

Дослідниця Кравчук С. О., розглядаючи феномен жанру фанфік у світлі рецептивної естетики, дійшла висновку, що цей вид мистецтва має «ігровий потенціал креативної інтерпретації першоджерела» [3, с. 8]. Вважаємо дуже слушним її зауваження про те, що такий жанр наочно реалізує читацьку функцію конкретизації тексту, адже відбувається «процес актуалізації художньої реальності свідомістю читача завдяки його уяві» [3, с. 7]. І як зазначає дослідниця Березіна Ю., це тісно пов'язано з компенсаторними та протестними інтерпретаціями оригінального тексту [1]. У першому випадку мається на увазі бажання читачів заповнити пробіли в сюжеті, стосунках героїв, або всесвіті твору, а в другому жадоба до зміни певних елементів твору, викликана бурхливою незгодою з баченням автора [1].

На нашу думку, написання фанфіку стане ефективним видом роботи на підсумковому етапі вивчення казки Г. К. Андерсена «Снігова королева». За допомогою цього завдання можна перевірити знання учнів з теми (адже для того, щоб написати, наприклад, органічне продовження твору, потрібно досконало знати первісний сюжет, героїв, їхні характери, зовнішність тощо). Також для учнів відкривається вся глибина тексту, яка, можливо, була прихована при першому читанні (інколи написання фанфіку вимагає перечитування окремих епізодів, або ж і всього твору, якщо він невеликий). Таке завдання допоможе школярам розкрити свій творчий потенціал для вирішення нестандартних проблем (а це сприяє розвитку креативної та готової до сучасного життя людини). А також сприяє бажанню учнів переосмислити та переоцінити текст в майбутньому (учні часто люблять передивлятися та перечитувати свої попередні творчі роботи).

Отже, алгоритм дій, який ми пропонуємо, наступний:

1. Дізнатися, які у школярів є знання про літературу фанфікшн.
2. Дати визначення поняттю фанфік та розказати про його різні жанри.
3. Визначити тему роботи учнів (фанфік-продовження, інша кінцівка, герої одного твору опиняються в іншому, зміна сюжету тощо).
4. Ознайомитися з прикладом фанфіку за обраною темою.

5. Запропонувати учням ознайомитися із інструкцією до написання фанфіку.
6. Визначити орієнтовний обсяг твору, дедлайн роботи та форму (у письмовому вигляді у робочому зошиті чи електронному на сайті для публікації фанфіків, або ж на вибір учнів).
7. Вислухати запитання учнів та дати на них відповіді.

Інструкції до написання фанфіку будуть різнитися в залежності від того, що саме треба написати учням (продовження, зміна кінцівки, поява персонажів в іншій локації тощо). До нашого завдання інструкція може звучати наступним чином:

1. Визнач настрій свого фанфіку: це буде хороший кінець чи ні?
2. Напиши план свого фанфіку (послідовність подій).
3. Визнач головні риси характеру головних персонажів, щоб вони були схожими на оригінальні.
4. Напиши фанфік за планом та з урахуванням характерів персонажів.
5. Перевір свій фанфік на грамотність.

Також варто зауважити, що будь-який вид роботи, навіть найцікавіший, швидко набридне учням, і не принесе тієї користі, яку міг би, якщо його використовувати занадто часто. Тому ми не рекомендуємо використовувати таке завдання як написання фанфіку до кожного вивченого твору та на одну й ту саму тему (наприклад, у формі листа герою). Ми думаємо, що фантазія вчителя зарубіжної літератури дозволить йому до кожного програмового твору вигадати цікаву тему для написання фанфіку. Пропонуємо свій приблизний список тем та завдань для написання фанфіків, які можуть бути запропоновані учням 5-9-х класів.

Клас	Навчальна тема	Приклад завдання
5	Літературні казки світу	Напишіть свою казку з героями декількох відомих вам казок.
	У вирі захопливих пригод. Марк Твен «Пригоди Тома Сойера»	Уявіть, що Том Сойер ваш однокласник. Напишіть свою спільну пригоду.
6	Пригоди і фантастика. Чарльз Дікенс «Різдвяна пісня в прозі».	Напишіть альтернативну кінцівку історії. Що було б, якби Скрудж не змінився?
	Людські стосунки. Гарріет Бічер-Стоу «Хатина дядька Тома».	Уявіть себе автором цього твору. Який один епізод ви б змінили? Перепишіть його.

7	Літературний детектив. Артур Конан Дойл. Оповідання про Шерлока Холмса	Від імені доктора Ватсона напишіть про розкриття справи, в якій ви є клієнтом відомого детектива.
	Сучасна література. Я і світ. Діана Вінн Джонс «Мандрівний Замок Хаула»	Уявіть себе автором цього твору та напишіть епілог про відвідування Софі нашого світу.
8	Відродження. Трагедія «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра	Уявіть, що Ромео та Джульєтта - герої сьогодення. Опишіть, якби розвивалася їхня історія у сучасному світі.
9	Романтизм. Джейн Остін «Гордість і упередження».	Як змінився б роман, якби герої помінялися місцями? Перепишіть один епізод, враховуючи таку зміну.
	Нові тенденції у драматургії кінця XIX–початку XX ст. Генрік Ібсен «Ляльковий дім»	Уявіть себе автором цього твору та напишіть епілог про життя головної героїні після того, як вона покинула дім.

Таблиця «Рекомендовані теми для написання фанфіку для 5-9-х класів»

Отже, ми з'ясували, що такий вид роботи як написання фанфіку буде ефективним прийомом перевірки знань та розвитку творчих здібностей учнів на підсумковому етапі вивчення твору. Нам вдалося розробити алгоритм ознайомлення учнів з таким поняттям, як фанфікшн, створити «Інструкцію до написання фанфіку» та надати приклади тем для написання фанфіків, які можуть бути використані при навчанні зарубіжної літератури у 5-9-х класах.

Список використаних джерел

- Березіна Ю. Д. Феномен fanfiction: правила гри без правил. *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили. Серія : Філологія. Літературознавство.* 2009. Вип. 111, т. 124. URL: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8F/Downloads/Npchdufl_2009_124_111_4.pdf (дата звернення: 02. 05. 2023).
- Бойчук А. Трансмедіальні модифікації літературного тексту: фанфік, комікс, мультиплікація, комп'ютерна гра. *Всесвітня література в школах України.* 2016. № 6. С. 40–46.
- Кравчук С. О. Феномен жанру фанфік у світлі рецептивної естетики. URL : <http://surl.li/guwhv> (дата звернення: 02. 05. 2023).
- Навчальна програма для 6-9 класів з зарубіжної літератури для закладів загальної середньої освіти : за станом 03 серпня 2022 р. Міністерство освіти і науки України. 2022. № 698. С.58. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-6-9.pdf> (дата звернення: 02. 05. 2023).

Грицак Наталія Русланівна
*доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук,
доцент, в.о.завідувача кафедра української та зарубіжної літератур
і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*

МОДЕЛЮВАННЯ СТУДЕНТСЬКОГО ЧИТАЦЬКОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Матеріали цієї публікації є органічним продовженням, передусім, думок О.О. Ісаєвої, Ж.В. Клименко, Л.В. Мацевко-Бекерської на тему «Як вивчати літературу у воєнний час?». Розмірковуючи над колом питань, що були окреслені науковцями-методистами, зокрема, «Чи може бути поезія після Бучі? Або як змінився процес вивчення літератури в школі у нових реаліях України» [3], «Як запобігти ретравматизації учнів на уроках літератури?» [4], «Парадигматика радості як дискурс і контекст: методологія шкільної літературної освіти в координатах метамодерності» [5], ми спрямували свій науково-дослідницький пошук до проблеми студентського читацького середовища в умовах воєнного стану в Україні.

Спілкуючись зі студентською аудиторією, констатуємо, що їхні читацькі інтереси після 24 лютого 2022 року почали стрімко змінюватися. Більшість зі студентів наголошують, що художня книга у час Великого вторгнення для них стала важливим засобом подолання психічної напруги. Питання про книготерапію, як потужний інструмент арт-терапії, що спрямована на стабілізацію психічного стану людини, вирішення внутрішніх конфліктів, підвищення емоційного задоволення та покращення фізичного здоров'я актуалізується у час буремних і жахливих подій. Цілком слушно, Ольга Федій, автор естетотерапевтичної концепції, зазначає, «бібліотерапія – це самостійний багато-функціональний засіб естетотерапевтичного впливу, який використовує підтримувальний і лікувальний ефекти читання та слугує розвитку та вихованню людської особистості» [6, с. 67].

У контексті проблеми студент-читач-інтерпретатор, студент читач метамодерного світу, ми спробували з'ясувати питання «Що читає сучасна молодь?», «Які їхні читацькі уподобання?» «Чим послуговуються під час вибору книги?», «Чи при вивченні літератури повинен домінувати концепт радості і щастя?». Нині викладання літератури потребує відповіді на ці питання.

Пошук відповідей на окреслений горизонт питань зумовив переорієнтацію навчальних завдань з історико-літературних курсів. До прикладу, на факультеті філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на 2 курсі читається дисципліна «Літературне краєзнавство», що органічно поєднана з архівно-краєзнавчою практикою (викладач – кандидат філологічних наук, доцент М.М. Данилевич). У

межах навчального предмету і практики студенти проводять опитування респондентів із різних куточків західного регіону України з метою з'ясування читацьких інтересів. О. Данильчук розробила опитувальник, що містить 16 запитань різного типу, передбачаючи як прямі відповіді на запитання, так і відкриті (розгорнуті). У дослідженні взяли участь понад 200 респондентів із різних куточків західного регіону України, а також центральних та північних областей. За результатами анкетування, у літературному опитуванні взяли участь респонденти таких вікових категорій: 8% – до 18 років, 28% – 19–25 років, 33% – 26–35 років, 19% – 36–45 років, 12% – старші 45 років. Респондентам було запропоновано дати відповіді на такі питання: *Чи маєте домашню бібліотеку й чи вважаєте її наявність у родині важливою (потрібною)?; Чи цікавитеся літературними подіями? Якщо так, то відвідуєте їх, чи переглядаєте по телевізору (в інтернеті)?; Які літературні новини Вам відомі?; Чи цікавитеся ви літературою рідного краю?; Як ви ставитесь до читання? У чому бачите його позитивні/негативні сторони?; Яке Ваше ставлення до думки: «Ті, що читають книжки, будуть керувати тими, хто дивиться телевізор»? та інші.*

Після повномасштабного вторгнення до анкети додали питання: *«Чи знаєте Ви письменників, які воюють?»*, *«Чи знаєте Ви письменників волонтерів?»*, *«Чи змінилися Ваші читацькі уподобання після 24 лютого?»*. Наведемо окремі відповіді студентів: *«До повномасштабного вторгнення я читала здебільшого книги легкі. Проте після Великого вторгнення я переключилась на твори, які мають глибокий сенс, такі, які дають їжу для роздумів»*; *«Після вторгнення усі мої думки про визволення і боротьбу. Немає важливішої проблеми, ніж боротьба за свободу, ця тема повністю поглинає мене»*; *«Тепер я більше хочу читати твори про війну»*.

Студенти почали надавати перевагу читанню творів сучасних українських письменників: Андрія Любки, Оксани Забужко, Сергія Жадана, Юрка Іздрика, Софії Андрухович, Любки Дереш, Макса Кидрука та інших. Привертає увагу відповідь студентки, яка зазначила, що після побаченого фото Стівена Кінга в українській бейсболці і висловленої підтримки українському народу свідомо почала читати його твори.

Крім цього, більшість студентів констатували, що спостерігають за творчістю письменників у соціальних мережах та інших онлайн-ресурсах. Таке віртуальне спілкування з улюбленим автором дає змогу не лише швидко взнати про творчі плани та ідеї, публікацію того чи іншого твору, літературні зустрічі з читачами, але й є у буремному сьогодні не втрачати віри у нашу перемогу, долучатись до донатів ЗСУ, виробляти чітку життєву позицію.

Не менш важливо, що для багатьох студентів сучасні письменники є непохитним авторитетом, адже вони активно підтримують українську армію на мистецькому, літературному і волонтерському фронтах. Також для студентів важливим є можливість

відкритих коментарів до дописів письменників. Подібна онлайн-комунікація, на нашу думку, теж є не лише своєрідною психотерапією для молоді, але й моделюванням їх читацького простору.

Варто зазначити, що для багатьох студентів художня книга стала одним із засобів донатів ЗСУ. Акцій на зразок «Книгу читай – ЗСУ допомагай» багато і вони мають неабиякий вплив на читацьку стратегію молодих людей. Фактично ми починаємо говорити про створення певного соціального іміджу нашої молоді. Про зміну, а скоріше навіть, появу нового покоління читачів, наголошує й Сергій Жадан. Читаємо допис поета від 7 квітня 2023 р. на його офіційній сторінці у facebook: «А поза тим, непомітно, але цілком очікувано, виросло нове покоління читачів української літератури. Це вже яке навіть на моїй пам'яті))) Цікаво за ними спостерігати, цікаво віднаходити щось спільне й відмінне, цікаво порівнювати цих прекрасних молодих людей із не менш прекрасними й молодими, які приходили на поетичні вечори 10, 15 чи 20 років тому. Загалом – цікаво відслідковувати українську історію за поколіннями читачів української поезії. Цікаво, приємно й пізнавально» [2].

У контексті нашої розвідки звернемо увагу на книгу «Країна жіночого роду», укладачем якої є Вахтанг Кіпіані. Читацький інтерес до книги був викликаний після 24 лютого 2022 року справжньою мужністю, силою духу українських матерів, жінок-воїнів. Більшість із студентів вперше для себе відкрили видатних українок ХХ століття, адже не акцентували увагу на їхній ролі в українській історії.

Розмірковуючи над питання моделювання студентського читацького середовища, сфокусуємо увагу на різноманітних читацьких онлайн-проектах. До прикладу, студенти факультету філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на початку російсько-української війни на сторінці факультету у facebook запустили проекти «Мобілізація слів», «Сковорода єднає Україну», «Мова єднає». Мета онлайн-проектів – ознайомлення з творами класиків української літератури і сучасних авторів, проведення флешмобів, презентація власної поезії студентами цього факультету. У такий спосіб молоді люди висловлюють власні емоції та почуття, виробляють власну читацьку стратегію, діляться літературними новинками.

Огляд питання про читацький простір студентів, на наш погляд, буде неповним, якщо не прокоментуємо значення для них слів Жана-Мішеля Генасія: «Є в читанні щось ірраціональне. Ще не читати, відчуваєш одразу, полюбиш ти книжку чи ні. Вдихаєш, принохуєшся до неї, запитуєш себе, чи варто витратити час на її компанію» [1, с. 535]. З-поміж студентів є багато таких, хто дотримується і потребує так би мови певної атмосфери процесу читання художньої книги: кава в улюбленій чашці, м'який плед, крісло-качалка у кімнаті,

комфортні крісла, гойдалка на вулиці чи столик у затишному кафе. Подібної читацької атмосфери очікує молодь й від книжкових магазинів і бібліотек.

Окреслено коло питань є до певної міри спробою демонстрації, що студентське читацьке середовище твориться тут-і-тепер. Моделювання читацького простору відбувається синхронно до тих подій, якими живе сучасна Україна. Роздуми про читацькі уподобання молоді завершуємо перафразованими словами Альберто Мангуеля «Ми – це те, що ми читаємо, а читаємо те, що є відлунням наших сердець і думок».

Список використаних джерел

1. Генассія Жан-Мішель Клуб невинних оптимістів. Харків: Віват, 2017. 640 с.
2. Жадан С. Офіційна сторінка у facebook. URL: <https://www.facebook.com/serhiy.zhadan>
3. Ісаєва О.О. Чи може бути поезія після Бучі? Або як змінився процес вивчення літератури в школі у нових реаліях України. *Джерела. Науково-методичний вісник (збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість в історії, літературі та методиці навчання»)*. 2022. № 1–4 (99–102). С. 22–23
4. Клименко Ж.В. Як запобігти ретравматизації школярів, викладаючи літературу? Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 грудня 2022 року / за заг. ред. Н.Р. Грицак. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 11–18.
5. Мацевко-Бекерська Лідія Василівна Парадигматика радості як дискурс і контекст: методологія шкільної літературної освіти в координатах метамодерності Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 грудня 2022 року / за заг. ред. Н.Р. Грицак. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 48–52.
6. Федій О.А. Феномен бібліотерапії у сучасному освітньому процесі. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №1 (208). С. 63–67. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-63-67](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-63-67)

Громова Наталія Михайлівна

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту
міжнародних відносин Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

Чернігівська Наталія Станіславівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Навчально-наукового інституту
міжнародних відносин Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Умови сьогодення все частіше заводять навчальний процес вищих закладів освіти у дистанційний формат. У зв'язку з цим викладачі мають опанувати нові методики та технології викладання. З'являється необхідність у інноваційних методах навчання, і,

відповідно, постає питання дати визначення «інноваційному навчанню» «інтерактивному навчанню», з'ясувати, чи є вони тотожними, взаємозамінними чи кардинально різними. Метою нашої доповіді є визначити дієві методи інтерактивного навчання з вивчення іноземних мов та запропонувати власне бачення щодо їх ефективності в умовах освітнього процесу у вищому закладі освіти. Означене нами питання досліджувалось вітчизняними науковцями і, узагальнюючи їх бачення щодо інновації як такої, підкреслимо, що інновацію розуміють як певні перетворення, нові ідеї, нові форми; отже, нововведення в освітньому процесі передбачає залучення нових сучасних методів, зміни змісту практичного заняття з іноземних мов та його мети як такої. Інновації входять в освітній процес після тривалих ґрунтовних досліджень їх ефективності, таким чином, пропонуючи практичний результат наукових пошуків, досліджень, здобутків і найбільш цінного передового педагогічного досвіду на основі експериментальної роботи. На думку науковців, інноваційні технології містять наступні практики у викладанні іноземних мов: інтерактивні методи викладання; використання технічних засобів навчання для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів. Таким чином, ми, на основі досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, доходимо висновку, що інтерактивність є невід'ємною складовою інновацій у царині залучення нових методів, підходів, практик та певним чином стосується новітніх інформаційних технологій.

Під інтерактивним навчанням науковці розуміють складний процес активної взаємодії та співпраці всіх учасників навчального процесу. Важливим елементом є рівноправність усіх суб'єктів навчального процесу і плідна кооперація: викладач – студент, студент – студент, студент – група студентів, викладач – група студентів, що передбачає як співнавчання, так і взаємонавчання. Важливою складовою інтерактивного навчання науковці вважають моделювання (симуляцію) різних життєвих ситуацій, постановку та спільне вирішення задач і проблем. Пропонуємо скористатися наступним поділом інтерактивних технологій: фронтальні технології, технології колективно-групового навчання, ситуативного навчання та навчання у дискусії. Ефективними інтерактивними методами вважаються: метод мозкового штурму, мікрофон, коло ідей, робота в малих групах, акваріум, рольові ігри тощо. Основною запорукою успішного опанування іноземними мовами науковці вважають багаторазове повторення із залученням різноманітних інтерактивних технологій та методів. Важливим елементом в опануванні мов є здатність до комунікації на основі вміння домовлятися, брати відповідальність за якість виконання завдання самостійно, усієї групи, вміти представити власну працю та результати роботи групи, вміти чемно і наполегливо відстоювати власну думку, критично аналізувати помилки, виправляти їх.

Експериментальним шляхом відпрацьовані науковцями і Міжнародним центром освіти ARMA принципи можна успішно застосовувати під час вивчення іноземних мов: спонукати до активності під час практичних занять; використовувати проблемні питання, що стимулюватимуть спілкування, дискусії та використання практичних навичок; використовувати прийоми, що спрямовують до правильної відповіді, утримують увагу тих, хто навчається; максимально підтримувати робочу атмосферу, заохочувати студентів до участі у обговоренні того чи іншого проблемного питання у будь-який момент заняття. Також наведемо дієвий, але вимагаючий від викладача значних зусиль у побудові демократичного ділового стилю спілкування – прийом включення у роботу на одному рівні із студентами. За таких умов якісна демонстрація викладачем умінь і навичок володіння іноземною мовою, до опанування яких залучаються студенти і можливість взяти участь у роботі над завданням як рівноправний член групи – є результативним принципом інтерактивних технологій.

Наведемо також приклади інтерактивних методів навчання. Метод інтерактивного мозкового штурму зазвичай проводиться у групах; ефективний для створення творчих нестандартних ідей; доречний під час обговорень проблемних питань чи ситуацій, коли група отримує завдання не лише розкрити поставлене питання, а й вступити у дискусію із представниками іншої групи, які відстоюють іншу, або протилежну думку. Як вид мозкового штурму може бути застосовано: структуровані та неструктуровані обговорення; онлайн-штурми: чати, форуми, листування у соцмережах; створення мап командних ідей; загальні групові походи; індивідуальний мозковий штурм.

Метод роботи в парах над однією проблемою чи завданням дозволяє сформувати навички співпраці, які можуть далі розвиватись для групової роботи, зокрема: вміння домовитись, розподілити час і завершити у чітко визначені терміни, виконати свій обсяг роботи і представити його в парі (попередньо, по черзі, разом), демонструючи тісну взаємодію. Метод групової дискусії є ефективним для демонстрації навичок, набутих під час роботи в парі, проте із більшою кількістю людей – групою, залучених до командної роботи із завданням обговорити, підготувати доповідь на задану тему та відстояти презентовані ідеї, зважаючи, що інші групи обговорювали ту саму проблему, але, можливо, мають інше бачення її вирішення. Метод аналізу реальних проблем є ефективним під час організації практичної роботи, передбаченої навчальним планом тих, хто навчається відповідно до їх спеціальності: перекладач, журналіст, педагог, що викладає іноземну мову тощо. Застосування вказаного методу з метою симуляції тої чи іншої життєвої проблеми буде, на нашу думку, перегукуватись із вищезгаданим методом групової роботи. Тому ми пропонуємо використовувати його виключно із студентами спеціальностей, які використовуватимуть прикладні знання іноземної мови в своїй подальшій роботі. Метод сесії питання-відповідь

пропонується науковцями як відповідь викладача на низку питань від студентів щодо майбутнього заняття після оголошеної теми. Тривалість застосування методу на занятті – до 10 хвилин. Проте ми пропонуємо дещо змінити формат і після оголошення теми, чи демонстрації відповідного темі аудіо- або відео-ряду залучити студентів до висловлення їх припущень щодо майбутньої теми обговорення.

Варто звернути увагу, що роботі із кожним згаданим методом і прийомами, запропонованими нижче, має передувати чітке і коротке пояснення принципу роботи за вказаним методом, ретельне і багаторазове повторення із заохоченням і ретельним конструктивним аналізом помилок під час роботи саме з методом, а не виправлення лексико-граматичних помилок – що є також значущим і важливим елементом вивчення мов, проте наразі ми акцентуємо на продуктивності роботи за алгоритмом того чи іншого інтерактивного методу. Також потрібно бути готовим до вирішення низки наступних проблем: студент, який відчуває брак знань (мовленнєвих навичок), може пасивно реагувати на роботу групи, поступатися словом іншим, більш сильним (краще підготовленим студентам). Острах висловити думку, що не співпадає з думкою більшості або думкою викладача також гальмують роботу студентів і, відповідно, опанування ними необхідними мовленнєвими навичками. Неоднозначно можуть виглядати і сильні студенти, проявляючи неспроможність дослухатися до думки інших, поступитися, піти на компроміс, співпрацювати з командою на рівних. Або, навпаки, намагатися взяти на себе і тягар підготовки доповіді і відповідальність за її якість. Всі вищезгадані проблеми є складними у вирішенні, тому викладач має виступати і керівником і модератором і контролюючою ланкою в процесі використання інтерактивних методів для вивчення іноземних мов.

До основних технологій інтерактивних методів навчання можна віднести: коло ідей (всі групи обговорюють одне дискусійне питання, проте кожна група презентує лише один аспект обговорюваної теми, надаючи можливість виступити наступній групі, обговорення триває до повного викладу можливих ідей щодо вирішення обговорюваної ідеї; потім можна обговорити проблему в цілому і підбити підсумки); акваріум допомагає вдосконалити навички роботи в малих групах (запропоновану проблему обговорює одна група – інші спостерігають і по закінченні обговорення всі групи висловлюються щодо доречності та аргументованості ідей); навчаючись вчуса дозволяє не лише відпрацювати мовленнєві навички, але і вміти нести відповідальність за здійснену роботу (організувати можна як індивідуально, так і в малих групах – запропонувати підготувати один аспект теми і презентувати, враховуючи важливість, необхідність матеріалу для всіх студентів а також те, що у всіх студентів немає іншого доступу до презентованої інформації окрім доповіді студента, відповідального за певний аспект); мікрофон дозволяє швидко всім висловити думку на задану тему; рольова гра чи імітація

дозволяє визначитись у ставленні до конкретної життєвої ситуації, та набути досвіду поведінки у зазначеній життєвій ситуації; крісло автора підтверджує статистику, що максимальна доля інформації засвоюється під час передачі її іншим і пропонує студенту побути в ролі викладача, проголошуючи доповідь чи демонструючи презентацію на задану тему.

Принципами роботи інтерактивного навчання науковці вважають: активність (всі залучені до роботи і працюють на спільний результат); зворотній зв'язок (студенти заохочуються до дискусії та висловлення власної думки на задану тему); експеримент (активний пошук нових ідей для вирішення задач); довіра (в групі та до викладача через відчуття підтримки і поваги до нього як до особистості); рівність поглядів (можливість кожного студента висловлювати власну думку, бути в ролі організатора та лідера обговорення, а викладач, в свою чергу, висловлює власну думку на рівні із студентами).

Нами було наведено перелік інтерактивних методів та практик навчання іноземних мов у вищих закладах освіти. Маємо зазначити, що будучи новітніми, тобто, інноваційними, дані методи є інтерактивними, тобто такими, що спонукають до мовленнєвої діяльності в умовах, максимально наближених до умов застосування опанованими вміннями і навичками. Даний перелік не є вичерпним – різні науковці пропонують більш чи менш широкий спектр інтерактивних методів навчання та їх класифікацію, проте, як було зазначено вище, нами наведено апробовані методи та практичним шляхом підтверджено їх ефективність. Зазначені інтерактивні методи дозволяють залучити всіх студентів до роботи під час практичного заняття з вивчення іноземних мов, викладачу – отримати об'єктивну картину щодо опанування ними мовленнєвими та мовними навичками, допомагають розвивати навички спілкування, дозволяють уникати мовних бар'єрів, надають можливість викладачу вибудувати ділові, демократичні стосунки із студентами на основі взаємоповаги і співпраці.

Наша доповідь не вичерпує питання щодо подібності чи розбіжностей дефініцій «інноваційне навчання» та «інтерактивне навчання»; подальших наукових розвідок потребує чітка диференціація цих понять, опрацювання критеріїв та показників їх відмінностей а також надання методичних порад викладачу-практику щодо організації навчального процесу з вивчення іноземних мов у дистанційному форматі.

Гудз Марія Степанівна
*аспірант кафедри української та зарубіжної
літератур і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
вчитель української мови і літератури 2 категорії
Тернопільського ліцею № 21 –
спеціалізованої мистецької школи
імені Ігоря Герети*

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5 КЛАСУ НУШ І ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

За останні десятиліття суспільство набуло стрімкого розвитку. Так склалось, що інформація є найбільшою цінністю, і розповсюджується вона дуже швидко. Майже усі користувачі медійного простору її не лише споживають, але й продукують. Інформаційний потік неможливо цілком контролювати, тому часто з'являються неправдиві новини і маніпуляції з метою пропаганди та інших негативних впливів на соціум. Особливо це помітно зараз, під час російсько-української війни. Тому треба спонукати людей замислюватися над тим, що вони чують, бачать, читають, допомагати критично аналізувати медіаповідомлення, щоб орієнтуватися в складному медіапросторі та приймати обґрунтовані рішення. Саме тут навчання медіаграмотності відіграє вирішальну роль. Цілком очевидно, що ці навички роботи з інформацією повинні формуватися ще з юного віку через медіаосвітні елементи в навчальному процесі. Дітей потрібно не захищати від медіа, а навпаки – вони повинні готуватися до того, щоб бути активними учасниками медіапроцесу.

Зарадити суспільному дефіциту медіаграмотності може, перш за все, медіаосвіта, впроваджена на обов'язковому загальноукраїнському рівні у школах та вищих навчальних закладах. 2008 рік став початком впровадження медіаграмотності у школах. Це пов'язано із прийняттям закону «Про освіту», який зобов'язав внести медіаосвіту в навчальні програми шкіл України. Міністерство освіти і науки України створило методичні рекомендації щодо впровадження медіаосвіти в школах. На нашу думку, дуже важливо, щоб цієї тенденції дотримувались на уроках з усіх предметів. Звичайно, мовно-літературна галузь є чи не найосновнішою платформою для розвитку та засвоєння медіаосвіти. Беремо до уваги той факт, що важливу роль у цьому виконує підручник, як основне джерело інформації для учнів. Зважаючи на сучасні освітні завдання, погоджуємось із твердженням О. Бандури про те, що підручник «має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам'ятовувати навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло» [1, с. 12].

Проблему медіаграмотності в освітньому процесі активно досліджують В. Гуменюк, Л. Зайко, М. Зацерківна, М. Захаров, О. Ісаєва, І. Мороз, Л. Петрик, О. Пометун, О. Реун, О. Шуневич та інші. Про реалізацію завдань медіаосвіти у шкільних підручниках розмірковують Н. Бондаренко, А. Гривко, І. Мороз, С. Моцак, О. Слижук, О. Черноус та інші. Але можливості підручників з української літератури для 5 класу Нової Української школи для формування медіаграмотності учнів розкриті недостатньо. Саме тому, зосереджуємо нашу увагу на підручнику з української літератури 5 класу у НУШ (авторський колектив О. Калинич, С. Дячок, за редакцією професора Ю. Ковбасенка) [3].

Сучасний підручник має на меті виховувати в дитини потребу і вміння читати, сприймати художній твір, переживати і розуміти його, осмислювати теми та проблеми прочитаного, роль мистецтва у житті, в той же час пізнавати себе і світ довкола. Для цього автори вважали за потрібне структурувати навчальний матеріал за розділами. Відтак, є зміст, звернення до п'ятикласників та п'ятикласниць, умовні позначення, вступ, 8 розділів та 7 додатків. На початку кожного розділу відведено окрему сторінку для заголовка, списку творів на позакласне читання та ілюстрацій, зразків народного мистецтва, а саме: картин петриківського розпису О. Харченко, витинанок А. Пушкарьова і тернополянки Г. Дудар. Це свідчить про те, що вагома роль у вихованні та навчанні відводиться мистецтву. Безумовно, для формування медіаграмотності школярів на уроках української літератури потрібна робота з самими текстами. Хочемо зазначити, що у підручнику дотримуються певних принципів подання матеріалу. Філософія неперерваного тексту – один з них. Він дає змогу сприймати інформацію цілісно. Маємо зауважити, що деякі тексти інтерпретуються, за вимогою часу. Наприклад, казка Івана Франка «Фарбований лис» (текст адаптували до сучасного мовлення). Авторський колектив подбав про те, щоб учні не лише читали, але й насолоджувались цим процесом.

Важливо те, що інформаційне наповнення підручника тісно пов'язане з сучасністю. Тому поряд із звичними текстами зустрічаються й медіатексти: аудіотексти (вперше використовуються у шкільному підручнику), ілюстрації до творів, кадри з кінофільмів, відеоекскурсії з музеїв, інтерв'ю з письменниками, музичні інтерпретації творів та інші. Наприклад, вивчаючи творчість Павла Тичини, п'ятикласники мають змогу побувати онлайн у Літературно-меморіальному музеї-квартирі П. Тичини у м. Києві. Такі медіатексти зашифровані за QR-кодами, при використанні яких надається доступ до сайту з завантаженою інформацією.

Для формування навичок медіаграмотності, важливою є самостійна робота учнів. Б. Степанишин стверджував, що навчальний матеріал і методичний апарат підручника української літератури повинні бути орієнтовані на розвиток різних видів самостійної

учнівської діяльності – самостійно-репродуктивної, репродуктивно-критичної та критично-творчої [5]. Для ефективної роботи з різними завданнями О. Калинич та С. Дячок створили певні алгоритми, які подають у додатках. Наприклад, алгоритм створення усного та писемного висловлювання, алгоритм написання проєктної роботи та інші. Очевидно, що тексти, медіатексти, завдання до них, викладені в аналізованому підручнику, мають на меті навчити учнів сприймати та об'єктивно відтворювати інформацію, критично мислити, розвивати свої креативні навички, підтримувати творчу атмосферу і створювати власний медіапродукт, довіряти та взаємодіяти на уроці. Наприклад, вивчаючи твір Олени Пчілки «З гринджолятами», учні мають можливість проявити себе, створивши кілька зимових фото до змісту поезії і виклавши їх у соціальну мережу. Розширенню уявлень учнів про мистецький контекст сприятимуть завдання творчого характеру, інтегровані з образотворчим мистецтвом, музикою. Наприклад, учням пропонують намалювати картину за твором Тараса Шевченка «Зоре моя вечірняя».

Для авторів підручника пріоритетним є індивідуальність кожної дитини, що проявляється у поглядах, думках та вмінні висловлювати їх. Це добре видно після аналізу рубрик, серед яких: «Запам'ятаймо! Пригадаймо!», «Ознайомся з відомостями про письменника/письменницю; історичну особу», «Домашнє завдання», «QR-коди», «Поміркуй і дай відповідь», «Теорія літератури». Наприклад, при вивченні теми «Борис Грінченко. Оповідання «Украла» учні 5 класу роздумують над таким питанням: «Хто допоміг дітям зрозуміти, що причину крадіжки можна виправдати? Як би ти вчинив/вчинила на місці вчителя? Чому?».

Беручи до уваги побудову завдань розуміємо, що для авторського колективу важливим є забезпечення повноцінного, глибокого сприйняття ідейно-художнього змісту твору, формування навичок аналізу, критичного мислення, узагальнення та виділення головного у творах. Наприклад, опрацьовуючи оповідання Всеволода Нестайка «Чарівні окуляри», учні мають завдання заповнити порівняльну таблицю образів Васі та Ромки. Наведені приклади медіавправ можна використовувати на будь-якому етапі уроку, застосовуючи індивідуальні, групові та фронтальні форми роботи.

Також варто згадати про теоретичну складову підручника, яка подається стисло, лаконічно і простими реченнями, а підсилює її наочність, найчастіше таблиці і схеми. Вважаємо, що такий формат навчальної книги значно полегшує сприйняття та засвоєння матеріалу п'ятикласниками.

Особливу увагу привертає ілюстративний матеріал підручника. Яскраві портрети письменників, зображення героїв, репродукції картин та інші органічно доповнюють це

навчальне видання. І це, слід зазначити, сприяє активізації інтересу до вивчення художнього твору у дітей.

Отже, підручник з української літератури для 5 класу у НУШ авторів О. Калинич, С. Дячок сприяє формуванню медіаграмотності в учнів, оскільки рубрики підручника передбачають різні форми роботи з медіатекстами.

Список використаних джерел

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури. О. М. Бандура. Київ: Пед. думка, 2001. 76 с.
2. Жарковська Т. Інтеграція медіаосвіти з предметами гуманітарного циклу. Т. Жарковська. Завуч. 2002. № 16 (130). С. 6–7.
3. Калинич О., Дячок С. Українська література: підручник для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. Тернопіль: Видавництво «Астон», 2022. 293 с.
4. Степанишин Б. І. Еволюція і корекція програми української літератури 5–11 класів. // *Українська мова і література в школі*. 1999. № 1. С. 44–50.

Дем'яненко Олена Олександрівна
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри славістичної філології,
педагогіки та методики викладання
Білоцерківського національного аграрного університету

«АКАДЕМІЧНИЙ ЛЕКТОРІЙ» У КОНТЕКСТІ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ КУРСУ «ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ»

У системі навчання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Германські мови та літератури (переклад включно, перша – англійська)» літературознавча складова є досить значущою. Адже з-поміж компетентностей, які формуються у ході викладання освітніх компонентів літературознавчого спрямування, обов'язкових і вибіркового (навчальні дисципліни: *Історія зарубіжної літератури, Література Англії та США, Література в інтермедіальному вимірі, Періодизація і канони в історії зарубіжної літератури від Нового часу до сьогодення*), визначено здатності:

- до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел;
- використання системи знань про основні періоди розвитку літератури, що вивчається, від давнини до XXI століття, про еволюцію напрямів, жанрів і стилів, чільних представників і художні явища; про тенденції розвитку світового літературного процесу;
- до здійснення лінгвістичного, літературознавчого та спеціального філологічного (комплексного, перекладацького) аналізу текстів різних стилів і жанрів.

Відповідно, результатами вивчення згаданих вище навчальних дисциплін є: розуміння загальних властивостей літератури як мистецтва слова, історії розвитку літератур мов, що вивчаються; аналіз та інтерпретування творів зарубіжної художньої літератури, визначення

їхньої специфіки й місця в літературному процесі; здійснення різних видів аналізу літературних текстів [1].

Дотримуючись принципу студентоцентрованості в освітньому процесі, особливо в час широкомасштабних воєнних дій, коли у ЗВО переважають моделі дистанційного й змішаного навчання, є нагальна потреба в перегляді взаємодії викладачів і студентів, рівнів їхньої активності й відповідальності, а також ресурсного забезпечення такої суб'єктно-суб'єктної взаємодії [2]. Так, у своєму дослідженні Заблоцька О. С., Ніколаєва І. М. системно розглядають поняття «студентоцентроване освітнє середовище» в аспекті різнорівневих умов реалізації освітнього процесу, з яких на рівні ЗВО виділяється особливо комплекс ресурсів, орієнтованих на задоволення освітніх та інших потреб й інтересів студентів, розвиток їхньої мотивації [2, с.30].

Нами також було розглянуто проблему використання науково-освітніх інформаційних ресурсів, медіаджерел у процесі вивчення курсів літературознавчої компоненти освітньої програми, з опорою на творчий результат. Зокрема, наголошено на можливості креативного використання медіаресурсів науково-освітнього призначення як для онлайн навчання, так і професійного розвитку, на різних рівнях філологічної освіти (студент як «кваліфікований читач», «дослідник», «перекладач») [3].

Сьогодні важливо також розглядати проблему розвитку здатності здобувачів освіти до самостійної діяльності з дисциплін літературознавчого спрямування, спрямовану на результат. З цією метою опишемо: реалізований на локальному рівні формат навчання, сформований контент для реалізації освітніх завдань, заходи й дії щодо активізації та чіткої організації самостійної роботи студентів, результати та очікування щодо розвитку науково-дослідницьких умінь студентів-перекладачів.

