

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

VOX PHILOLOGI

ЗБІРНИК НАУКОВИХ СТАТЕЙ

МАРІУПОЛЬ - 2019

УДК 81'1(066)

ББК 80

Vox philologi. Збірник наукових статей. Випуск 8 / за заг. ред.

к. філол.н. Назаренко Н.І. – Маріуполь: МДУ, 2019. – 160 с.

Рецензенти: Балабан О.О., к. філол. н., доцент кафедри загального мовознавства і германістики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;
Шепітько С.В., к. філол. н., професор кафедри теорії та практики перекладу Маріупольського державного університету

Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземних мов МДУ, протокол № 4 від 20.11.2019 р.

Збірник містить наукові статті, присвячені сучасним проблемам і перспективам у галузях мовознавства, літературознавства, лінгводидактики та методики викладання англійської мови.

Видання адресоване науковцям, викладачам, аспірантам та магістрантам, які досліджують проблеми філології.

УДК 81'1(066)

ББК 80

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несуть автори.

© Маріупольський державний університет 2019

© Факультет іноземних мов 2019

© Автори статей 2019

ЗМІСТ

1. Білик О. Цілі навчання німецької мови в старшій школі	4
2. Ганадзе Д. Методика формування мовних компетентностей в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної.....	11
3. Гусак В. Новітні технології навчання іноземним мовам – метод “Mind Map” як спосіб підвищення ефективності навчання.....	18
4. Дегерменджи А. Принцип «нового історизму» в творчості П. Акройда (на прикладі романів «Чаттертон» та «Заповіт Оскара Уайльда»).....	28
5. Зозуля К. Макропроекти як засіб формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів в німецькій мові.....	35
6. Іванова В. Особливості виконання граматичних вправ в режимі онлайн.....	42
7. Ільїна Є. Специфіка фокалізації у англійських романах контркультури (на прикладі творів І. Уелша «Бруд» та Ч. Паланіка «Бійцівський клуб»).....	49
8. Ковальова О. Самостійна робота студента закладу вищої освіти як складова навчального процесу.....	59
9. Коновалова А. «Діалог культур» та його роль у формуванні полікультурної компетентності вчителів іноземної мови.....	69
10. Литовченко Т. Риси антиутопії у творі Р. Бредбері «451 градус за Фаренгейтом»	79
11. Михайліченко Л. Cognitive Aspects of Metaphor.....	95
12. Нікітіна О. Засоби вербалізації концепту «толерантність» у німецькомовних публіцистичних текстах.....	104
13. Папуш А. Кластерний метод як інноваційна технологія навчання англійської мови.....	113
14. Пахомов В. Організація іншомовного освітнього середовища на засадах арт- терапії у закладах середньої освіти.....	124
15. Федіна М. Літературна казка на уроках літератури.....	134
16. Харабет О. Традиційні та новітні засоби навчання іноземних мов.....	144
17. Стьопін М. До питання про організацію Інформаційно-освітнього середовища ЗВО з використанням системи управління навчанням Moodle.....	151

Білик Олена
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Кажан Ю.М., доцент
кафедри німецької та французької філології МДУ

ЦІЛІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Дослідження присвячено вивченню та аналізу цілей навчання учнів в старшій школі. Встановлена головна мета навчання, описані засоби, за допомогою яких відбувається досягнення мети. Автором виявлено та перераховано найбільш ефективні прийоми досягнення цілей навчання.

Ключові слова: *цілі навчання, самостійна робота, методи навчання, зміст навчання, кількісні показники, якісні показники.*

Головна мета навчання іноземної мови у старшій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній та письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного профілю, з дотриманням традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Навчання німецької мови у старшій школі не розглядається як автономний процес, а здійснюється з урахуванням навчального та іншомовного досвіду, набутого учнями у початковій і основній школах.