Щодо формату навчання у даний період, то в закладі вищої освіти реалізувалися моделі дистанційного та змішаного навчання, як синхронно (з використанням платформ для відео конференцій ZOOM чи GOOGLE MEET, SKYPE, TELEGRAM), так і асинхронного (записи навчальних занять у марних сервісах чи на каналі YouTube), з періодичністю їх зміни аудиторним навчанням (навчальна/ виробнича практика, практичні та семінарські заняття для окремих курсів тощо).

У комплексі задіяних заходів для оптимальної організації освітнього процесу компонент асинхронного навчання студентів дистанційно (*читаймо – самостійно*), на наш погляд, потребував додаткової уваги. *Адже для ефективності й результативності такого етапу навчання мають бути задіяні ефективні засоби мотивації, стимулювання, формувального оцінювання й підсумкового контролю у формі проектних завдань.*

Розглянемо особливості формування якісного навчального контенту з дисципліни «Історія зарубіжної літератури». Так, у робочій програмі на самостійну роботу студентів відводиться в середньому 45-55% від загального часу. У ході вирішення проблеми (*Чим заповнити? Як мотивувати виконувати рекомендації та завдання? Як перевірити якість і результативність?*) в описаному вище форматі навчання вдалось сформувати зміст таких матеріалів, розміщених на платформі BNAU MOODLE, у сервісі GOOGLE CLASSROOM, чи в інший спосіб для навчання. Саме в процесі формування змісту матеріалів для самостійної роботи студентів виникла потреба у визначенні «нової рубрики» - «Академічний лекторій» (рис.):

до лекцій	до практичних занять	для самостійної роботи
навчальні видання, електронні бібліотеки	тематика і плани обговорень	тематика ІНДЗ
тексти лекцій+презентації	джерела для підготовки	інструкції та рекомендації, зразки проєктів
відеоконтент, подкасти тощо	інтерактивні завдання, онлайн тести тощо	"Академічний лекторій"

Рис. Електронне навчально-методичного забезпечення ОК «Історія зарубіжної літератури»

Академічний лекторій як «медіаскладова» системи самостійної науково-дослідницької роботи студентів з «Історії зарубіжної літератури» має на меті активізувати й організувати діяльність студентів щодо:

- напрямів наукових досліджень класичних творів світової літератури та літературних епох;
- відомих вітчизняних постатей дослідників, які публічно, у форматі відкритих лекцій, презентують власні наукові здобутки у сучасному медіапросторі;
- різних видів аналізу та інтерпретації літературних творів у межах програми навчання, які презентовані у сучасних літературознавчих розвідках;
- проведення власних досліджень у зіставленні з аналізованими медіатекстами, результатами чого стануть *відгуки* на публічну лекцію, *коментарі* щодо прочитаного й

представленого лектором твору, *есе-зіставлення* чи *-роздуми*, *студентські наукові тези та медіапроекти (постери, буклети, інтерактивні презентаційні дошки тощо)*.

Отже, робота вибудована як проектне завдання, що має чітко визначені об'єм, науково-дослідницькі цілі, параметри оцінювання, зв'язки з програмою навчання, є динамічним і сучасним водночас.

Так, упродовж апробування нової рубрики з-поміж таких відеолекцій з відкритих медіапроектів «*Мистецький арсенал*», «*Культурний проект*», «*Відкрита лекція*» та ін. студенти для аналізу мали: лекції Б.Шалагінова, доктора філол. наук (за твором Й.-В.Гете «*Фауст*»); І.Івашенка, канд. філол. наук, перекладача (про засади епохи Просвітництва); Р.Семківа, канд. філол. наук (зіставлення творчості Дж.Г.Байрона й Р.Бернса); письменниці й редакторки он-лайн видання Г.Глодзь (про готичну літературу від зародження до сучасності); М.Рошка, канд. філол. наук (про твір В.Голдінга «*Володар мух*») [4-6].

Результати використання мають значення для розвитку спеціальних компетентностей студентів, адже ефективно працює «канал візуального сприйняття» тексту науковців, результатів їхніх досліджень, при цьому відбувається осмислення сутності спеціального (філологічного, з варіантами перекладів), інтертекстуального й інтермедіального аналізу художнього тексту твору. У той же час відбуваються якісні зрушення у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти, оскільки введення системної рубрики у контекст самостійної роботи організовує освітню діяльність з опорою на кінцевий творчий результат.

Список використаних джерел

1. Освітньо-професійна програма «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія». БНАУ, 2022. URL: https://btsau.edu.ua/sites/default/files/news/pdf/acreditacia_filologia/op_filologia_2022_2023.pdf
2. Заблоцька О. С., Ніколаєва І. М. Студентоцентризм як тренд сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021 (194), 29-33. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-29-33>.
3. Дем'яненко О.О. Палітра науково-освітніх інформаційних ресурсів для студентів-читачів, філологів-дослідників і перекладачів світової класики як чинник літературознавчого розвитку. *Інноваційні психолого-педагогічні, лінгвістичні та правові засади аграрної науки в умовах міжкультурної аграрної комунікації*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Біла Церква, 20 жовтня 2022 р.). Біла Церква, 2022. С. 16-18 с.
4. Літературна лабораторія Мистецького арсеналу. URL: https://www.youtube.com/@mystetskyi/playlists?view=50&sort=dd&shelf_id=3
5. Культурний Проект. Освітня організація. URL: <https://culturalproject.org/>
Відкриті лекції: проект УжНУ. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/student-public_lectures

Журба Світлана Степанівна
*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри
української та зарубіжної літератур
Криворізького державного педагогічного університету*

ЮРІЙ ЯНОВСЬКИЙ «МАЙСТЕР КОРАБЛЯ»: ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Аналіз художнього твору в школі набуває певної специфіки, пов'язаної з розвитком читацької компетентності школярів, своєрідності інтерпретації тексту, використання вчителем літературознавчих методів тлумачення слова. Глибоке розуміння тексту завдяки багатовимірним зв'язкам з іншими текстами та прочитання в контексті інших творів активізує пізнавальну діяльність учнів, художньо-творчу комунікацію. Інтерпретація художнього твору на уроках літератури дозволяє використовувати літературознавчий аналіз для досягнення змісту, форми твору, підтексту, архетипів, символіки, міфології, наратології, активізуючи естетичний досвід реципієнта. Одним із аналізів, які використовують на уроках літератури, що формує читацьку компетентність, інтерпретує текст як систему різнорідних семіотичних просторів, є інтертекстуальний.

Полісемантичність, поліфонічність тексту, взаємодія «свого» і «чужого» слова в художньому творі, декодування та прочитання його в контексті інших текстів, залучення до інтерпретації компетентного читача вказують на інтертекстуальність як властивість тексту. Дефініція «інтертекстуальність» введена в науковий обіг французькою дослідницею Юлією Крістєвою в статті «Бахтін. Слово, діалог, роман», спираючись на теорію діалогічності тексту, «чужого голосу» Михайла Бахтіна. Теоретичне значення терміну розширювалося залежно від літературознавчих, мовознавчих, філософських засад. У художньому тексті інтертекстуальні реляції функціонують за принципом крістєвської парадигми: породжують нові смисли й вимагають, окрім «пригадування чужого тексту», його інтерпретації, трансформації [5, с. 449].

Питання інтертекстуальності як основного принципу культури постмодернізму в науковому дискурсі набуло популярності у кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Теоретичні положення інтертекстуальності, різновиди та форми міжтекстової взаємодії стали предметом досліджень зарубіжних науковців, таких, як Р. Барт, М. Бахтін, М. Гловінський, Ж. Женетт, Ф. Жост, Ю. Крістєва, Ю. Лотман, З. Мітосек, Р. Нич та ін. Українські літературознавці ідеї інтертекстуальності використовують переважно як модус прочитання окремих творів чи творчості авторів. Ґрунтовними є праці В. Агєєвої, О. Астаф'єва, Л. Біловус, Н. Корабльової, Д. Наливайка, О. Переломової, В. Просалової, П. Рихла, Л. Скорини, М. Шаповал та інших, які проте не вичерпують проблему міжтекстової взаємодії в сфері художнього дискурсу.

Текстологічний аналіз твору в річищі інтертекстуального підходу передбачає різні рівні та прийоми: «перекодування» (У. Еко), що виявляється у пов'язуванні тексту з іншими текстами; цитування; «плагіат та алюзії» (Ж. Женетт). Інтертекстуальність як літературна категорія виявляється через цитати (прямі чи непрямі), алюзії, ремінісценції, відсилання до творів як попередників, так і сучасників письменника. Інтертекстуальний метод як спосіб аналізу художнього тексту передбачає дослідження міжтекстових зв'язків на різних рівнях текстової структури: власне інтертекстуальність, паратекстуальність, метатекстуальність, гіпертекстуальність, архітекстуальність (за Ж. Женеттом) [4].

Процес сприйняття тексту реципієнтом передбачає два плани: «план тексту-приймача та план прецедентного тексту» [2, с. 84]. Інтертекстуальний аналіз передбачає не тільки привернення читацької уваги, а й авторську інтерпретацію міфів, біблійних образів і мотивів, що дозволяє прочитати твір у культурному, мистецькому, філософському, історичному контекстах. Виділяють різні типи інтертекстуальних зв'язків під час аналізу творів: цитати, алюзії, ремінісценції, порівняння тексту і прототексту (першоджерела) для визначення самобутності художнього твору, індивідуального стилю письменника.

Прикладом застосування інтертекстуального аналізу художнього твору на уроках української літератури може слугувати роман Ю. Яновського «Майстер корабля». Переосмислення, трансформація образів та сюжетів літератур світу, алюзійне відсилання до конкретних творів Юрієм Яновським у романі «Майстер корабля» дає простір для читацької уяви та свідчить про інтертекстуальні зв'язки твору. Події у романі відбуваються в Місті на березі моря, де молоді, творчі кіномитці знімають фільм про море. Романтика моря, пригодництво, неоромантичний пафос зближують роман із творами зарубіжних митців: англійського письменника польського походження Джозефа Конрада «Тайфун», «Вигнанець з островів», «Серце темряви» – залюбленість в море, деякі факти з життя моряків, екзотичні історії, бачення Батьківщини єдиним місцем, де можна знайти істину й сенс життя, а також відчутти мир і радість; англійського письменника шотландського походження Роберта Луїса Стівенсона «Острів скарбів» – пригодницькі мотиви, авантюризм, пошук скарбів; американського письменника Джека Лондона «Біле ікло», «Поклик предків», «Серця трьох» – пригодницькі мотиви.

Робота у Всеукраїнському фото-кіноуправлінні, головним редактором на Одеській кіностудії у 20-х роках ХХ століття, співпраця з Михайлом Семенком, Олександром Довженком, Василем Кричевським, Павлом Нечесою, Григорієм Гричером, Ітою Пензо лягла в основу роману «Майстер корабля». Твір має автобіографічний характер, тут упізнаються конкретні реалії з життя молодого письменника. Персонажі твору, як і їх прототипи, сповнені сил, наснаги, творці нового мистецтва, прагнуть відродити духовність української нації. Провідний мотив

роману – творчість, любов, дружба, молодість. Дружба з О. Довженком, розмови про творчий процес, розуміння мистецтва, принципи й підходи до зображення у кіно реалізовані в романі через творчий тандем Сева (прототипом якого став О. Довженко) і То-Ма-Кі (прототип – Ю. Яновський). Захоплення розповідями молодого кінорежисера про рідне село на Чернігівщині, батьків, простих людей праці знайшло реалізацію в колоритному образі діда у творі Ю. Яновського, пізніше зображеному й в кіноповісті «Зачарована Десна».

«Кіноремесло» То-Ма-Кі в романі проілюстровано як «творчий процес, який рухається за законами кіномистецтва» [1, с. 123], наповнене секретами зйомки, «живого пересування картин і малюнка». У зверненні до реципієнта відчутні поради автора щодо процесу творчості та розкриття секретів письменницької лабораторії. Наративна стратегія епічного твору для То-Ма-Кі повинна будуватися за новими законами: розрив з традиційним лінійним зображенням подій та персонажів, авторська романна форма – мемуари, (*«Я не збираюся, пишу мемуари, користися практиці написання романів»* [3, с. 41]), зникнення фабули, зміщення хронотопу, звернення до читача. Архітекстуальність вказує на прочитання тексту відповідно до формотворчих законів творення жанру. Автор моделює спосіб народження тексту, пропагований авангардистами, а пізніше втілений у постмодерній поетиці.

«Майстер корабля» наповнений пророкуваннями автора, які прочитуємо в суспільно-політичній, культурно-мистецькій площині: участь Директора в боях за Варшаву в сорокових роках (роман написаний 1928 року); занепад балету й витіснення його «мистецтвом нового

ч
а
с
у
»

Паратекстуальність детермінована використанням епіграфів до роману (їх аж чотири), поданих мовами оригіналів. Перший – взятий із «Мёртвых душ» М. Гоголя і наголошує на магістральному сюжетному русі роману – виражає крилатість, творчий порив, прагнення берегти людяне в людині. Морська тематика, пригодництво, любовний мотив об’єктивовано через міфологему мандрів у двох наступних епіграфах – рядках із іронічно-жартівливої пісні німецького романтика Йоганна Вольфганга Гете та морської пісні англійського поета Чарльза Дібдіна. Слова античного поета Горация з оди «Римській державі» стали четвертим епіграфом

д
о

т
в
о

суголосність естетичної позиції автора та тексту, обраного для епіграфу, поглиблюють інтерпретацію щодо творчості письменників, увиразнюють ідейно-тематичний аспект роману. У творі наявна біблійна алюзія на образ Мойсея, перше відсилання до якого бачимо у творі, коли То-Ма-Кі отримує завдання скласти конституцію для кінофабрики. Для Редактора це було нелегкою справою, оскільки основному закону він мав підпорядковуватися сам. Тому новоспечений редактор усвідомлює важливість особливого дару з неба – Божої ласки та благословення у всіх людських починаннях. Йому пригадується Мойсей, який сподобився права говорити з Богом: *«Складати для себе закони – неприємна річ. Добре було Мойсеєві одержати їх на горі. Я їх проглядав і зробив висновок, що вони лише формулювали те, що вже існувало тоді на землі. Ці закони були в мозкових клітинах людей. Вони тисячоліття переливалися з кров'ю по жилах. Їх породила в голові перша ж пролята кров і перший передсмертний зойк»* [3, с. 42]. Ідеться, звісно, про Закон, який Бог дав Мойсеєві на горі Синай. Образ Таях викликає асоціацію з біблійним жіночим образом Марії Магдалини, яка до зустрічі з Господом була блудницею, але, пізнавши Бога, кардинально змінилась і присвятила своє життя служінню Йому. Подібно Марії Магдалині, Таях вела гріховне життя, але під впливом друзів То-Ма-Кі й Сева ступає на шлях виправлення і спокути.

Інтертекстуальний аналіз роману «Майстер корабля» Ю. Яновського дозволяє прочитати твір у контексті суспільно-політичної ситуації доби, визначити філософські, соціальні, морально-етичні проблеми, які порушив автор, розкрити психологію творчості письменника. Трагування тексту в інтертекстуальному аспекті сприяє розумінню літературного процесу доби, авторського стилю, новаторства жанру, тематики. Інтертекстуальність зобов'язує реципієнта до ґрунтовного прочитання твору, розширення тезаурусу не тільки в царині літератури.

Список використаних джерел

1. Журба С. «Гра в діалог»: авторська інтенція в українській прозі 20-х років ХХ століття. *Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2019. Вип. 20. С. 114–125.
2. Чорновол-Ткаченко Р.С. Теорія інтертекстуальності: цілі, завдання, методи. *Вісник СумДУ*. 2006. №11(95). Т. 2. С. 82–87.
3. Яновський Ю. Майстер корабля. *Патетичний фрегат: Роман Юрія Яновського «Майстер корабля» як літературна містифікація*. Київ : Факт, 2002. С. 11–176.
4. Genette G. *Palimpsests: literature in the second degree*. Lincoln, London: University of Nebraska Press, 1997. 490 p.
5. Kristeva J. *Vakhtine, le mot, le dialogue et le roman. Critique*. 1967. Т. 23. № 239. P. 438–465.

Ісаєва Олена Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри методики викладання світової літератури

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ЯК «ВІКНО МОЖЛИВОСТЕЙ» ДЛЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ

Сьогодні, коли ми всі уже другий рік живемо у стані постійного стресу, спричиненого повномасштабною війною московитів проти України, нам як педагогам треба думати над тим, як допомогти нашим учням пройти цей шлях від посттравматичного синдрому до посттравматичного зростання.

Але спочатку розберемося, що таке **посттравматичне зростання**.

На сьогодні ми можемо уже сміливо констатувати, що посттравматичне зростання – це психологічний феномен, доведений багатьма дослідженнями, зокрема і в Україні [4,3, 8 та інші].

Як зазначає у своїй монографії «Психологія посттравматичного зростання» доктор психологічних наук, професор Віталій Климчук, *«незважаючи на різні терміни для позначення цього феномену, усі вони містили спільний знаменник – позитивний погляд на людину, яка пережила травму. Позитивний – не у сенсі «рожевих окулярів», а в сенсі фокусу уваги на сильних сторонах, на ресурсах, на здатності психіки адаптуватися, справлятися з негараздами і перетворювати їх на потенціал для змін»* [4, с.29].

Отже, мова йде, насамперед, про **позитивні зміни**, що відбуваються з людиною після важкої життєвої кризи. Зазвичай, цей процес супроводжується не просто поверненням до повноцінного життя особистості, а й вдосконаленням себе у дуже важливих для людини сферах життя. Як зазначає відома українська психологиня, Тетяна Тираненко, науковці засвідчують, що у **30-70% тих, хто пережив травми різного типу, характерні ознаки посттравматичного зростання** [8, с.7].

Як зазначають дослідники, позитивні зміни під час посттравматичного зростання виявляються *«у різних напрямках: зростання цінування життя в цілому, наповнення стосунків смислами, зростання почуття особистої сили, зміна пріоритетів, збагачення духовного життя тощо»* [4, с.29].

Але тут доцільно звернути увагу на зауваження вітчизняного психотерапевта Олега Романчука про те, що посттравматичне зростання не відбувається само по собі: *«Не так: ти страждаєш, тож будеш зростати. Деякі люди, страждаючи, стають, навпаки, більш озлобленими, чи зневіреними. Це – вибір»* [7]. Отже, це копітка робота особистості над собою, насамперед, над своїми думками, емоціями і почуттями.

Особливо важливо в реаліях України те, що, крім посттравматичного зростання окремої особистості, учені звертають увагу на можливості **посттравматичного зростання**

суспільства. Водночас, розмірковуючи над можливостями такого колективного зростання, Віталій Климчук, слушно зауважує: *«можливе воно лише за умови опрацювання травматичного досвіду суспільством, проживання історії, прийняття її, пережиття емоційного болю та осмислення здобутого досвіду. Без цього ми приречені жити як Жертви в нескінченних повтореннях циклів Пошуку Рятівника та наступного знецінення і зміцнення вихідної настанови про неможливість виходу та «важку й сумну долю українського народу»* [4, с.115].

Одна із найвідоміших психологинь сучасниці 95- річна Едіт Егер, фахівчиня у лікуванні посттравматичного стресового розладу, людина, що пережила Гологост, яка сама є яскравим прикладом посттравматичного зростання, зазначає, що *«час не лікує, як думає багато хто, людина лікує себе сама, нехай на це і потрібен час. Ми зцілюємось у той момент, коли беремо на себе **відповідальність за себе**, коли готові ризикнути, щоб вплинути з найсильнішого кошмару»* [2]. Колишня ув'язнена Аушвіцу наголошує на тріаді **«горювання-почуття-зцілення»** і пояснює це так: *«для того, щоб відгорювати, важливо почати відчувати, дати почуттям проявитися. Важливо плакати, кричати, важливо робити це кожного дня, знайти для цього час, не позбавляючи при цьому себе нормального життя, не йдучи з головою в біль. На те, щоб викричатись і виплакати, може піти багато часу, але одного разу ви зрозумієте, що ви висловили ці почуття, і з цього моменту починається шлях до зцілення»* [2].

Чому знання про посттравматичне зростання важливо для освітян? Крім того, що про процеси, які відбуваються з нами і нашими учнями під час війни, ми дізнаємося, емпіричним шляхом, то на сьогодні уже існують і певні соціологічні дослідження. Так, у січні 2023 р. були опубліковані результати соціологічного опитування освітньої фундації GoGlobal **«Освітній фронт. Вплив війни на освітян»** [5], проведене серед українських вчителів, директорів шкіл та їхніх заступників, у рамках проєкту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства» за фінансової підтримки Європейського Союзу. Усього у дослідженні взяло участь 261 респонденти. Опитування проводилося з 25 листопада по 22 грудня 2022 року, тобто це час частих ракетних обстрілів і масового відключення світла по всій Україні. За результатами цього дослідження було виявлено, що близько **54% українських учителів перебувають у стані професійного вигорання, а 75% школярів мають прояви стресу.** Освітяни зазначили, що для школярів характерні помітна тривожність, стурбованість та відсутня мотивація до навчання, апатія та байдужість, а також розгубленість і неухважність. Водночас учителі звернули увагу на те, що серед важливих проявів є й те, що учні швидко подорослішали та стали більш серйозними й відповідальними [5].

У квітні 2023 р. було оприлюднено результати Всеукраїнського соціологічного дослідження **«Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє»** [6], що

було проведене на початку лютого 2023 р. благодійним фондом «Клуб добродіїв» за підтримки гуманітарної організації Plan International. Компанія Kantar опитала 600 молодих осіб підлітків віком 13-19 років з різних регіонів України (Київ, Дніпро, Львів, Одеса).

Метою дослідження було дізнатися, які зміна внесла війна у життя і погляди українських підлітків. Загальні результати опитування доволі прогнозовані: війна змінила українську молодь набагато сильніше (87% підлітків), аніж пандемія коронавірусу (13% респондентів) (див. Свідомий вибір). 73 % підлітків зазначили, що їх найбільше хвилює війна, вона спричиняє тривожність і страх за майбутнє [6]. 38% молоді у зв'язку з війною відчуває страх за життя та здоров'я – своє та близьких. Багато з них заявляють про хвилювання через невизначеність майбутнього, вибухи, сирени, тривоги, обмеження через комендантську годину, переїзд в інші країни та міста, перебої з електроенергією, відсутність можливості мати стабільний зв'язок (звернімо увагу, що дослідження проводилося на початку лютого 2022 року) – усі ці фактори вказували підлітки під час опитування.

Що ж стосується навчання, то для нас як педагогів є теж важливі результати. Так, крім війни, 23 % респондентів (майже чверть) заявили, що їх ще найбільше хвилює навчання. Вони засвідчили, що хочуть ходити до навчального закладу, бачитися з однолітками і викладачами [6].

Які ж зміни мають відбутися у шкільній освіті, зокрема і літературній, щоб пройти шлях від посттравматичного синдрому, який переживають зараз учні, до посттравматичного зростання? Чи можемо ми як педагоги впливати на цей процес?

Вважаю, що і можемо, і навіть маємо це робити. Цілком погоджуюся з думкою вітчизняної психотерапевтки Ольги Федорець, яка співпрацює з благодійним фондом "Голоси дітей": *«Ця війна буде досвідом дитини і точно залишить шрами у кожного. Але дорослі можуть вплинути на те, якими будуть ці шрами – великими і болючими, які болітимуть усе життя, чи тонкими нагадуваннями про складні часи, з якими ми впоралися»* [1].

Як залишатися емоційно здоровим, навіть переживаючи важкі випробування – ось про що має бути сьогодні літературна освіта. Ми має звернути увагу на особливу місію шкільних уроків літератури у такий складний історичний час нашої країни. Впевнена, що нам сьогодні на уроках літератури, української, і зарубіжної, треба, насамперед, вчити нашого учня, як всупереч усьому БУТИ ЩАСЛИВИМ, ЖИТИ попри всі спроби забрати у нас життя.

Під час шкільного вивчення літератури ми звертаємо увагу наших учнів на дуже важливі аспекти, але ж давайте замислимося, а коли ми вчимо нашого учня-читача бути щасливим? І, взагалі, чи можна навчити бути щасливим? Мабуть, що ні, але дати опору,

своєрідну точку зростання – вочевидь, необхідно. А значить, що нам треба думати про певне зміщення акцентів під час вивчення літератури в школі.

Як вчитися розуміти себе, уміти радіти кожному дню, помічати те, що навколо, бути успішним, розвиватися і самовдосконалюватися, вчитися не боятися, протистояти власним страхам тощо – от що, на мій погляд, має, насамперед, знайти своє місце на уроках літератури.

У шкільних програмах презентовані твори, що надають можливість для вираження таких важливих для життя аспектів. І мова йде не про спосіб обминання проблем, а можливість спробувати прожити їх інакше. Наприклад:

- *проаналізувати*, що стоїть за закликом ліричної героїні нашої Лесі Українки: «я буду крізь сльози сміятись,/Серед лиха співати пісні,/Без надії таки сподіватись,/ Буду жити! Геть думи сумні!» («Contra spem spero!») або за переконанням «Я не боюсь!» Кораліни – головної героїні однойменної повісті британця Ніла Геймана;

- *замислитися*, чому важливо ніколи не здаватися, читаючи пригодницьку повість Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі» чи роман канадської письменниці Л.Мод Монтгомері «Енн із Зелених Дахів»;

- *поміркувати*, що допомагає вистояти у складних ситуаціях на прикладі героїв роману Володимира Рутківського «Джури козака Швайки» і повісті американської письменниці Елеонор Портер «Поліанна»;

- *дізнатися*, чому важливо навчитися доводити свої справи до кінця, у чому небезпека країни Недоладії (Галина Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії») або для чого Маленький принц учить нас «бачити серцем», навіщо «вода буває потрібна і серцю» (А.де Сент-Екзюпері «Маленький принц»);

- *дослідити*, як Клим Джура – головний герой повісті Лесі Вороніної «Таємне Товариство боягузів, або засіб від переляку № 9» проходить шлях від боягуза до справжнього супергероя, рятувача світу, що допомагає Пеппі нічого не боятися (А. Ліндгрєн «Пеппі Довгапанхоха») тощо.

Тобто на уроках літератури у нас є можливість за допомогою роботи над подіями твору, образами літературних персонажів провести умовну **інвентурізацію своїх проблем, своєї травми**, проговорити цю історію і, так би мовити, переписати її, продумавши, що треба зробити, що доцільно змінити, щоб подолати це і стати сильнішим/сильнішою.

І хоча у сучасних програмах і з української, і зарубіжної літератур достатньо творів, що дають нам можливість вчити учнів проговорювати проблеми, а не замовчувати їх, все одно, вочевидь, сьогодні, якщо ми хочемо, щоб шкільне вивчення літератури стало точкою зростання, треба ставити питання про **необхідність корекції шкільних навчальних**

програм. Відомо, що у програмах із зарубіжної літератури минулого року прибрали твори російської класики. Водночас, треба подивитися на всі шкільні програмні твори і з погляду того, які варто ввести, а які, навпаки, можливо, доцільно вилучити, зважаючи на існуючі тригери для учнів, що пережили/переживають посттравматичний синдром. Таких змін, я думаю, не треба боятися, оскільки сьогодні це потреба часу, на жаль, травму свідка війни мають всі українці без виключення, і це серйозний виклик, як зберегти психічне здоров'я суспільства. Доцільно також передивитися анотації у програмах до запропонованих творів, увиразнивши, насамперед, **гедоністичний пафос літературних текстів.**

Взагалі, на шляху до посттравматичного зростання під час вивчення літератури нам треба максимально звертати **увагу на емоційний стан школярів**, активізувати завдання на виявлення їх саморефлексії, самоаналізу емоцій і почуттів. Наприклад, такі завдання на кшталт як *«Поміркуйте, що ви відкрили в собі, читаючи цей твір, що в ньому про вас. Якщо ви готові, поділіться своїми думками і почуттями»* мають стати пріоритетними на уроках літератури.

Долати страхи і пережиті травми школярів допоможуть також **спеціальні творчі завдання.** У такий спосіб емоційна творчість стане профілактикою пригніченого стану учнів. Наприклад, написання щоденнику емоцій або малювання галереї емоцій за прочитаним, коли учні мають зафіксувати власні емоції і поміркувати, що їх спровокувало; гра «Рожеві окуляри», коли школярам пропонується змінити стресову ситуацію, що сталося з героями твору так, щоб вийшов позитивний результат; укладання умовної або навіть фізичної (матеріальної) «скриньки щастя», коли на основі прочитаних творів і власних саморефлексій над ними пропонується створити таку скриньку, в яку буде збиратися все, що асоціюється в учня зі щастям (це можуть бути як матеріальні предмети, так і просто асоціації, що пов'язані зі щастям) тощо.

Отже, сьогодні шкільна літературна освіта може стати справжнім «вікном можливостей» для посттравматичного зростання нашого суспільства, головне тільки в це **ПОВІРИТИ і ДІЯТИ!**

Список використаних джерел

1. Андрейців І., Кравченко В. Наукою по болю: Як війна вплинула на здатність дітей вчитися і наскільки це велика шкода для майбутнього. URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/article/kak-voyna-povliyala-na-sposobnost-detey-uchitsya-i-naskolko-eto-velik-vred-dlya-budushego> (дата звернення: 26.04.2023)
2. Духніч О. Як почати жити під час війни. Зірка світової психології Едіт Егер відповідає на найбільш чіткі для українців питання. Інтерв'ю НВ URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/psihologinya-edit-yeva-eger-pro-travmatizaciyu-pid-chas-viyni-interv-yu-nv-novini-ukrajini-50244679.html> дата звернення: 26.04.2023)
3. Зубовський Д. С. Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період: Дис. ... канд. псих. Київ, 2019. 283 с.

4. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання. Кропивницький, 2020. 125 с.
5. Освітній фронт. Вплив війни на освітян: *Результати дослідження освітньої фундації GoGlobal* (25.11-22.12.2022 р.) URL: https://globaloffice.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/PREZENTATSYA_VPLIV-VIJNI-NA-OSVITYAN.pdf (дата звернення: 26.04.2023)
6. Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє. *Всеукраїнське соціологічне дослідження*. URL: <https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/2023/03/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf> (дата звернення: 26.04.2023)
7. Романчук О. З цієї війни ми вийдемо кращими. Ми будемо іншою нацією. URL: <https://zahid.espresso.tv/z-tsiei-viyni-mi-viydemo-krashchimi-mi-budemo-inshoyu-natsieyu-psikhoterapevt> (дата звернення: 26.04.2023)
8. Титаренко Т.М. Життя як будівельний майданчик: особисті наслідки посттравматичного досвіду. *Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності: Збірник тез доповідей всеукр. наук.-практ. сем.* (Чернівці, 18 тр. 2018). Чернівці, 2018. С.6-9.

Карлюка Софія Олександрівна
здобувачка освітньої програми
«Середня освіта (українська мова і література)»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Херсонського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій не стоїть на місці. З кожним днем з'являються нові пристрої, системи, техніка. Дослідниця Л. Бондаренко стверджує, що «стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяє швидкій появі нових інструментів на допомогу вчителю» [1, с. 83]. Т. Яценко зазначає, що методична результативність уроку української літератури із застосуванням засобів ІКТ залежить від оптимального використання ефективних методів, прийомів, форм і засобів організації навчальної діяльності. У сучасному шкільному літературному навчанні активно практикуються мультимедійні лекції, мультимедійні презентації, слайд-шоу, віртуальні екскурсії, веб-квести (рольові комп'ютерні ігри), інтернет-конференції (вебінари), інтернет-дискуси, кейс-метод, комп'ютерна діагностика знань (мультимедійні літературні диктанти, тестування, плікери, фанфіки тощо), створюються мультимедійні проєкти, електронні портфоліо, рекламні ролики, мікрофільми, мультфільми, відеоролики за мотивами художніх творів (буктрейлери), використовуються відео- та аудіоматеріали (відеокліпи, аудіокниги), телевізійні програми, електронні підручники, посібники, енциклопедії тощо [2]. Використання ІКТ важливе не тільки тому, що яскраве подання інформації цікавить учнів, а й тому, що ІКТ виконують такі важливі дидактичні функції: дослідницьку, пізнавальну, комунікативну,

розвивальну. Метою впровадження ІКТ є підготовка школярів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, передачі знань і набуття ними здатностей ефективно їх застосовувати, використовуючи комп'ютерні технології, нові додатки, застосунки та різні платформи для створення потрібного матеріалу.

Для вивчення біографії письменника Михайла Коцюбинського у 8 та 10 класах пропонуємо використати такі розроблені нами матеріали:

- хмара слів. Для цього користувалися платформою «WordItOut», бо вона безкоштовна, швидко вантажиться, а також можна самостійно обирати шрифти та кольори написів. Для фону ми обрали жовтий колір, бо він асоціюється із Михайлом Коцюбинським. Для тексту ми взяли такі слова: письменник, Вінниця, Братство тарасівців, Сонях, Сонцепоклонник, імпресіонізм, «Fata morgana», Болдина гора, «Ялинка», подорож, яблуневий цвіт, «Тіні забутих предків», «Харитя», кононівські поля. Цю хмару слів можна використати у 10 класі на етапі актуалізації знань, поставити перед учнями таке завдання: уважно роздивіться хмару слів та визначте, які назви, пов'язані з Михайлом Коцюбинським, вам уже відомі. Поясніть, чому ви визначили саме їх та як саме вони пов'язані із митцем. У 8 класі можна використати хмару слів на етапі вивчення нового матеріалу та поставити перед учнями таке завдання: уважно розгляньте хмару слів, знайдіть у матеріалах про біографію Михайла Коцюбинського ці поняття та розкажіть, як вони пов'язані із митцем. Ми вважаємо, що учнів дуже зацікавить така форма роботи. Також хмару слів можна використати на підсумковому етапі і у 8, і у 10 класі та поставити перед учнями таке завдання: підсумуємо вивчене сьогодні, розгляньте хмару слів та згадайте, як ці поняття пов'язані із життям та творчістю Михайла Коцюбинського (<https://drive.google.com/drive/folders/1-PtPWx4nrJFXC4E2NUqQXiSLoOqsIrwn>);

- візуалізація постатей Панаса Мирного, Сергія Єфремова, Павла Тичини, Андрія Малишка та їхні вислови про Михайла Коцюбинського. Створювали зображення за допомогою платформи «Picsart». Вона безкоштовна та нескладна в опануванні. З нею можна працювати і на телефоні, і на комп'ютері. Зображення доцільно використати на мотиваційному етапі перед оголошенням теми уроку. Також можна залучити їх на етапі сприймання та засвоєння нового матеріалу. Нам імпонує така візуалізація матеріалу тим, що діти запам'ятають як виглядає не тільки М. Коцюбинський, а й інші представники національної культури (<https://drive.google.com/file/d/1uMfxrCkiKg1JiwoMZS4aI5Y7J1wfpl34/view?usp=drivesdk>);

- колаж, створений за допомогою сервісу «LiveCollage». Цей сервіс також простий і зручний у використанні. Основні його функції безкоштовні, тож можна без проблем ним користуватися. Для колажу ми використали фотографії таких відомих постатей, як Іван Франко, Леся Українка, Василь Блакитний, Михайло Грушевський, Олена Пчілка, Микола Лисенко,

Володимир Винниченко, Григорій Верьовка, Борис Грінченко, Павло Тичина, Микола Вороний, Ольга Кобилянська. За допомогою такої візуалізації ми показали тих діячів, з якими був знайомий, спілкувався або товаришував Михайло Коцюбинський. Учні не тільки вивчатимуть біографію письменника, а й запам'ятовуватимуть портрети людей, важливих для української культури. Колаж можна використати на етапі сприймання та засвоєння нового матеріалу

(<https://drive.google.com/file/d/1T-mdKA104hC1XuWex8hMRG1iqhJGJP7B/view?usp=drivesdk>);

- пазл на платформі «Jigsawplanet». Для його створення знадобиться кілька хвилин. Ми створили пазл всього на 15 деталей, щоб процес збирання не займав багато часу і налаштував учнів на роботу. Його можна використати на мотиваційному етапі перед оголошенням теми уроку. Можна запропонувати учням спочатку зібрати пазл і сказати, чи впізнають вони людину на фото, якщо ні, то тоді сказати, що вони збирали фото видатного українського письменника – Михайла Коцюбинського та оголосити тему року (<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2224f804e3ad>);

- ребус, у якому зашифроване ім'я письменника – Михайло Коцюбинський. Ми використовували платформу «Ребус №1», вона безкоштовна і створити ребус можна за кілька хвилин, просто ввівши у віконце слово або словосполучення, що потрібно зашифрувати. Програма сама генерує ребус. Таку форму роботи можна запропонувати учням на мотиваційному етапі перед оголошенням теми уроку. Спочатку вони розгадають ребус, потім дізнаються ім'я письменника, якого сьогодні вивчатимуть. Ми вважаємо, що учням сподобається така форма роботи, бо це цікаво та активізує їхнє мислення (https://drive.google.com/file/d/1HLa5_FQQfhPaJNiIXlxDxy54H1M5kjI/view?usp=drivesdk);

- інфографіка «5 цікавих фактів із життя Михайла Коцюбинського». Для її створення ми обрали платформу «Canva», бо вона зручна у використанні, має чимало яскравих і безкоштовних шаблонів. Ця інфографіка не має на меті поглиблене вивчення біографії письменника. Вона створена для того, аби зацікавити учнів, довести, що образ М. Коцюбинського не ідеалізований, митець така сама людина, як і вони. Усвідомивши це, учні будуть охоче вивчати постать письменника, можливо, навіть самі поглиблять свої знання за допомогою інтернет-джерел. Інфографіка – зручна візуалізація матеріалу, бо виглядає як постер або картинка з текстом і фотографіями. Учням дуже подобається матеріал, поданий саме так, бо нове покоління надає перевагу коротким лаконічним текстам. Ми радимо використовувати цю інфографіку на початку етапу сприймання та засвоєння нового матеріалу (https://www.canva.com/design/DAFdS6DVT4Q/bgz9zhSNjNyT_opsAFzMQQ/edit?utm_content=DAFdS6DVT4Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton);

- відео, створене за допомогою безкоштовного сервісу «InShot». Ми використали фото Коцюбинського з дітьми та дружиною. Озвучували відео самі, текстом слугували спогади про батька доньки письменника Ірини Коцюбинської. Воно вийшло недовгим, всього лише хвилина, але подивившись його, вже розуміємо, якою людиною був Михайло Коцюбинський. Відео можна використати на етапі сприймання та засвоєння нового матеріалу. Для учнів відео буде пізнавальним, сприятиме формуванню уявлення про М. Коцюбинського як про людину та батька

(<https://drive.google.com/file/d/1jofAXe40w2Zw5OyCLry3kzMnUrFqhHJs/view?usp=drivesdk>);

- таблиця «Найголовніші дати у життєписі М. Коцюбинського», створена на платформі «Canva». Серед переваг таблиці – зрозуміле подання матеріалу, невеликого за обсягом. Використати її можна на етапі сприймання та засвоєння нового матеріалу

(<https://drive.google.com/file/d/1uvf0i8OOxOo7T1oYHZWpMtYJr9WzoCnc/view?usp=drivesdk>);

- презентація за біографією Михайла Коцюбинського, створена на платформі «Canva». Презентацію зробили невеликою (8 слайдів). Коротко представили основні моменти з життя митця. Обов'язково використовували фото на кожному слайді: самого письменника, фото М. Коцюбинського з друзями та сім'єю. Презентація вийшла яскравою та цікавою, а головне – неперобтяженою текстом, тож вона обов'язково приверне увагу учнів. Використати її можна на етапі сприймання та засвоєння нового матеріалу

(https://www.canva.com/design/DAFdkbRoLmQ/YEQJno3tFxcqM24EzHI8zw/edit?utm_content=DAFdkbRoLmQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton);

- гра «Перегони» на «LearningApps». Ця платформа зручна у використанні, має багато вправ, з яких можна обрати ту, що буде оптимальною у кожному конкретному випадку. Ми обрали «Перегони», бо до цієї гри можна залучити весь клас. Головне, щоб у учнів були телефони. Якщо у когось їх немає, то можна вивести гру на проектор. Ще декілька переваг цієї гри у тому, що учні дуже люблять різні змагання та конкурси і ця гра допоможе їм оцінити учнів, і зробити це так, щоб діти не відчували дискомфорту. Також у гри дуже цікаве оформлення: на екрані ми бачимо вершників на конях, які беруть участь у перегонах. Для гри ми взяли 12 тверджень, кожне з яких потрібно прочитати та визначити правдивий цей факт чи ні

(<https://learningapps.org/watch?v=p4rq1semj23>);

- гра «Числова пряма», створена на цій самій платформі. У ній учням потрібно буде розташувати подію із життя письменника поруч із роком, у якому вона сталася. Всього ми виділили 9 подій. Цю гру також можна використати на підсумковому етапі уроку. Вона допоможе закріпити вивчене про письменника, запам'ятати дати, з'ясувати, наскільки уважними були учні на уроці (<https://learningapps.org/watch?v=pjvtkae7a23>);

- гра «Farm Quiz», яку можна використати на уроках літератури 8 класу. Гра розроблена на платформі «Genially». Ця платформа має багато шаблонів, що можна використати, та є безкоштовною. Ми обрали шаблон «Farm Quiz», бо це кумедно і учням буде весело, а також тому, що в кінці гри можна погратися з тваринками на фермі. Розробники гри створили якісну яскраву анімацію, що приваблює учнів. Для гри було використано 10 питань, у кожному різній кількості варіантів: деякі питання мають два варіанти, деякі – три, а деякі мають по чотири. Вважаємо, що за допомогою саме такої жартівливої гри можна поєднати приємне з корисним: учні закріплять вивчене та покращать настрої (<https://view.genial.ly/6416048046a9560011caa7ef/interactive-content-farm-quiz>).