Оволодіння навчальним матеріалом відбувається за допомогою доступних для всіх учнів засобів: пред'явлення, активізація та контроль засвоєння матеріалу організовуються у

діяльнісній формі з опорою на індивідуальні можливості школярів, а вправи і завдання мають комунікативне спрямування. Німецькій мові надається роль засобу спілкування відповідно до тематики. Культурологічне спрямування процесу навчання німецької мови має дуже вагоме значення. Дидактично доцільно, щоб навчальний процес забезпечував підвищення мотивації старшокласників до вивчення іноземної мови і сприяв би розвитку потреби оволодівати таким рівнем іншомовного спілкування, який буде потрібний для подальшої професійної діяльності учнів.

Вивчення іноземної мови у межах філологічного напрямку зумовлює розширення і поглиблення змісту її навчання. Вивчення німецької мови має декілька показників: кількісний (обсяг) і якісний (глибина) [1, с. 32]. Щодо кількісних показників, то навчальний матеріал має містити достатню кількість інформації з тем для спілкування, а також може включати додаткові відомості з різних сфер іншомовної освіти. До них, наприклад, можна віднести:

- особливості комунікативної поведінки в німецькомовних країнах;
- лінгвістичні/стилістичні особливості різних жанрів усного і писемного мовлення;
- переклад як професійно-орієнтований засіб і вид мовленнєвої діяльності;
- літературу Німеччини;

- відомості про культуру (театр, кіно, засоби масової інформації, національні традиції та звичаї, народне мистецтво, жанри сучасного мистецтва, у тому числі музику, естраду тощо) країн, мова яких вивчається;

- країнознавчу інформацію;
- відомості з історії країни [1, с. 94].

Якісні показники можуть мати такі особливості:

- профільно-ситуативне спрямування процесу навчання, зокрема розширення рольового репертуару спілкування;

- активне використання проектної методики;

- робота з мовним портфелем (портфоліо);

- широке залучення прагматичних матеріалів із різноманітних соціальних сфер;

- активне використання різних видів читання (ознайомлювальне, вивчаюче, переглядове, пошукове);

- систематична робота з аудіо/відео матеріалами;

- активне залучення пошуково-дослідницької діяльності, зокрема різних видів роботи з Інтернет-ресурсами;

- розширення ролі самостійної роботи школярів, що зумовлено їхньою творчою діяльністю і пов'язано з німецькою мовою: переклад, творчі письмові роботи, участь у різних, зокрема міжнародних, проектах тощо [1, с. 95].

Серед перелічених показників самостійна робота відіграє велику роль. Тому що тільки завдяки свідомому підходу до вивчення іноземної мови та зацікавленості в здобутті знань старшокласники можуть стати цілеспрямованими та

розсудливими в свої знаннях та способах їх отримання [3, с. 33]. Саме ці риси свідчать про те, що дитячий вік відходить на задній план. Звичайно на самотійну роботу повинно відводитися більше часу. Якщо проаналізувати час та кількісний обсяг матеріалу, який подається старшокласникам у школі, то якість вивчення матеріалу та рівень результатів залежать від того відсотка часу, який учні приділяють самотійному навчанню.

Деякі учні, які розуміють, що німецька мова знадобиться їм в майбутній професії, не потребують допоміжного стимулу, інших же потрібно зацікавити в вивченні іноземної мови. Якщо порівнювати зацікавленість учнів молодшого віку, та старших школярів, вони відрізняються. Тому на даному етапі розвитку шкільної освіти інформаційно-комунікаційні технології є головним важелем навчання та результативних знань [2, с. 76].

Вони відіграють важливу роль в успішній реалізації змісту навчання німецької мови у старшій школі. Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, за якої забезпечується комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами розширення і поглиблення міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування.

У зв'язку з цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах [2, с. 132].

Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується:

а) готовністю школярів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування,

б) можливістю створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури,

в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум [3, с. 21].

Така стратегія розвитку іншомовної освіти у старшій школі може бути успішно реалізована за умов переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання. Відповідно до комунікативного підходу та з урахуванням навчального і життєвого досвіду старшокласників, їхніх інтересів і схильностей зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують соціальну взаємодію школярів у процесі комунікації. Вони мають сприяти формуванню в них іншомовних умінь і навичок підтримувати спілкування в типових ситуаціях різноманітних сфер [3, с. 13].