Отже, ІКТ можна використовувати на будь-якому етапі уроку вивчення біографії письменника. У процесі розгляду життєпису автора доцільно використовувати не лише мультимедійні презентації, віртуальні виставки й екскурсії, веб-квести і платформи для створення тестів, а й платформи для створення пазлів, ігор, таблиць, інфографіки, зображень, хмар слів, ребусів, відео.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л.Г. Підготовка студентів-філологів до роботи з онлайн конструктором тестів Plickers на уроках української літератури. *Удосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки в умовах євроінтеграції: тези доповідей XXI Міжнародної науково-практичної конференції (21-23 березня 2019 р.)* / Білоцерківський інститут економіки та управління Університету «Україна»; за заг. ред. Я. В. Новака; наук. ред. Т. М.Косач. Біла Церква, 2019. С. 81-83.
2. Яценко Т.О. Інформаційно-комунікаційні технології в системі шкільної літературної освіти: теоретико-методичний огляд. 11 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/705341/1/Yatsenko_st.pdf (дата звернення: 07.04.23).

Качур Ірина Ігорівна
*викладач кафедри англійської мови та комунікації
Київського університету імені Бориса Грінченка*

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: НОВИЙ РІВЕНЬ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Людина завжди намагалася полегшити свою працю, що і стало поштовхом до розробки штучного інтелекту (ШІ), перші алгоритми якого з'явилися ще в 60-х роках ХХ століття. Сам термін «штучний інтелект» увів професор Дартмутського коледжу Джон МакКарті у 1955 році. Він визначав штучний інтелект як такий, що у своєму поведженні наближається до людини та може навчатися [6, с. 1]. З розвитком науки та техніки виникли і інші визначення терміну проте всі вони базуються на чотирьох основних категоріях: системи, які думають як людина; системи, які діють як людина; системи, які думають раціонально та системи, які діють раціонально [5, с. 1]. Штучний інтелект є потужним інструментом, який може значно

допомогти не лише в сфері кібербезпеки, медицини, а й в освіті. Перехід на дистанційне навчання спочатку через COVID 19, а потім у зв'язку з війною значно прискорив впровадження інноваційних технологій в освітній процес та залучення штучного інтелекту до підготовки та виконання освітніх завдань.

В освіті інструменти штучного інтелекту на основі машинного навчання можуть бути використані для виконання різних завдань, таких як моніторинг активності учнів і створення моделей, які точно передбачають результати їхньої поведінки, розуміння, переклад та запис тексту. Також досліджуються способи застосування голосового штучного інтелекту для діагностики читання та інших академічних проблем. Видавнича британська компанія Pearson, наприклад, застосовує штучний інтелект для обробки природної мови з метою оцінки есе [3, с. 51]. Також існує низка інструментів, які на основі тексту можуть створювати реалістичні зображення Stable Diffusion та Imagen [4, с. 52]. З їх допомогою можна зробити візуальні матеріали для навчання, які допоможуть студентам краще зрозуміти складні концепти.

Крім того, штучний інтелект використовується для оцінки та актуалізації знань, віртуальної допомоги, адаптивного навчання та індивідуального підходу [1, с. 16]. ШІ може проводити контроль знань, здійснювати автоматизовану перевірку завдань, виявляти та виправляти помилки. Він також може допомогти усунути проблему списування завдяки аналізу зображення з відеокамер і активність користувачів у браузері. Прокторінгові системи, засновані на технологіях штучного інтелекту, дають змогу визначити самостійність виконання завдань [1, с. 17]. До таких систем належать ProctorEdu та Ulearn, які дозволяють отримувати достовірні результати оцінювання знань, запобігати витоку внутрішніх матеріалів та підміни особи студента. Ці системи можуть розпізнавати обличчя та аналізувати поведінку під час сеансу. Зазвичай вони не потребують додаткового встановлення на комп'ютер і можуть працювати через браузер [2, с. 94].

Застосування штучного інтелекту відіграє значну роль у покращенні процесу викладання та вивчення іноземних мов. Такі інструменти, як Siri, Alexa, Cortana можуть бути використані як помічники для вчителя. Адже з їх допомогою студенти зможуть краще взаємодіяти з матеріалами курсу та матимуть швидкий доступ до необхідної інформації. Ці голосові помічники дозволяють замінити традиційні роздаткові матеріали та зробити навчання більш персоналізованим. Наприклад, в університеті штату Аризона вже деякий час практикується така форма навчання для допомоги старшокурсниками, які тепер менше потребують підтримки викладача [1, с. 18] і мають доступ до необхідної інформації в будь-який час. Така практика зменшує навантаження на викладача та сприяє покращенню рівня освіти.

Сервіси з перекладу дають змогу зрозуміти будь-який текст, навіть якщо людина не володіє мовою. Наприклад, Google з 2016 р. вбудував у свої перекладачі технологію

«Нейронного машинного перекладу Google». Ця система навчається на основі інформації, яка знаходиться в мережі Інтернет та може створювати більш якісні переклади [1, с. 18]. Проте сервіси з перекладу можуть ускладнити роботу викладача, оскільки зростає ймовірність того, що студенти будуть більше покладатися на їх можливості ніж свої власні знання та вміння і будуть надмірно використовувати функції цих систем не лише для перекладу, а й для написання письмових робіт.

Ще одним цікавим інструментом, який можна використати на заняттях з іноземної мови є чат-бот. Ця програма, заснована на технології машинного навчання, може імітувати справжню розмову з користувачем та використовуватися в якості асистента або транслятора лекційного і практичного матеріалу для широкої аудиторії. Завдяки принципу «daily challenge», який передбачає щоденне надсилання користувачу завдання з обмеженим часом на виконання, чат-бот може сприяти кращому засвоєнню лексики та граматики [1, с. 19].

Широкої популярності набуває використання штучного інтелекту розробленого лабораторією OpenAI, а саме ChatGPT. Цей інструмент може швидко надавати відповідь на будь-яке запитання, писати твори, вірші, оповідання та навіть створювати програмний код. ChatGPT може стати незамінним інструментом у освітньому процесі та заощадити години тяжкої роботи викладача, оскільки він здатен самостійно оцінювати роботи студентів та надавати детальний і об'єктивний відгук. Більше того викладач може швидше підготуватися до занять та заощадити час на самовдосконалення. Адже ChatGPT може створювати плани занять та презентацій, розробляти різнотипні та різнорівневі завдання, тести, питання для обговорення, створювати списки слів до відповідної теми. З допомогою чату можна писати сценарії, анотації, статті, промови, перекладати текстів та навіть створювати відео.

ChatGPT може бути корисним помічником для студентів під час вивчення іноземної мови. Оскільки з його допомогою можна розширити словниковий запас. Чат може не лише створити списки слів необхідного рівня або тематики, а й згенерувати тексти з новими словами, щоб студенти змогли засвоїти їх використання в контексті. Крім того, GPT може розробити вправи для тренування граматики та бути співбесідником, з яким можна поговорити на будь-яку тему.

Незважаючи на всі переваги ChatGPT у використанні на заняттях з іноземної мови та під час навчання в цілому, як будь-який інструмент, він має свої недоліки. В першу чергу, студенти можуть занадто покладатися на GPT та використовувати його для написання творів та виконання домашніх завдань. До того ж наукові роботи написані за допомогою штучного інтелекту не матимуть необхідних посилань на джерела, що може призвести до плагіату. Адже GPT не лише сам створює тексти, а й може надавати інформацію доступну в мережі, але без посилання на джерело. Більше того, GPT не завжди створює точні переклади, особливо якщо

текст містить ідіоми, а також може іноді допускатися граматичних помилок, формулювати незграбно речення та вигадувати факти.

Отже, штучний інтелект є революційним інструментом в розвитку освітнього простору, з допомогою якого можна зробити освіту доступнішою та якіснішою, а також мотивувати студентів і полегшити роботу викладачів. Зокрема програмне забезпечення для розпізнавання мови та чат-боти сприяють ефективнішому вивченню мови, роблячи цей процес цікавішим та інтерактивним. Крім того, штучний інтелект може допомогти у розвитку навичок читання, письма, аудіювання та говоріння у студентів, а також розширити їхній словниковий запас. Однак важливо пам'ятати, що штучний інтелект не слід розглядати як заміну людської взаємодії та спілкування під час вивчення мови. Щоб повністю розвинути свої комунікативні навички та вміти використовувати набуті знання в реальному житті, студентам все ще потрібно спілкуватися з викладачами та однолітками. Крім того, неправильне використання штучного інтелекту студентами, які можуть покладатися виключно на програмне забезпечення для перекладу або такі чат-боти як ChatGPT, може бути контрпродуктивним і перешкоджати формуванню необхідних вмінь і навичок. Таким чином, хоча використання штучного інтелекту на заняттях з іноземної мови є корисним та ефективним, його слід застосовувати разом із традиційними методами навчання, щоб забезпечити всебічний досвід вивчення мови.

Список використаних джерел

1. Візнюк І., Буглай Н., Кудак Л., Поліщук А., Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 59. С. 14–22. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
2. Денесяк О., Паламарчук Є. Комплексна система прокторінгу в інформаційних технологіях аналізу контексту в системах оцінювання знань. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2021. № 6. С. 93–99. <https://doi.org/10.31649/1997-9266-2021-159-6-93-99>
3. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38. № 1. С. 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
4. Aktay S. The Usability of Images Generated by Artificial Intelligence (AI) in Education. *International technology and education journal*. 2022. Vol 6. № 2. P. 51–62.
5. Artificial Intelligence / ed. J. N. Kok. Oxford, United Kingdom : EOLSS Publishers, 2009. 418 p.
6. Ertel W. Introduction to Artificial Intelligence. London : Springer, 2011. 356 p.

Клименко Жанна Валентинівна
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри методики викладання світової літератури
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Питання формування оптимістичного світосприйняття учнів є актуальним завжди, особливої ваги для нас воно набуло під час війни. Адже оптимізм особистості та суспільства – це запорука перемоги й подальшого руху країни в прогресивному напрямку. Психологи й педагоги відзначають, що дітям від народження притаманний оптимізм, однак саме в підлітковому віці під тиском обставин їхня природна життєрадісність досить часто починає згасати. Учитель значною мірою може допомогти учням утримати психологічний баланс, зберегти віру в краще. Важливу роль у формуванні оптимізму школярів і ретрансляції через них оптимістичного світосприйняття батькам відіграють шкільні предмети «Українська література» та «Зарубіжна література».

Науковим підґрунтям для вчителів може стати всесвітньо відома книга В. Франкла «Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі», в якій творець логотерапії розглядає поняття *трагічний оптимізм* як філософію, що навіть у трагічних обставинах дає людині можливість утримати оптимістичний погляд на світ і тим самим зберегти своє життя [12]. Світовими бестселерами, присвяченими оптимізму як запоруці успіху особистості, є праця М. Селінгмана, а також «Книга радості» (автори – Далай-лама, Десмонд Туту) [13; 3]. Серед літературознавчих студій варто назвати монографію Р. Кохан, написану на основі кандидатського дослідження, присвяченого поетологічній парадигмі радості у світовій літературі про дітей кінця ХХ – початку ХХІ ст. [9].

Педагогічний оптимізм як засадничий принцип освітньої діяльності втілювали в життя А. Макаренко й В. Сухомлинський. У сучасній психології та педагогіці окремі аспекти проблеми виховання оптимістичного світовідчуття в навчальній діяльності розглядають І. Біла, А. Горлова, Г. Карелова та інші [1; 2; 6]. Цікаві матеріали щодо радісного навчання представлено на сайті громадської організації «EdCamp Ukraine», де можна знайти як теоретичні рекомендації з опорою на наукові джерела, так і корисні практичні поради [10].

Отже, що значить формувати оптимістичне світосприйняття? Це аж ніяк не відволікати учнів від проблем, не затуляти очі на життєві негаразди. Мова не йде про рожеві окуляри, адже для нас важливим є реалістичний оптимізм. Це означає навчати позитивного мислення, уміння вирішувати проблеми, виходити переможцем зі скрутних ситуацій. Науковці стверджують, що оптимізм особистості можна формувати, пропонують різноманітні методики та тренінги,

наголошують на ефективності оптимістичного стилю викладання, який передбачає створення позитивної емоційної атмосфери [1; 2; 6].

Чого саме можемо навчати школярів, викладаючи літературу? Насамперед це:

- бачити позитивне в життєвих ситуаціях, людях, природі, творах мистецтва;
- накреслювати оптимістичну перспективу власного життя й життя своєї країни;
- шукати джерела радості для підтримки психологічного балансу (зокрема в художній літературі);
- відчувати радість читання, пізнання, спілкування, узагалі радість життя;
- дарувати радість собі та іншим;
- використовувати власний оптимістичний потенціал на благо своєї родини, суспільства.

Які основні напрями формування оптимізму в процесі літературної освіти можна накреслити?

1. Добір творів оптимістичного спрямування.
2. Висвітлення фактів із біографії письменників і письменниць як джерела оптимізму.
3. Залучення додаткових матеріалів, які сприяють життєствердній атмосфері навчальних занять.
4. Використання методичних засобів розвитку оптимізму.

Безумовно, джерелом оптимізму насамперед для учнів можуть стати самі художні твори. Уроки та позакласні заходи з української літератури відкривають широкі можливості для використання життєдайного потенціалу як класичних творів, так і сучасних – З. Мензатюк, В. Рутківського, Л. Ворониної, А. Кокотюхи та інших авторів. А в ході викладання шкільного курсу зарубіжної літератури плекати оптимістичне світобачення допоможуть «Пеппі Довгапанчоха», «Мію, мій Мію» А. Ліндгрена, «Пригоди Тома Соєра» М. Твена, «Маленька книжка про любов» У. Старка та інші численні зразки світового письменства. Особливе місце в цій роботі належить «Полліанні» Е. Портер з її грою в радість. Ідею формування оптимістичного світогляду покладено в основу підготовленої нами Модельної програми із зарубіжної літератури «Школа радості» [4].

Художня література дає нам яскраві приклади сили людського духу, перемоги над обставинами. Нового звучання в нинішніх умовах набувають «Старий і море» Е. Гемінгвея, «Жага до життя» Дж. Лондона та «Воля до життя» О. Довженка, «Тигролови» І. Багряного, а також багато інших програмових творів. Важливо увиразнювати такі приклади у зв'язку з нашим сучасним життям. Невипадково саме зараз часто згадують Давида й Голіафа, тож доцільно запропонувати учням прочитати біблійний переказ і провести урок або позакласний захід на тему *«Чи завжди той, хто видається слабким, слабким виявляється?»* або *«У чому секрет Давидової сили?»*.

На уроках також можна запровадити *поетично-оптимістичну п'ятихвилинку*, під час якої вчитель і за бажанням учні читатимуть вірші, пронизані вітаїстичними мотивами (наприклад, із сучасної поезії – І. Огнєвої «Віднайди свої сили в книжках...», Н. Сиротич «Всупереч війні...»). Маємо не забувати й про *гумористичні твори*, які містять величезний потенціал щодо психологічного відродження й захисту особистості. Тут згадуються слова В. Франкла: «Волю до гумору, спробу бачити хоч щось із того, що відбувається, в кумедному світлі, можна розглядати як мистецтво жити» [12].

Також доречною може бути *інформація з біографій письменників, яким вдалося крізь життяві труднощі пронести вогник оптимізму*. Так, учням можна розказати, що саме під час Радянсько-фінської (так званої Зимової) війни Туве Янсон, щоб психологічно захиститись від воєнних жахів, почала писати першу історію про мумі-тролів – «Маленький троль і велика повінь». У роки Другої світової народилась і її казка «Комета прилітає», яка виявилась настільки співзвучною з подіями нашого сьогодення. Попри страшні випробування, які випали на долю письменниці, ці твори мають щасливі фінали. Діяльність Туве Янсон – яскравий приклад того, що й у воєнне лихоліття людина може знайти прихисток у творчості, зберегти в собі життєдайну енергію та передати її іншим.

Яку ж *додаткову оптимістичну інформацію*, що може супроводжувати вивчення літератури й водночас яскраво унаочнювати її зв'язок із сучасним життям, маємо можливість доносити учням?

1. Про зарубіжних письменників, що підтримали Україну.

Це С. Кінг, Дж. Ролінг, Н. Гейман, Й. Ягелло та інші. Так, у ході вивчення творів Н. Геймана, можемо розповісти школярам про його виступ на Lviv BookForum 2022 і навести слова, в яких письменник висловлює своє захоплення українським народом, що мужньо чинить опір агресору.

2. Іноді доцільним може бути й повідомлення про знаних акторів, які виступили на захист України.

Скажімо, говорячи про акторів-виконавців ролі Гамлета, варто згадати К. Рівза й Б. Камбербетча й повідомити, що вони обидва підтримали український народ у його боротьбі за незалежність. А при вивченні лірики Лесі Українки позитиву уроку української літератури може додати демонстрація відеозапису читання вірша «Надія» К. Деньов.

Щодо **методичних засобів**, то цікавими можуть бути такі прийоми роботи вчителя та види навчальної діяльності учнів:

- пошук рішень складних ситуацій, зображених у художніх творах;
- моделювання та аналіз ситуацій успіху персонажів і своїх особистих;

- продумування щасливої кінцівки або життєствердного продовження твору (наприклад, до казки О. Вайлда «Зоряний хлопчик»);
- мозковий штурм «Як позитивне мислення допомогло літературним персонажам? І як може допомогти нам?»;
- обговорення оптимістичного потенціалу художньої літератури (Чим художній твір може допомогти сучасній людині? Які художні твори і як допомогли мені або моїм друзям чи рідним?);
- формування «літературної парасольки» (укладання й візуальне оформлення для друзів і рідних списку творів, які надихають, підтримують і дарують радість);
- ігрові види роботи (зокрема гра в радість, запропонована Полліанною);
- створення на матеріалі художніх творів поради «Як підтримувати себе та інших у скрутних ситуаціях» (наприклад, на матеріалі «Останнього дюйма» Дж. Олдріджа);
- обговорення оптимістичних думок із прочитаних творів, висловлювань письменників, створення за ними мотиваторів;
- написання листів подяки авторам, твори яких позитивно вплинули на наше життя або літературним персонажам, які надихають;
- рефлексивні завдання, зокрема на проектування власних позитивних емоцій (підсумовуючи вивчення «Полліанни», у підручнику даємо таке: «Підготуйте гру в радість у вашому класі. Розкажіть якусь неприємну ситуацію з вашого життя і запропонуйте однокласникам й однокласницям знайти в ній позитивні моменти. Наприклад: Учора ввечері у мене зник інтернет. Але...» [4, с. 294]).

Оптимістичний сенс уроку безпосередньо пов'язаний із **антифобіальними ресурсами літератури, проблемою формування психологічної пружності особистості**, тому актуальними є й відповідні прийоми і види робіт, описані нами в попередніх публікаціях [7; 8]. У класах філологічного профілю можна запропонувати проєкт «Художня література – джерело радості», який передбачатиме поєднання різних форм, прийомів та видів діяльності.

Учитель має можливість вплітати в уроки й позакласні заходи **арт-терапевтичні засоби створення гарного настрою та підтримки психологічного здоров'я**. Зокрема значний вплив на психіку дитини може мати **кольоротерапія**. Так, наприкінці семестру або року можемо використати психологічний **прийом «Веселка»**, відповідно видозмінивши його, й запропонувати учням зобразити **веселку думок і вражень, які подарували вивчені твори**. У веселці немає похмурих кольорів, тож така робота спрямовує на пробудження позитивних емоцій, викликаних читанням художньої літератури. Джерелом оптимізму, безумовно, можуть бути й твори різних видів мистецтв, які добираємо до уроку, важливо також використовувати

візуалізацію з метою стимулювання радісного навчання. Так, у підручнику для 5-го класу пропонуємо низку мотиваторів, в яких використовуємо зокрема й можливості кольоротерапії [5].

Отже, у ході навчального процесу важливо практикувати різноманітні моделі мислення, які сприятимуть розвитку оптимістичного ставлення до життя. І керуватися зокрема порадою, наданою О. Романчуком, відомим лікарем-психотерапевтом: «Слід пам'ятати: темрява велика, але зорі ясні. Нам не треба задивлятися на темряву, тонути в ній — нам треба дивитися на зорі й берегти їхнє світло всередині» [11]. Берегти світло, яке природно закладене в дитячій душі, – завжди є надважливим завданням вчительства. А в час війни це завдання набуває для нас особливого – ПЕРЕМОЖНОГО – сенсу.

Список використаних джерел

1. Біла І.М. Формування оптимістичного світосприйняття в навчальній діяльності. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 31 (70). № 4. Вид. дім «Гельветика». 2020. С. 177-182.
2. Горлова А.В. Шляхи виховання оптимістичного світосприйняття в дітей та підлітків. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2015. Випуск 19 (1). С. 161-169. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19%281%29_17 (дата звернення: 24.04.2023).
3. Далай-лама. Книга радості: вічне щастя в мінливому світі / Далай-лама, Туту Десмонд, за участю Абрамса Дугласа; пер. з англ. Т. Микитюк. 2-ге вид. Харків: Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2019. 400 с.
4. Зарубіжна література. Модельна навчальна програма для 5-9 кл. зо з українською мовою навч. Авт. колектив: О. Ніколенко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мацевко-Бекерська та інші. 2021. URL: <http://surl.li/bjxxr>
5. Ісаєва О.О., Клименко Ж.В. Зарубіжна література: підручник для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2022. 376 с. URL: <http://surl.li/gvjwj> (дата звернення: 24.04.2023).
6. Карелова Г.А. Особистісно орієнтована технологія виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2013. Вип. 17, кн. 1. С. 300-308.
7. Клименко Ж.В. Як запобігти ретравматизації школярів, викладаючи літературу? // Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 грудня 2022 року / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 11-18. URL: <https://cutt.ly/K3F5ClI> (дата звернення: 25.04.2023).
8. Клименко Ж.В. Формування психологічної пружності особистості засобами художньої літератури. Всесвітня література в школах України. 2016. № 4. С. 2-11. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27133> (дата звернення: 25.04.2023).
9. Кохан Р.А. «Як воно: отримати в подарунок увесь світ?» Поетологічне розгадування РАДІСНОЇ головоломки : монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 320 с.
10. Національний EdCamp для радості!-). 07-18 грудня 2021. URL: <https://www.edcamp.ua/edcampjoy2021/> (дата звернення: 25.04.2023).
11. Романчук О. «Психологічна стійкість подібна до м'язів: тренуєш їх правильно — вони ростуть». Інтерв'ю брали А. Левкова, С. Соляр. The Ukrainians. 14 квітня 2022. URL: <http://surl.li/gvjtw> (дата звернення: 24.04.2023).

12. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Пер. з англ. О. Замойської. 3-тє вид. Харків: Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 160 с.
13. Seligman, Martin E. P. Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. Hachette UK, 2018. 336 p.

Кліщ Наталія Володимирівна
вчитель іспанської та англійської мов
Центр розвитку та підтримки сімейної освіти «NewTone»

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ READYTO У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Перехід багатьох українських шкіл до дистанційного або змішаного навчання був зумовлений спочатку карантинними обмеженнями, а згодом введенням воєнного стану. Як засвідчує веб-ресурс «Нова українська школа» більшість навчальних закладів практикує поєднання всіх моделей змішаного навчання: ротаційної, гнучкої, особистісно орієнтованої та моделі збагаченого віртуального середовища, з метою створення безпечного навчального процесу та збереження якості освіти. Одним із найбільш перспективних та популярних серед українських освітян сьогодні є різновид ротаційної моделі «Перевернутий клас» [2].

С. Попадюк зазначає, що «*Перевернутий клас* – це модель змішаної форми навчання, при якій класна (отримання нових знань, перевірка розуміння) та самостійна (закріплення інформації через практичне застосування) фази навчання міняються місцями» [3].

Педагогічна модель «Перевернутий клас» передбачає самостійне вивчення учнями заданого теоретичного матеріалу та закріплення знань безпосередньо на уроці. Відповідно, у навчальному процесі частина роботи учнів переноситься в асинхронний режим, при якому учні опрацьовують матеріали перед уроком. Синхронний режим присвячений обговоренням та дискусіям, виконанню практичних завдань тощо.

Актуальним сьогодні є питання організації асинхронного режиму навчання учнів у педагогічній моделі «перевернутий клас». Необхідно знайти ресурс, який можна було б використовувати для зберігання та поширення серед учнів матеріалів для асинхронного опрацювання. Найоптимальнішим, на нашу думку, вирішенням зазначеного питання є використання освітніх онлайн-платформ, таких як Skillzrun, Classtime, ReadyTo тощо, які дозволяють зберігати всі необхідні матеріали в одному місці та організувати їх у вигляді уроків.

Метою дослідження є розгляд української освітньої онлайн-платформи ReadyTo та аналіз її функцій, якими можуть користуватись вчителі зарубіжної літератури для організації асинхронного режиму навчання учнів

Оскільки платформа ReadyTo вперше була запущена 22 лютого 2022 року, вона перебуває на етапі вдосконалення та розширення, а тому проведемо аналіз тих можливостей, які є доступними станом на квітень 2023 року. Платформа ReadyTo пропонує вчителям:

- створювати навчальні курси та додавати в них уроки;
- копіювати матеріали уроків та переміщувати їх між курсами;
- надавати учням доступ до матеріалів курсу;
- налаштовувати автоматичну перевірку завдань;
- слідкувати за виконанням завдань та прогресом учнів;
- проводити зустрічі безпосередньо на платформі [4];

Зазначені функції платформи дозволяють вирішити проблему організації асинхронного режиму навчання, оскільки вчителі можуть додавати власні матеріали та розробки, організовувати їх у потрібному порядку, за потреби редагувати будь-якої миті. Для того, щоб зробити інформацію доступною для учнів, вчителю потрібно створити курс та надіслати учням запрошення на електронну пошту. До одного курсу можна запрошувати декілька класів, що спрощує процес підготовки. При необхідності платформа може використовуватись для проведення онлайн-уроків, під час яких вчитель може бачити прогрес учнів.

Окрім організації навчальних матеріалів значною перевагою платформи є можливість створювати завдання безпосередньо на сайті. Зокрема, ReadyTo оперує такими типами завдань:

- заповнення пропусків (самостійно чи використовуючи подані слова);
- вибір правильної відповіді (а, b чи c);
- альтернативні запитання “Правильно” чи “Неправильно”;
- заповнення таблиць (три колонки);
- встановлення відповідності;
- відновлення правильного порядку слів у реченні
- відкрита відповідь [4].

В одному уроці можна комбінувати різні види завдань. Крім зазначених вправ у систему можна завантажувати текстові файли у форматі PDF, зображення, відео чи аудіо (власні або із відеохостингу YouTube), а також додавати посилання на сторонні ресурси, або інтегрувати завдання із Quizlet та WordWall, що розширює список потенційних завдань.

Завдяки тому, що платформа ReadyTo дозволяє додавати відео, з'являється можливість завантажувати відеолекції та створювати завдання для самоперевірки без використання сторонніх ресурсів. Також вчитель може прикріпити тексти творів (особливо якщо йдеться про великі епічні жанри, коли учням необхідно прочитати вибрані епізоди), або ж статтю

підручника чи іншого джерела, скориставшись функцією "Кнопка" (завантаження файлів). Інтеграцію карток Quizlet радимо використовувати для самостійної словникової роботи.

Враховуючи вищенаведене, виділяємо такі переваги платформи ReadyTo:

- Легкість та зрозумілість у користуванні;
- велика кількість шаблонів завдань;
- можливість інтегрувати завдання зі сторонніх ресурсів;
- можливість організувати навчальні матеріали відповідно до потреб класу;
- можливість використання не лише для асинхронного навчання, але й для

класних уроків (онлайн чи офлайн).

Проте платформа не позбавлена недоліків, серед яких:

- необхідність придбання платної підписки для додавання більше трьох учнів до класу та відслідковування їхнього прогресу;
- висока вартість платної підписки.

На жаль, вартість підписки на клас може стати причиною відмови від користування сайтом, однак платформу можна також використовувати безкоштовно для синхронного режиму навчання, демонструючи завдання на екрані інтерактивної дошки.

Проілюструємо функції платформи на прикладі роману американської письменниці Гарпер Лі «Вбити пересмішника», який вивчається у 9 класі. Оскільки на вивчення твору в середньому виділяється три години, доцільно винести частину інформації для асинхронного опрацювання. Рекомендуємо для перегляду перед початком роботи в класі навчальне відео про життя та творчість авторки та додаткове завдання для самоперевірки.

Вчитель, скориставшись функцією «Відео» чи «Відео о YouTube», завантажує необхідний файл і додає завдання «Оберіть правильно чи неправильно», виконати яке учні зможуть після ознайомлення зі змістом відеоролику. Пропонуємо такі запитання для перевірки:

1. Гарпер Лі була єдиною дитиною у родині (-);
2. З дитинства письменниця товаришувала із Труменом Капоте (+);
3. Трумен Капте став прототипом брата головної героїні Джін-Луїзи Фінч (-);
4. Гарпер Лі дуже любила носити «жіночний» одяг та ніколи не ляялась (✓);
5. Роман «Вбити пересмішника» був написаний за рік, коли авторка була у відпустці, оплаченій друзями (+);
6. Роман «Вбити пересмішника» одразу ж став популярним та отримав Букерівську премію (-);

7. У 2015 році Гарпер Лі випустила продовження роману під назвою «Ди, вартового постав» (+).

Пропонуємо додати на платформу глави та епізоди, які учням необхідно прочитати, завантаживши їх у форматі PDF. Завершити блок асинхронних завдань радимо постановкою проблемного питання, обговорити яке можна під час шкільного заняття. Формулюємо його так: *"Як ви чули у відео, авторку звинуватили у латентному расизмі. Чи погоджуєтесь ви з таким звинуваченням після того, як ви прочитали роман? Доведіть свою думку"*. Додаємо ілюстрацію запропонованих завдань.

Американська письменниця Гарпер Лі. Роман "Вбити пересмішника"
Перегляньте навчальне відео про життя та творчість авторки роману "Вбити пересмішника" Гарпер Лі та виконайте завдання для самоперевірки.

0:00 / 4:30

Скрипт +

Прочитайте запропоновані епізоди роману "Вбити пересмішника"

Текст твору "Вбити пересмішника"

Подумайте! Як ви чули у відео, авторку роману звинуватили у латентному расизмі. Чи погоджуєтесь ви з таким звинуваченням після того, як ви прочитали твір? Доведіть свою думку

1. Гарпер Лі була єдиною дитиною у родині

2. З дитинства письменниця товаришувала із Труменом Капоте

3. Трумен Капте став прототипом брата головної героїні Джін-Луїзи Фінч

4. Гарпер Лі дуже любила носити «жіночний» одяг та ніколи не лаялась

Рис. 1. Завдання для асинхронного вивчення біографії Гарпер Лі на освітній платформі ReadyTo

Розглянемо також інтеграцію завдань із веб-ресурсів Quizlet та Wordwall. Використаємо Quizlet для проведення словникової роботи, мета якої полягає в освоєнні учнями певного понятійного апарату, необхідного для аналізу твору на уроці. За допомогою інтегрованих карток Quizlet пропонуємо школярам ознайомитись із визначеннями різних видів дискримінації, що трапляються у творі. Подаємо такі визначення:

- Расизм – дискримінація людей за расовою ознакою, розподіл їх на «вищі» та «нижчі» раси;
- Сегрегація - вид расової дискримінації, який полягає в різних формах відокремлення кольорових від білих;
- Сексизм - упередження, засноване на проблемі статі. Ідеологія, яка встановлює нерівні права чоловіків і жінок, або ж статеву дискримінацію;
- Дискримінація за соціальним статусом – упередження щодо категорій осіб із нижчим соціальним статусом;
- Булінг – агресивна поведінка однієї дитини або групи дітей щодо дитини з метою її приниження [1].

Після словникової роботи доцільно виконати завдання «5 відтінків дискримінації», в ході якого учням необхідно встановити відповідність між терміном та подією в романі, яка йому відповідає. Наводимо такі події із твору:

1. *Расизм*: невинного Тома Робінсона засуджують тому, що він «чорний покидьок», а такі «завжди гвалтували білих жінок»
2. *Сексизм*: тітка Александра постійно нагадує Скаут та її батьку Атикусу, що вона поводить себе негідно для «юної леді»
3. *Сегрегація*: Келпурнія щодня після роботи у Фінчів повертається до свого кварталу міста, де живуть тільки темношкірі
4. *Булінг*: учні в школі цькують дітей Атикуса за те, що він захищатиме кольорового Тома Робінсона
5. *Дискримінація за соціальним статусом*: діти Каннінгемів не можуть ходити до школи, бо повинні допомагати батькам по господарству, адже у них немає грошей.

Додаємо ілюстрацію другого блоку завдань

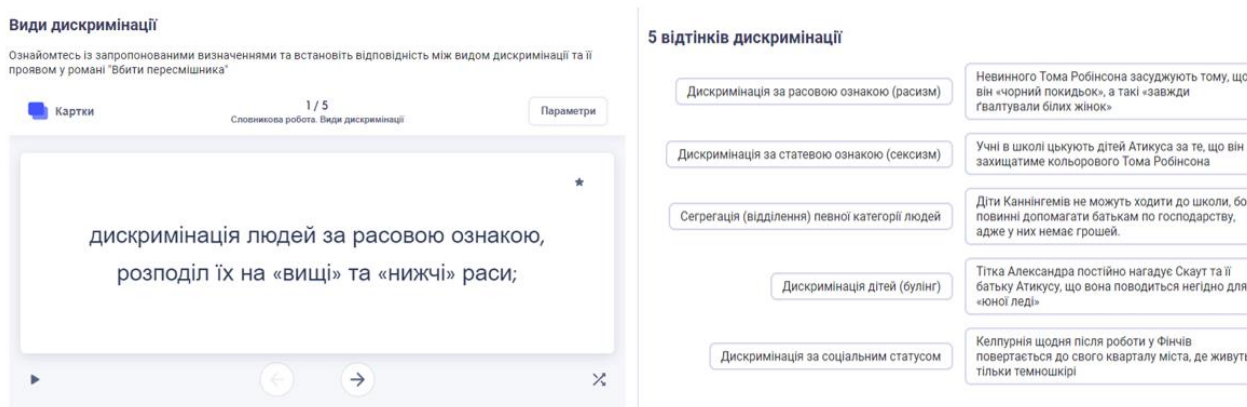


Рис. 2. Асинхронне завдання «5 відтінків дискримінації» зі словниковою роботою

Загалом, використання навчальної платформи не лише полегшить підготовку навчального матеріалу для асинхронного режиму навчання учнів, але й сприятиме комп'ютерній обізнаності вчителів та учнів та розвитку змішаного навчання в Україні.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. 1970-1980. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 11.04.2023).
2. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/> (дата звернення: 11.04.2023).
3. Попадюк С. Методологічні засади використання освітньої концепції "Перевернуте навчання" у вищій школі. URL: <https://cutt.ly/7Bhb7gO>. (дата звернення: 11.04.2023).
4. ReadyTo!. ReadyTo!. URL: <https://readyto.net> (дата звернення: 11.04.2023).

Коновалова Діана Ігорівна
студентка факультету іноземної філології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,

ВИКОРИСТАННЯ ХОБІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ «МАНДРІВНИЙ ЗАМОК ХАУЛА» ДІАНИ ВІНН ДЖОНС

Сучасний світ досить складний та стрімко розвивається. Нестабільність системи впливає на кожного, а особливо на підлітків, які і так особливо вразливо переживають етапи фізичного та особистісного розвитку. Спостерігається тенденція втрати в учнів позитивної мотивації до навчання та інтересу до читання.

Покоління Альфа та зумери, до яких відношуся я та мої майбутні учні, суттєво відрізняються від своїх попередників. Зрозуміло, що причиною цьому є значний технічний розвиток та зміни інформаційно-комунікативного рівня. Також, як зазначає дослідниця О. О. Баскова, на них впливає епоха мультикультуралізму, економічної нестабільності [1, с. 2]. На сьогодні можна помітити гостру кризу читацького інтересу. Тому зараз однією з головних цілей сучасного вивчення літератури є формування компетентного учня-читача, що зможе критично оцінювати витвори мистецтва та розуміти значення книги для розвитку особистості [2, с. 64].

Та щоб підвищився читацький інтерес, вчителі повинні забезпечувати різні види мотивації на всіх етапах уроку. Як слушно зазначають О. В. Євмененко і І. В. Тімченко, навчальні матеріали мають викликати емоційні реакції в учнів, бути часом провокуючі, доступні та гарно проілюстровані [2, с. 63]. Одним із стимулів позитивного ставлення до читання та формування всебічно розвиненої особистості на уроках зарубіжної літератури може стати врахування захоплення учнів, використання їх хобі у навчальному процесі.

Хобі як соціальне явище існувало завжди, проте цей термін почали використовувати не відразу для позначення певних видів діяльності, що приносять задоволення. Плавання, полювання, малюнки первісних людей на стінах – все це та багато іншого можна вважати першими захопленнями.

На сьогодні наявність хобі сприяє розвитку неординарної особистості, забезпечує умови для розкриття хисту та задоволення свободи вибору інтересів та потреб. На основі цього формуються ціннісні орієнтири людини. Загалом це сприймається, на думку І.В. Петрової, як культурологічний процес [3, с. 4].

Саме використання хобі підлітків під час вивчення зарубіжної літератури у школі може бути засобом самовираження, інколи своєрідною втечею від існуючих проблем, а також основою їх майбутньої професії. Створення та підтримка творчої атмосфери під час вивчення

літератури в школі допоможе розкрити творчий потенціал школярів та задовольнити їх потреби.

Зацікавленість дитини певним літературним твором або героєм, може підштовхувати її до реалізації своїх емоцій, вражень, думок у різноманітних продуктах творчої діяльності. Саме це, на думку О. В. Євмененко і І. В. Тімченко, допомагає розвитку креативності, оригінальності, винахідливості та вдосконалення навичок потрібних для майбутньої професії [2, с. 64].

Так, наприклад, під час вивчення на уроках зарубіжної літератури фентезійного роману «Мандрівний Замок Хаула» Діани Вінн Джонс можна використати захоплення учнів анімацією. Відомо, що за мотивами твору був знятий повнометражний анімаційний фільм, створений режисером Міязакі Хаяо та студією Ghibli 2004 року. Цікаво, що режисер був змушений скоротити його, щоб відповідати певному формату. Тому на уроці ми разом з учнями можемо прослідкувати певні відмінності між літературним текстом і його анімаційною версією, які будуть корисними під час аналізу твору. Наприклад, у фільмі Софі більш емоційна, розуміється на власних почуттях, не володіє магією, а от у тексті вона зображена впертою, допитливою, проте ховається від власних емоцій, має чарівні сили, які і є вирішальними в її долі.

Для формулювання теми уроку пропонуємо обрати вислів Нормана Вінсента Піла, відомого лектора та автора багатьох мотиваційних книг: «Уява — справжній магічний килим». Під час роботи з цієї цитатою можна задати запитання учням таке запитання:

- Що ж це за чарівний килим, як ви вважаєте? Про що ми сьогодні будемо говорити?

Саме за допомогою цього вислову можна далі розгорнути бесіду з учнями про уяву, бо це справді справжній магічний килим, який допомагає нам подорожувати нереальними країнами, спілкуватися зі звірами, мати різні магічні сили, та багато чого іншого. І про все це ми можемо пофантазувати, читаючи роман англійської письменниці Діани Вінн Джонс «Мандрівний Замок Хаула».

На етапі підготовки до аналізу доречно було б запропонувати пригадати визначення фентезі, а вже потім перейти до перевірки домашнього завдання. Так як на самостійне опрацювання може бути заданий перегляд однойменного аніме-фільму, створеного режисером Міязакі Хаяо, то можна запропонувати переглянути кадри з аніме і пригадати, що ж то за епізод з твору представлений, наголошуючи на тому, що деякі моменти в романі та екранізації відрізняються. Тому учням потрібно буде віднайти одну чи два зайвих зображення та пояснити свій вибір.

Етап аналізу художнього твору було б доречно розпочати із характеристики героїв, і учням потрібно буде відгадати, про кого сьогодні на уроці буде йти мова.

1. *Більшу частину свого життя вона провела у крамниці капелюшків, та одна зустріч змінила все, а особливо її зовнішність. Ця героїня є уособленням рішучості, доброти, вірності, розуму, допитливості та хоробрості. (Софі)*
2. *Цікавий, молодий чаклун, достатньо впевнений та впевнений в собі, у його розпорядженні не просто квартира у Києві, а величезний мандрівний замок. (Хаул)*

Для кращого розуміння цих образів, використовуючи інтерактивну дошку, пропонуємо створити хмарку слів, де можна записати риси характеру Софі чи Хаула, думки та враження учнів про них ДО та ПІСЛЯ перетворення/зустрічі з дівчиною. На завершення пропонуємо створити даймонд, який би поєднував характеристику Софі і Хаула. В якості домашнього завдання було б цікаво створити сторінку героя або героїні у будь-якій соціальній мережі, де учні змогли б краще узагальнити інформацію, яку з'ясували протягом уроку, підібрати зображення, що найкраще асоціювалися б з цими образами.

Отже, за допомогою хобі, такого як перегляд аніме, можна створити урок-аналіз образів головних героїв, де учні матимуть можливість краще зрозуміти персонажів, їхні думки, емоції та почуття, а також більше дізнатися про авторів, режисерів та кінематограф загалом.

Оскільки одним із захоплень сучасних учнів, що має безпосередній стосунок до літератури, є фанфікшен, вважаємо за доцільне використовувати його у навчальному процесі. Наші очікування знайшли підтвердження завдяки проведеному позакласному заходу, створеному у співпраці з колегою. Ми обрали таку форму проведення як літературний вечір (вечір читання), метою якого було не тільки безпосереднє прочитання творів, але й ознайомлення учнів із українським фанфікшеном.

Позакласний захід на тему “З чим ви вирощується фантазія? З серцем чи розумом” передбачає детальне ознайомлення учнів із таким явищем, як фанфікшен, аналіз розвитку українського фікрайтерства, презентацію сайтів з публікаціями фанфіків українською мовою, а також прочитання та аналіз вже написаного фанфіка за твором Діани Вінн Джонс “Мандрівний замок Хаула”.

Для кращого розуміння тексту використовуємо прийом “Коло думок” під час прочитання твору. Таким чином учні розвивають навички критичного та образного мислення, адже їм доводиться порівнювати прочитане із оригінальним текстом, співставляти власне уявлення поведінки персонажів, отримане після прочитання роману, із баченням автора фанфіка. Окрім того, запитання вчителя піштовхують до моделювання ситуацій, що сприяє розвитку креативного мислення учнів.

Також можна запропонувати учням у школі написати фанфік за твором, який вивчається, поміркувати, як міг би він закінчитися чи яке може бути продовження. Доцільно потім обрати один із творів учнів і влаштувати вечір-читання його та обговорення.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що використання хобі сучасних учнів на уроках є виправданим, оскільки не тільки стимулює позитивне ставлення до навчання, ефективну мотивацію до читання, але й сприяє формуванню «м'яких» компетентностей: розвиває креативність та нестандартне мислення, вміння підмічати особливості індивідуального стилю письменника; підвищує мовну та мовленнєву грамотність; створює ситуацію успіху; виховує повагу до інтелектуальної власності завдяки усвідомленню вторинності фанфікшену та анімаційних фільмів.

Список використаних джерел

1. Баскова О. О., Волошина В. В. Психологічні особливості ціннісно-сміслової сфери сучасної молоді // *Збірник наукових праць / Український державний університет імені Михайла Драгоманова*. Київ, 2021. С. 2.
2. Євмененко О. В., Тімченко І. В. Формування позитивної мотивації до читання під час вивчення казки // *Теорія та методика навчання (з галузевих знань)*. Маріуполь, 2020. Т. 2. С. 5.
3. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах. Київ: Кондор, 2005. 408 с.

Корицька Галина Романівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін
комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради*

Сирцова Ольга Миколаївна

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін
комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради*

ІНТЕГРАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРАВА ДО ЗМІСТУ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Сьогодні, в умовах розгортання активної фази російсько-українського збройного конфлікту, який розпочався ще в 2014 році, ми є свідками необґрунтованої жорстокості з боку ворога. Знищення цілих міст (Маріуполь, Бахмут, Сіверодонецьк, Волноваха...), катування та вбивство цивільного населення (Буча, Ірпінь, Бородянка, Куп'янськ, Херсон ...), обстріли української критичної інфраструктури та мирних міст, знищення житлових багатоповерхівок, в яких загинули цивільні (Запоріжжя, Дніпро, Херсон, Харків, Київ...), обстріл залізничного вокзалу під час евакуації місцевих мешканців (Краматорськ), лікарень (Маріуполь), шкіл, вбивство українських військовополонених (Оленівка), примусова депортація з окупованих

територій дорослих та дітей — далеко не повний відомих всьому світові перелік порушень норм міжнародного гуманітарного права з боку російської федерації.

Міжнародне гуманітарне право (далі — МГП) — галузь міжнародного права, головна мета якої полягає в гуманізації ведення військових дій та полегшення страждань жертв війни. Відповідно до норми 143 Звичаєвого МГП «держави повинні заохочувати навчання цивільного населення міжнародному гуманітарному праву» [2]. Зважаючи на динаміку збройних конфліктів у світі, знання з МГП вже поступово стають невід’ємною частиною базової середньої освіти ХХІ століття. Так, Міністерством освіти та науки України рекомендовано до викладання в 10 класі курсу «Вивчаючи міжнародне гуманітарне право» у кількості 17/34 годин на рік. Однак реалізація цього стикнулася з неготовністю адміністрацій закладів загальної середньої освіти виділити на нього години з варіативної складової Типової освітньої програми, надаючи перевагу профільним предметам [3]. Тому МОН України своїм листом від 27.03.2022 року рекомендувало використання методичних матеріалів щодо імплементування вивчення окремих питань з міжнародного гуманітарного права в таких навчальних предметах як історія, громадянська освіта, правознавство [4].

Виходячи з інтеграційного потенціалу міжнародного гуманітарного права, вбачаємо за можливе імплементування його змісту до навчальних предметів мовно-літературної освітньої галузі.

Відповідно до освітньої програми підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури, які проходять на базі комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, в березні 2023 року запроваджено фаховий спецкурс «Можливості інтеграції МГП до змісту мовно-літературної освітньої галузі». Враховуючи компетентнісний потенціал МГП, слухачам курсів ПК учителів української мови та літератури після їхньої участі в обласному семінарі-практикумі щодо основних положень міжнародного гуманітарного права, запропоновано здійснити аналіз оповідки Галини Гузовської-Корицької «Бранка з-над Дніпра» [1]. Літературний твір написаний авторкою на основі реальних подій — розповіді вчительки, яка пережила перебування в місцях для «неблагонадійних» під час окупації та була «депортована» до України окупаційною владою. Слухачі курсів здійснили аналіз подій, описаних в оповідці, відповідно до норм Звичаєвого гуманітарного права (таблиця 1).

Таблиця 1

Результати аналізу дотримання норм Звичаєвого міжнародного права учасниками подій, які описані в оповідці «Бранка з-над Дніпра»

Розділ Звичаєвого міжнародного гуманітарного права	Зміст норми	Цитата з оповідки, що підтверджує порушення норми
Знищення та захоплення майна	Норма 51. На окупованій території: С. приватну власність необхідно поважати, її не дозволено конфісковувати; Норма 52. Грабіж заборонений.	«...як мародери болгаркою вирізали двері й вивозили з магазину нажите працею добро». «Оксана впізнала в ньому нічного привида, який наказував підлеглим забирати все з магазину, тицяючи в пральні машини, холодильники, мікрохвильові печі. зетку доверху навантажили краденим. Ще тоді подумала: «Від горшка три вершка, а що красти – знає»
Поводження з цивільними особами й особами, позбавленими боєздатності. Основоположні гарантії	Норма 90. Заборонено тортури, жорстоке чи нелюдське поводження, наруга над людською гідністю, зокрема принизливе й образливе поводження.	«Нарешті дійшла й обімліла, побачивши в машині Андрія. Здалося, без ознак життя. З-під шматків одягу виднілася запечена кров, сліди тортур». «Катували людей нещадно й без якоїсь на то причини, бо здебільшого це були місцеві, яких здавали колаборанти; чоловік із мішком на голові, зв'язані руки, кров крізь шмаття. І босі ноги...» «Після допиту, а так тривало на тиждень по три-чотири рази, його витягли з гаража й кинули до зетки. Ніхто нічого не пояснював»
	Норма 96. Заборонено брати заручників.	Слова молодого офіцера-феесбешникаб «Жизнь твоего мужа и родных в твоих руках»; «Молчи, если хочешь живой остаться и мужа спасти. Подумай над моим предложением»; «Ты можешь его спасти, если честно ответишь на вопросы, а будешь врать – твой муж останется без пальцев»
	Норма 99. Заборонено свавільне позбавлення волі.	«Видряпаний сороковий хрестик на стіні виявився доленосним» — говорить головна героїня, підсумовуючи кількість днів, які провела «на підвалі» (без рішення суду)
	Норма 100. Нікого не може бути визнано винним або засуджено, окрім як за вироком справедливого й компетентного суду, що забезпечує всі	Обґрунтування арешту та перебування «на підвалах» зі слів офіцера-феесбешника: «Вы с мужем преступники» (без рішення суду)

	основні гарантії справедливого судочинства.	
Переміщення та переміщені особи	Норма 129. Сторонам у міжнародному конфлікті заборонено повністю або частково депортувати чи примусово переміщувати цивільне населення окупованої території, окрім випадків, коли цього вимагають безпека цивільного населення чи особливо вагомі причини військового характеру.	«Раптом зетка зупинилася. – Виходим, – наказав офіцер. – Пятнадцать минут на сборы. расеи не нужны неблагонадежные». «Ну поедешь в Украину, нам здесь врагов и без тебя хватает», – промовив.
Інші категорії осіб, що перебувають під особливим наглядом	Норма 134. Особливі потреби жінок, яких торкнувся збройний конфлікт, такі, як захист та медична допомога, повинні братися до уваги.	«Життя бранки в гаражі стало щоденним випробуванням. Постійно мусіла бути на чеку, бо вартові заходили без стуку. Не чіпали. Інколи приносили то шампунь, то порошок для прання. Бувало, ділилися сурогатним пайком. Дошкуляла літня спекота. Рятувалася, як могла. Чого не жаліли наглядачі, то це води. Віднайшовши серед мотлоху пакет, примудрялася в ньому прати...»

Аналіз навчальних програм з української мови та літератури свідчить про наявність можливостей інтеграції інформації з МГП до змісту дисципліни (таблиця 2).

Таблиця 2

Результати аналізу навчальних програм з української літератури на наявність можливостей інтеграції інформації з МГП до змісту дисципліни

Тема МГП	Тема уроку	Ідея компетентісно-орієнтованого завдання
Права людини та збройний конфлікт	Воєнне дитинство в повісті Гр. Тютюнника «Климко»	Чому Гр. Тютюнник у зрілому віці часто говорив: «І на мить не хотів би повернутися в своє дитинство?». Власну думку обґрунтуйте результатами аналізу щодо порушення норм МГП з боку...

Основні положення МГП	Любов Пономаренко «Гер переможений». Загальнолюдська ідея гуманізму й толерантності.	Не будь переможений злом, але зло перемагай добром. Римл.12:21 Опрацюйте епізоди у творі, які б розкрили стосунки між полоненими та дорослими, між полоненими та дітьми. Поміркуйте: Чому ставлення дітей і дорослих кардинально різнилися? Проблемне питання: Чи праві були діти, коли жорстоко поводитися з полоненим німцем?
	Слова власне українські й запозичені. Виправдані й небажані запозичення.	Знайти тлумачення лексичного значення, етимології слів «комбатант», «некомбатант». «принцип», «гуманізм». «гуманітарний», «стандарт», приклади вживання цих слів у ЗМІ (можливо, приклади неправильного вживання – лексичні помилки, які можна запропонувати виправити), скласти власне висловлювання з використанням цих слів – підготовка до ЗНО.
Історія МГП	Публічний виступ	До тематики публічних виступів включати теми, пов'язані з історією МГП («Основні засади «жєневського права», права Гааги», «Видатні постаті представників міжнародних гуманітарних організацій» тощо.
Принципи МГП щодо ведення воєнних дій	Вивчення творчості Олєся Гончара, Олєксандра Довженка	Аналізу творів на тему війни («Залізний острів», «За мить щастя» О. Гончара, «Україна в огні» О. Довженка) використовувати тлумачення норм міжнародного гуманітарного права, акцентувати увагу на їх порушеннях.
Міжнародні гуманітарні організації, що надають допомогу в період збройного конфлікту та під час надзвичайних ситуацій	Морфологічна норма української мови. Правопис великої літери. Лексична норма.	У вправах на правопис великої літери використовувати назви міжнародних гуманітарних організацій, основних документів.
Відмітні емблеми і розпізнавальні знаки, встановлені міжнародним	Мовленнєва змістова лінія Складання роздуму на актуальну тему з використанням простих двоскладних речень.	Проблемне питання: чи доводилося спостерігати випадки порушення правил застосування відмітних емблем і розпізнавальних знаків, встановлених МГП? Аргументуйте власні погляди.

гуманітарним правом;	«Чому необхідно знати у воєнний час відмітні емблеми й розпізнавальні знаки, встановлені міжнародним гуманітарним правом?»	
	Українська мова, 10-11 клас. Уроки розвитку зв'язного мовлення.	Завдання: складання сенканів з описом відмітних емблем та розпізнавальних знаків (використовувати речення з різними видами зв'язку) тощо
Захист цивільних осіб у період збройного конфлікту (держава-окупант, окупаційний режим)	Жіночі образи в повісті О. Довженка «Україна в огні»	1. Чому, на вашу думку, змальовуючи опалену війною Україну, автор приділяє таку увагу жіночим образам? Які ці жінки на війні? Чим вас вразила кожна з них? Як би МГП могло допомогти цим жінкам в їхній ситуації?
	О. Довженко. Кіноповісті «Україна в огні». Відображення найтрагічніших сторінок Другої світової війни в Україні»	На основі тексту кіноповісті описати окупаційний режим на українській території; 2) зазначити нормативно-правові акти МГП, що були чинними в період Другої світової війни; 3) скласти порівняльну таблицю щодо дотримання/порушення МГП німецькими загарбниками.
Основи безпеки та права поведінки у період збройного конфлікту та інших надзвичайних ситуацій;	Григор Тютюнник. «Климко». Доля дитини в часи воєнного лихоліття.	Проблемне питання: «Які основи безпеки дитини порушено у творі? Чому так сталося? Порівняти період II світової війни і сьогодення: що змінилося в підходах до захисту дітей в умовах збройного конфлікту?» Запропонувати власну стратегію «Захист дітей від збройних конфліктів».
Відповідальність за порушення норм МГП	Узагальнений образ миті життя, філософія миті щастя людини у творі О. Гончара «За мить щастя»	Як ви розцінюєте рішення військового трибуналу стосовно Сашка Діденка. У чому полягав його злочин? Наведіть норми міжнародного гуманітарного права, які порушив Сашко Діденко. Чи можна було виправдати воїна-захисника?

Виходячи із вищезазначеного, приходимо до висновків. Ознайомлення здобувачів загальної середньої освіти (як цивільного населення) з інформацією щодо основних положень міжнародного гуманітарного права до змісту є частиною зобов'язань України перед світовою

спільнотою. Інформація МГП має інтеграційний, а її імплементація до змісту мовно-літературної освітньої галузі — компетентнісний потенціал.

Список використаних джерел

1. Гузовська-Корицька Г. Бранка з-над Дніпра. URL: <http://surl.li/gjheg>.
2. Звичаєве міжнародне гуманітарне право. Норми. URL: <http://surl.li/fgjfb>.
3. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня, затверджена наказом МОН України від 20.04.2018 р. № 408 (в редакції наказу МОН України від 28.11.2019 р. № 1493. URL: <http://surl.li/gioka>
4. Як викладати питання з міжнародного гуманітарного права на уроках історії, громадянської освіти та правознавства. Методичні матеріали для вчителя. URL: <http://surl.li/dkfrw>.

Костюк Олена Миколаївна

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури та теорії літератури
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ

Глобалізаційні зміни у світі, деструкція гуманістичних цінностей, хибне розуміння ресурсів мережі Інтернет як приналежних усім і нікому, лавиноподібне розширення інформаційного контенту, використання нейромереж – усі ці процеси надзвичайно загострюють проблему академічної доброчесності, зокрема у вищій освіті. Сучасні студенти – це молоді люди, які ще зі шкільних років набули досвіду списування на контрольних роботах, копіпасту при упорядкуванні рефератів, толерування традиційних паперових і новітніх електронних «шпаргалок» тощо. Вони постійно мають справу з текстами, які, за влучним висловлюванням О. Ромаха, «мають ознаки девіації» [4], з плагіатом різного рівня, що виявляє не лише внутрішньоакадемічну, а «соціальнокомунікаційну природу» [3].

Законодавство визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, що ними мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень (Стаття 42 Закону України «Про освіту»), як один із провідних критеріїв ефективності наукової діяльності вченого, установи, наукової школи. Відповідно «забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників ... і здобувачів вищої освіти» є одним із напрямів забезпечення якості вищої освіти (Стаття 16 Закону України «Про вищу освіту»).

Втім, статистика показників текстових збігів та толерантного ставлення до виявів плагіату серед студентства невтішна, хоча і демонструє певну тенденцію до покращення [5]

Міжнародний центр академічної доброчесності акцентує увагу на п'яти фундаментальних цінностях: чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та відваги до дій, тим самим передбачаючи певні організаційні, психологічні та інші (на нашу думку, безумовно, і методичні) перешкоди та труднощі, які доведеться долати на шляху впровадження цих цінностей.

У спеціалізованих матеріалах і дослідженнях (Г. О. Сляднева, І. В. Порало, О. В. Піхурець, Г. О. Ульянова, О. Сичевіця, В. М. Зуб, М. М. Дем'яненко) розглядається широке коло питань, зокрема визначення плагіату, його види, причини та наслідки, моделі вирішення на національному рівні, особливості відповідальності за порушення принципів академічної доброчесності тощо. *Тобто переважно - теорія питання, політика АД рівня держави, наукової спільноти, окремого закладу тощо.*

Заклади вищої освіти України, згідно із вимогами до державної акредитації, демонструють різні напрями реалізації політики академічної доброчесності [1]. Вона передбачає затвердження і оприлюднення на сайті ЗВО окремого Положення про академічну доброчесність, посилання на нього у силабусах, обговорення в курсі Основ наукових досліджень; включення питання про АД до планів та протоколів вчених рад, засідань кафедр та методичних комісій; запровадження внутрішніх документів та громадських ініціатив, як-то: кодексу академічної етики, «хабів доброчесності», руху академічної доброчесності, лекторіїв тощо. Кафедри беруться до створення і поширення презентацій, відеороликів, видання довідників та порадників для викладачів та студентів. Помітний інтерес до антиплагіатних сервісів Advego Plagiatus, Content-watch, Edu-Birde, Etxt Antiplagiat та ін. Найбільш продуктивною, як відомо, є співпраця державних та приватних університетів з онлайн-сервісом Unichesk, який перевіряє наявність у текстових документах запозичень із відкритих Інтернет-джерел. Останніми роками багатьма організаціями, зокрема міжнародними, було проведено серію круглих столів, вебінарів та конференцій з проблем академічної доброчесності. *Тобто переважно - декларації, поінформування, моніторинг.*

Таким чином, найменш опрацьованим є питання, *як саме доброчесність формувати*, як навчити студентів узагальнювати прочитане, відокремлювати авторське бачення від слів, якими воно оздоблене, самостійно будувати тексти тощо. Також актуальним, на нашу думку, є *дослідження галузевої специфіки формування академічної доброчесності*, з урахуванням властивостей навчального контенту і контингенту, змісту та структури контрольних та кваліфікаційних робіт.

За аналітичними джерелами та з досвіду нескладно узагальнити перелік *об'єктивних факторів академічної недоброчесності* здобувачів вищої освіти: це узвичаєність практик плагіату, необмежені можливості копіювання тексту в мережі Internet, наявність фірм та електронних ресурсів, що пропонують виконати завдання на замовлення, відсутність запиту з боку роботодавців на самостійне мислення, оригінальний стиль та академічну доброчесність (для словесників – перш за все у школах, видавництвах, медійних компаніях тощо), а також неготовність системи філологічної освіти радикально змінити вимоги до студентів.

Істотний вплив і факторів *суб'єктивних*, зокрема перманентного цейтноту для усіх учасників освітнього процесу, відсутність у викладачів мотивації та фізичної змоги контролювати рівень самостійності та доброчесності виконання студентами поточних завдань, несформованість критеріїв самостійності та доброчесності щодо конкретних робіт та курсу в цілому, стандартні формати завдань, повторюваність тем, що дає змогу передавати або й продавати (!) від старших курсів відповіді, і формулювання, і помилки до молодших, нарешті невміння студентів реферувати інформацію та критично її осмислювати, проблеми зі зв'язним мовленням, зокрема письмовим.

На тлі загальних факторів академічної недоброчесності студентів увиразнимо *пов'язані із специфікою контингенту майбутніх фахівців з іноземної філології* (наприклад, вільне використання іншомовних інтернет-ресурсів; більша вправність у рерайтінгу) та *пов'язані із специфікою літературознавчої підготовки* (велика кількість завдань репродуктивного характеру; брак україномовних інтернет-ресурсів з проблем зарубіжної літератури у поєднанні із небажаністю посилань на російськомовні; можливості модифікації досліджень-аналогів)

Показовим є результати невеликого *експерименту* із визначення ознак студентського плагіату у письмових роботах з зарубіжної літератури, що були виконані у якості відпрацювання семінарських занять (пропущених через відсутність технічної можливості приєднуватися до онлайн-семінарів під час війни). З локальної вибірки у 100 робіт: 27% - текст роботи не відповідає темі, ракурсу аналізу твору, поставленим завданням; 70% - робота студента перевищує його реальні дослідницькі можливості, написана наукоподібно, містить терміни, інші вирази, що виходять за межі знань студента; 34% - манера письма непослідовна, нецілісна (вступ та висновок слабше написані, ніж основна частина або не стосуються теми); 62% - бібліографія дуже обмежена або надто велика, не пов'язана зі змістом відповіді, оформлення джерел не відповідає встановленим на заняттях стандартам; 70% - шрифт, посилання, формат, фрагменти роботи оформлені не уніфіковано; 30% - у роботі є гіперпосилання, залишки форматування веб-сторінок тощо; 50% - застосовано технічні прийоми приховування плагіату: маніпуляції з синонімами, цитатами, некоректний переклад.

Методичні підходи до формування академічної доброчесності у процесі літературознавчої підготовки можна умовно розподілити на пов'язані, по-перше, із поданням навчальної інформації, по-друге, з її практичним застосуванням студентами на семінарсько-практичних заняттях та, по-третє, із навчально-науковими дослідженнями.

У лекційній практиці та при розміщенні матеріалів з історії та теорії літератури на платформі дистанційного навчання доречно максимально проблематизувати зміст викладу. Це передбачає демонстрацію та атрибуцію різних підходів до художнього тексту, творчості окремого автора, можливих інтерпретацій образів та художніх формул, їх історичного та ціннісного переосмислення. Важливо представляти студентам формування письменницького задуму та вивчення поколіннями вчених конкретного твору, теоретико-літературної або історико-літературної категорії як тривалий процес, що мав певні етапи та протиріччя. На цій основі можна створювати евристичні інтерактивні ситуації, пропонувати на ресурсі взаємно дискусійні матеріали (наприклад, наукові статті) та узагальнюючі завдання до них

На семінарсько-практичних заняттях та у завданнях для самостійної роботи з зарубіжної літератури ключова настанова – вчити працювати з джерелами та думати самостійно. Доводиться піддавати постійній ротації завдання і план кожного заняття, передбачати у ньому питання на застосування при інтерпретації художнього тексту різних розумових операцій. Маємо також позитивний досвід використання зручного шаблону для реферування наукових текстів.

Якщо поєднувати у рекомендованих переліках друковані та електронні джерела, вимагати дотримуватися культури виписок (атрибуція) і цитування, а до того ще пропонувати окремо від виписок та цитат фіксувати власні коментарі та висновки, легше призвичаїти студентів відокремлювати світоглядні ідеї, факти біографії письменника, а також тенденції та закономірності літературного процесу від їх словесного оформлення та інтерпретації іншими людьми: мемуаристами, критиками-сучасниками, представниками літературознавчої науки, авторами підручника, і особливо – самим письменником і навіть викладачем дисципліни. Саме тому серед завдань найефективніші – на вибірковість та систематизацію наукових фактів та суджень. Вони передбачають настанову на самостійний аналіз фрагментів художнього тексту і при цьому через критерії оцінювання спонукають до оригінальності та аргументованості водночас, а також до поступового оволодіння науковим стилем .

Щоб унеможливити спокуси плагіату *при виконанні курсових та кваліфікаційних робіт*, необхідна щорічна ротація тематики, пропозиції здобувачам вищої філологічної освіти обирати в якості об'єкту розгляду сучасні, щойно видані або щойно перекладені українською, відзначені престижними літературними преміями, але малодосліджені твори.

На шляху до формування академічної доброчесності постає непросте завдання навчити студентів будувати власну дослідницьку стратегію – з тим, що залучення усіх наукових джерел, їх огляд та критичний аналіз будуть їй підпорядковані. На основі цього можна вимагати і впорядкування збереженої інформації згідно з проблематикою та структурою роботи, і поступово спонукати самостійно формувати текст.

Певні труднощі реалізації стратегії пов'язані із необхідністю викласти складний задум дослідження, розкрити художній світ твору, його аксіологічний вимір та поетику, де «все пов'язане з усім», перевести багатовимірну модель наукового результату у послідовний лінійний текст. На допомогу приходять прийом побудови «кола ідей» майбутнього дослідження, діалог з науковим керівником як каталізатор і супровід процесів зародження та розвитку гіпотез, аргументації, висновків, а також групові справи із критичного аналізу наукових текстів.

Культура роботи з філософськими, історичними, літературознавчими джерелами при підготовці навчально-наукових робіт передбачає певну етапність та наступність: опрацювання авторитетних та спірних думок, виписки, критичний аналіз, узагальнення. Таку саме функцію «вправління» у застосуванні загальнонаукових та спеціальних літературознавчих методів із вербалізацією ланцюжка міркувань та оформленням його на письмі може виконувати розв'язання цілеспрямовано підібраних або авторських локальних дослідницьких задач. Навчання академічного письма поступово перетворює на навичку використання метатекстових операторів – мовних формул наукового стилю, які пов'язують та розділяють частини тексту, наголошують провідні тези, виражають авторську оцінку інформації, вказують на джерело повідомлення тощо.

Зразки академічної етики студенти можуть отримати також за рахунок участі (навіть у якості слухачів) у професійних літературознавчих конференціях, знайомства із науковим доробком викладачів та підготовки спільних публікацій.

Таким чином, вбачаємо підвищення ефективності роботи з формування академічної доброчесності у перемиканні її спрямування від карального на методичне. Зокрема, у процесі вивчення літературознавчих дисциплін ця діяльність характеризується певними особливостями, вимагає системності, тривалих обопільних зусиль, поширюється на усі форми взаємодії здобувача вищої філологічної освіти з навчальним матеріалом та викладачем. Важливим виявом спільної для кафедри концепції літературознавчої підготовки є уніфікованість політики академічної доброчесності при викладанні паралельних та послідовних курсів.

Список використаних джерел

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд “Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики”; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова – К.; Таксон, 2016. – 234 с. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/09/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf
2. Навчання студентів академічній доброчесності у бібліотеці ВНЗ : методичні поради / автори-укладачі: Л. В. Савенкова, С. О. Чуканова ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузєва, Я. Є. Сошинська ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 39 с.
3. Рижко О.М. Плагіат як соціальнокомунікаційне явище : монографія / О. М. Рижко. – Київ : ПАЛИВОДА А. В., 2017. – 388 с.
4. Ромах О. В. Проблеми презентації методологічних засад у наукових дослідженнях / О. В. Ромах // Current issues of mass communication. - 2017. - Issue 22. - С. 71-81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmk_2017_22_7
5. Сідляренко А. Академічна доброчесність: як боротися з плагіатом в Україні. URL: <https://osvita.ua/vnz/akadem-dobrochesnist/64191>

Матюшкіна Тетяна Павлівна

*доцент кафедри філологічних дисциплін
та методики їх викладання Чернігівського ОІППО
імені К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук*

Матюшкін Максим Володимирович

*доцент кафедри природничо-математичних
дисциплін та інформаційно-комунікаційних
технологій в освіті Чернігівського ОІППО
імені К.Д. Ушинського, кандидат технічних наук*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ХОДІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність проблеми використання **технології візуалізації** у навчанні в ході реалізації Концепції «Нова українська школа» незаперечна. Про цей сучасний освітній тренд, зокрема, йдеться в публікаціях кандидата філологічних наук зі Львова А-М. Богосвятської, яка вважає, що сучасним освітнім технологіям «у наш час відведена роль глобального фактора, основної рушійної сили розвитку цивілізації» [2]. Адже інформаційна доба створює нові умови навчання для здобувачів освіти, пропонуючи до використання інноваційні освітні технології, ефективна реалізація яких можлива лише за умови оволодіння спектром матеріалів, пропонованих мережею інтернет-ресурсів.

Новий Державний стандарт (2020) [4], шкільні навчальні програми [9] містять перелік вимог щодо рівня навченості (очікуваних результатів), змісту навчання, видів навчальної діяльності, використання яких сприятиме виконанню основних освітніх завдань – підготуванню високоосвічених, гармонійно розвинених, конкурентноспроможних громадян, навчених самостійно здобувати знання протягом життя та ефективно їх застосовувати в різних сферах людської життєдіяльності.

Вимоги до сучасного учителя значно розширені – із одного боку учитель має бути глибоко обізнаним фахівцем, із іншого – технічно вправним користувачем комп'ютерної техніки, інтернет-ресурсів (освітні сайти, програми...). Опанування інформаційно-комунікаційними технологіями дає змогу педагогічним працівникам активізувати й значно розширити пізнавальні сфери й задовольнити освітні потреби як конкретного учня, так суспільства загалом.

Однією із провідних на сучасному етапі розвитку освіти є *технологія візуалізації*, яка пов'язана з принципом наочності – традиційним у навчанні.

Історія світової педагогіки містить чимало прогресивних ідей щодо наочного навчання як методу удосконалення навчального процесу (праці Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дістервега, К.Д. Ушинського та ін.).

Так, український вчений **К.Д. Ушинський** збагатив теорію наочного навчання. У своєму підручнику «Рідне слово» розкрив зміст цього поняття: *«Що таке наочне навчання? Так це таке навчання, яке будується не на відвернутих уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною: чи будуть ці образи сприйняті при самому навчанні, під керівництвом наставника, або раніше, самостійним спостереженням дитини, так що наставник знаходить в душі дитяти вже готовий образ і на ньому будує навчання...»* [10]. Наочність, на думку К. Ушинського, збагачує уявлення учня про навколишній світ, робить навчання доступнішим, ефективнішим, цікавішим. Унаочнення навчальної інформації сприяє розвитку спостережливості та активізації розумової діяльності.

Принцип наочності у навчанні в цифрову епоху є базовим, проблема використання наочності завжди перебувала в колі інтересів науковців-методистів (К. Багрій, А-М. Богосвятська, В. Гречинська, І. Ліпчевська, Т. Матюшкіна, Л. Мірошніченко, А. Пасічник та інш.).

Зазначимо, що в останні роки відбулося чимало змін в освіті, пов'язаних із реформуванням, оновленням технічної бази навчального процесу. Це спричинило зміни в методичних настановах щодо технологізації навчання, зокрема, предметів мовно-літературної галузі. Так, поряд із іншими, виникає нагальна потреба у *«формуванні нової візуальної культури»*, яка набуває особливої значущості в цифрову епоху [1].

Із огляду на виклики часу учителі-словесники активно використовують сучасні методичні інструменти за допомогою сервісів *LearningApps*, *Wizer.me*, *Thinglink*, програми *Google Drive*, платформи для створення електронних книг *Ourboox*, проводять лабораторні експерименти щодо ефективності *«Використання сучасних освітніх трендів на уроках української мови і літератури в умовах дистанційного навчання»* (Коржавіна О.П., учитель української мови і літератури Сновського ліцею №1 Сновської міської ради Корюківського району Чернігівської області). Оксана Петрівна успішно апробувала *Padlet* – *універсальну*

онлайн-дошку (онлайн-стіна) з інтуїтивним інтерфейсом, *Classtime як інструмент взаємодії учителя й учня*, *Symbaloo – сервіс-сховище посилань у мережі у вигляді міксів*. Цікаві приклади наведені нею з використання *Вебквеста* для проведення дослідницької діяльності в ході реалізації навчального *проєкту*.

Опис перспективного педагогічного досвіду містять методичні рекомендації «*Оперативний пошук навчальної інформації за допомогою QR-кодів як засіб інтенсифікації навчання української літератури*» **Денисенка Василя Васильовича**, учителя української мови і літератури КЗЗСО I-III ступенів «Варвинський лицей №1» Варвинської селищної ради Прилуцького району Чернігівської області. Учитель у ході експериментальної роботи переконався в доцільності використання **QR-кодів як інноваційного інструмента оперативного пошуку навчальної інформації**, яка сприяє зацікавленню предметом, значному розширенню діапазона знань із програмової теми, реалізації міжпредметних зв'язків, проведенню міжмистецьких паралелей, унаочненню та увиразненню навчального матеріалу, пробудженню емоцій. Глибоко переконаний, що завдяки запровадженню **QR-кодів** на уроках української літератури можна ефективніше опрацювати додатковий матеріал, презентувати учням увесь спектр різногалузевих знань, удосконалювати вміння і навички їх засвоєння та подальшого комплексного використання в ході самостійної інтерпретації виучуваного твору, що сприятиме формуванню ключових і предметних компетентностей.