Причому соціокультурна поведінка в таких ситуаціях, адекватна носіям мови, може бути вироблена в особливих навчальних умовах і за допомогою особливих методів. Для учнів старшої школи ними можуть бути інформаційно-комунікаційні

технології, які допомагають учням зацікавитися вивченням німецької мови.

Успішна реалізація змісту навчання німецької мови у старшій школі можлива за умов раціонального застосування навчальних засобів як механізмів виконання мети і завдань. Основними з них є підручники, підготовка яких здійснюється відповідно до наукових засад. Однак лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою щодо рівня володіння іноземною мовою випускниками сучасної школи. Тож потрібно широко використовувати й інші засоби: робочі зошити, аудіо/відео матеріали, книжки для домашнього читання, тестові завдання тощо [1, с. 124].

Доцільно також активніше впроваджувати у шкільну практику електронні носії інформації, що урізноманітнюють навчальний процес, сприяють його ефективності, дають змогу індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей, рівнів знань та професійного самовизначення. Основною формою навчання іноземної мови є урок, зміст і структуру якого визначає сам учитель. Він спирається на матеріал підручника або посібника, який використовується, враховує рівень знань учнів та умови навчання. Види діяльності на уроці узгоджуються з метою і завданнями, віковими особливостями та інтересами учнів, які вивчають іноземну мову відповідно до обраного профілю. Уроки мають бути комунікативно спрямованими, з огляду на це пріоритетними видами діяльності є ті, що пов'язані з

формуванням у старшокласників умінь і навичок використовувати мову як засіб спілкування для задоволення власних потреб, зокрема перспектив професійного самовизначення.

На сьогоднішній день велику роль в житті старшокласників відіграють інтернет-технології. Тому, доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні німецької мови, а також інтерактивні технології, що дають змогу виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо [2, с. 45]. Вони сприяють формуванню готовності до самостійної діяльності, роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Водночас такі види вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі життєві ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує ustalених традицій і законів, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. К: Радянська школа, 1983. 264с.
2. Соловова Е.М. Методика обучения иностранных языков: базовый курс лекций // Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение. 2005. 239 с.

3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Ленинград: 1986. 44 с.

Belik Elena. Goals of teaching German in high school. The article focuses on the study and analysis of the learning goals of students in high school. The main goal of teaching is set. The means by which the main goal is achieved are described. The author has identified and listed the most effective methods of achieving the learning goals and the means used in these methods.

Keywords: learning goals, independent work, teaching methods, content of training, quantitative indicators, qualitative indicators.

*Ганадзе Діана
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта.
Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Кажан Ю.Н., к.пед.н., доцент кафедри німецької
та французької філології МДУ*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Дослідження присвячене формуванню мовних компетентностей в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної. Розглянута проблема та умови формування мовної компетентності. Встановлені особливості вивчення німецької мови як другої іноземної. Описано методичні рекомендації з проблем формування мовних компетентностей учнів на уроках іноземної мови.

Ключові слова: *мовна компетентність, семантична компетентність, друга іноземна мова, система освіти.*

Мовна компетентність – особливе системне психологічне утворення, що містить у собі три взаємопов’язані підсистеми: 1) мовний досвід, що спонтанно накопичується носієм мови в життєвій практиці, 2) знання про мову, що набуваються у організованому навчанні, 3) мовну інтуїцію, що формується як похідна від перших двох компонентів [2, с. 43-44].

Функції мовної компетентності: розуміння, перетворення і побудова мовного знаку з врахуванням співвідношення його семантичних, формально-граматичних, прагматичних та стилістичних аспектів. М. Білогорка, Т. Мороз визначають мовну компетентність як певний рівень обізнаності конкретного суб’єкта чи суб’єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови (мов), а мовленнєва – здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі комунікації [1, с. 223].

Мовна компетенція – складне багатоаспектне поняття, яке позначає сукупність мовних знань, навичок та вмінь, оволодіння якими надає можливість здійснювати мовленнєву діяльність у відповідності до мовних норм у різних сферах діяльності. Згідно з Яном ван Еком, мовна компетенція – один із основних компонентів комунікативної компетентності, яка виражається у здатності створювати й інтерпретувати граматично правильні висловлення, що складаються зі слів, які використовуються в своєму традиційному, поза контекстом значенні, тобто у значенні, яке зазвичай надають цим словам носії мови. В основі

мовної компетенції – здатність людини правильно конструювати граматичні форми та синтаксичні конструкції у відповідності до норм конкретної мови [4, с. 21].

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3] дане поняття визначається як знання словникових одиниць і володіння певними формальними правилами, за допомогою яких словникові одиниці перетворюються в осмислене висловлювання. У структурі мовної компетенції виділяються наступні компоненти: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна і орфоепічна компетенції.

Основу лексичної компетенції складають знання словникового складу мови, що включає лексичні та граматичні елементи, а також здатність їх використовувати в мовленні. Лексичні елементи включають:

а) фразеологічні одиниці:

– мовні штампи, що несуть певне функціональне навантаження; прислів'я та приказки;

– стійкі поєднання: ідіоми, підсилювальні конструкції (використання таких конструкцій часто буває обмежене контекстом або стилем);

– стійкі моделі, які заповнюються певними словами для передачі конкретного значення;

– інші стійкі поєднання: фразові дієслова; складні прийменники;

б) окремі слова: члени окремих класів (іменники, прикметники, дієслова, прислівники), а також закриті тематичні

групи слів (дні тижня, місяці, одиниці виміру і т.д.). Граматичні елементи належать до закритих класів слів і включають: артиклі, кваліфікатори, вказівні займенники, особисті займенники, питальні і відносні займенники, присвійні займенники, прийменники, допоміжні дієслова, сполучники, частки.

У методиці вивчення мови поняття «друга мова» означає, що учень уже вивчав принаймні одну іноземну мову. Кожну наступну іноземну мову розглядаємо як другу іноземну. Раніше вважали, що під час вивчення двох іноземних мов потрібно очікувати негативних наслідків. Однак останні двадцять років учені вважають, що «контакт» двох іноземних мов має позитивні сторони. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, що сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другою іноземною мовою. Це стосується не тільки перенесення значення слів, що полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має також те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою і наступною, або навпаки – простежити відмінності, що слугують контрастом для наочності. З досвіду вивчення першої іноземної мови учні вже знають, як загалом вивчати іноземну мову, мають свою стратегію запам'ятовування лексичних одиниць.

Основною метою навчання німецької мови як другої іноземної є формування в учня комунікативних вмінь та здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації і самовдосконалюватися у сфері вивчення іноземних мов. Розвиток здатності до міжкультурної комунікації, яка

відбувається за допомогою німецької мови, передбачає формування в учня насамперед знань, навичок і вмій, володіння якими дозволяє йому долучитися до лінгво-культурних цінностей нерідної країни і практично користуватися цією мовою в ситуаціях міжкультурної взаємодії та пізнання.

Процес вивчення другої іноземної мови супроводжується і певними труднощами. Серед найвагоміших – психологічні труднощі, зумовлені переходом до нового навчального предмета «друга іноземна мова»; труднощі, пов'язані з впливом на процес навчання рідної та першої іноземної мови (міжмовна інтерференція); труднощі, викликані різницею у фонетичному, граматичному, орфографічному аспектах першої та другої іноземних мов тощо.