Учителі словесності Чернігівщини сьогодні активно використовують інфографіку (новий термін на позначення переліку різновидів навчальної наочності) як засіб візуалізації дидактичних матеріалів. Зміст поняття розкритий у словниках шкільних підручників з української та зарубіжної літератур: *інфографіка* (інформаційна графіка) – графічний спосіб подачі інформації з метою її унаочнення (ілюстрації, символи, графіки, карти, схеми, цифри тощо) у формі фішбоуна, пазлів, інформаційного плаката, постера, афіші, кроссенсу, «хмари слів», мемів, дудлів тощо. Цінність методу полягає в глибокому *осмисленні й подальшому різнобічному висвітленні явищ і подій*, де за допомогою візуальної подачі інформації відбувається *висока концентрація фактів* (але не перенасичення ними).

Отже важливою умовою успішного реформування освіти в Україні є широке використання вчителем освітніх технологій, зокрема – візуалізації навчального матеріалу.

Так, щоденне звертання до «Бази інтернет-ресурсів за класами й предметами» – каталогу Інтернет-джерел, полегшить процес підготування до занять, адже учитель тут знайде посилання на відео, дидактичні матеріали, наочність за класами, предметами й темами згідно чинних навчальних програм.

Крім того, варто зазначити, що сучасна побутова комп'ютерна техніка (ноутбуки, смартфони, планшети тощо) оснащена досить високоякісними відеокамерами та мікрофонами, що дає сучасному вчителю можливість самому створювати навчальні відеоролики за допомогою цих гаджетів. Творчі педагоги можуть самі зрежисувати і відзняти за допомогою та участю своїх учнів будь-які сюжети навчального змісту. Для обробки відзнятих матеріалів сучасний вчитель може використовувати як непрофесійні, так і напівпрофесійні програми для відео- та аудіоредагування, які є у вільному доступі в мережі Інтернет. Послугуючись програмами типу Movie Maker або Inshot, пересічний користувач зможе створювати відео в одну відеодоріжку, яку за допомогою інструментів таких програм оснащуватиме написами, художніми відеопереходами між кадрами, простими візуальними ефектами. Для вибагливих педагогів, яким не вистачає можливостей непрофесійних відеоредакторів, існує ціла низка програм для відеообробки більш високого рівня. До прикладу, використовуючи програми типу Camtasia Studio, Movavi, Sony Vegas, VSDC тощо, педагог може створювати свій відеоролик у декілька відеодоріжок, має можливість накладати одну доріжку на іншу, варіюючи їх прозорість, може розділяти цілісний відеоролик на окремі аудіо- та відеодоріжки і у разі потреби видаляти зайву з них. Додамо, що такі програми мають цілу бібліотеку готових відео- та аудіопочатків для створюваного користувачем фільму із вбудованими візуальними ефектами. За необхідності автор відео може здійснювати розтин будь-якого відео- чи аудіорядка у будь-якому місці із можливістю переміщення вздовж мультитрекової шкали часу. До послуг користувача доступні функції накладання на кадр вбудованих у відеоредактор різноманітних візуальних ефектів та ефектів анімації, ефектів розмиття та наближення-віддалення будь-якої області кадру, функції хромакею тощо.

Створене власне відео сучасний педагог може розміщувати в мережі Інтернет на своїй сторінці у соцмережі типу Facebook, Instagram, Viber або на своєму блозі, сайті чи дошці Padlet. Власники акаунту в пошуковій системі Google мають змогу використовувати свій You Tube канал, де можуть не тільки викладати свої власноручно створені відеоролики, а й залучати будь-які інші відео з мережі You Tube, комплектуючи з них «списки відтворення» (збірники) навчального характеру. Учні, підписавшись на ютуб-канал свого вчителя, можуть переглядати викладені ним відеоматеріали, проводити їх обговорення через функцію коментарів у синхронному чи асинхронному режимі як із педагогом, так і зі своїми однокласниками.

Отже, виходячи з потреб сучасного учня, якому доводиться здобувати освіту і за умов дистанційного навчання, візуалізація навчальної інформації набуває особливого значення. На відміну від традиційних форм і методів навчання літератури використання наочності можна урізноманітнити шляхом запровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Завдання вчителя – оволодіти розмаїттям комп'ютерних інструментів, аби навчальний матеріал

учні могли сприймати, розуміти, засвоювати і запам'ятовувати ефективніше. Адже шкільна практика переконливо доводить, що **використання інфографіки, прикладних комп'ютерних програм для удосконалення технічного оснащення уроку** має чимало переваг (сприяє активізації навчальної діяльності, формуванню критичного, креативного, аналітичного мислення, кращому засвоєнню навчальної інформації з історії й теорії літератури в ході набуття ключових і предметних компетентностей).

Список використаних джерел

1. Богосвятська А-М. Сучасні освітні тренди. URL: <https://bogosvyatska.com/2021/08/16/10-освітніх-трендів-на-2021-2022> н.р.
2. Богосвятська А-М. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України: Методичний журнал*. 2013. № 1. С. 34-41.
3. Дячок С. О. Урок світової літератури і комп'ютер. 5-11 класи. Тернопіль: Мандрівець, 2011. 168с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів № 898 від 30 вересня 2020 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartivpovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
5. Ісаєва О.О. Формування сучасного читача засобами медіаосвіти. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2013. №2. С.5-10.
6. Матюшкіна Т.П. Використання інфографіки під час вивчення творчості Михайла Коцюбинського. *Художній світ прози Михайла Коцюбинського. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 155-річчю від дня народження Михайла Коцюбинського*. Чернігів: вид-во «Десна Поліграф», 2020. 200с. (С.130-138).
7. Матюшкіна Т.П. Використання схематичної наочності у процесі вивчення світової літератури. Посібник для вчителя. Чернігів: Ред. відділ ЧОШПО, 186с.
8. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник К.: Вища шк., 2007. 415с.
9. Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyiosvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
10. Ушинський К.Д. Рідне слово. Підручник. URL: <https://prom.ua/ua/p31196689-rodnoe-slovo-ushinskij.html>

Мельник Анжела Олегівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри методики викладання світової літератури

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

«Я НЕ БОЮСЬ!»: ВИВЧЕННЯ ПОВІСТІ Н. ГЕЙМАНА «КОРАЛІНА» КРИЗЬ ПРИЗМУ АНТИФОБІАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

У своїх інтерв'ю Ніл Гейман неодноразово зазначав, що найбільше з усіх своїх книжок пишається саме «Кораліною» (2002). Британська письменниця Діана Вінн Джонс так відгукувалася про цей твір: *«Це найбільш оригінальна, дивна і лячна книга, яку я коли-небудь читала, і в той же час у ній багато речей, які сподобаються дітям»* [8]. Книга і правда, дуже подобається дітям, при чому як молодшим підліткам, так учням більш старшого віку.

Українська дослідниця Богдана Романцова схарактеризувала «Кораліну» як «універсальну книгу для всіх», зазначивши, що за неї «Гейман отримав нагороди "Локус", "Г'юго" і навіть "Премію Брема Стокера", оскільки йому вдалося втілити сучасний тип дорослої казки – казки для всіх» [6].

Критики називають «Кораліну» «"Алісою в країні Див", написаною Стівеном Кінгом», бо у повісті є чимало алюзій на Алісу Льюїса Керролла, а у майстерності налякати читача Гейман не поступається всесвітньовідомому Королю Жахів. Показово, що розмірковуючи на запитанням *Чому діти так люблять страшні історії*, Ліндсі Найт, голова дитячого відділу австралійської гілки «Random House», цитує Н. Геймана, який зазначав: «... жах завжди був невід'ємною частиною дитячої художньої літератури. Подивіться на Гензель і Гретель. Фантастика вчить дітей, як вижити у світі» [5]. Зазначимо, що моторошна атмосфера повісті «Кораліна» функціональна, її мета – навчити читача правильно ставитися до страху. У передмові до твору Гейман пояснює: «...Бути хоробрим не означає не мати страху. Адже бути хоробрим означає, що ти можеш пережити страх, бути по-справжньому наляканим, смертельно перепудженим, але все-таки вчинити те, що маєш учинити» [2, с. 11]. Оптимістично-переможну спрямованість повісті увиразнює й епіграф твору – вислів Гілберта Честертона: «Чарівні казки більші ніж правдиві – не тому, що вони розповідають нам про існування драконів, а тому, що переконують нас: драконів можна побивати» [2, с. 6]. «Кораліна» Н. Геймана – не просто жахазка, а справжній літературний «антифобіант», який вчить протистояти власному страху і не боятися, який переконливо доводить, що зло можна та необхідно здолати, що особливо важливо під час війни. Поняття *літературний «антифобіант»* (за аналогією до *«антидеприсант»*) використовуємо слідом за К. Богун [1, с. 109]. У своїй розвідці також спиралися на рекомендації Ж. Клименко щодо використання антифобіального потенціалу художньої літератури при вивченні зарубіжної літератури в школі [4]. Отож, одним із актуальних методичних напрямів розгляду повісті Н. Геймана «Кораліна» в школі вважаємо її вивчення крізь призму антифобіального дискурсу.

Найбільші страх і загрозу у «Кораліні» уособлює «інша матір». Як зазначає письменник, «інша матір» – найжахливіший з усіх персонажів, яких він створив [7]. Вона – хижачка, яка полює на Кораліну: «Кораліна вчитала з очей-гудзів своєї «іншої матері», що вона для неї – просто набуток, більші нічого. Улюблена тваринка, чия поведінка зайшла задалеко й перестала тішити господиню» [2, с. 128]. Характеризуючи образ «іншої», пропонуємо учням такі запитання і завдання¹: *Словесно опишіть портрет «іншої матері».*

¹ Тут і далі наведено приклади з підручника «Зарубіжна література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / О.О. Ісаєва О.О., Ж.В. Клименко Ж.В., А.О. Мельник. К. : УОВЦ «Оріон», 2023. 241 с.».

Що в її зовнішності було найбільш жахливим і неприємним для вас? Поясніть чому. Які художні засоби використовує автор для створення образу «іншої матері»? Наведіть приклади [3, с. 227].

Наголошуємо, що почуття страху викликає потворна зовнішність «іншої матері»: бліда шкіра кольору павучого живота; велетенський ріст; довгі пальці, що весь час рухалися; очі-гудзики з хижацьким поглядом тощо. Збентежує й те, що «інша» не відображається у дзеркалі. Наводять жах смертельно-небезпечні вчинки й наміри «іншої матері»: вона викрала батьків Кораліни й хотіла відібрати у Кораліни душу, як колись відібрала душі у трьох дітей, що стали привидами. Для кращої візуалізації образу «іншої» пропонуємо учням роздивитися й прокоментувати колаж з ілюстрацій художника Кріса Рідделла. Питаємо в учнів: *Що вас найбільше вразило в роботах К. Рідделла? Чи збігається ваше уявлення про «іншу матір» із баченням художника? Як за допомогою засобів За допомогою яких засобів графіки художник зображує потворність героїні? [3, с. 227].*

Коментуючи ілюстрації, звертаємо увагу, що роботи Кріса Рідделла – це чорно-біла графіка. Контраст чорного і білого кольорів, значний масив штриховки, великі чорні плями – це засоби, за допомогою яких художник майстерно передає потворність і хижацьку сутність «іншої». Розглядаючи портрети, учні відзначають, що художник показав образ «іншої матері» у динаміці: якщо на першій ілюстрації ми бачимо худорляву високу жінку із акуратною зачіскою (незвичними видаються хіба що довгі кістляві пальці й очі-гудзики), то на останньому малюнку «інша» схожа на справжню відьму, яка демонструє відкриту агресію по відношенню до героїні, це вже страхітлива велетка із черепоподібними рисами обличчя, гострими, мов ножі, зубами й сивим волоссям, яке звивалося й обкручувалося навколо голови. Даємо учням завдання: *Спираючись на ілюстрації й текст твору, прокоментуйте, як змінюється зовнішність «іншої матері» з розвитком подій у творі. Як ви думаєте, чому справжня сутність «іншої матері» проявилася лише з часом? [3, с. 227].*

Потужну антифобіальну функцію у творі виконує факт перемоги головної героїні над своїм страхом. Питаємо в учнів: *Чи страшно було Кораліні протистояти «іншій матері»? Як дівчинці вдалося здолати свій страх? Чи легко їй було це зробити? Що допомагає Кораліні не боятися? Проводимо спостереження над текстом і робимо висновок, що автор яскраво передає емоційний стан Кораліни – їй моторошно і страшно: «Кораліна відчула, як серце їй калатає об ребра...», «дівчинка стояла там залякла й тільки тремтіла», «волосся на Коралініній потилиці стало дибки» та ін. [2]. Між тим, повертаючись щоразу до «інших», дівчинка знаходить у собі сили протистояти страху, підбадьорюючи себе: «Я не боюсь! Тільки не я!» [2, с. 121]. Важливе значення у розумінні того, що стало джерелом мужності маленької дівчинки, має епізод, у якому Кораліна пригадує, як під час прогулянки її батька покусали оси.*

Просимо учнів стисло переказати цей фрагмент і дати відповідь на запитання: *Що ж, на думку Кораліни, є справжньою мужністю?* Нагадаємо, що батько Кораліни, коли його покусали оси, сказав, що *«просто стояти, щоб тебе жалили»*, не було мужністю з його боку, бо він не злякався; це було єдине, що він міг зробити, а от те, що він знову подався туди, по свої окуляри, знаючи, що оси нікуди не поділися; коли він по-справжньому боявся – ото й була мужність! Просимо учнів знайти у тексті і прочитати висновок, який робить Кораліна: *«саме тоді, коли ти боїшся і все-таки робиш те, від чого тобі страшно, оце і є мужність»* [2, с. 75]. Підводимо учнів до розуміння, що саме спогад про батьківський вчинок підтримує й надихає дівчинку, допомагає їй не боятися відьму.

Завершити цю частину евристичної бесіди можна запитаннями й завданнями на рефлексію, що передбачають зворотній зв'язок від учнів після засвоєння нової теми: *А як би ви вчинили на місці Кораліни? Чи доводилось вам переживати у житті ситуації, які викликали страх? Якщо так, то розкажіть, чи вдалося вам здолати свій страх і що вам у цьому допомогло.*

Антифобіальну спрямованість твору яскраво увиразнює любов і піклування справжніх батьків Кораліни, бо любов батька-матері вже сама по собі є могутнім оберегом для дітей. Пропонуємо учням, спираючись на інфографіку [3, с. 228], розв'язати проблемне запитання: *Як ви думаєте, які з батьків Кораліни – справжні чи «інші» – дійсно любили її? У чому крилася небезпека зовні ідеального «іншого» світу? Чи можна стверджувати, що, коли Кораліна впоралася зі своїми страхами і перемогла відьму, вона подорослішала? Поясніть свою думку.*

Важливе значення у формуванні антифобіального дискурсу повісті має наявність дарувальників і помічника, які допомагають Кораліні здолати «іншу матір». Так, сусідки Кораліни, колишні акторки Міс Примула і міс Форсібїлла, гадаючи на чайному листі, повідомляють їй про небезпеку, а стариган з горища передає дівчинці застереження від мишей – не ходити у двері. Акторки дарують Кораліні амулет, за допомогою якого вона розшукує скляні кульки – душі дітей, яких полонила зла карга. Функцію наставника і помічника виконує чорний кіт, який вільно пересувається з одного світу до іншого і який допомагає героїні втекти від «іншої матері». Підводимо учнів до розуміння, що злі сили Кораліна долає не сама, їй допомагають, саме так, як трапляється із багатьма героями у чарівних казках.

Антифобіальним у повісті виступає й нарратив обраності головної героїні. Те, що Кораліна – особлива дівчинка, і саме з нею має статися якась небезпечна пригода, читач розуміє з першої сторінки повісті. Зокрема щось не так з іменем героїні: на початку твору оточуючі називають Кораліну Кароліною, що дуже дратує дівчинку. Під час аналізу твору наголошуємо, що неправильне ім'я, точніше позбавлення правильного імені, позбавляє Кораліну ідентифікації. Звертаємо увагу, що правильне ім'я повертається до дівчинки лише

після того, як вона здолала відьму. Кораліна налагодила комунікацію зі світом, коли перемогла свої страхи, зрозуміла себе, свої бажання, інакше кажучи, коли подорослішала. Доречним на цьому етапі буде повідомлення культурологічного характеру, у якому можна розказати про значення імені в житті людини.

Один із центральних символів твору – очі. Усі мешканці «іншого світу» замість очей мають гудзики, навіть у хлопчика з картини у холі в «іншому будинку» щось дивне було з очима. Аналізуючи повість, звертаємо увагу учнів на кульмінацію твору – епізод, коли Кораліна відмовляється від пропозиції «інших батьків» – пришити їй замість очей гудзики, щоб назавжди прив'язати дівчинку до «іншого світу», відібрати у неї душу. Робимо висновок, що очі – символ душі. Доповнити аналіз епізоду можна роботою із сторінками графічного роману «Кораліна» [9]. Пропонуємо учням такі запитання і завдання: *Розгляньте сторінки графічного роману «Кораліна». Який епізод твору на них зображено? Спираючись на текст твору, усно відновіть слова автора та репліки персонажів. Розіграйте діалоги у класі* [3, с. 236-237]. Робота з графічним романом / коміксом до твору (розглядання, читання, порівняння із твором, заповнення лакун, моделювання власного коміксу та ін.) має потужний потенціал, оскільки не тільки привертає увагу до тексту художнього твору, а й знімає напругу під час навчання, сприяє розвитку уяви, позитивних емоцій, тобто також виконує антифобіальну функцію.

У повісті Н. Геймана «Кораліна» щаслива кінцівка, але не остаточно розв'язаний конфлікт. Пригоди Кораліни – це історія не кінця, а початку, бо попереду школа й нові випробування. Кораліна отримала досвід боротьби зі страхом, тому *«нічого з того, що буває у школі, більш аніскілечки її не лякає!»* [2, с. 190]. Подолання зла ззовні нерозривно пов'язано із подоланням страху в душі героїні. На заключному етапі вивчення художнього твору пропонуємо учням низку творчих робіт, які увиразнюватимуть антифобіальну спрямованість твору. Зокрема: 1) *Придумайте історію про те, що відбувалося у старому будинку, доки там не оселилася Кораліна із батьками. Придумайте продовження пригод Кораліни, яка після перемоги над «іншою матір'ю» приходить у школу.* 2) *Напишіть твір-роздум на одну з тем: «Драконів можна побивати?», «Бути хоробрим означає...», «Ніл Гейман – "темний казкар"?»* 3) *Складіть пам'ятку «Як подолати страх» та ін.* [3, с. 236].

Ніл Гейман згадує, як люди йому часто розповідають, що саме «Кораліна» допомогла їм пережити нелегкі часи у їхньому житті, що, коли вони бували перелякані, то згадували Кораліну, й чинили так, як і мали вчинити [2, с. 11-12]. Сподіваємось, що запропонована нами методика вивчення повісті Ніла Геймана «Кораліна» допоможе і нашим дітям пережити нелегкі воєнні та післявоєнні часи, навчить їх протистояти страхам, діяти у кризових

ситуаціях, сприятиме формуванню психологічної пружності й оптимістичного світосприйняття.

Список використаних джерел

огун К. Онтології літературних казок першої половини ХХ ст. в контексті антифобіального дискурсу. *Вісник Харківського національного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Філософія»*. 2016. Вип. 46 (част. І). С. 107-116. URL: <http://surl.li/gvryr> (дата звернення:

2. Гейман Н. Кораліна /іл. Кріса Рідделла; пер. з англ. О. Мокровольського. К. : Вид. група КМ-БУКС, 2022. 192 с.

саєва О.О., Клименко Ж.В., Мельник А.О. Зарубіжна література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. К. : УОВЦ «Оріон», 2023. 241 с.

(дата звернення: 30.04.23).

4. Клименко Ж.В. Як запобігти ретравматизації школярів, викладаючи літературу? *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 15 грудня 2022 року / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 11-18. URL: <http://surl.li/gvryl> (дата звернення: 30.04.2023).

айт Л. Чому діти так люблять страшні історії? URL: <http://surl.li/gsdaz> (дата звернення:

оманцова Б. «Кораліна» Ніла Геймана: пригоди нової Аліси. URL: <http://surl.li/gsczh> (дата звернення: 30.04.23).

lison Flood. I spooked myself right before bedtime’: authors on their scariest creations. URL:

a
ã
in
m
a
n
N
N

Мельник Євгеній Юрійович
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та перекладу
Факультету міжнародних відносин Національного авіаційного університету

ОРФОГРАФІЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА СПАДЩИНА

а У Франції недосконале володіння орфографічними навичками традиційно вважається
1 недоліком, якого людина має обов’язково позбутися для того, щоб суспільство сприймало її з
с повагою [1]. Причину цього потрібно шукати в історії держави, яка значною мірою пов’язана
з розвитком мови та її значенням для суспільства. Потужний державотворчий вплив
французької дотепер віддзеркалюється у вимогах щодо використання мови – вимогах, які
Р залишаються консервативними та можуть дискримінувати, стигматизувати, викликати
в почуття провини. Починаючи з XVII століття завдяки політиці Французької академії французи
с незмінно успадковують вживання мови, яке не є схильним до відкритості, характеризується
с традиційністю, сприймається як дещо застигле та передається від покоління до покоління як
h непохитна даність. Французи «зациклені» на помилках – граматичних взагалі й орфографічних
с кокрема, і безперечним доказом такого ставлення є те, що у французькій мові вживаються різні

слова залежно від царини: якщо в точних науках помилка називається «une erreur», то в орфографії та граматиці це «une faute» (провина). В останньому випадку людина ніби знаходиться у релігійному або морально-етичному зв'язку з мовою і найменша недосконалість висловлення сприймається усіма мовцями як гріх. Французи демонструють постійний рефлекс щодо виправлення помилок (своїх та чужих); добре висловлюватися французькою залишається бажаним автоматизмом, який потребує тривалого й активного тренування. Французи постійно відчують експліцитний та імпліцитний соціальний тиск і побоюються якщо не осуду, то принаймні оцінювання, притаманного мовній культурі французького суспільства. Високі вимоги висуваються насамперед до писемного мовлення, і кожен француз знає, що нездатність добре висловитися письмово може мати прикрі наслідки у професійному житті. Рівень володіння писемним мовленням суттєво впливає на соціальний статус багатьох французів, зумовлюючи міру їхньої респектабельності, даючи рекрутерам додаткові та не завжди виправдані критерії для оцінювання компетентності та мотивації кандидатів.

Така одержимість французів орфографічною коректністю, їхнє скрупульозне та вимогливе ставлення до правопису пояснюються діяльністю Французької академії, мета якої завжди полягала у стандартизації мови, забезпеченні її безумовно коректного використання в умовах централізованої держави і навколо паризького варіанту французької, що оголошувався єдиною нормою і протягом тривалого часу виключав варіативність і різноманітність мови. За словами Бернара Серкіліні, французька – це мова, на яку натягнули корсет, мова надзвичайно кодифікована, стандартизована, «заграматизована». Бернар Серкіліні зазначає, що французька мова завжди живилася потужним емоційним почуттям з боку її носіїв, проте ця любов підступно повертається проти самих французів, коли вони роблять помилки або стикаються з новими можливостями її використання, пов'язаними з новими реаліями епохи [2].

Проблемний характер французької орфографії зумовлюється комплексом причин. Французьку мову штучно, свідомо ускладнювали у певні історичні періоди, з певними намірами, і сьогодні французька має репутацію мови, в якій немає очевидної відповідності між фонетикою (реальністю усного мовлення) і орфографією (традицією писемного мовлення). Це відрізняє її від інших романських мов (наприклад, іспанської або італійської), які, як і латина, мають переважно фонетичне письмо. Правопис давньої французької також розвивалася за «фонетичною» логікою, і парадоксальність ситуації полягає в тому, що саме латина стала підґрунтям для ускладнення французького правопису: задовго до створення Французької академії королівські діловоди започаткували традицію додавати німі кінцеві приголосні для нагадування про латинське походження слів, аби надати їм «благородного» характеру. Наприклад, раніше слова «pied» та «doigt» писалися як «pie» і «doi», потім вони штучно отримали німі закінчення, щоб «наблизитися» до «pedis» і «digitus» [3].

Яскравим прикладом штучного ускладнення французької мови є суперечливе правило узгодження дієприкметника минулого часу з прямим додатком при допоміжному дієслові «avoir». Намагаючись навчити учнів усіх тонкощів, вчителі загальноосвітніх шкіл змушені повертатися до нього щороку, з 6-го до 3-го класу. Загалом на засвоєння усіх нюансів цього узгодження в середній школі відводиться не менше 80 академічних годин, проте навіть після усіх зусиль французи продовжують робити помилки на зазначений граматичний матеріал. Кумедною є історія цього правила: у XVI столітті Клеман Маро, офіційний поет при дворі Франциска I і поціновувач італійської мови, вжив в одній зі своїх епіграм дивну для французької мови «італійську» конструкцію. Абсурдність уведення та закріплення цієї норми у французькій мові прокоментував у 2006 році лінгвіст та історик мистецтва П'єр Анкреве: «Це правило було запропоновано Маро в бажанні наслідувати італійській мові, яка здавалася йому зразковою. Республіканська школа зрештою нав'язала його всім – через три століття після того, як цей пустун і блискучий поет виклав його у своїй епіграмі скоріше в якості розумової гри для освічених людей свого часу, навіть не уявляючи, що одного дня цим правилом скористаються для дисциплінування цілого народу». У 2018 році в газеті «Libération» було запропоновано залишати дієприкметник минулого часу незмінним при допоміжному дієслові «avoir» незалежно від позиції прямого додатка, автори ініціативи (бельгійські вчителі) попросили колег з інших франкомовних країн розглянути та підтримати цю ідею [4].

У 1990 та 2016 роках Франція дещо реформувала правопис, проте реформи не мали на меті кардинальне спрощення й отримали статус рекомендацій завдяки втручанням Французької академії. Заклики до продовження реформи лунають постійно, у численних дискусіях беруть участь представники різних професій, висуваючи аргументи різного ступеня обґрунтованості. Наприклад, графічний дизайнер і типограф П'єр ді Сіулло закликає відмовитися від правил, які він вважає «абсурдними», оскільки орфографічна помилка сприймається як певний симптом соціальної недосконалості людей та спосіб їхньої класифікації. За твердженням П'єра ді Сіулло, у царині французької мови відбувається протиборство двох кланів: до першого належать представники влади, науки й освіти, які захищають свою традиційну зону впливу та відстоюють чинний етимологічний правопис; другий клан складається з тих, хто виступає за спрощене письмо, за фонетичний правопис, який є функціональнішим і таким, що відповідає сучасним соціальним запитам [5].

Постійна увага до орфографії підживлюється прикрою тенденцією, яка спостерігається у французькій освіті. 6 грудня 2022 року Міністерство національної освіти Франції опублікувало нове дослідження орфографічної успішності учнів початкової школи. Результати, продемонстровані учнями випускного класу початкової школи у диктанті,

проведеному у 1987, 2007, 2015 та 2021 роках, засвідчили, що за 34 роки кількість помилок зросла майже вдвічі, а деградація орфографічних навичок прискорилося; найбільше постраждала граматична орфографія (узгодження та дієвідмінювання). Дослідження констатувало також, що орфографічна компетентність залишається певним соціальним маркером учнів: школярі, які походять із соціально успішних верств населення, роблять набагато менше помилок, ніж учні непрестижних шкіл із соціально проблемних районів [6; 7; 8]. Головними чинниками деградації орфографічних навичок слід вважати суттєве скорочення годин на вивчення французької мови у початковій школі та коледжі, активне користування соціальними мережами, які не вимагають безумовного дотримання правил і підштовхують до економії мовних засобів задля економії часу, використання автоматичних коректорів правопису, через яке люди втрачають звичку вивчати та повторювати правила французької, звертатися до словників, посібників, довідників [9].

Поки тривають дискусії про реформу правопису, найефективнішою вправою та основним засобом контролю сформованості орфографічних навичок у початковій школі та коледжі залишається диктант. На початку 2023 року Міністерство національної освіти Франції опублікувало наказ, який деталізує заходи щодо підвищення рівня орфографічних навичок учнів початкової школи. В документі йдеться зокрема про щонайменше дві години французької (читання та письма) на день і щоденний диктант для учнів передостаннього й останнього класів початкової школи, а також про додаткову годину французької мови щотижня для учнів 6 класу (першого класу коледжу) [10].

Оскільки проблеми із правописом значно ускладнюють професійне життя, за допомогою різноманітних диктантів дорослі французи також можуть удосконалювати свої орфографічні навички після завершення шкільного навчання. За межами школи диктант перетворюється на цікаву гру і приваблює французів настільки, що він вважається майже національним видом спорту зі своїми давніми та новими традиціями [11].

Орфографія французької мови вважається однією з найскладніших у світі та потребує тривалого і не завжди цікавого вправління. Останнє дослідження Міністерства національної освіти Франції і реакція на нього у суспільстві знову нагадали, що проблема реформування правопису є питанням обґрунтованого вибору. Політичні та ідеологічні баталії з цієї проблеми тривають протягом десятиліть, і адекватні відповіді, як і раніше, вбачаються в одночасному використанні двох взаємодоповнюючих важелів. З одного боку, пропонується зробити французький правопис регламентованішим і логічнішим, виправивши його недосконалості. З іншого боку, існує нагальна потреба у розробці надійніших методик навчання орфографії з урахуванням новітніх наукових досліджень, усуненні суттєвих недоліків сучасної системи шкільної освіти: було б несправедливо у стрімкому зниженні орфографічної компетенції

французів звинувачувати лише складний правопис, який кардинально не змінювався протягом майже двох століть.

Список використаних джерел

1. Vinçotte, A. (2022). « C'est dur de le prendre au sérieux » : pourquoi les fautes d'orthographe nous crispent autant ? URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/c-est-dur-de-le-prendre-au-serieux-pourquoi-les-fautes-d-orthographe-nous-crispent-autant-20220501>
2. France Inter. (2022). Pourquoi sommes-nous si hantés par « les fautes de français » ? *RADIOFRANCE*. URL: <https://www.franceinter.fr/culture/pourquoi-sommes-nous-si-hantes-par-les-fautes-de-francais>
3. Télématin. (2022). Le français, cette langue « artificiellement complexifiée » URL: <https://www.facebook.com/telematinf2/videos/1270055126893860/>
4. Combis, H. (2022). Participe passé : l'accord de la discorde inventé par un poète du XVI^e siècle. France Culture. *RADIOFRANCE*. URL: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/participe-passe-l-accord-de-la-discorde-invente-par-un-poete-du-xvie-siecle-8846544>
5. France Culture. (2022). Plaidoyer pour une orthographe riche en heureux accidents. *RADIOFRANCE*. URL: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/affaire-en-cours/plaidoyer-pour-une-orthographe-riche-en-heureux-accidents-2729734>
6. Benzitoun, C. (2022). Orthographe : les élèves font deux fois plus de fautes que leurs parents. *The Conversation*. URL: https://theconversation.com/orthographe-les-eleves-font-deux-fois-plus-de-fautes-que-leurs-parents-196311?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0TUIF_TM_uMO9E8UOfY5VW3znMOj2KHqaf6dBV2orIXJcA-Xe3oUYr0zTc#Echobox=1671047758
7. TF1. (2022). Dictée : ferez-vous moins de fautes que les élèves de CM2 ? URL: https://www.tf1info.fr/education/video-etude-de-l-education-nationale-sur-la-baisse-du-niveau-d-orthographe-dictee-ferez-vous-moins-de-fautes-que-les-eleves-de-cm2-2241099.html?utm_medium=Social&utm_source=Facebook&Echobox=1670565774&fbclid=IwAR3ZG36j84e6CTTXxCJz8PjvGT2ExHe1xA-GupNqYAIsiSPgmlkuGfHmQCB8#xtor=CS1-1-%5BEchobox%5D
8. Michalik M.-L. (2022) Les réseaux sociaux sont-ils responsables de la baisse du niveau en orthographe ? URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/les-reseaux-sociaux-sont-ils-responsables-de-la-baisse-du-niveau-en-orthographe-20220227>
9. Gestas (de) M. (2022) « L'énorme danger, c'est qu'on s'habitue à certaines fautes » : les correcteurs d'orthographe nous rendent-ils feignants ? URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/l-enorme-danger-c-est-qu-on-s-habitue-a-certaines-fautes-les-correcteurs-d-orthographe-nous-rendent-ils-feignants-20220508>
10. MIDI LIBRE. (2023). Deux heures de français par jour, dictée quotidienne... que contient le plan orthographe annoncée demain ? URL: [https://www.midilibre.fr/2023/01/11/deux-heures-de-francais-par-jour-dictee-quotidienne-que-contient-le-plan-orthographe-annoncee-demain-10918179.php#xtor=\[\[mdl-midilibre\]\]](https://www.midilibre.fr/2023/01/11/deux-heures-de-francais-par-jour-dictee-quotidienne-que-contient-le-plan-orthographe-annoncee-demain-10918179.php#xtor=[[mdl-midilibre]])
11. Develey, A. & Michalik, M.-L. (2021). La dictée : une passion française. URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/la-dictee-une-passion-francaise-20210719>

Мельник Павло Юрійович

*старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов
Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова*

МЕТА І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Упродовж XX-XXI століть розвиток засобів масової комунікації та поширення масової культури призвели до інтенсивної семіотизації людського життя. Значно зросла доступність творів мистецтва та масова освіта. Все це об'єктивно відбилося у реалізації категорії інтертекстуальності. Змінилася і свідомість людини: актуалізувалася любов до цитування як одного з проявів інтертекстуальності.

Поняття інтертекстуальності, введене Роланом Бартом та Юлією Крістевою, має кілька значень. У вузькому значенні інтертекстуальність означає включення одного тексту до іншого. У широкому значенні інтертекстуальність означає розмивання меж тексту, внаслідок якого він позбавляється закінченості та закритості, стає внутрішньо неоднорідним та множинним. Основними ознаками такої інтертекстуальності є цитатність, децентрованість, безмежність, деперсоналізація автора.

Основна проблема інтертекстуальності – наявність «тексту в тексті», транспонованого автором у власний текст з метою породження нового сенсу, – викликала велику кількість лінгвістичних, літературознавчих та мистецтвознавчих досліджень. Фундаментальні засади теорії інтертекстуальності обґрунтували у своїх працях зарубіжні філологи М. Бахтін, Ю. Крістева, Р. Барт, Р. Якобсон, Б. Гаспаров, Ю. Лотман, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Женетт, В. Красних, Д. Гудков. Питання зв'язків тексту з іншими текстами висвітлювали також українські дослідники Н. Зражевська, Т. Іванюха, О. Ільченко, Т. Космеда, О. Костикова, О. Рябініна, О. Цапок та ін.

Феномен інтертекстуальності через свою широку поширеність і затребуваність (художні тексти, переклади, наявність інтертекстуальних зв'язків у мас-медіа тощо) можна розглядати як глобальну категорію культури в цілому. Інтертекстуальність, що властива медіа текстам та художнім текстам, відрізняється особливою щільністю та насиченістю [2].

Принцип інтертекстуальності і цитатності використовується не лише в літературно-художньому чи медіа-дискурсі, а й у практиці повсякденного спілкування. Повсякденний дискурс – те, з чим іноземний студент стикається в першу чергу при відвідуванні країни, мова якої вивчається, – не є в цьому сенсі винятком: пронизаність повсякденної комунікації цитатами зумовлена, з одного боку, природою комунікативної діяльності людини (діалогічність, інтерпретація фактів, символів, жестів), а з другого боку, – активним впливом принципів постмодернізму на масову культуру.

Цитатний фонд, що використовується носіями мови у медіа дискурсі та повсякденному спілкуванні, формує повсякденну культуру. Цей фонд багатий та різноманітний, він представляє різні модуси сприйняття: вербальні, зображальні, музичні, жестові цитати стали невід'ємною складовою комунікації, свого роду візитівками культур, націй та народностей, соціумів та епох.

Візуалізована інтертекстуальність (інтериконічність) – це посилання на прототекст візуального характеру, що затребуване в рекламі, карикатурах, коміксах, а також у креолізованих текстах. Подібні приклади часто з'являються на інтернет-форумах і в соціальних мережах. Знамениті картини художників використовуються в «народній» інтернет-творчості як фонові основа (лідером для французької культури безумовно є «Свобода, що веде народ» Ежена Делакруа, яка цитувалася таким чином сотні разів). Особливо поширеним стає синтез жанрів, полімодальність (зокрема, об'єднання тексту та аудіо- та/або візуального ряду) у рекламі, в інтернет-фольклорі (інтернет-меми). Такі тексти приваблюють нестандартними асоціативними зв'язками, оригінальними вкрапленнями, свободою гри зі словом, дотепністю. Інтертекст може бути представлений як у формі прямих цитат, так і у формі ремінісценцій, алюзій та контамінацій [1].

Багатство цитатного фонду, що реалізується носіями мови у побутовій сфері спілкування та у медіадискурсі, зумовлює необхідність розвитку *інтертекстуальної компетентності* (розпізнавання та інтерпретація інтертекстуальних зв'язків у комунікативному акті) під час навчання іноземних мов.

Навчання іноземної мови, що розглядається в контексті міжкультурної комунікації, має всіляко сприяти освоєнню цитатного фонду чужої культури та поповненню культурного тезаурусу студентів, що передбачає включення в освітній процес різноманітних аутентичних документів (рекламних текстів, фільмів, творів художньої літератури), які імпліцитно відбивають фонові знання присутні у свідомості носіїв мови.

Однак сукупність знань про прецедентні феномени, необхідна для декодування глибинних смислів, постійно змінюється. Очевидно, що *інтертекстуальний тезаурус* сучасної людини інший, ніж у людей, що жили, наприклад, кілька десятиліть тому. Його склад трансформується з різних причин: соціально-політичних змін, популярності якихось текстів у конкретний час, віку самої особистості, її соціального статусу, приналежності до певної субкультури і навіть особистісних переваг. Але все-таки інтертекстуальні тезауруси різних особистостей в один часовий проміжок матимуть область перетину (знання тих самих прецедентних феноменів). Отже, можна припустити, що існує інтертекстуальний тезаурус сучасної людини як набір інтертекстуальних знаків, якими володіє пересічний носій мови. При всій її мінливості, когнітивна база певної лінгвокультурної спільноти містить певний мінімум знань та уявлень, який є досить статичним та інваріантним за своїм характером. Інтертекстуальний тезаурус носія мови складається із сталого ядра, що включає знання фразеології та класичних літературних текстів, та периферії [2, с. 209].

Розпізнавання та інтерпретація інтертексту і співвіднесення вторинного метатексту з першоджерелом виявляються значущими у ситуації, коли без виявлення інтертекстуальних

зв'язків зникають сенс та багатовимірність висловлювання – наприклад, у просторі гумористичного дискурсу. Однією з ознак високого рівня володіння мовою вважається здатність розуміти іншомовний гумор – «сміятися тоді, коли сміється носій мови». Тобто, в даному випадку важливим є не просто вміння правильно перекладати, а на основі декодування інтертексту розпізнати гумористичну складову повідомлення.