Шляхами подолання цих труднощів можуть бути визначення форм роботи і способів активізації мовленнєвої діяльності відповідно до вікових особливостей учнів; раціоналізація процесу навчання за рахунок використання вже набутого мовного і мовленнєвого досвіду у вивченні рідної та першої іноземної мови; вибір оптимальної технології навчання, яка враховувала б взаємодію нового іншомовного механізму з механізмом рідної і першої іноземної мови; послаблення впливу міжмовної інтерференції; визначення спільного і схожого в рідній, першій і другій іноземних мовах у всіх видах мовленнєвої діяльності і у зв'язку з цим – у використанні міжмовного перенесення як важливого чинника раціоналізації навчального процесу [3].

Саме на уроках іноземної мови викладач повинен формувати в учнів уміння і навички іншомовного спілкування, передбачити досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах, орієнтуватися у соціокультурних аспектах країни, мову якої вивчають.

Комунікативна компетенція формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою.

Як показує аналіз розвитку змісту поняття «мовна компетенція» в сучасній теорії навчання іноземних мов, даний термін позначає сукупність мовних знань, навичок і умінь, оволодіння якими дозволяє здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність відповідно до мовних норм, що вивчаються в різних сферах діяльності, а також сприяє розвитку мовних здібностей учнів.

Отже, можна зробити висновки, що під час вивчення німецької мови як другої іноземної необхідно враховувати ряд принципів навчання, як загальнодидактичні так і методичні. Найважливішим принципом є те, що англійська та німецька мови споріднені, а отже можуть полегшити навчання для учнів, бо вони вже знають латинський шрифт, швидше опановують правила читання, легше дається граматики та лексика

Література

1. Білогорка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід // Актуальні питання гуманітарних наук. Випуск 11. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2015. С. 222–228.

2. Божович Е. Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 42–52.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти з іноземної мови // Книга вчителя іноземної мови: довідково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС. 2005. 240 с.

4. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Volume 1: Scope. Strasbourg, Council of Europe Press, 1986. 90 p.

Ganadse Diana. The methodology of language competence formation in the process of learning German as a second foreign language.

The study deals with the formation of linguistic competences in the process of learning German as a second foreign language. The problem and conditions of formation of linguistic competence are considered. The peculiarities of studying German as a second foreign language are established. The methodical recommendations on problems of formation of language competences of pupils at lessons of foreign language are described.

Keywords: *language competence, semantic competence, second foreign language, education system.*

Вікторія Гусак
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Яблоков С.В., к.пед.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ – МЕТОД “MIND MAP” ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

Дослідження присвячене аналізу методу “MIND MAP” як інноваційної педагогічної технології, розкриттю сутності цього методу та сфери його застосування, зокрема у вивченні іноземних мов, автор також визначає як метод “MIND MAP” використовується у процесі навчання англійської мови та переваги його використання задля підвищення ефективності навчання. Встановлено, що ментальна карта – це інструмент візуального відображення інформації, що дозволяє ефективно структурувати і обробляти її, таким чином технологію «ментальної карти» використовують як техніку візуалізації мислення.

Ключові слова: *метод, інноваційні педагогічні технології, «ментальна карта», навчальний процес, іноземні мови.*

У 80-х роках ХХ століття був впроваджений спосіб – технологія “Mind Mapping” або використання ментальних карт. І, як показує практика, метод далеко не найгірший, і заслуговує на увагу. У ментальних карт є багато різних назв: асоціативна карта, розумова карта, ментальна карта, карта думок, зірочка рішень, карта пам'яті, карта знання, діаграма зв'язків, інтелект-карта, карта розуму і т.д. Сам вираз походить від англомовного

словосполучення “Mind map”, яке перекладається як «карта розуму» (map – карта, mind – розум) [5].

Ментальна карта – це інструмент візуального відображення інформації, що дозволяє ефективно структурувати і обробляти її, тобто технологію «карти пам'яті» («ментальної карти») використовують як техніку візуалізації мислення, за допомогою якої можна краще і ефективніше обробити інформацію.

Технологія ментальної карти широко застосовується нині для багатьох цілей: – фіксація інформації. Ментальні карти – зручна форма запису даних, що дозволяє навіть при великому обсязі уявити її в ємній формі, – запам'ятовування інформації. Коли записуєш щось в зручній легкій формі, це автоматично відкладається в голові, – легкий доступ до інформації. Дані, записані у вигляді ментальних карт, легко згадати, навіть кинувши на них лише один погляд, – аналіз інформації. Ментальна карта побудована таким чином, що дозволяє побачити раніше не помічені зв'язки між її частинами, дрібні невраховані деталі, що буває дуже цінно при прийнятті рішень. Також, з її допомогою, можна оглянути всю інформацію в цілому, комплексно, що в цілому допомагає розібратися в темі і краще зрозуміти ці дані [5].

Застосування карт пам'яті зручно для:

- вироблення ідеї (придумати план, наприклад);
- навчання (тобто, для того, щоб: зрозуміти, пояснити, записати, запам'ятати, пригадати, законспектувати, проаналізувати);

- структурування (даних, тренінгу, доповіді, презентації, списку);
- рішення проблеми (наприклад, придумати, обговорити, вибрати);
- бізнесу (презентації, наради, посадові інструкції, відповіді на дзвінки, навчання нових співробітників);
- планування (проектів, часу, справ, бюджету,);
- презентації;
- написання статті;
- аналізу життя в цілому, тощо.

Проаналізувавши інформацію про використання ментальної карти, ми можемо виділити наступні основні переваги її використання:

1) ментальні карти допомагають легко оперувати з інформацією, що робить їх дуже корисними в багатьох сферах нашого життя;

2) ментальні карти покращують здібності нашого мозку по сприйняттю інформації, і причина цього криється в самій побудові карти – вона зображується в радіальному вигляді, ключовий образ знаходиться в центрі, і від нього розходяться подальші гілки. Це спрощує подачу інформації в мозок – адже ми теж бачимо навколишній світ в цілому – центральний образ і деталі навколо нього. Крім того, це пов'язане із обробкою інформації нашим мозком – візуалізація в цілому покращує сприйняття. Слова з картинками ми запам'ятовуємо в 6 разів краще, ніж просто слова;

3) при побудові ментальної карти активізуються різні здатності нашого мислення. При складанні гілок і ключових слів ми використовуємо ієрархії, для картинок – візуалізації і асоціативне мислення, в цілому використовується просторово-образне мислення. Все це активізує пам'ять і дозволяє запам'ятати як структуру даних, так і їх важливі аспекти, тому використання ментальних карт покращує запам'ятовування інформації приблизно на 32%. У цій спосіб ми використовуємо різні можливості нашого мислення для побудови ментальних карт, такі як творчість, логіка, уява, всі вони розвиваються і поліпшуються в процесі;

4) оскільки ментальні карти відображають всю картину в цілому, це дозволяє встановити всі взаємозв'язки між об'єктами, навіть якщо спочатку вони були не так очевидні. У свою чергу, це призводить до появи нової точки зору на інформацію, а також нових ідей і думок. Структура і логіка даних стають більш «прозорими», легкими для розуміння і запам'ятовування;

5) ще одним незаперечним аргументом на користь використання ментальних карт є те, що навчитися цій техніці дуже легко, а запам'ятати інформацію з її допомогою можна відразу, у великій кількості і досить ефективно. Писати при цьому доводиться мало, що значно економить час;

б) життєвий «план» людини включає різні пріоритети (вміння, хобі, друзі, робота, сім'я, здоров'я), які, в свою чергу, мають певні цілі. У звичайних записах досить важко виділити найголовнішу думку стосовно наших пріоритетів, вона

втрачається в численних списках, виділених і підкреслених словах. На ментальній карті головний об'єкт дослідження (головна думка) завжди в центрі, і саме від нього розходяться другорядні гілки і додаткова інформація.