Таким чином, без оволодіння механізмами «прочитання» (виявлення, розкриття в контексті джерела і в контексті комунікативної ситуації) інтертексту, практично неможливо опанувати технології створення і розгадування загадок, розуміння сучасного інтернет-фольклору, жартів і анекдотів, які по суті є інтертекстуальними посиланнями на досвід реципієнта.

Підсумовуючи викладене вище можна зазначити, що іншомовна інтертекстуальна компетентність це володіння цитатним фондом іншої культури, здатність розпізнавати, ідентифікувати, виявляти і розуміти цитати, перифрази, ремінісценції, алюзії, джерело яких – національна історія, твори художньої літератури, фільми, тексти пісень, стереотипні ситуації та образи. Йдеться передусім про медіа дискурс і спілкування в побутовій сфері. Інтертекстуальна компетентність відповідає рецептивному аспекту лінгвосоціокультурної компетентності і притаманна підготовленому реципієнту, залученому до міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Каленич, В.М. (2022). Інтертекстуальність у сучасному медіадискурсі URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/36/653/1369-1?inline=1>
2. Сунько, Н.О. (2011). Інтертекстуальність та прецедентність як репрезентанти публіцистичного дискурсу (на матеріалі заголовків англomовних статей). *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 58, С. 208–212.

Моргунова Надія Сергіївна

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри мовної підготовки*

Приходько Станіслава Олександрівна

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та лінгводидактики*

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СКРАЙБІНГУ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Новий тип культури, що формується у сучасному інформаційному просторі і полягає у зростаючій комунікативній перевазі візуальної інформації над вербальною, позиціонує візуалізацію як найважливіший принцип комунікації та репрезентації інформації. Тому в епоху інформаційної насиченості проблеми структурування і пред'явлення навчального

матеріалу набувають великої значущості, особливо у процесі професійної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти, зокрема їхньої мовної підготовки. Одним з результативних шляхів для досягнення цієї мети є, на нашу думку, впровадження у процес навчання української мови іноземних студентів технології скрайбінгу.

В останній час з'явилися дослідження, в яких розглядаються різні аспекти впровадження скрайбінгу у процес навчання студентів, наприклад, роботи Л. Біланової, яка пропонує використання скрайбінгу в навчальному процесі вищої школи під час вивчення дисциплін природничо-наукового спрямування; О. Ярмошук. В. Василюк, О. Демчук, які обґрунтовують значення використання цієї технології як активного методу навчання під час викладання дисциплін циклу професійно-практичної підготовки студентів; В. Мовчан, яка розглядає шляхи застосування скрайбінгу як засобу розвитку візуального мислення майбутніх учителів тощо. На актуальності й значущості скрайбінгу в професійній діяльності сучасного педагога наголошують у своїх працях Л. Білоусова, В. Житеньова, О. Мілейко, А. Приходько, В. Редькіна, Т. Сорока та ін. Однак питання використання скрайбінгу як технологій візуалізації у процесі мовної підготовки іноземних студентів є ще недостатньо розкритими у вітчизняному науковому дискурсі.

Термін «візуалізація» походить від латинського «visualis», що значить «зоровий». Це поняття можна визначити як уявлення у формі, зручній для зорового сприйняття, будь-якого фізичного явища або процесу. Це згортання розумових змістів у наочний образ, що у процесі сприйняття може бути розгорнутим і виступати у ролі опори для розумових і практичних дій.

У педагогічній літературі поняття «наочний» завжди засноване на демонстрації конкретних предметів, процесів, явищ, уявленні готового образу, заданого ззовні. На противагу цьому візуальний образ народжується з внутрішнього плану діяльності людини і є проекцією психічного образу, спирається на механізми мислення, охоплює різні рівні відображення, проявляється в різних формах навчальної діяльності. Тобто наочний засіб є об'єктом, в той час як візуальний засіб є обов'язковим кінцевим результатом, продуктом розумової діяльності людини.

Розглядаючи візуалізацію як навчальну технологію, зазначимо, що в її рамках через схематизацію і асоціативно-ілюстративний ряд здійснюється знакове (символьне) представлення змісту, функцій, структури, етапів (стадій) будь-якого процесу чи явища. В сучасному інформаційному просторі спостерігається активний розвиток комп'ютерних технологій і цифрових засобів передачі візуальної інформації, що не можуть не впливати на принципи і методи сприйняття навчальної інформації інтегрального типу. Такі способи візуалізації навчальної інформації вже є, наприклад, тайм-лайн («лінія часу»), скетчнотінг («замальовка замітки»), інфографіка («письмове роз'яснення»), графічна фасилітація

(стиснення великого обсягу навчальної інформації за допомогою символів і виділення головного), скрайбінг («креслити, робити ескіз») тощо.

Скрайбінг, як й інші засоби візуалізації інформації, знайомить студентів зі світом іншомовної культури та мови, як її компонента, представляючи повідомлення у вже переробленому, «стислому» вигляді, та виступає одночасно у ролі візуального стимулу спілкування.

Скрайбінг можна представити як мистецтво візуального мислення та графічного способу спілкування з аудиторією, що полягає у створенні низки невеликих зрозумілих малюнків, графічних символів, що роблять більш прозорим і доступним сенс лекції або презентації і створюються безпосередньо під час пояснення певного матеріалу. Як новітня техніка презентації інформації скрайбінг був запропонований британським художником Ендрю Парком. Подання інформації у техніці скрайбінгу – це, перш за все, мистецтво відображати промову в картинках «на льоту», в реальному часі, практично паралельно з усним мовленням. У цьому випадку графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду, що забезпечує аудиторію додатковою інформацією і посилює основні тези презентації. Ефективність скрайбінгу пояснюється тим, що людський мозок схильний мислити образами, малювати картини, а мова малюнка є універсальною мовою. Скрайберу не обов'язково володіти технікою класичного малюнка, але він повинен вміти правильно і зрозуміло замінювати дієслова та іменники на символи і образи у формі замальовок.

Досліджуючи способи ефективного використання скрайбінгу у навчальному процесі, педагоги зазначають можливості цієї технології як дієвого мотиватора до навчання, підкреслюють його потенціал під час вивчення нової теми, оскільки він зацікавлює учнів яскравістю графічних образів і сприяє кращому запам'ятовуванню основних термінів і понять [3], дозволяє унаочнити ключові елементи теоретичного матеріалу, допомагає встановити логічні взаємозв'язки між основними поняттями, ілюструвати складні явища та процеси на етапі узагальнення вивченої теми, мозкового штурму та рефлексії на занятті [2]. Л. Білоусова й Н. Житеньова вбачають дидактичний потенціал цієї технології у створенні нових можливостей для реалізації на більш високому рівні таких принципів навчання, як природовідповідність, наочність, доступність, усвідомленість, емоційність навчання та можливість компактного подання навчального матеріалу, сприяння його продуктивному засвоєнню і запам'ятовуванню [1].

На нашу думку, робота зі скрайбінгом на занятті сприяє розвитку в студентів логічного, образного та асоціативного мислення, здібностей до аналізу і порівняння, уяви, креативності, активізації пізнавального інтересу, підвищенню мотивації до дисципліни, що вивчається,

формуванню комунікативних вмінь, навичок роботи з інформацією, здатності до логічних умовисновків, до проведення аналогій.

У сучасній педагогіці використовуються різні види скрайбінгу. Мальований від руки скрайбінг – це схеми, діаграми, ключові слова, символи. В апікаційному скрайбінгу на аркуш паперу наклеюються готові зображення, що відповідають аудіотексту. Магнітний скрайбінг подібний до апікаційного, але зображення прикріплюються до презентаційної дошки магнітами. Комп'ютерний скрайбінг передбачає використання комп'ютерних програм та онлайн-сервісів. Його можна створити за допомогою сервіса PowToon програми VideoScribe. У мережі Інтернет представлено й інші ресурси, що допомагають створювати скрайбінг-презентації: GoAnimate (сервіс перетворює презентацію в мультфільм), сервіс Wideo (надає можливість додати до презентації зображення, персонажів, музику), Moovly тощо. Відеоскрайбінг – це знімання на відео мальованого чи іншого скрайбінгу. У комбінованому скрайбінгу поєднуються різноманітні форми зображення.

Широкі перспективи надає скрайбінг мовній підготовці іноземних студентів. Вивчення української мови як іноземної є складним, трудомістким процесом, що пов'язаний із засвоєнням однієї з найскладніших систем відмінкових закінчень, запам'ятовуванням правил грамотного використання у мові дієслів руху, заучуванням винятків і особливих випадків вживання тих чи інших дієслів, іменників, прийменників та ін. З цим непростим завданням легше впоратися, використовуючи сучасний інструмент наочності і візуалізації – скрайбінг.

У процесі мовної підготовки іноземних студентів ми використовуємо декілька видів скрайбінгу. Наприклад, під час пояснення нової граматичної теми основний зміст освітнього матеріалу замальовується нами від руки у процесі заняття. У процесі візуалізації країнознавчого матеріалу частіше використовуємо відеоскрайбінг, що вимагає попередньої підготовки й обробки за допомогою комп'ютерних програм. Для проведення мозкового штурму, проектного завдання, рефлексії на занятті, перевірки вивченої інформації чи домашнього завдання доцільно використовувати групову роботу, поділивши студентів на групи для створення власних скрайбів. У цьому випадку конкуренція у створенні кращого скрайбу може мотивуватися додатковими балами чи зменшенням навчального навантаження за рахунок скасування певних рутинних завдань і спроможна значно покращити кінцевий результат.

Оскільки однією з найважливіших проблем, з якою стикаються іноземні студенти, є правильне засвоєння дискурсивних стратегій і тактик та вміння використовувати їх в мовній поведінці, то саме процес роботи над скрайбом дає змогу студентам оволодіти механізмами розуміння тексту (зокрема навчитися виділяти опорні слова), вміти виокремлювати головне і декодувати його у вторинному тексті, передавати свої думки і відчуття грамотно, точно,

логічно, будувати тексти за вже готовими скрайбінгами (зокрема зробленими іншими студентами).

Для створення скрайбінгу на заняттях з мовної підготовки ми пропонуємо тексти різних стилів, що дозволяє максимально широко представити мовну картину світу та надає можливість кожному студенту реалізувати себе в перекладі мови вербальної на мову візуальну і навпаки (питання не в тому, як намалювати, а в тому, що намалювати, щоб вірно виразити сенс). Так, нами використовуються тексти наукового стилю: «Освіта в Україні», «Система освіти в моїй рідній країні», «Нобелівська премія», «Всесвітньо відомі вчені»; публіцистичного стилю: «Мій тайм-менеджмент», «Інтернет – друг або ворог»; тексти професійного спрямування у залежності від спеціальності студентів: «Вплив автотранспорту на атмосферу і здоров'я людини», «Деталі машин», «Будова автомобіля», «Економічні системи», «Форми рельєфу земної поверхні» тощо.

Безумовно, створення скрайбінгу, а тим більш іноземними студентами, є складним процесом, тому викладачу необхідно пояснити суть цієї технології й етапи роботи з нею. Приблизний план роботи над створенням скрайбінгу може виглядати так:

1. У тексті кожен абзац – це окрема думка. Знайдіть опорні слова, словосполучення і випишіть їх. Це майбутній сценарій вашого скрайбу.

2. Намалюйте картинку (схему, піктограму, символи, літери, цифри) до кожного опорного компоненту (може бути 2-3 картинки).

3. Придумайте, як ці картинки можна перетворити в композицію. Як з однієї фрази виходить інша? Які картини важливі, а які другорядні або не обов'язкові? Вкажіть, які сюжети стають основними і включають в себе інші.

4. Оберіть найбільш доречний із запропонованих способів розташування картинок: від однієї картини до іншої, лінійне горизонтальне, лінійне вертикальне, радіальне (сюжет у центрі). Пам'ятайте, що між усіма рівнями повинен бути зв'язок.

5. Спробуйте намалювати весь сюжет.

6. Сінхронізуйте текст і отриманий скрайбінг (складність картинки повинна відповідати довжині фрази, щоб була синхронність).

7. Внесіть корективи в отриманий скрайбінг.

8. Презентуйте ваш скрайбінг аудиторії, щоб почути критичні зауваження і пропозиції.

9. Оцініть скрайбінг інших студентів: логічність, точність викладу, відповідність темі та ідеї тексту, максимальне розкриття сенсу, вибір мовних засобів, вибір візуальних засобів, естетика подачі матеріалу .

Зрозуміло, що робота над скрайбінгом повинна вестися не час від часу, а постійно, цілеспрямовано, системно, лише тоді можна досягти позитивного результату індивідуалізації

навчання. Зазначимо, що з метою забезпечення максимально якісного засвоєння змісту навчального мовного матеріалу, представленого в знаково-символічній формі за допомогою скрайбінгу, важливо дотримуватися певного балансу щодо інформаційного наповнення, тобто візуальний об'єкт не повинен включати занадто короткий або надмірно докладний опис досліджуваного поняття або явища. Використання скрайбінгу на заняттях з мовної підготовки іноземних студентів дозволяє їм навчитися концептуалізувати інформацію, максимально доступно донести її до аудиторії, розвиває в них комунікативну компетенцію, створює умови для вільної реалізації природних та інтелектуальних здібностей і можливостей студентів.

Список використаних джерел

1. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2016. Випуск 1(7). С. 39-47.
2. Осадчий В.В., Осадча К.П. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка*. 2014. № 1. С. 128 – 133.
3. Сорока Т.В. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу. *Географія*. 2015. № 16 (284). URL: http://journal.osnova.com.ua/article/51806-Скрайбінг_як_сучасна_форма_візуалізації_навчального_матеріалу

Ніколаєнко Віта Валентинівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри методики викладання іноземних мов

Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним чинником у розвиток мотивації студентів.

Перевагою використання комп'ютерних технологій є перенесення центру тяжкості з вербальних методів навчання на методи пошукової та творчої діяльності викладача та студента. Отже, змінюється і роль педагога в освітньому процесі.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це технології, що дають змогу організувати навчання та спілкування засобами Інтернету, а також проводити контроль та перевірку знань. Поруч з цим, такі технології допомагають формувати навички наукової і дослідницької діяльності майбутнього викладача, слугують всеохоплюючому залученню інформації професійного спрямування [3, с.39].

До засобів ІКТ, що найчастіше використовуються в навчальному процесі, відносяться:

- електронні підручники та посібники, що демонструються за допомогою комп'ютера та мультимедійного проектора;

- електронні енциклопедії та довідники, тренажери та програми тестування;
- освітні ресурси Інтернету;
- DVD- та CD-диски з картинами та ілюстраціями;
- Відео- та аудіотехніка;
- Науково-дослідні роботи та проекти;
- Інтерактивна дошка

Зазвичай до інформаційно-комунікаційних технологій відносять комп'ютерні та телекомунікаційні, які на сьогоднішній день називають новими інформаційно-комунікаційними технологіями (НІКТ). Серед НІКТ можна виділити комп'ютери, системи мультимедіа, комп'ютерні мережі, інформаційно-пошукові системи, гіпертекстові системи, електронні бібліотеки, програмні засоби навчального призначення тощо. М. Вечірко зазначає, що комп'ютер у навчанні іноземних мов, є потужним дидактичним інструментом, адже завдяки використанню різних автентичних матеріалів прослідковується інтенсифікація навчального процесу [1, с. 378].

Інформаційно-комунікаційні технології є досить ефективними у процесі навчання іноземної мови, адже завдяки їм можна оптимізувати навчальний процес та створити всі умови для самостійної дослідницької діяльності студентів. Н. Майер визначає, що більшість Інтернет-ресурсів дають змогу створити необхідні допоміжні матеріали, систематизувати та узагальнити уже наявні знання із дисциплін, надати доступ майбутнім викладачам до навчально-методичних та автентичних матеріалів, забезпечити спілкування із носіями мови, дати можливість приймати участь у різноманітних проектах і конференціях [2, с.25].

У нашій статті ми зупинимося на використанні комп'ютерних навчальних програм яке має багато переваг перед традиційними методами навчання. Їхня унікальність полягає в тому, що вони дозволяють навчати студентів різним типам мовної та мовленнєвої активності, поєднуючи їх у різних комбінаціях; допомагають краще зрозуміти мовні явища; створюють комунікативні ситуації; покращують мовні та мовленнєві навички; реалізують індивідуальний підхід та інтенсифікують самостійну роботу студента.

Проаналізувавши наявні комп'ютерні програми, які вивчають структуру тексту та його лексичну організацію, та визначивши їх функціональне призначення у контексті професійно орієнтованого навчання, можна розглянути такі програми: *Storyboard*, *Testmaster*, *Gapmaster*, *Choicemaster*, та *MonoConc*.

Storyboard – одна з програм, що найбільш широко використовується. Вона заснована на прогнозуванні логічної наповнюваності тексту залежно від його теми чи назви. На екрані з'являється модель тексту, де кожна буква замінюється значком, позначається пунктуація та фіксуються пропуски між словами. Потім на екрані дається заголовок і студентам пропонується відновити текст, висуваючи гіпотези про ті чи інші слова. Якщо слово відповідає оригіналу, воно з'являється у тексті. У разі труднощів можливі підказки та цілі слова. Після виконання завдання кожен студент може побачити результати своєї роботи: «сконструйований» ним текст, а також конкретні показники (кількість правильних та неправильних припущень). Ця програма може бути застосована до будь-якого виду тексту (газетна стаття, ділове листування, оповідання). У разі професійно орієнтованого навчання на перший план виходить робота з термінологічною лексикою.

Testmaster – досить гнучка програма, що має різні модифікації: запитально-відповідна форма завдань (робота з термінологією); завдання висловити ту ж думку іншими засобами; завдання розширити та структурувати речення за підказками, поєднати речення, використовуючи слова-зв'язки, або завершити речення за наявності кількох альтернативних варіантів.

Це досить функціональна програма, вона дає можливість ознайомитися з лексичними та граматичними особливостями спеціальних текстів у повному обсязі.

Matchmaster – програма, що має завдання, які передбачають підбір двох частин (від окремих слів до параграфів). На рівні слів оптимальною є робота з дефініціями та сполучуваністю слів. На рівні речень на перший план виходить робота з синтаксичного оформлення речень. На рівні тексту (параграфів) задіяні складні механізми осмислення тексту з опорою на ключові слова та слова-зв'язки.

MonoConc – програма, яка дозволяє простежити використання слова у різних контекстах (на базі одного тексту або на базі великої кількості текстів), а також визначити, як часто це слово використовується в тексті. У результаті виконання завдання може бути складено та вивчено список контекстуальних значень слова, що дуже важливо при роботі з сучасними текстами [6, с. 22].

Gapmaster – програма для заповнення пропусків у тексті, де використовується той же принцип, що і в "cloze"-тесті. На відміну від письмового варіанту, можливе використання кількох правильних відповідей при заповненні пропусків, що робить роботу більш творчою. Крім пропусків цілих слів можливі завдання відновлення частини слова. Особливої актуальності для термінологічної лексики набувають завдання відновлення суфіксів і префіксів.

При відборі наявних комп'ютерних програм є доцільним керуватися наступними параметрами:

- ✓ Які вміння розвиваються;
- ✓ Наскільки коректно сформульовані інструкції;
- ✓ У якому режимі працює програма (тренувальний, пояснювальний, тестуючий);
- ✓ Як виправляються помилки (вказівка на наявність помилки, область помилки, правильний варіант);
- ✓ Як стимулюється активність учня (графіка, звук, відеофрагменти);
- ✓ Для якого етапу призначено програму;
- ✓ Як виражена професійна орієнтація програми;
- ✓ У чому новизна програми.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології містять не тільки необхідні знання та інформацію, а й допомагають орієнтуватись в ресурсах і Інтернет просторі. Вони допомагають розміщувати навчальні матеріали, надавати до них доступ та керувати ними. Сучасний розвиток новітніх технологій, а саме інформаційно-комунікаційних, слугує розвитку тих необхідних вмінь студента, що допомагають орієнтуватись в них та застосовувати для формування професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Вечірко М. С. Професійне самовизначення майбутніх вчителів філологічних дисциплін в умовах використання сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій / М. С. Вечірко // Вища освіта України № 3 : теорет. та наук.-метод. часопис. [Дод. 1] / НАПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ : [б. в.], 2012. Темат. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 3. С. 372-383.
2. Майєр Н. В. Використання Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування франкомовної професійної комунікативної компетентності / Н. В. Майєр // Іноземні мови. 2013. №1. С.24-27.
3. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. К. : Ленвіт, 2015. 444 с.
4. Ezekiel Emome Eregha. Information And Communication Technologies (ICT) In The Teaching Of Political Science [Електронний ресурс] // The Coconut.Vol. 2, No. 1, September, 2010. URL : www.globalacademicgroup.com/journals/coconut/Information%20And%20Communication.pdf
5. Using IT Effectively: A Guide to Technology in the Social Sciences / ed. by Mill- som Henry. London : UCL Press, Taylor & Francis Group, 2005. 140 p.
6. The Use of Technology Enhanced Language Learning in Vocationally Oriented Language Learning / Report Workshop №13/98, European Centre For Modern Languages. Graz, 1998.

Панов Сергій Феофанович
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов природничого факультету,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Запара Валентина Миколаївна
викладач кафедри іноземних мов природничого факультету,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ІДЕЙНО-ХУДОЖНІЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ ПОЛІКАРПА ШАБАТИНА В АНГЛІЙСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Полікарп Шабатин досяг великих успіхів письменницького таланту у байкарській творчості. Його збірки байок «Віялка», «Терниця», «Дружні натяки», «НОП і клопіт», «Ягня й цапина борода», «Байки та жарти», «Неспокійна ріка», «Не криви душею», «Байкарня» увійшли значним надбанням в українську літературу.

Байка в українській літературі пройшла помітні етапи свого розвитку, зародившись як жанр у народній творчості. Українські байкарі користувалися народними джерелами, поєднуючи їх із здобутками світової літератури. Ще за шість століть до нашої ери здобув визнання збірник байок, авторство якого приписується легендарному давньогрецькому байкареві Езопу. Пізніше наслідування та переспіви байок Езопа увійшли у різні літератури світу.

Шабатин у байкарській творчості користувався надбанням своїх попередників. Своїми вчителями Полікарп Юхимович уважав Езопа (родоначальника жанру байки), Готгольда Ефраїма Лессінга, Григорія Сковороду, Леоніда Глібова, Бориса Грінченка. Використавши багатства народного гумору, сприйнявши літературні традиції попередників, П. Шабатин сміливо поєднав це з творчим новаторством, що й забезпечило його успіх як байкаря [1, с. 417-421].

Байка «Журавель» є прикладом випадку шукача щастя на чужині. Деякі обставини змусили Журавля покинути рідне село і податися на чужину, та йому почали заздрити Горобці і Сороки! [2, с. 48]

Коли б отак сягнути їм високо,
То більш у те гніздо не повернулись.

*If only they could reach so high,
They never returned to that nest again.*

Журавель завжди пам'ятає свій рід, рідну оселю, і вона для нього найдорожча. Час, проведений у чужому краї, був використаний для вивчення нових форм господарювання. Ніколи Журавель не сумнівався у щирості, доброті своїх одноплемінників. Жив надією на швидке з ними побачення, і мрії його збулися:

Як тільки віти в зелень одягнулись, – <i>green, -</i>	<i>As soon as the winds were dressed in</i>
Із досвідом чималим,	<i>With considerable experience,</i>
Якого юному, признатись, бракувало,	<i>Which the young man, to admit, lacked,</i>
На батьківщину милу, до своїх осель	<i>To his sweet homeland, to his homes</i>
Із радістю у серці повернувся Журавель.	<i>Crane returned with joy in his heart.</i>

Мораль цієї байки нагадує народне прислів'я: не забувай той дім, де ти на світ з'явивсь. Байка «Журавель» написана просто, легко; невимушено розгортаються події, зображені в ній; вражає поетичність мови [3]. Відчувається приязне ставлення до Журавля: не просто Журавель, а Журавлик (пестливе слово); Журавлик сірий (епітет), тобто, звичайний собі; віти в зелень одягнулись (метафора); батьківщина мила (епітет); із радістю у серці (метафоричний епітет). Ці тропи передають настрій Журавля, котрий повернувся у рідні місця (Нема ніде краще, як удома. *There's no place like home*).

Надзвичайно важливу, сучасну, своєчасну і вічну тему порушено у творі «Година» [2, с.105-106]. Це тема взаємин між дітьми і батьками, між юним і старшим поколінням. Від цих взаємин залежить культура, вихованість і розвиток суспільства. Ще Т.Г. Шевченко писав: «Хто матір забуває, того Бог карає» [4]. Чи не маємо ми зараз таку ситуацію? Адже філософія, яка визнавала лише матеріальний світ і активно вела боротьбу з духовним, поділяла людство на два антагоністичних табори, бачила лише колектив і всіляко боролася з індивідуумом, буквально вичавлюючи з людини її особисте «я», з людських сердець – почуття милосердя, співчуття до окремої людини, здатність рахуватися з думкою колективу, а не окремої людини. Як наслідок, маємо черстві знахабнілі душі, для яких цінність має лише те матеріальне, що дає змогу піднятися над собі подібними. Це яскраво відображено і у вищезгаданому творі:

В село далеке, що на килимі долин, <i>valleys,</i>	<i>To a distant village on the carpet of</i>
До батька й матері – стареньких,	<i>To father and mother – old,</i>
Поштивих, згорблених, сивеньких –	<i>Respectful, stooped, grey-haired –</i>
Навідався із столиці син.	<i>The son from the capital came.</i>

З радістю зустріли батьки свою дорогу дитину. Пригощають, радіють, милуючись, намагаються в усьому догодити синочкові, аби він побув як довше з ними, щоб пораділи старечі серця. І син розуміє батьківські почуття, вони йому не чужі і не байдужі.

Та як же, тату,
На світі люду є багато,
world,
А ви ж одні у нас
us
І найдорожчі повсякчас!

But how, Dad,
There are many people in the
And you are the only ones with
And the dearest every time!

Але умови життя і вироблений стереотип поведінки бере гору над тим, що ми називаємо людяністю, справи дорожчі за людину, навіть якщо ця людина батько чи мати.

Куди ж ти сину? –
Сплеснула в долоні мати, –
Та я не встигла ще на тебе подивитись
you yet
і про сім'ю спитати? –
Ой, мамо, справи невідкладні ждуть!–
waiting!–
Та потихеньку з хати.

Where are you, son? –
Mother clapped her hands, –
But I didn't have time to look at
and ask about the family? –
Oh, mother, urgent matters are
And slowly away from the house.

І залишилися батьки самі. А сина заповнили справи, не знаходив він вільної години для стареньких батьків. Невдовзі їх забрав невблаганний час.

Пройшли роки. У сина народились свої діти і, мабуть, так як він колись, вони тепер його відвідують. Карають його запізнілі почуття провини перед батьками. На думку йдуть материнські слова:

Буде, сину, за минулим каяття,
past,
та не буде... вороття!

There will be, son, remorse for the
but there won't be ... the way back!

Каяття хоча і запізніле, але потрібне, бо як нема шани до батьків, то наступні покоління зростатимуть жалюгідними, всіма зневажені, безбатченками, як казав колись Т. Г. Шевченко «славних прадідів великих правнуки погані!» [4].

Ліричними настроями пройнята байка «Година». З перших рядочків віє теплом, приязню до рідних місць: в село далеке, що на килимі долин – епітет, що виражає глибоку

любов до рідної домівки, рідного краю, де народився. А батько і мати – старенькі, поштиві, згорблені, сивенькі – епітети, що створюють неповторний портрет батьків; натружених, бо згорблені, сивенькі, бо літа умудрили їх, посріблили голову; поштивих, бо завжди в пошані за свою працю, за своє життя. Син – худий, блідий, чепурненький, любий, рідненький – епітети, які передають батьківську любов до сина. Метафора «зросили сльози матері лице», звичайно, сльози радості, що зустрілася із сином. Просторічний вислів «і стало гуркоту не чути» означає, що син зник доволі швидко, ховаючи свій сором.

Висновок. Приклади байок порушують морально-етичні проблеми. У перекладах англійською вчасно та проникливо передається суть певних явищ, поведінки, вдачу людини і для їх зображення важливо знайти яскраву барву багатокольорової палітри української байки.

Список використаних джерел

1. Українська байка. Упоряд. та передм. Б.А.Деркача, В.Т.Косяченка. Київ: Дніпро, 1983. 463 с.
2. Полікарп Шабатин. НОП і клопіт: байки / П.Ю. Шабатин. Київ: Рад. письменник, 1971. 79 с.
3. Шабатин П.Ю. Байкарня: Гумор і сатира. / Київ: Дніпро, 1989. 142 с.
4. Тарас Шевченко. Зібрання творів: У 6 т. / Київ, 2003. Т. 1: Поезія 1837-1847. С. 348-354; С. 737-740.

Сердюк Олена Костянтинівна
вчитель-методист Бердянської ЗЗСО № 20

ЦИФРОВА ЕПОХА В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

Цифрові технології змінили літературу на всіх рівнях: вони трансформували способи написання, рецепції та рецензування літератури, призвівши до народження нових літературних форм і нових середовищ для читання [1]. Поєднання традиційних вербальних текстів із мультимедійними елементами викликало появу абсолютно нових форм, що спричинили суттєві зміни в теорії літературної комунікації:

1. *оцифрованої літератури* – «текстів, які існують спочатку в друкованому вигляді, а потім потім переносяться у віртуальне середовище за допомогою PDF або EPUB» [3];

2. *цифрової літератури* – сукупності «літературних текстів, створених у цифровому форматі», з «використанням слів, зображень, кольорів та звуків» [7, с. 3], що докорінно змінила традиційне уявлення про читача як пасивного реципієнта художнього тексту.

3. *електронної літератури* – «цифрового об'єкту першого покоління, створеного за допомогою комп'ютера і зазвичай призначеного для читання на комп'ютері» [7, с. 4], що потребує обчислень на кожному етапі свого життя – для створення, збереження та відображення – і не обмежується друкованою формою. Електронна література не статична, а

неодмінно інтерактивна, вона вимагає активного читача. Читати електронні твори означає оперувати або грати ними. Так, читачеві пропонується натиснути клавішу або перемістити на екрані об'єкт, іноді вирішити просте логічне завдання для того, щоб продовжити читання. Іноді читач стає співавтором тексту, обираючи або визначаючи порядок розташування окремих елементів, або самостійно приймаючи композиційні рішення.

Отже цифрова література – це продукт найновіших творчих процесів, які охоплюють нові технології та передають принципово нову природу літературного тексту та літературної і літературної комунікації. Чи означає це, що нова література потребує і нового читача? Погодимся із Н. Хейлзом, який стверджує, що практики і тексти цифрової літератури вимагають «нових критичних моделей і нових способів відтворення та інтерпретації творів» [2, с. 1]. Потреба в цих нових читацьких навичках пояснюється тим, що під час читання нелінійних або гіпертекстуальних цифрових текстів читач генерує теоретично нескінченну мережу вільних асоціацій, що є літературною рецепцією зовсім іншого типу, ніж традиційна лінійна. Читач, якого запрошують до пошуку та гри із різними текстовими конотаціями, «розвиває новий режим читання: неієрархічний, децентралістичний і релятивістський» [6]. Він стає легітимним співавтором тексту, який він читає.

З огляду на це, стрімкий розвиток цифрової літератури спричинив надзвичайно гостру і поляризовану дискусію серед літературознавців та освітян. У той час як одна група заперечує обстоює цифрову літературу, доводячи, що вона є більш діалогічною та більш демократичною, аніж лінійні та послідовні друковані тексти [5], протилежна група (спираючись на здобутки сучасних когнітивних наук) стверджує, що підвищені вимоги до сенсорної обробки інформації та прийняття рішень призводять до феномену «загубленості в гіперпросторі» [4, с. 3], спричиненого перевантаженням робочої пам'яті людини. Водночас науковці приходять до висновку: щойно читачі звикнуть до навігації, читання і обробки гіпертекстів, рівень їхнього розуміння прочитаного стане ще вищим. Учасники дискусії також розмірковують про відмінності між молодшим і старшим поколінням – «цифровими аборигенами» та «цифровими іммігрантами» за М. Пренскі [4, с. 4]. Відтак можна припустити, що цифрова література буде зрозумілішою для дітей, які мають менше шансів «загубитися» в цифрових нелінійних літературних світах.

Незалежно від результатів інтенсивних і суперечливих досліджень, що тривають, цифрова література стала невід'ємною частиною життя дітей і не може або принаймні не повинна ігноруватися вчителями літератури. Відтак, спираючись на аналіз наукових досліджень, методичних есе та планів уроків, розміщених у вільному доступі вчителями з усього світу, спробуємо узагальнити шляхи залучення цифрової літератури в сучасну літературну освіту.

Використання цифрової літератури на уроках можна поділити на 4 основні напрямки:

- 1) адаптація / оцифрування друкованої літератури за допомогою цифрових інструментів;
- 2) робота із літературними текстами (як друкованими, так і цифровими) за допомогою цифрових інструментів;
- 3) переосмислення літературних творів (як друкованих, так і цифрових) за допомогою цифрових інструментів;
- 4) Створення оригінальної цифрової літератури.

Перший напрямок – *адаптація / оцифрування друкованої літератури* – дозволяє учням:

- створювати гіперпосилання, читаючи свої улюблені літературні твори, викладені у форматі doc, та додаючи власні гіперпосилання на інші літературні або не літературні тексти, словники з картинками чи енциклопедії;
- створювати колективні аудіо книги, читаючи по черзі вголос та записуючи себе;
- створювати літературознавчі подкасти з коротких літературних текстів і транслювати їх на веб-сторінці класу, у блозі або будь-якій іншій платформі;
- створювати відео книги, адаптуючи друкований текст до форми відео книги.

Другий напрямок – *робота із літературними текстами* – уможлиблює:

- анотування цифрового тексту: під час читання цифрового або оцифрованого літературного тексту учні «позначають» текст, підкреслюючи різними кольорами ті частини, які вони вважають найцікавішими або найважчими, додають коментарі, запитання чи ідеї;
- приєднання до спеціалізованих літературних соціальних мереж;
- ведення власного блогу, відгукуючись на прочитані літературні твори, а також додаючи власні тексти;
- роботу над мультимедійними проектами замість традиційних письмових завдань, як-от створення читацьких журналів, електронних портфоліо, написання рецензій на книги;
- створення коротких анімаційних діалогів між літературними персонажами;
- створення цифрових літературних мап реальних (наприклад, Лондон Шерлока Холмса) або вигаданих місць (карта Нарнії) на картах Google;
- створення цифрових архівів (музеїв улюблених письменників або літературних персонажів).

У руслі третього напрямку учні *переосмислюють літературні твори* за допомогою цифрових інструментів:

- цифрових ігор зі словами, що допомагають краще зрозуміти, як працює мова, як букви і слова впливають одне на одного, і як одна невеличка зміна може привести до суттєвої відмінності. Скопіювавши улюблений вірш та замінивши слова, що римуються, учні побачать, як змінюється значення усього тексту;

- магнітної поезії: учні читають літературний текст, а згодом створюють власний, переміщуючи слова з наявного тексту за допомогою цифрових інструментів;
- фанфікшну: учні можуть переписати відомий літературний текст з погляду іншого оповідача, доповнити історію додатковими сценами, дописати закінчення історії.

Четвертий напрямок – *створення оригінальної цифрової літератури* – сприяє написанню інтерактивної поезії; статей для блогу; художніх текстів у форматі вікі-статтей; твітератури.

Затим, варто погодитися із вищезгаданими авторами в тому, що цифрова література робить молодь кращими читачами, письменниками та мислителями, оскільки вона сприяє розвитку їхньої текстової, візуальної та цифрової грамотності. Однак лише за умови, якщо належну увагу приділятиметься якості цифрової літератури, яку читають діти.

Список використаних джерел

1. Hammond A. Literature in the Digital Age: An Introduction. Cambridge University Press, 2016.
2. Hayles N. (2007). Electronic Literature: What is it? URL: eliterature.org/pad/elp.html
3. Kirchof E. Brazilian children's literature in the age of digital culture / The Routledge Companion to International Children's Literature. Routledge, 2017.
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon, 2011. # 9 (5). – P. 1-6.
5. Riffaterre M. Intertextuality vs. Hypertextuality // New Literary History, 1994. # 25 (4). P. 779-788.
6. Strickland S. Born Digital. Poetry Foundation. URL: <https://www.poetryfoundation.org/articles/69224/born-digital>
7. Unsworth L. E-literature for Children: Enhancing Digital Literacy Learning. Routledge. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134317561>

Слижук Олеся Алімівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник*

*відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-6 КЛАСАХ НУШ

Літературна освіта в Новій українській школі перебуває у стані становлення її концептуальних засад з урахуванням компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Саме орієнтація на потреби сучасного учня-читача вимагає пошуку нових підходів, методик і засобів навчання літератури. Нове покоління учнів народилося й зростає в інформаційну епоху, тому сприймає інформацію інакше, ніж його попередники. Збільшується обсяг інформації, стратегії її сприйняття. Останні залежать від специфіки текстів, які читають учні. Особлива увага – до стратегій читання художніх творів, адже крім

пізнавальної інформації, вони впливають на думки й почуття читача, пробуджують емоції естетичного характеру. В сучасній методиці літератури ефективними є такі стратегії читання (сприйняття) художніх творів: швидкий перегляд, відшукування необхідної інформації, критичне читання, перечитування з метою аналізу, стратегія запитань і завдань, які виконують у процесі читання.

Психологічними особливостями сприйняття учнями сучасного покоління художніх творів є уривчастість, кліповість мислення, намагання читати швидко й запам'ятовувати зміст, не зосереджуючись на деталях та особливостях художнього стилю письменника. Для подолання цих недоліків у процесі вивчення художніх творів ефективним є використання засобів візуалізації. Питання використання аудіовізуальних засобів навчання досить ґрунтовно досліджувалося в методиці літератури. Його детальний аналіз представлений у наукових працях Т. Бабійчук [1]. Із розвитком інформаційного простору, комп'ютерних технологій відкриваються можливості використання нових засобів навчання у процесі вивчення художніх творів, біографій письменників, проведенні дослідницької діяльності на уроках української літератури та під час самостійної роботи. Сучасні аудіовізуальні засоби навчання літератури сприяють розвитку предметної читацької та ключових компетентностей учнів. Одним із важливих завдань сучасного освітнього цифрового простору О. Ісаєва називає формування ключових навичок, серед яких – орієнтація у медіапросторі [3]. Ефективними засобами навчання в літературній освіті учнів Ж. Клименко вважає різні засоби візуалізації. Вона зазначає: «у ході підготовки та опрацювання зразків візуалізації насамперед розвиваються уміння критично аналізувати початковий матеріал, виділяти в ньому головне, переводити в зоровий план та естетично оформлювати свій мисле- образ. А для учителя візуалізація – це та чарівна паличка, яка допоможе зробити уроки незабутніми» [4, с. 11]. Серед засобів візуалізації Ж. Клименко виділяє метафоричні, схеми, інтерактивні плакати, інфографіку, анімацію, відеопоезію тощо [4]. Л. Бондаренко ділиться досвідом використання плейкастів на уроках української літератури [2]. Т. Яценко доводить ефективність використання мультимедіа для виконання проєктів у процесі вивчення художніх творів [5].

Серед різноманіття аудіовізуальних засобів навчання можна виділити відеоматеріали, які використовуються на різних етапах вивчення художніх творів у 5-6 класах Нової української школи, інтегровані у методичний апарат підручників української літератури [6; 7] та, як свідчать спостереження за освітнім процесом в пілотних закладах загальної середньої освіти, сприяють активізації інтересу учнів до читання літературних творів, формуванню ключових компетентностей.

Відеоматеріали – це створені та оброблені за допомогою різноманітних технологій записи візуального та аудіовізуального характеру. У підручниках української літератури для 5 і 6 класів [6; 7] використано такі види відеоматеріалів:

- ідеоролики з каналу YouTube пізнавального характеру;
- ідеозаписи пісень та інших музичних композицій;
- ідеокліпи;
- ультфільми та уривки з мультсеріалів;
- іртуальні екскурсії музеями та визначними місцями України;
- уктрейлери;
- ідеозаписи фрагментів театральних вистав та балетів тощо.

На основі відеозаписів побудовані навчальні завдання підручників, які дозволяють учням провести аналітико-синтетичну роботу над літературним твором, порівнявши його з іншим видом мистецтва. Наприклад, під час вивчення казки Івана Франка «Фарбований Лис» у 5 класі пропонуємо учням цікаво провести своє дозвілля та виконати домашнє завдання: «За мотивами казки «Фарбований Лис» Івана Франка художник, режисер-мультиплікатор Олександр Іванов створив однойменний мультфільм. Переглянь мультиплікаційну версію казки Івана Франка та поділися своїми враженнями з друзями і подругами. Під час перегляду зосередь свою увагу на такому:

к художник змалював героїв казки «Фарбований Лис»? Чи відповідає їхнє зображення твоєму уявленню про них?

ке значення музики, що звучить у мультфільмі, для відтворення подій казки і розкриття характерів її персонажів? Обґрунтуй свою думку.

и вдалося акторам/акторкам, які озвучували персонажів, передати характери своїх анімаційних героїв/героїнь? Поясни своє твердження.

и всі події казки Івана Франка знайшли відображення в мультфільмі? Які з них змінено? Чи погоджуєшся ти з таким режисерським баченням?» [6, с. 45].

Цікавими є також завдання, які передбачають перегляд відеоматеріалу й створення на його основі інших засобів візуалізації. Наприклад, після час вивчення п'єси Неди Нежданої «Зоряна мандрівка» пропонує перегляд пізнавального відеосторітелінгу та створення у парах інтерактивного плакату «Космічні монстри: чорні діри» [7, с. 179]. Або завдання до вивчення вірша Лесі Українки «Тиша морська»: «Два роки Леся Українка прожила у Криму. Тож експозиція Ялтинського музею поетеси дуже багата. Оскільки територія Криму тимчасово окупована й відвідати музей безпосередньо, на жаль, поки що неможливо, тож переглянь інформацію про нього й підготуй для своїх однокласників і однокласниць віртуальну екскурсію до цього музею» [7, с. 185]. Цікавим і актуальним є й виконання дослідницького

завдання за патріотичною лірикою. Пропонуємо учням «подивитися відеопредставлення вірша «Тільки не пиши мені про війну...». Його створив поет, громадський активіст, воїн Збройних Сил України Павло Вишебаба для своєї доньки. Рядки вірша читають його бойові побратими і посестри, показуючи на телефонах світлини своїх дітей. Яке враження справили на тебе цей твір і його читці? Як ти гадаєш, чому тато-воїн просить доню не писати йому про війну? Яким він бачить людське щастя? Чи згоден/згодна ти з таким уявленням про щастя? Свою думку обґрунтуй. За бажанням можеш написати невеличкий есей» [7, с. 83].

Отже, використання цікавих і актуальних матеріалів у процесі навчання української літератури в 5-6 класах НУШ урізноманітнюють освітній процес, сприяють розвитку читацької та ключових компетентностей учнів, формуванню сталого інтересу до читання літературних творів, а також знайомства з іншими видами мистецтва, розвивають цифрову й медійну грамотність нового покоління школярів.

Список використаних джерел

1. Бабійчук Т. В. Аудіовізуальні засоби у вивченні літератури. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 27. С. 17–20.
2. Бондаренко Л. Г. Підготовка студентів-філологів до використання плейкаста у шкільному курсі української літератури. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 191–194.*
3. Ісаєва О. О. Формування ключових навичок як одне із важливих завдань сучасного освітнього цифрового простору. *Навчання і викладання у цифровому форматі в контексті наукової доброчесності у багатомовному світі. Digitales Lernen und Lehren im Kontext der wissenschaftlichen Redlichkeit in der Mehrsprachigkeit* : матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції 2-3 грудня 2022 року / укл. С. М. Іваненко, К. Компе, О. О. Холоденко, О. О. Яременко-Гасюк. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 58–61.
4. Клименко Ж. Дива візуалізації, або Як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми. *Всесвітня література в школах України*. 2019. № 3. С. 2–11.
5. Яценко Т. О. Специфіка уроку української літератури в умовах інформатизації навчального процесу. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 4 (127). С. 19–23.
6. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література: підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта. 2022. 256 с.
7. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література: підруч. для 6 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта. 2022. 254 с.

Степаненко Олена Костянтинівна
*кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри соціально-гуманітарної освіти
комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»*

РОЗВИТОК ТЕХНОЛОГІЗОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Реформування системи освіти в Україні, зміна мети і завдань курсу зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти спонукало педагогічну громадськість до розв'язання низки теоретичних і практичних проблем, серед яких однією з найважливіших є розробка ефективних технологій для забезпечення компетентнісного навчання.

Полеміка щодо сутності поняття освітньої технології має довгу історію і триває до сьогодні. Аналіз праць науковців дозволяє визначити у ній два основні напрями. Одна група вчених стверджує, що в освіті й вихованні педагог має спиратися на власне інтуїтивне осягнення внутрішнього світу кожного окремого учня та відповідно впливати на нього, тому не поділяє думки про потребу технологізації освіти. Інша група вважає, що для організації освітньо-виховного процесу необхідно використовувати набір різноманітних інструментів, що забезпечать його ефективність, а тому наполягає на розробці технологізованого підходу до навчання. Зародки такої дискусії сягають часів проголошення Яном-Амосом Коменським (1592–1670) своїх педагогічних ідей.

Технологізований підхід до навчання, за нашим переконанням, – важливий чинник сучасної освіти, у якій акцент змістився з процесу накопичення знань на формування в учнів умінь і навичок, ключових і предметних компетентностей, які забезпечують здатність ефективно вирішувати різні фахові та життєві проблеми, навчаючись упродовж життя.

Технологізований підхід до освіти передбачає комбінування окремих педагогічних технологій як складників для досягнення здобувачами загальної середньої освіти очікуваних результатів навчання. Це твердження є природним наслідком наукових концепцій В. Андрущенка, Дж. Блока, Б. Блума, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, Н. Ничкало, М. Нікандрова щодо технологізації освіти, В. Беспалька, С. Вітвицької, В. Гузєєва, І. Дичківської, М. Захарова, Т. Ільїної, М. Кларіна, М. Махмутова, Р. Мейджера, О. Пехоти, О. Пометун, Т. Сакамото, Г. Селевка, С. Сисоєвої, М. Фіцули, М. Чошанова щодо проблем застосування сучасних технологій навчання, І. Дичківської, О. Олійник, Г. Селевка щодо структури навчальної технології, А. Вітченка, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, І. Небеленчук, Л. Удовиченко щодо технологій навчання зарубіжної літератури.

Розвиток технологізованого підходу до навчання зарубіжної літератури відбувався в декілька етапів.

Перший етап (1940–1960 р.р.) позначився активним використанням у школах різноманітних технічних засобів транслявання інформації (від запису і відтворення звуку до проекції зображення), об'єднаних поняттям *аудіовізуальні засоби*. Це магнітофони, програвачі, проектори, телевізори, які мали розширити перелік технічних засобів у освітньому процесі. Відповідно, *технологізація* розумілася як упровадження цих засобів у вивчення літератури.

Другий етап (1960–1980 р.р.) розвитку наукових положень щодо технологізованого підходу пов'язаний з обґрунтуванням засад системного підходу до вивчення художнього твору та до формування вмінь та навичок учнів. Учені-методисти активно займалися раціоналізацією способів засвоєння освітньої інформації та формування навичок осмислення художніх творів. Зокрема, А. Сафонова ввела в активний обіг поняття *коло вмінь*, Є. Маймін – *план характеристики* та *план аналізу* художнього твору, Б. Буяльський – *еталон для виміру знань і умінь*, Л. Панчук – *структурування навчальних завдань*, Л. Бризгалова і Л. Стрельцова – *літературна задача*, А. Лукаш – *пізнавальна задача*. Сьогодні зміст цих понять збагачується, а їх коло розширюється у зв'язку із розробкою новітніх підходів і принципів навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти.

Третій етап (1980–1990 р.р.) характеризується істотними здобутками у галузі психолого-педагогічних наук щодо управління пізнавальною діяльністю, пошуком наукових форм організації навчання тощо. У зв'язку з цим у практику навчання літератури увійшли активні організаційні форми, які покликані формувати в учнів найважливіші читацькі якості, удосконалювати такі уміння і навички, як самостійне критичне мислення, адаптивність до мінливих життєвих ситуаціях, відшукування коренів проблем та шляхів їх раціонального вирішення, здатність генерувати нові ідеї тощо. Учителі шукали добре налагоджені механізми розвитку зазначених навичок і нових відповідей на питання, *як навчати результативно*. Це стало поштовхом до цілої низки новаторських досліджень, покликаних формувати вміння і навички учнів у нових освітніх умовах.

Наприклад, розробляючи методичну систему використання наочності на уроках зарубіжної літератури в основній школі, Ю. Глебова запропонувала систему умінь учнів 5–8 класів оперувати теоретико-літературними поняттями. Поетапне оволодіння цими вміннями значно підвищує рівень аналізу та інтерпретації художніх творів і позитивно позначається на розвитку наочно-образного та абстрактного мислення школярів [2]. О. Дем'яненко розробила систему різнотипових творчих завдань для комплексного розвитку інтелектуально-творчих здібностей школярів, упровадження якої істотно позначилося на рівні

вмінь і навичок учнів інтерпретувати твори зарубіжної літератури [3]. Досліджуючи проблему літературного розвитку учнів 5–7 класів у навчально-ігровій діяльності, А. Мельник розробила систему формування умінь виконувати завдання ігрового характеру учнями молодшого підліткового віку, а також удосконалила систему розвитку умінь виразно читати та активно слухати художні твори [6]. А. Нагорна розробила методiku застосування філософських джерел у процесі вивчення зарубіжної літератури учнями 9–11 класів, у якій основна увага надавалася поетапному формуванню умінь учнів відрізняти філософські та філософсько-естетичні ідей в науці і мистецтві, використовувати філософські положення в аналізі та інтерпретації художніх творів, аргументувати зв'язок художньої літератури та філософії, розкривати вплив певних філософських ідей на творчість письменника тощо [7]. І. Небеленчук розробила методiku використання діалогових технологій навчання зарубіжної літератури, ефективність якої забезпечується співпрацею учнів у парах, мікро- і макрогрупах, залученням різноманітних видів робіт діалогічного спрямування на всіх етапах вивчення художнього твору з урахуванням їхньої родової специфіки [8]. Г. Островській належить методика вивчення епічного твору параболічного типу в шкільному курсі зарубіжної літератури, спрямована на розвиток компаративних умінь і навичок учнів аналізувати сюжети і протосюжети художніх текстів, а також їх символічний зміст [9]. Наголос на підготовці учнів старших класів до практичної професійної та особистісної самореалізації в умовах сучасного соціально-економічного інформаційно-комунікативного простору зробив О. Ратушняк [10].

Детальніший розгляд вище згаданих методик, а також важливі внески Ю. Дишлюк, Т. Матюшкіної, Ю. Рибінської, К. Таранік-Ткачук, В. Храбрової, І. Цико та ін. буде подано в іншій публікації.

Четвертий етап (1990–2020 р.р.) технологізації освітнього процесу із зарубіжної літератури пов'язаний з розробкою окремих навчальних технологій для модернізації літературної освіти учнів незалежної української школи. На цьому етапі активно запроваджувалися у шкільну практику:

- технологія розвитку читацької діяльності старшокласників, продуктивність якої зумовлена урахуванням специфіки читання як виду естетичної рецепції, впровадженням комп'ютерних технологій навчання, застосуванням інтерактивних видів і форм роботи, організацією дослідницької діяльності учнів (О. Ісаєва) [4];
- технологія вивчення перекладної літератури в загальноосвітній школі, що враховує специфіку художнього перекладу, феномен інокультурності та передбачає впровадження в практику викладання елементів порівняння оригіналу й перекладу (Ж. Клименко) [5];

- технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії, яка ґрунтується на системно-діяльнісному підході до розгляду драми і передбачає комплексний вплив на розвиток особистості інтерпретатора (читача, глядача, виконавця) (А. Вітченко) [1];
- технологія вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи, що базується на поступовому впровадженні спеціальних типів навчальних завдань для аналізу образів-персонажів на основі їх структурно-антропологічної моделі (Л. Удовиченко) [11].

Розроблені й апробовані технології виростили з розуміння навчальної технології як науково обґрунтованої дидактичної моделі діяльності, що гарантує досягнення педагогом певного навчального результату через послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат (за О. Савченко). Їх основу складає технологічна схема, запропонована Г. Селевком, що включає три традиційні складники: концептуальний, змістовий і процесуальний.

Автори навчальних технологій із зарубіжної літератури спиралися як на загальнодидактичні, так і спеціальні принципи організації освітньої діяльності, розроблені з урахуванням вимог сучасної літературної освіти учнів старшої школи.

Серед загальнодидактичних чільне місце посідають принципи науковості, доступності, доцільності, наочності, започатковані ще у працях Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці. Не втрачають своєї актуальності класичні принципи послідовності, спрямованості на розвиток учня, активності й усвідомленості у навчанні, міцності знань та вмінь, мотивації, активної комунікативної діяльності, індивідуалізації, самостійності, самоконтролю, розроблені у дослідженнях Ф. Буслаєва, К. Ушинського, І. Срезневського та ін. Сьогодні методисти повертаються до несправедливо відкинутих у свій час принципів навчання, розроблених педологією: природовідповідності (Г. Коджаспірова, К. Ушинський, Р. Штайнер), культуровідповідності (Б. Бім-Бад), соціовідповідності (А. Макаренко, В. Сухомлинський), амбівалентності (В. Максакова, А. Маслоу), гуманізму у вихованні (Т. Адорно, Г. Маркузе, А. Маслоу), суспільно-історичної природи людської психіки, цілепокладання і передбачення, абстрагування, варіативності та ідентифікації [11].

Пріоритетними напрямками державної освітньої політики на сучасному етапі розбудови національної школи визначено підвищення якості мовно-літературної освіти учнів, модернізацію її змісту та оновлення організаційних форм роботи. Для їх успішної реалізації засадничими є впровадження технологізованого підходу та освітніх інновацій, забезпечення ефективного освітнього простору і дотримання принципів педагогіки партнерства.

У методиці навчання зарубіжної літератури в Україні накопичений значний досвід у вирішенні цих питань, створено ряд результативних навчальних технологій, які посилюють компетентнісний характер літературної освіти. На часі модернізація навчально-методичного забезпечення освітнього процесу із зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти та прискіпливий перегляд вже перевіреного практикою інструментарію, що дозволить учителям ефективніше працювати з різними учнівськими колективами з урахуванням потреб, зацікавлень і здібностей учнів, а також вимог нашого сьогодення.

Список використаних джерел

1. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: монографія. Луганськ: Шико, 2007. 326 с.
2. Глєбова Ю. Методика використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять в учнів 5-7 класів на уроках зарубіжної літератури: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 238 с.
3. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5–8 класів: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 257 с.
4. Ісаєва О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ, 2003. 380 с.
5. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
6. Мельник А. О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 259 с.
7. Нагорна А. Ю. Методика застосування філософських джерел у процесі вивчення зарубіжної літератури (9–11 кл.): дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 250 с.
8. Небеленчук І. О. Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5–7 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 - теорія та методика навчання (зарубіжна література). Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
9. Островська Г. О. Методика вивчення епічного твору параболічного типу в шкільному курсі зарубіжної літератури (11 клас): дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 225 с.
10. Ратушняк О. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 231 с.
11. Удовиченко Л. Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи: монографія. Київ, Інтерсервіс, 2020. 352 с.

Тимошенко Владислава Юрївна
здобувачка освітньої програми
«Філологія (українська мова та література)»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку детективна проза набуває широкої популярності не лише у літературі, а й у кіноіндустрії, що спричиняє виникнення жанрових модифікацій. Письменники поступово відходять від основ класичного детективу Е. А. По і додають нові аспекти у свої твори. Г. О. Крапівник зазначає, що розширення та урізноманітнення детективного жанру відбувається, зокрема, за рахунок загального розвитку літератури і поступового переходу від класичного детективу до *dime* і *hardboiled* детективу, до екранізацій в стилі *film noir* і далі до сучасних трилерів, бойовиків, поліцейських фільмів, серіалів і навіть мелодрам з елементами детективу [4, с. 37].

Через збільшення в детективному жанрі невластивих його канонам рис і форм, у здобувачів закладів вищої освіти виникають труднощі під час вивчення таких текстів. Для їх подолання пропонуємо використати технологію змішаного навчання «*Flipped classroom*». Термін перекладається з англійської мови як «перевернутий клас». Його автори – вчителі хімії Джонатан Бергман та Аарон Самс зі штату Колорадо (США).

Головна особливість цієї технології – повне або часткове перенесення процесу передачі знань на самостійне вивчення. При цьому вільний від аудиторних занять час використовується для інтерактивних видів діяльності, що розвивають критичне мислення та креативність [2, с. 83]. Ще однією вагомою перевагою «перевернутого класу» є те, що викладач здійснює диференційний підхід до кожного студента, таким чином вибудовується індивідуальна освітня траєкторія здобувачів освіти.

Завдання для такого навчання задаються студентам за рівнями складності – від опрацювання відео, лекцій та інших матеріалів, підготованих викладачем, до самостійного пошуку та дослідження інформації за поданою темою. Обов'язковою умовою є узагальнення знань під час аудиторної роботи, а способи їх узагальнення можуть бути різними: тези, відео, презентації, доповіді, лепбуки, інфографіка, постери та ін.

Високу ефективність показало застосування описаної технології під час вивчення студентами творів детективного жанру («Я, зомбі», Л. Кононовича, «Нейтральна територія», львівський цикл ретродетективів А. Кокотюхи, «Імітація», «Зрада», «Жертва забутого майстра» Є. Кононенка), адже здобувачі освіти усвідомлюють себе рівноправними партнерами на таких заняттях і не просто сприймають готовий матеріал, а активно займаються

пошуково-дослідницькою діяльністю. Дослідниця Л. Бондаренко вважає «індивідуальні науково-дослідні завдання ... потужними інструментами» для підготовки майбутніх фахівців у царині української філології [1, с. 258].

Викладач пропонує здобувачам освіти об'єднатися у групи, кожна з яких досліджує окремий пункт плану. Рекомендуємо використати такі питання: 1) Жанрові модифікації детективу. Популярність детективної прози та її різновидів у сучасній українській літературі. 2) Л. Кононович – майстер гібридних жанрів. Стильові і жанрові особливості детективів («Я, зомбі»). 3) Белетристика А. Кокотюхи як зразок масової літератури. 4) Проблематика жіночих детективів Є. Кононенко («Імітація», «Зрада», «Жертва забутого майстра»).

Студенти у кожній групі розподіляють обов'язки та шукають інформацію у статтях, монографіях, посібниках, інших наукових джерелах, а також звертаються безпосередньо до оригіналів творів, щоб повно розкрити зміст питання. Групову роботу, для зручності, радимо здійснювати у хмарному сховищі (до прикладу Google Workspace). Надаємо доступ до спільного файлу, в якому здобувачі освіти оформлюють результати досліджень. Таким чином доступ мають усі учасники, зокрема і викладач, які можуть спостерігати за виконанням завдання.

Результати роботи здобувачі освіти презентують на аудиторному занятті. Доповідають з тезами, презентують постери, коментують інфографіку, демонструють презентацію тощо. Узагальнити знання можна за допомогою інструменту Google – віртуальної інтерактивної дошки Jamboard. Викладач заздалегідь готує дошку до роботи. Рекомендуємо приготувати п'ять дошок (можна створити більше, покладаємося на власну творчість), що використовуємо між виступами студентів: 1) жанрові різновиди детективу, 2) літературне досьє Леоніда Кононовича, 3) літературне досьє Андрія Кокотюхи, 4) літературне досьє Євгенії Кононенко, 5) формула детективу [3]. Доки презентує свої результати одна з груп, даємо студентам завдання – заповнити дошку замітками за питаннями доповіді. Таким чином усі здобувачі запам'ятають викладений матеріал, адже вони прослухали, записали та візуалізували інформацію.

Продуктивним методом є складання літературного досьє письменника. Студенти заповнюють дошки цікавою інформацією із біографії, особливостями індивідуального стилю митця, назвами творів або відзнаками митців.

Отже, «Перевернутий клас» («Flipped classroom») – це технологія змішаного навчання, що поєднує в собі самостійну та групову роботу студентів, дистанційне навчання, роботу на хмарних платформах спільного доступу, дає змогу сформувати та вдосконалити у здобувачів освіти дослідницькі навички, розвиває творчість, відповідальність, самостійність, сприяє більш якісній самостійній роботі. Технологія реалізовує студентоцентричний підхід та

партнерську взаємодію, допомагає вибудувати індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти. Застосування моделі змішаного навчання «Перевернутий клас» у процесі опрацювання творів детективного жанру покликане підвищити мотивацію здобувачів освіти до здобуття знань, покращити ефективність і якість навчання.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л.Г. Індивідуальні навчально-дослідні завдання у системі методичної підготовки магістрантів-філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І.Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 39. Том 1. С.255-259.
2. Гончар Н., Задоріна О., Лопатинська Н. Ефективність навчання за моделлю «перевернутий клас» в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. № 45. 2022. С. 82-87.
3. Інтерактивна дошка Jamboard «Розвиток детективного жанру». URL: https://jamboard.google.com/d/1yslKyW2mGCanWyrv1S6rab2b5-HXV_hZdXHAKwpKCbw/edit?usp=sharing (дата звернення 05.04.2023).
4. Крапівник Г. Гібридизація форм детективного жанру як відображення сучасного культурного процесу. *Грані*. № 6 (110), червень. 2014. С. 36-40.

Холодна Юлія Миколаївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри методики викладання світової літератури

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ВИВЧЕННЯ НАПАМ'ЯТЬ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Вивчення літератури передбачає також вивчення художніх творів **напам'ять**. Пам'ять - одна з найважливіших характеристик усіх психічних процесів, що забезпечує єдність та цілісність людської особистості. Розробка методичних рекомендацій щодо запам'ятовування має ґрунтуватися на працях давніх та сучасних вчених в галузі освіти, риторики, психології, ораторів й філософів. Піфагор, Цицерон, Плутарх, Сократ, Квінтіліан велику увагу приділяли прийомам запам'ятовування. Описанню мнемотехнічних систем була присвячена праця Аристотеля «Мнемонікон», яка збереглася до нашого часу. У спеціальному трактаті «Про пам'ять та згадування» Аристотель дав розгорнуту концепцію пам'яті, відзначаючи, що процес згадування притаманний лише людині, яка здатна розмірковувати. Аристотелем були сформульовані правила успішного пригадування, пізніше знову «відкриті» як основні закони асоціацій: за суміжністю, подібністю та контрасту. В Риторичі з часів Давньої Греції особливу увагу приділяють роботі над 4 етапом «Меморія», який містив прийоми і алгоритм ефективного запам'ятовування текстів різних жанрів і різного обсягу.

Серед ораторів був надзвичайно популярним “метод місць”, що дозволяв запам’ятовувати у визначеній послідовності велику кількість інформаційного матеріалу. Жодний оратор не виступав перед публікою з конспектом у руках. За “методом місць” інформація пов’язувалася зі знайомими предметами. У давньому Римі для запам’ятовування послідовності місць використовувалася карта зоряного неба, ряди сузір’їв й небесних знаків. Проблемаами мнемоніки займалися відомі особистості Середньовіччя та Відродження: Г. Лейбніц (“Таїна”), Ф. Бекон (“Удосконалення навчання”), Р. Луллія (“Велике мистецтво”), Дж. Бруно, У. Шекспір (його театр називали “Театром Пам’яті”), І. Кант, Ф. Аквінський та інші. В XVII-XVIII ст. мнемоніка поширилася у Великобританії, де вона вивчалася у школах. В нашій країні у XIX-XX ст. працювали школи, заочні курси мнемоніки. У XX столітті особливості пам’яті й закономірності її тренування, розвитку вивчали переважно психологи, що відзначали велику роль пам’яті як загального компоненту психічної діяльності, інтегратора психічного життя у становленні особистості.

Розроблений наприкінці 1970-х років відомим американським педагогом Едгаром Дейлом Конус досвід демонструє безперечну ефективність активного діяльнісного навчання, яке варто враховувати й у процесі вивчення літератури на уроках запам’ятовування художніх текстів.

У сучасній школі при вивченні літератури недостатньо уваги приділяється розвиткові й удосконаленню пам’яті учнів, хоча у програмі з літератури зазначені тексти для вивчення напам’ять, а також містяться вимоги до мнемонічних знань й умінь учнів. Перш за все, сам вчитель має володіти основними видами, процесами та законами пам’яті, тобто знати структуру пам’яті, яку потрібно використовувати на всіх етапах уроку.

При вивченні літератури значимими будуть образна, словесно-логічна, емоційна, моторна пам’ять.

Пам’ять – необхідна передумова будь-якої діяльності людини – ігрової, навчальної, трудової, наукової, художньої. Усі види пам’яті використовуватимуться на уроках літератури. Бажано, щоб вірші або уривки прозового тексту, які будуть розглядатися на уроці й пропонуватися для вивчення, учні переписували у зошит (до або після першого читання), це допоможе психологічно підготуватися до запам’ятовування, відтворення або впізнання твору, а також дасть можливість зробити партитуру тексту, що впливатиме на успішність вивчення й тривалість утримання інформації. У 5-8 класах необхідно закласти основи для легкого та швидкого запам’ятовування.

Для ефективного довільного запам’ятовування учнями прочитаного використовувалися рекомендації французького психолога Д. Лаппа [1, с. 178]: 1. Перед читанням з’ясувати мету (щоб запам’ятати, щоб розповісти комусь; для поглиблення своїх

знань; заради розваги). 2. Під час читання подумки фіксувати те, що важливо запам'ятати: ключові слова, образи (можна підкреслювати у власній книзі), ставити запитання. 3. Переривати читання й коментувати асоціації. 4. Закінчивши читання, знову переглянути й оцінити місця, які найбільш зацікавили.

Найбільшої ефективності довільне запам'ятовування буде досягатися шляхом використання мнемічних прийомів, що вимагають логічної, смислової переробки матеріалу: повторення, переказування, застосування наочності, закріплення зрозумілого, осмислення інформації, правильна організація розумової роботи. Закріплення зрозумілого, осмислення матеріалу - необхідна умова міцності запам'ятовування. Мало хто зі шкільних вчителів знається на тому, як саме потрібно повторювати. Важлива не лише кількість повторень, а розподіл їх протягом визначеного проміжку часу.

Варто скористатися рекомендаціями щодо правильності повторювання: 1. Найефективніше повторювати зразу ж після запам'ятовування, в перші ж хвилини, коли забування йде особливо інтенсивно. 2. Повторювати потрібно оптимально **7 разів**. За формулою Інґве-Міллера: Магічне число $7 \pm 2 =$ межа сприймання людиною інформації. Отже, протягом уроку потрібно досягти того, щоб твір прозвучав 5-7-9 разів.

Таким чином, **разом із завданням вивчити будь-який матеріал вчитель обов'язково має давати рекомендації щодо правильності повторення.**

Класична література містить приклади використання прийомів запам'ятовування, на котрі вчитель повинен звертати увагу. Наприклад, у казці Г. Андерсена "Снігова королева" у п'ятій історії "Лапландка і фінка" описаний один прийом запам'ятовування: "Вона прочитала все від початку до кінця тричі, поки не вивчила напам'ять, і потім сунула тріску в казан із супом".

Важливо, щоб процес запам'ятовування був радісним, оптимістичним, натхненним, піднесеним. Для цього разом з учнями вчитель обговорює мотивацію: **для чого хочеться вивчити?** Дати можливість учневі **обрати самостійно**, який саме вірш вивчити.

Після прочитання доцільно запропонувати учням наступні завдання: Виберіть той вірш або фрагмент з тексту, який вам видався цікавим настільки, що захотілося його **вивчити чи хоча б запам'ятати**. Як, на вашу думку, потрібно вивчити? Кому б ви хотіли переповісти напам'ять обраний фрагмент? Евристична бесіда після прочитання має на меті зацікавити учнів, викликати бажання більше дізнатися й опанувати різні засоби тренування пам'яті.

Різні види переказування, переповідання (стисле, розширене, близько до тексту, від першої особи чи від автора, з доповненням, за планом, за схемою та ін.) на уроках зарубіжної літератури також сприяють розвиткові процесів пам'яті.

У процесі вивчення літератури необхідно сприяти постійному розвитку й розширенню обсягу пам'яті, постійно й цілеспрямовано її тренувати: **пропонувати вивчити текст для того, щоб поділитися з іншими**, готувати інформаційний матеріал з подальшим його відтворенням.

З 5 по 11 клас це вивчення віршів та прозових уривків, переказування й розповіді цікавих історій, казок, легенд, а також науково-теоретичного матеріалу. На жаль, обсяг поетичних творів для вивчення напам'ять у програмі з зарубіжної літератури досить обмежений. При цьому не виділено годин на уроки для вивчення віршів напам'ять. Але ж саме на цих уроках учні вчать різним методикам запам'ятовування, **піднесеному, емоційно-чуттєвому читанню творів**, володінню рухами й мімікою, виробляючи власний стиль поведінки перед аудиторією.

Вивчення й знання віршів, уміння виразно й емоційно виконувати їх, беручи участь у конкурсах, класних, шкільних та позашкільних заходах, складання збірок поезій відомих або не достатньо відомих поетів, або власних віршів про природу, про дитинство, про книжки та читання, про мир та війну, про літературних героїв, ведення поетичних щоденників дозволить **активізувати бажання учнів читати і знати літературу й зміцнювати свою пам'ять**.

Важливо визначити основні етапи етапи уроку запам'ятовування художнього тексту, протягом якого твір має бути прочитаний (озвучений) **близько 7 разів**.

Правильна організація уроків запам'ятовування художніх творів сприятиме кращому розумінню літературних текстів, уважному ставленню до художнього слова, розумінню його цінності – вихованню любові до читання, формуванню особистості учнів, щоб допомогти їм ставати емоційними, чуттєвими, доброзичливими, співчутливими людьми. Майстрами.

Список використаних джерел

1. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте: Пер. с фр. М.: Мир, 1993. 240 с.
2. Холодна Ю.М. Зарубіжна література. 6 клас: Книга для вчителя. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 400 с.

Ціко Ігор Григорович
*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри суспільно-гуманітарної та медійної освіти
Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД НА УРОКАХ МОВ І ЛІТЕРАТУР: ІНТЕГРАЦІЙНІ РІШЕННЯ

За двотисячолітню історію свого розвитку людство, розділене сотнями мов, нічого кращого не вигадало, як транслювати свої ідеї, смаки, уподобання, мрії через твори мистецтва,

вибудовуючи мости між культурами та народами. У цьому сенсі виразною є думка українського науковця-філософа К. Мальцевої, яка визначає поняття «переклад» як «готовність (тимчасово) увійти в іншу культуру, не озвучене освідчення у відкритості, що передбачає повагу до <...> іншої культурної традиції (сприйняття її як рівної своїй, але видозміненій)». Повага до «чужого», є маркером високого рівня культурної свідомості особистості, яка долучається до інокультури [4, с. 110]. Перекладознавчі студії широко охоплено у дослідженнях сучасних учених-лінгвістів і літературознавців Л. Богуславської, Г. Василенко, С. Засєкіна, Л. Ковальчук, М. Лановик, Т. Миколишеної, Ю. Попович, І. Струк, Г. Ташенко та ін.

У шкільній мовно-літературній освіті робота з художнім перекладом здебільшого реалізується на уроках зарубіжної літератури, а іншомовні твори для учнів-читачів репрезентовані через кращі зразки вітчизняного перекладацтва. За останні кілька десятиліть це питання певним чином висвітлено у працях таких українських науковців-методистів, як В. Гладишев, Н. Грицак, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, О. Куцевол, Ю. Рибінська, Л. Удовиченко та ін. Проте саме Ж. Клименко здійснено фундаментальне дослідження проблеми. Так, у монографії «Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи» (Київ, 2006) уперше йдеться про залучення у практику навчання різних типів перекладу за класифікацією Р. Якобсона (внутрішньомовний, міжмовний, міжсеміотичний), [2, с. 19], наголошується на необхідності підготовки читача до «сприйняття іншого світу, насиченого незнайомим побутом, незнайомими традиціями, звичаями, природою» [2, с. 23-24], визначає характер комунікативної моделі: автор – текст чужомовний – перекладач – текст рідною мовою – читач-інофон [2, с. 24]. Про залучення тексту-оригіналу й тексту-перекладу в практику шкільної освіти як репрезентантів етнокультур йдеться у наших дослідженнях [8–10].

Уперше про художній переклад учні зазвичай дізнаються на вступних уроках із зарубіжної літератури вже у 5 класі та в подальшому протягом навчання в середній та старшій школі їх знання поглиблюються теоретично і практично. Проте, вважаємо, що робота з художнім перекладом у Новій українській школі не менш важлива й під час вивчення української мови та літератури, іноземних мов.

Так, на заняттях української мови це може бути робота з лексичним матеріалом (синоніми, внутрішньомовні та міжмовні омоніми в художніх перекладах тощо), фразеологізмами [3] тощо. На заняттях української літератури – опрацювання творів українських класиків у художніх перекладах іншими мовами (назви, імена персонажів, фрагменти на прикладі ключових цитат, позасюжетних елементів тощо). До слова, на таких уроках не зайвим буде початкове уявлення про різні прийоми художнього перекладу

(трансформація, модуляція, еквівалентність, адаптація, компенсація). Так, поезія В. Симоненка «Задивляюся у твої зіниці...», що присвячена Україні, до якої ліричний герой звертається, мов до матері, отримує в перекладі А. Фр.-Чировського англійською заголовок «Filial» (синівське), тобто прийомом модуляції засобів вираження відтворює ліричне «Я». Із тексту твору постає архетип матері-землі, конкретизований до України, і супроводжується переживаннями ліричного героя, які англomовному читачеві допомагає досягнути заголовок – орієнтир текстового змісту [1, с. 86].

На уроках англійської мови знання про особливості перекладацької праці можуть поглиблюватися, що, у свою чергу, підсилуватиме процес опанування іноземною мовою, сприятиме реалізації міжпредметних зв'язків (українська мова, українська література, зарубіжна література, українознавство, історія, географія), формуванню міжкультурної компетентності школярів. А мовою офіційних документів, зокрема Державного стандарту НУШ, це імплементація положень про шляхи забезпечення компетентнісного потенціалу галузі «Іноземні мови», формування наскрізних умінь учнів, тощо [4–6] (табл. 1.1).

Так, робота з художніми перекладами збагачуватиме заняття іноземної мови новими видами навчальної діяльності, наприклад:

- порівнянням власного дослівного чи художнього перекладу речення з оповідання Е. Сетона-Томпсона «Лобо» й версії перекладача-професіонала Л. Боженко;
- спостереженням за розвитком мови (на основі монологу з п'єси В. Шекспіра підготовка адаптивного внутрішньомовного перекладу) (інший варіант завдання: допоможіть учням написати сучасний варіант одного з прослуханих ними монологів англійською або рідною мовою. Чи справляють тепер ці промови таке саме враження на слухачів? [11, с. 11]) тощо.

Таблиця 1.1

Художнє перекладання як вид навчальної діяльності

Модельна програма	Зміст програмових вимог	Зміст вправ і завдань
Іноземна мова 5-9 кл. Зимомря та ін.	<ul style="list-style-type: none"> розвиток компетентних мовців, здатних спілкуватися іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, 	<ul style="list-style-type: none"> переклад-національна стилізація фрагменту художнього твору англійською (напр., «Мені тринадцятий минало» з австралійським колоритом);

	<p>формування ціннісних орієнтацій і ставлень</p> <ul style="list-style-type: none"> • вияв міжкультурної обізнаності – здатність учня описувати і аналізувати особливості своєї та інших культур, позитивно й шанобливо порівнювати їх, співпрацювати з представниками інших етносів і культур 	<ul style="list-style-type: none"> • переклад-національна стилізація фрагменту художнього твору українською (напр., у потязі до Гогвортсу з краєвидами Карпат за вікном); • порівняння змісту першотвору й наслідування (напр., українського «Щедрика» і американської різдвяної пісні «Carol of the bells» (авт. слів П. Вільговський); переклад фрагментів цих творів англійською та українською • переклад фрагменту опису-пейзажу • дослівний переклад фразеологізмів (прислів'їв і приказок), зіставлення текстів-еквівалентів (напр. Curiosity killed the cat – Цікавій Варварі на базарі носа відірвали); • повний, неповний, вільний, авторський переклад назв художніх творів, імен персонажів (їхніх прізвищ), екранізацій тощо, напр., Ebenezer Scrooge (Ебенізер Скрудж) – Ебенізер Скарпенко)
Іноземна мова 5-9 кл. Редько та ін.	<ul style="list-style-type: none"> • формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як предметної • опанування знань про культуру, історію, реалії та традиції країни виучуваної мови; • залучення учнів до діалогу культур (рідної та іншомовної); • формуванню в учнів позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; • опис іноземною мовою природних явищ, технологій 	
Друга іноземна мова 5-9 кл. Редько та ін.	<ul style="list-style-type: none"> • реалізація культурологічного підходу до навчання; виховання толерантного ставлення і поваги до культури, звичаїв, способу життя інших народів • виконання завдань діяльнісного, проблемного, творчого характеру, що сприяє розвитку креативного мислення, загальнонавчальних умінь, усвідомленого використання власного навчального досвіду, в тому числі у вивченні рідної та першої іноземної 	

	мови, міжпредметних зв'язків • обізнаність та самовираження у сфері культури	
--	---	--

Отже, залучення художніх перекладів у вивчення української мови та літератури, іноземних мов здійснюватиметься як безпосередньо (власне перекладання), так і опосередковано (робота з творами перекладачів-професіоналів). Ураховуючи рівень підготовки учнів, цю роботу можна частково синхронізувати з вивченням перекладних творів на уроках зарубіжної літератури.

Список використаних джерел

1. Василенко Г. В. Відтворення образу України в англomовних перекладах української поезії другої половини ХХ століття : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Херсон, 2016. 229 с.
2. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої : монографія. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
3. Климошко І. Англійські прислів'я та їх еквіваленти в українській мові. URL : <https://greenforest.com.ua/journal/read/anglijski-prislivya-ta-ih-ekvivalenti-v-ukrainskij-movi>. (дата звернення: 25.03.2023).
4. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04. К., 2002. 172 с.
5. Модельна навчальна програма «Друга іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я. та ін. Рекомендовано МОН України: Наказ від 12.07.2021 № 795. 31 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Druha.inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>. (дата звернення: 19.02.2023).
6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я. та ін. Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>. (дата звернення: 19.02.2023).
7. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори: Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К. та ін. Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 55 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>. (дата звернення: 19.02.2023).
8. Ціко І. Опрацювання оригіналу і перекладу у світлі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць* / за ред. проф. А. Л. Ситченка. Миколаїв. 2016. № 1 (52). С. 123-129.
9. Ціко І. Г. Порівняння різних перекладів на уроці зарубіжної літератури як засіб пізнання чужої культури та заглиблення в рідну (у контексті формування етнокультурної компетентності учнів) // *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2017. № 3. С. 91–96.
10. Ціко І. Г. Філософські, літературознавчі та перекладознавчі аспекти вивчення творів світової класики в етнокультурному контексті // *Проблеми та перспективи розвитку науки на*

початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії : матеріали XXII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 30-31 січня 2016 р. Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 341-344.

11. Шекспір живе у школах : навчальний матеріал для вчителів. 64. с. URL :https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/shakespeare_schools_pack_ukr.pdf. (дата звернення: 11.04.2023).

Чепурко Олена Михайлівна
*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання світової літератури
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

«...пробачити або забути колишні злочини,
- і ти помер...»

Оксен Лісовий, міністр освіти та науки

Система освіти має сформувати у молодого покоління історичну пам'ять на емоційному рівні – це одне з наріжних завдань, які поставив перед українськими вчителями, викладачами, науковцями міністр освіти та науки Оксен Лісовий, наголошуючи на змінній виховній парадигмі. Міністр зазначив, що нинішня українсько-російська війна є наслідком спотвореного історичного минулого також: «Недостатньо знати цифри, факти й послідовність подій – важливо формувати у молодого громадянина історичну пам'ять на емоційному рівні. Це біль, але він є часткою нашої історії і, не відчуваючи емоційного зв'язку з попередніми поколіннями, не розділяючи болю трагедій і тріумфу перемог попередніх поколінь – нацією не станеш» [4]. Тому, першочергово не лише зосередити свої зусилля на україноцентризмі в гуманітарній освіті, розвивати уміння бачити себе і світ українськими очима, а й забезпечити переосмислення власної історії і розуміння її уроків.

Зрозуміло, що знання лише цифр, фактів і послідовності перебігу подій (тобто історії) не забезпечать максимального емоційного рівня. Емоції виникають від пережитого, вистражданого, наболілого. Тому в нагоді має стати українська література на історичну тематику, яка дасть можливість молоді разом з літературними героями пережити національні трагедії і тріумфи.

Українська історична проза є потужним інструментом формування історичної пам'яті на емоційному рівні у сучасних школярів і студентів. Зображені в ній події, у переважній більшості, демонструють, як упродовж століть імперія, насаджуючи почуття меншовартості,

намагалася знищити нашу національну ідентичність, історичну пам'ять, рідне слово, культуру.

Процес переосмислення історичного досвіду засобами літератури набуває в наш час особливого значення ще й тому, що така переоцінка забезпечує можливість вироблення нової концепції долі народу і долі людини, об'єктивне осмислення окремої людини в історичному просторі. Література ще в добу геноциду, етноциду і лінгвоциду українського народу, користуючись усіма засобами інакомовлення, у кращих своїх зразках демонструвала реалії минулого. Нова історична концепція, трансльована прозаїками на «екрани людських душ», вела літературу до історичної правди через правду характерів, правду вчинків, правду відчуттів. Тому сьогодні, коли значною мірою виявляється потреба корінного наукового переосмислення історичного досвіду, політичних стереотипів, суспільної моралі, особливо актуальним видається об'єктивне прочитання і вивчення національної історичної прози.

Візьмемо, для прикладу, історичний роман «батька українського бестселера» Василя Шкляра «Чорний ворон. Залишенець». Роман вийшов наприкінці 2009 року і викликав надзвичайний резонанс у суспільстві. Мова йде про боротьбу українських повстанців проти окупаційної влади у двадцятих роках ХХ століття. У діючому підручнику з історії для 10 класу ці події навіть не згадуються [2].

Події, описані в романі, - це період національної історії, який був особливо замовчуваний окупаційною владою. У 1921 році долю чотирирічної війни, яку росія розв'язала проти УНР, було вирішено на користь загарбника. Армія УНР опинилася інтернованою за колючим дротом колишніх польських союзників, однак збройна боротьба тривала ще довгі роки. Як згадує сам автор, відчайдушний опір чинили повстанці Холодного Яру. На їхньому бойовому прапорі було написано «Воля України або смерть». Чекісти називали Холодний Яр киплячим жовто-блакитним казаном, який не можна було приборкати. Червона армія перемогла Антанту, Денікіна, Махна, поляків, але не могла впоратися з холодноярівськими повстанцями. Це були переважно освічені люди, колишні офіцери армії УНР, раніше – офіцери царської армії, ті, хто свідомо, з ідейних переконань узяли зброю в руки, а також українські селяни, які не приймали радянську владу [1].

Події, покладені в основу «Чорного ворона», частково з'ясовують феномен роману. Автор чи не вперше в українській літературі художньо переконливо, з історичною достовірністю доводить, що у двадцятих роках минулого століття в країні точилася не громадянська, а українсько-російська війна, в якій «братній народ» виступав у ролі агресора. Спираючись на архівні документи, спогади очевидців («Холодний яр» Горліса Горського), письменник розвінчав міф української всепокірності.

В одному з своїх інтерв'ю письменник згадує роман Юрія Горліса-Горського «Холодний Яр» [1], який вийшов 1993 року у львівському видавництві «Червона калина»: «Досі не розумію, чому документальний твір учасника тих подій, осавула першого основного куреня гайдамаків Холодного Яру, не мав тоді належного розголосу. Якби книжку відразу ввели до шкільної програми, сьогодні Україна була б інакшою» [3, с.96]. Ці слова повною мірою можуть стосуватися і роману Василя Шкляра «Чорний ворон. Залишенець». Бо в умовах сучасної російсько-української війни очевидно, хто ближчий молодому поколінню: бунтар Чіпка чи холоднорівські повстанці, які дивним чином згодом воскреснуть у героях-атошниках «Чорного сонця» того ж таки Василя Шкляра.

А тепер про емоції, які викликав «Чорний ворон». Книгу прочитали понад мільйон українців. Відомий сотенний УПА Мирослав Симчич (Кривоніс) назвав її сучасною українською Біблією. Під час зустрічей з читачами автор неодноразово чув: «Ви перевернули мою свідомість... Ви зробили з мене українця... Тепер я став націоналістом... Тепер моя родина перейшла у спілкуванні на українську мову...». А ось це найвражаюче. Цитую спогади автора: «У мене мороз пішов по шкірі, коли на Сході один хлопчина сказав: «Покажіть, де вмерти за Україну». Потім я зустрів цього хлопчину на Майдані. З Майдану він пішов добровольцем на війну, до полку «Азов» [3, с.110].

Були у Василя Шкляра читачі й серед Небесної сотні. Один із них Василь Мойсей із Луцька взяв собі позивний Чорний ворон. Снайпер пробив йому груди. Василя поховали у міському парку в Луцьку. Письменник згадує: «Я провідував його могилу, зустрів там Василевого старшого брата Романа. Він священник. Приніс, показав мені того «Залишенця», якого читав Василь. Я взяв книжку в руки, стислося серце...» [3, с.111].

Паралелей між трагічними віхами національної історії та їх втіленням у художній літературі можна наводити безліч. Скажімо, тема голодомору в Україні 1921-23 років. Ці події більшовицька влада навіть не приховувала. Хліб забрали в українців і віддали Поволжю, Північному Кавказу і Кубані через неврожай, який спричинила посуха. В Україні голодувало понад 8 мільйонів людей, померли від голоду близько 500 000. Точних даних немає. У літературі про це розповів Павло Тичина у віршах «Голод» (1924) та «Загупало в двері прикладом...» (1921). Останній назвали «страшним віршем», бо у ньому художньо переконливо відтворено моторошний стан матері, яка від голоду зварила свою дитину.

Голодомор 1932-33 років сьогодні нарешті визнано геноцидом української нації, який вчинили з метою остаточно ліквідувати спротив режиму і намагання побудови незалежної України. Пік голодомору припадає на весну – початок літа 1933 року. Тоді щодоби мученицькою смертю помирало 28000 осіб. За різними даними, загинуло від 4 до 7 мільйонів. Частина дослідників вказує 10-11 мільйонів. У літературі тему голодомору презентують книги

Василя Барки «Жовтий князь» (1963), Анатолія Дімарова «І будуть люди» (1964), Володимира Сосюри «Третя рота» (повна публікація у 1988 році в журналі «Київ»), Василя Козаченка «Коні воронії» (1989). Улас Самчук у романі «Марія» (1934) показав трагедію однієї селянської родини як трагедію усієї української нації.

Період сталінських репресій тридцятих років – це трагічна історія української літератури і культури. Лише той факт, що у 1930 році друкувалися 259 українських письменників, а після 1938 року – лише 36, говорить сам за себе. Тих, кого не стало, було розстріляно чи заслано в табори з подальшим розстрілом, шістнадцятеро зникли безвісти, восьмеро вчинили самогубство.

Попереду далека дорога, але подолає її той, хто йде. Покоління дітей російсько-української війни має бути національно свідомим, готовим до виконання громадянського і конституційного обов'язку з захисту національних інтересів, цілісності й незалежності України, здатним берегти свою ідентичність, пишатися приналежністю до українського козацького роду. Це покоління має взяти на свій стяг гасло, проголошене Оксеном Лісовим «Пробачити – означає померти».

Список використаних джерел

1. Горліс-Горський Ю.Ю. Холодний Яр: спогади осавула 1-го куреня полку гайдамаків Холодного Яру./ Упор. Р.Коваль. К.: Історичний клуб «Холодний Яр», 2010. 512 с.
2. Історія України (рівень стандарту): підруч.для 10 кл. закладів загальної середньої освіти/ О.І. Пометун, М.Н. Гупан. К.: УОВЦ «Оріон», 2018. 256 с.
3. Три розмови про Україну/ Патріарх Київський та всієї Руси-України Філарет, Василь Шкляр, Микола Вересень, В'ячеслав Кириленко. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 288 с.
4. Система освіти має формувати у молодих українців історичну пам'ять, - Лісовий https://lb.ua/society/2023/04/02/550768_sistema_osviti_maie_formuvati.html

Швець Ганна Дмитрівна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології для іноземних громадян
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,*

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ВІЙНИ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ В БЕЗКОШТОВНІЙ ШКОЛІ ОНЛАЙН ДЛЯ ДІТЕЙ З УКРАЇНИ

Проблема організації навчання в умовах повномасштабної війни потребує розв'язання і на загальнодержавному, і на місцевому рівнях, із залученням зусиль працівників освіти та громадськості. Українські науковці порушують такі її аспекти, як забезпечення психологічної реабілітації учнів і вчителів, підтримка емоційного благополуччя учнів, роль засобів цифрових технологій, організація інклюзивного навчання тощо. Проблемі навчання української мови під

час війни, зокрема питанням модифікації методів навчання, присвячені розвідки І. Новосолової [3]. Мета пропонованої публікації – окреслити підходи до навчання української мови та літератури для українських дітей, що вимушені були покинути Україну й навчаються зараз у закордонних освітніх закладах (на прикладі Безкоштовної школи онлайн для дітей з України [5]).

Цей навчальний заклад, створений Польською асоціацією педагогів та аніматорів «KLANZA» [7], Фондом «Edu SEN» [6] за співпраці з ГО «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури» [1], розпочав роботу 14 березня 2022 р, тобто в перші тижні після повномасштабного російського вторгнення. У цей час сотні тисяч українських біженців шукали притулку в Польщі, серед них і десятки тисяч дітей, яким, крім задоволення базових потреб (безпека, харчування, житло), необхідно було створити умови для продовження навчання, адже освіта важлива для їхнього «психічного та фізичного благополуччя» [2, с. 328]. Сьогодні більшість здобувачів Школи проживає на території Польщі, але є учні, які перебувають в Україні, зокрема й на окупованих територіях, та в інших країнах світу.

Спочатку Школа працювала у дві зміни: до уроків діти могли приєднатися у зручній для себе час (зранку чи ввечері), а з вересня 2022 р. перейшла лише на вечірню форму. Оскільки більшість учнів навчається зранку в закордонних навчальних закладах, то саме такий графік є оптимальним. Школа працює за українськими освітніми програмами, але, зважаючи на зайнятість дітей, програми адаптовано відповідно до скороченої кількості годин і тривання уроків. Так, молодші школярі мають щодня по 3 уроки, учні середньої школи – по 3-4, причому урок в 1-9 класах триває 30 хвилин; у старшокласників щодня два уроки по 50 хвилин. Зрозуміло, що за таких обставин учитель має виявляти гнучкість, розподіляючи кількість годин між темами програми відповідно до їхньої важливості, складності, навіть доречності в сучасних реаліях, а також уміння оптимізувати навчальний процес, створюючи умови для максимально ефективної роботи протягом уроку та мінімізуючи домашні завдання.

Говорячи про доречність, маємо на увазі художні твори, що зображують війну, смерть, страждання (Тарас Шевченко «Кавказ», Осип Турянський «Поза межами болю» та ін.) – цих тем, за рекомендаціями психологів, учителі-словесники нашої школи намагалися уникати, особливо в перші місяці навчання, коли ще такими болючими були спогади багатьох учнів (з Харкова, Маріуполя, Ізюма та інших українських міст і сіл) про бомбардування, втрату рідної домівки, а іноді й близьких.

Оптимізацію опанування матеріалу в умовах онлайн-навчання на уроках української мови та літератури уможлиблюють різноманітні чинники: передусім це концентрація усіх навчальних взаємодій педагогів та учнів Школи на єдиній платформі Teams (тут відбуваються онлайн-уроки й листування, учителі розміщують всі необхідні навчальні матеріали, учні

здають домашні завдання тощо); також активне звернення до засобів візуалізації (презентація теми у вигляді схеми, таблиці, ментальної карти, асоціативного куща); емоційна та інтелектуальна залученість учнів (досягається з допомогою цікавих відеоматеріалів, онлайн-опитувань, створення хмари слів, ігрових онлайн-завдань, спільної роботи на інтерактивних дошках, заохочення учнів до відповідей у чаті); зменшення часу на виконання домашніх завдань (тести на платформі Classtime).

Гостро постала перед колективом школи проблема формування згуртованості, адже ні педагоги, ні здобувачі освіти раніше не були між собою знайомі. І якщо в молодших класах, відповідно до психологічних особливостей дітей такого віку, знайомство і взаємодія відбувається зазвичай легко (діти з радістю вмикають камери, спілкуються, не виходять із онлайн-зустрічей навіть на перервах, аби більше провести часу разом), то в середній і старшій школі учні часто уникають усних відповідей, не вмикають камери, не спілкуються між собою в позаурочний час. Усвідомлюючи важливість згуртованості учнівського колективу для покращення психологічного клімату, а отже, і для самопочуття дітей, і для їхньої успішності, вчителі Школи, крім нестандартних уроків знайомства, звертаються на своїх заняттях до різних методів, які допомагають у розв'язанні цієї проблеми, зокрема до проєктної та групової роботи. Так, на уроках української літератури практикуємо читання й обговорення фрагментів художніх текстів у малих групах, на уроках мови – обговорення помилок у певному фрагменті учнівського твору (на платформі Teams є функція поділу класу на групи). Виконання індивідуальних проєктів та їх презентація на уроці допомагає учням краще пізнати одне одного. Так, учні 5-ого та 6-ого класів малювали ілюстрації до прочитаних художніх творів, 11-класники створювали творчий проєкт за поезією Павла Тичини (декламація та відеосупровід), охочі учні всіх класів готували відеозапис виразного читання на Фестиваль поезії, що був проведений у Школі в лютому-березні 2023 р.

Головна турбота освітян у воєнний час – збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, і Безкоштовна школа онлайн для дітей з України прагне створити всі умови, аби учні відчували психологічний комфорт, з радістю навчалися, розвивали свої здібності. З цією метою організовано додаткові суботні заняття психотерапевтичного спрямування, створено ком'юніті сучасної молоді «Людство», з ініціативи і за участі якого було проведено Перший дитячий mini-EdCamp для української молоді «Мистецтво творити: себе і майбутнє своєї країни» [4]. Уроки української мови та літератури, з огляду на те, що їхнім предметом є слово, також обов'язково мають містити психотерапевтичні елементи. Так, після вивчення кіноповісті Олександра Довженка «Зачарована Десна» учням було запропоновано створити за власними дитячими спогадами перелік «приємних» і «неприємних» речей (як у творі це робить малий герой Сашко). Це завдання – згадати про дитячі радощі і страхи, захоплення і

розчарування, милі серцю випадки й відчуття – було, за свідченням самих 11-класників, найкращим домашнім завданням за багато років, а читання есе розчулило всіх, створило довірливу атмосферу (варто зауважити, що вчитель, на прохання учнів, також поділився спогадами про своє дитинство).

Отже, аналіз досвіду викладання української мови та літератури в Безкоштовній школі онлайн для дітей з України дає підстави зробити висновок, що організації ефективного навчання української мови та літератури під час війни сприяють такі фактори, як модифікація освітніх програм відповідно до реалій і запитів учнів, звернення до методів оптимізації процесу навчання, скерованість на формування згуртованості колективу, уведення психотерапевтичних елементів до роботи на уроці та поза ним.

Список використаних джерел

1. Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури». URL: <https://www.gomasonk.com.ua/>
2. Крамаренко І. В. Організація навчання у школах в умовах війни: впровадження зарубіжного досвіду у вітчизняну практику. Наука і техніка сьогодні. 2022. № 13 (13). С. 326-335.
3. Новосьолова К. Адаптація методів навчання української мови до умов воєнного часу. Проблеми сучасного підручника. 2022. № 28. С. 90-98.
4. Перший дитячий mini-EdCamp для української молоді «Мистецтво творити: себе і майбутнє своєї країни». URL: <https://edcampkids.tvoikroky.com/>
5. Bezpłatna Szkoła Online dla dzieci z Ukrainy. URL: <https://szkolaonline.klanza.pl/uk/>
6. undacja EduSEN. URL: <https://edukacjasen.pl/>
7. Stowarzyszenie KLANZA. URL: <https://klanza.pl/>

Шило Світлана Борисівна
*доктор філософії, доцент кафедри
дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»*

ОСВІТНІ ЦИФРОВІ ТРЕНДИ У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРИ

XXI століття – час високих комп'ютерних технологій. Сучасна дитина живе у світі електронної культури. Змінюється і роль педагога в інформаційній культурі – він має стати координатором інформаційного потоку. Отже, вчителю необхідно володіти сучасними методиками та новими освітніми технологіями, щоб спілкуватися однією мовою з дитиною. Знання інформаційно-комунікаційних технологій значно полегшує підготовку до уроку, робить його нетрадиційним, цікавим, більш динамічним. Одним із способів підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання вважаємо впровадження в освітній процес електронних та цифрових освітніх ресурсів.

Електронні освітні ресурси – це засоби програмного, інформаційного, технічного та організаційного забезпечення навчального процесу. Цифрові освітні ресурси – це представлені

у цифровій формі фотографії, відеофрагменти, статичні та динамічні моделі, об'єкти віртуальної реальності та інтерактивного моделювання, картографічні матеріали, звукозаписи, символні об'єкти, графіка, текстові документи та інші матеріали, необхідні для організації навчального процесу.

Сьогодні все більше вчителів-предметників у процесі роботи звертаються до засобів ІКТ, щоб зробити навчальний процес більш сучасним, простим та зручним. Література — один із тих предметів, для яких застосування сучасних інформаційних технологій на уроці здається на перший погляд необов'язковим: адже література не звертається до складних обчислень та наукових експериментів. Однак і при вивченні літератури використання електронних освітніх ресурсів допомагає і учням, і педагогу.

Навчальна робота з освітніми ресурсами передбачає не тільки аудиторні заняття з педагогом, а й самостійні домашні завдання. Також учень може самостійно провести контроль власних знань, умінь та навичок без участі педагога чи батьків, які підкажуть йому правильні відповіді – все вже закладено в електронних освітніх ресурсах.

Таким чином, цифрові ресурси можна використовувати на всіх етапах уроку та за будь-якої організації навчального процесу. При цьому змінюється не лише зміст навчального процесу, а й зміст діяльності педагога: викладач перестає бути просто репрезентантом знань, а стає розробником нових технологій навчання, що, звісно ж, підвищує його творчу активність та потребує високого рівня методичної підготовленості.

Сучасні цифрові інструменти дозволяють використовувати під час уроків літератури найрізноманітніший цифровий контент – фото, аудіо, відеоматеріали. У викладанні літератури це особливо актуально, адже літературні твори набувають другого життя в музиці, живописі, кінематографі. Інтернет-сервіси можуть стати справжніми помічниками педагогів. По-перше, вони допомагають організувати освітній процес, по-друге, налагодити зв'язок із учнями, по-третє, просто розважити і дати змогу здобувачам освіти проявити фантазію, уяву.

Трендовим цифровим сервісом, який доречно використовувати під час підготовки до уроку літератури є, наприклад, Triventy – сервіс для створення опитувань і вікторин, які можна розробляти спільно з іншими користувачами. Тестові завдання є одними із традиційних завдань, які за концепцією НУШ є обов'язковими елементами навчання. Втім, варто пам'ятати, що тестування – не самоціль, а ефективна форма повторення вивченого або впорядкування знань. Тести можна поєднувати з іншими формами контролю та засобами оцінювання, щоб отримати більш об'єктивний результат.

Ще одним не менш доступним і цікавим у роботі є ресурс [Childdevelop](https://www.childdevelop.com/), де зібрано понад 19 цікавих генераторів, серед яких створення кросвордів, філвордів, анаграм, прописів, а також різних типів математичних завдань. Розв'язування кросвордів – це своєрідна

гімнастика розуму, адже здобувачі освіти розвивають і тренують пам'ять, здатність логічно думати, аналізувати, порівнювати.

На уроках літератури особливо цікавими для здобувачів освіти можуть бути розгадування ребусів – особливих загадок, у яких слова зашифровані за допомогою малюнків, символів, цифр тощо. Подібні завдання розвивають логічне мислення, стимулюють творчу активність учнів, спонукають до креативності не лише у розгадуванні ребусів, а й у їх створенні. Генератор ребусів (Rebus1) допоможе у розробці таких загадок. Завдання можна створювати українською, англійською або іншими мовами. До будь-якого автоматично згенерованого шифру можна дібрати інші варіанти зображення. Також на цьому сервісі є готова колекція ребусів різної складності, які зручно розміщені за темами і мають навіть готові відповіді.

Таким чином, ще раз хотілося б наголосити, що застосування електронних навчальних ресурсів на уроках літератури забезпечує:

- ✓ економію часу при поясненні нового матеріалу;
- ✓ подання матеріалу в більш наочному, доступному для сприйняття вигляді;
- ✓ вплив на різні системи сприйняття учнів, забезпечуючи у такий спосіб найкраще засвоєння матеріалу;
- ✓ диференційований підхід до навчання учнів, які мають різний рівень готовності сприйняття матеріалу;
- ✓ постійний оперативний контроль засвоєння матеріалу учнями.

Це загалом стимулює творчу діяльність учнів, дає можливість збільшення обсягу інформації, виховує навички самоконтролю, підвищує інтерес до предмета.

Серед згаданих цифрових ресурсів безумовно чільне місце сьогодні посідають технології, створені з урахуванням можливостей штучного інтелекту. Використання технологій штучного інтелекту може якісно вирішити проблему персоналізації та адаптації навчання. За допомогою алгоритмів комп'ютер здатний відслідковувати успіхи та невдачі учня та вибудовувати для нього індивідуальну освітню траєкторію, здатну динамічно перебудовуватись залежно від рівня розвитку учня.

Завдяки технологіям штучного інтелекту стало можливим полегшення монотонної та трудомісткої роботи вчителів з перевірки завдань – існує система автоматичного оцінювання, яка використовує комп'ютерні програми, що імітують поведінку вчителів під час перевірки домашніх завдань. Вона оцінює знання здобувача освіти, аналізує відповіді та дає індивідуальний зворотний зв'язок.

У сучасному світі можна з упевненістю стверджувати, що штучний інтелект є не лише основою онлайн-навчання, а й помічником освітян від дошкільної до вищої освіти. Однак

професія педагога за цих умов не зникне. Так, ролі вчителя трансформуються і видозмінюються, але комп'ютер навряд чи зможе повністю замінити людину в найважливішій місії передачі знань.

Отже, використання цифрових ресурсів у процесі навчання надає великі можливості та перспективи для самостійної творчої та дослідницької діяльності здобувачів освіти. Побудова навчального процесу з урахуванням використання цих ресурсів передбачає і зміну ролі педагога. Використання цифрових освітніх ресурсів у навчальному процесі дозволяє підвищити якість засвоєння навчального матеріалу та посилити освітні ефекти.

Список використаних джерел

1. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання: наук. фах. видання України*. 2017 (№ 5). С. 1-14.
2. Голобородько К.Ю., Ткаченко Н.П. Інтерактивне навчання на уроках української мови та літератури. Х.: Основа, 2007. 176 с.
3. Інформаційні технології в навчанні. Київ.: Видавнича група ВНУ, 2006. 240 с.
4. Орешко М. Візуалізація як спосіб розвитку навч – пізнавальних й цифрових компетенцій. Майстер– клас в рамках дистанційної програми.

Яценко Таміла Олексіївна

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

ШКІЛЬНИЙ КУРС УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЄКЦІЇ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Зміст сучасної шкільної літературної освіти визначається ціннісними орієнтирами, основними з яких є формуванням в учнів національної свідомості, патріотизму, відчуття національної ідентичності, виховання шанобливого ставлення до національної культури, вироблення активної життєвої позиції, прагнення брати участь у розбудові та захисті своєї держави. «Національна свідомість є однією з фундаментальних цінностей... Виховання молодого покоління в дусі національної свідомості є однією з передумов відродження нації», – наголошував учений-методист Е. А. Пасічник, окреслюючи пріоритети в шкільному навчанні української літератури [2, с. 6]. Виразної актуальності також набуває твердження науковиці Н. Й. Волошиної про значущість уроків літератури для формування національної самосвідомості учнів: «Учні мають усвідомити свою національну належність, відчутти себе причетними до національної спільноти, ім'я якій – український народ... Проймаючись національною ідеєю через художнє слово, вони споріднюються з духовною культурою свого народу, відчувають свій зв'язок з його історичною долею» [1, с. 7–8].

На актуалізації національної ідеї ґрунтується чинна модельна навчальна програма з української літератури для 5–6 класів, що підготовлена в Інституті педагогіки НАПН України. У документі наголошується на важливості «виховання національно свідомих громадян України; формуванні гуманістичного світогляду, національних і загальнолюдських цінностей учнів» [3, с. 3]. У програмі, побудованій за тематично-жанровим принципом, передбачено розділи патріотичної тематики. Зокрема, для 5 класу – «Малі жанри фольклору та літератури (прислів'я, приказки, загадки)», «Минуле українського народу: легенди, перекази, літописні оповіді», «Україна і я», «Рідна природа»; для 6 класу – «Міфи прадавньої України», «Народні пісні. Календарно-обрядові пісні», «Ліричні послання Україні». Зміст їх художніх творів сприятиме формуванню ключової громадянської компетентності учнів, сутнісними ознаками якої є виховання любові до України, рідного краю і його природи, поваги до національних традицій і символів українського народу, осмислення історичних образів українців – борців за національну незалежність.

На досягнення означених освітньо-виховних цілей орієнтоване змістове наповнення (художньо-публіцистичні оповіді, методичний апарат, ілюстративний матеріал) чинних підручників «Українська література. 5 клас» та «Українська література. 6 клас» (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук) [4; 5]. Конкретизуємо прикладами.

Мотивуючи п'ятикласників до ознайомлення з творами розділу «Минуле українського народу: легенди, перекази, літописні оповіді», у рубриці «Читацький путівник» зазначаємо: «... праукраїнці-росичі створювали свої мудрі, красиві й захопливі легенди, перекази, літописні оповіді, у яких збережено історичну пам'ять народу» [4, с. 70]. Для актуалізації знання школярів про національні традиції і символи українського народу в рубриці «Ти вже знаєш» зокрема передбачено завдання: «Пригадай відомі тобі легенди. Розкажи, що нового ти довідався/довідалася з них про звичаї, традиції, світогляд українського народу» [4, с. 70].

Під час опрацювання тематичного розділу «Малі жанри фольклору та літератури» учні можуть збагатити суб'єктний досвід українськими прислів'ями і приказками національно-патріотичного змісту: «Немає в світі краще рідного краю», «Батьківщина – мати, умій за неї постояти», «Людина без батьківщини – соловей без пісні», «Батьківщина починається з сім'ї» [4, с. 13].

Візуалізації прочитаної легенди про калину як один із традиційних символів української культури допомагає ілюстративний матеріал підручника, що тематично корелює з художнім текстом. Поглиблюють осмислення навчального матеріалу завдання та запитання: «Розглянь картину О. Шупляка «Сон Калини». Який настрій намагався передати художник? Із яким епізодом легенди співвідноситься ця картина? Чому калина стала символом краси, доброти та кохання?» [4, с. 71].

Збагаченню духовного світогляду школярів, вихованню шанобливого ставлення до історії України, формуванню усвідомлення особистістю себе як частини українського народу сприяє методичний апарат навчальної теми, присвяченої вивченню уривку із «Повісті минулих літ» (у переказі В. Близнеця): «Чому Київську Русь вважали однією з найкультурніших держав тогочасної Європи? У чому, на твою думку, полягає важливість для сучасників/сучасниць збереження літописних оповідей про наше минуле? Для чого варто зберігати пам'ять про минуле свого роду і народу?» [4, с. 88].

Мотивуючи п'ятикласників до текстуального вивчення художніх творів тематичного розділу «Україна і я», у рубриці «Читацький путівник» акцентується на важливості формування патріотичних почуттів особистості: «Для кожної людини в світі рідний край – найдорожчий серцю. А за що ти любиш рідну вулицю, своє село чи місто, Україну? Напевно, немає жодного письменника або письменниці, які б не змалювали у своїх творах Батьківщину, її людей, природу, які б не захоплювалися нею, не турбувалися про неї. Адже рідна земля дорога серцю – як рідна мати. У цьому розділі ти більше довідаєшся про життя і творчість найвидатнішого українця – Тараса Шевченка. Прочитаєш поезію Богдана Лепкого та ознайомишся з творами сучасної поезії, у яких оспіваний український край» [4, с. 108].

Утвердженню високих моральних ідеалів, формуванню активної громадянської позиції учнів сприяє змістове наповнення теми, присвяченої вивченню життя і творчості Т. Шевченка. Так, у процесі вивчення вірша «Учітесь, читайте...» (уривок із послання «І мертвим, і живим...») у рубриці «Поміркуй!» запропоновано особистісно орієнтовані запитання, що спонукають п'ятикласників до глибокого осмислення провідного мотиву поезії та проведення паралелей із сучасністю: «Чому без належної освіти неможливе справжнє національне відродження народу? На твою думку, що таке чуже, а що своє в навчанні? Як поет це радить поєднувати? Як ти розумієш цю пораду? Чому, на переконання Т. Шевченка, не можна зрікатися рідного народу, його традицій, мови? Чи злободенними є ці поетові заповіді сьогодні?» [4, с. 109].

Змістовна художньо-публіцистична оповідь рубрики «Літературознавчий клуб» про сповнене випробувань і боротьби життя Т. Шевченка є передумовою для формування в уяві учнів образу митця як особистості, що й нині залишається найбільшим моральним авторитетом для українського народу. Запитання проблемного характеру спонукають учнів до розуміння духовно-моральних ідеалів поета, формуванню ціннісного ставлення до українського народу, Батьківщини, нації, уміння пояснювати власну громадянську позицію: «Які вчинки Т. Шевченка свідчать про його щире любов до України?» [с. 109]. «Чи можна Тараса Шевченка назвати успішною людиною, переможцем? Своєю думку обґрунтуй. Чому цього митця вважають найвидатнішим українцем?» [4, с. 115].

Текстоцентричний принцип як основний у побудові підручника створює можливості для використання текстів, що мають виразний виховний зміст. До роздумів про історичну долю України та готовність заради неї до самопожертви спрямовує п'ятикласників вивчення оповідання З. Мензатюк «Мій тато став зіркою». Методичний апарат включає особистісно орієнтовані запитання для осмислення тематики твору – прагнення українського народу до свободи, причетності кожної людини до історії рідного народу, важливості збереження пам'яті про найрідніших. Як-от: «Що ти знаєш про Революцію гідності? Чи є серед близьких тобі людей учасники тієї історичної події?» [4, с. 199].

На формування національної самосвідомості учнів орієнтують художні твори, навчальний матеріал і методичний апарат до програмових тематичних розділів підручника української літератури для 6 класу, зокрема такі: «Міфи прадавньої України», «Народні пісні. Календарно-обрядові пісні», «Ліричні послання Україні» [5]. Наприклад, у процесі вивчення українських народних пісень учням надається для опрацювання навчальний матеріал, із якого вони дізнаються, що «до сьогодні у записах збереглося понад пів мільйона українських народних пісень. Тому й називають Україну співучим краєм, а нашу мову – солов'їною» [5, с. 22]. У рубриці «Літературознавчий клуб» представлено інформацію про традиції святкування Різдва в Україні та схарактеризовано пісні-колядки.

У тематичному розділі «Ліричні послання Україні» запропоновано вивчення Державного Гімну України, що супроводжується цікавою та водночас доступною для сприйняття шестикласниками розповіддю про автора твору – П. Чубинського як патріота та громадянина, про історію створення та утвердження державного гімну, його значущість в сьогодні [5, с. 53-54].

Прикладом формування громадянської компетентності школярів є дослідницькі завдання рубрики «Читай і досліджуй!», запропоновані у процесі вивчення поеми М. Вороного «Євшан-зілля»: «І золота клітка для пташки – неволя», – говорить приказка. Саме в такій золотій клітці опинився син половецького хана та, не задумуючись, змінив її на волю у своєму рідному краї. Проведи невеличке дослідження: добери інші приказки і прислів'я, суголосні з головною думкою поеми «Євшан-зілля». Це будуть короткі влучні повчальні вислови про волю, незалежність, любов до рідного краю. Запиши не лише ті, що тобі вже відомі, а й ті, які тобі скажуть рідні або близькі люди, або ж звернися до інформаційних джерел» [5, с. 72].

Дослідницька робота на уроці вивчення патріотичної лірики Д. Креміня передбачає підготовку добірки творів такої тематики, висловлення вражень про патріотичні твори, виразне їх читання. Водночас акцентується увага учнів на патріотичних віршах і піснях, що з'явилися під час повномасштабної російсько-української війни. Зокрема рекомендується,

зісканувати QR-код і ознайомитися з відеопредставленням вірша сучасного поета-воїна П. Вишебаби «Тільки не пиши мені про війну...» [5, с. 81].

На пошанування української мови спрямований навчальний матеріал рубрики «Мовна скарбничка» у процесі вивчення творчості Остапа Вишні: «Заборони української мови, як однієї з ознак самостійності нації, тривали від 1627 року. Тоді за наказом російського царя спалювали церковні книги, надруковані в Україні. Продовжувався лінгвоцид і в XIX ст., як то описано в оповіданні Остапа Вишні. А під час російської агресії на Україну, що розпочалася 24 лютого 2022 року, на тимчасово окупованих територіях загарбники також знищували українські книжки» [5, с. 219].

Вихованню поваги до національних традицій і символів українського народу, а також формуванню умінь проводити мистецькі паралелі в процесі роботи з художнім текстом сприяє пізнавальна і доступна навчальна інформація про українські культурні надбання (репродукції картин, фото скульптур, архітектурних пам'яток, коротка характеристика художніх полотен і музичних творів тощо), що представлена в рубриці «У колі мистецтв». Наприклад, під час вивчення оповідання М. Коцюбинського «Ялинка» йдеться про відтворення теми українського Різдва та його традицій у творчості багатьох митців. Акцентується увага шестикласників на роботах українських художників, зокрема митця XIX ст. К. Трутовського «Колядки в Україні» та сучасного художника А. Ліпатова «Різдво». Мистецькі паралелі проведено з українським музичним мистецтвом – першою українською оперою-колядкою «Різдвяна ніч», створеною композитором кінця XIX – початку XX ст. М. Лисенком [5, с. 91].

Отже, зміст сучасної шкільної літературної освіти та її навчальне забезпечення для адаптаційного циклу навчання української літератури, як у змістовому, так і в методичному аспектах орієнтовані на організацію читацької діяльності, спрямованої на формування національної свідомості учнів-підлітків, залучення їх до надбань національної літератури й культури, виховання національної гідності й гордості за свою Батьківщину, її історію і традиції.

Список використаних джерел

1. Наукові основи методики літератури: навч.-методич. посіб.; за ред. Н. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Пасічник Е. А. методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. пос.для студентів вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
3. Українська література. 5–6 класи для закл. заг. серед. освіти: модельна навчальна програма /автори: Яценко Т. О. та ін.: Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 64 с.
4. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література: підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : ВД «Освіта», 2022. 256 с.
5. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література: підруч. для 6 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : ВД «Освіта», 2022. 255 с.