У навчальному процесі, зокрема при викладанні англійської мови, викладачі-практики пропонують застосовувати наступні різновиди ментальних карт:

– карта пам'яті, яка являє собою інтелект-карту, що містить систему ієрархії ключових слів і систему символізації, що є відображенням процесу мислення (або його частини). Карта пам'яті застосовується для розвитку творчих здібностей; генерування нових ідей; написання виступів, творів, курсових і кваліфікаційних робіт, планування справ, заходів і часу; збору та систематизації інформації;

– карта тексту, яка дозволяє зрозуміти і на 100 % запам'ятати будь-який текст, ця карта є основоположним методом обробки та запам'ятовування великих обсягів текстової інформації. карта тексту потужно розвиває аналітичне мислення, дозволяє побачити структуру тексту і перебудувати її в строгій логічній послідовності, запам'ятати текст з 100% точністю і згадати його в потрібний момент по зоровому ключу;

– карта правила, яка прискорює процес запам'ятовування правил та формування навичок їх практичного застосування;

– карта підручника, яка дозволяє зрозуміти і на 100 % запам'ятати весь підручник чи книгу. карта підручника складається поетапно і включає в себе інші види інтелект-карт;

– мнемонічна карта (мнемоніка – це сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення асоціацій (зв'язків)), яка застосовується для 100% запам'ятовування великого обсягу інформації, тобто різних списків, таблиць, складних текстів і віршів, наприклад, списку неправильних дієслів англійської мови;

– конспект–карта, яка в 5 разів прискорює процес запису виступів, лекцій і їх якісне засвоєння. конспект-карта потужно розвиває аналітичне мислення, дозволяє глибше зрозуміти і побачити структуру виступу або лекції, а потім перебудувати її в строгій логічній послідовності, внести потрібні зміни і доповнення;

– питання-карта, яка прискорює процес формування навичок, спираючись на алгоритми мислення, наприклад, навичок вираження думки англійською мовою, навичок застосування правил англійської мови. питання-карта застосовується при проведенні інтерв'ю або інших заходів, де важливі не самі питання, а їх послідовність, вона дозволяє покращити процес комунікації і прийняти зважені рішення;

– карта мислення, яка застосовується для всебічного аналізу і планування діяльності, для стратегічного планування розвитку особистості [1];

– на уроках англійської мови можуть використовуватися міні-карти для наочного зображення, наприклад, фразового дієслова. Їх можна швидко намалювати на уроці. У центрі

пишеться дієслово, від нього промінчиками відходять прийменники, з якими він вживається, під прийменниками пишеться нове значення, яке придбало дієслово. Рекомендується англійські і українські слова писати різними кольорами, щоб можна було легко сфокусуватися на одній або іншій мові за необхідності;

– це можуть бути карти з певної лексичної теми. Тоді ці карти виглядають як величезні сонця з безліччю променів. У когось вони більше схожі на дерева. Смак складання і зовнішня привабливість розробки інтелект-карт приходять до учнів з досвідом, тому що перед ними стоїть завдання – зібрати всю лексику з теми разом, розподілити її по групах (якщо можливо), показати ці зв'язки графічно (у багатьох це викликає утруднення). Рекомендується виписувати не просто слова, а словосполучення за темами. Під кожним словом або словосполученням іншою ручкою або олівцем пишеться переклад [2].

Ментальні карти допомагають вчителю краще підготуватися до уроку. На цьому етапі, зокрема при написанні конспекту уроку, опорних конспектів учнів, практичних завдань тощо, карта значно підвищує ефективність цієї роботи (весь зміст уроку є структурованим та наочним). Головна складність полягає у тому, що розробка інтелект-карти вимагає від вчителя більш ретельного відбору навчального матеріалу, виділення головних моментів теми уроку, відповідного розташування навчального матеріалу та визначення його взаємозв'язків, ключових слів, символів, кольорів тощо. Урок, підготовлений у вигляді інтелект-

карти, має значні переваги порівняно з класичним, як правило, його зміст можна розмістити на одному аркуші паперу, а матеріал легко поновити [4].

Ментальні карти також допомагають вчителю планувати навчальний процес на рік та на семестр (чверть). Ментальна карта може використовуватися як засіб, що надає викладачеві можливість оглядати навчальну програму цілого року, структурно розмежувавши початок і кінець семестрів, вказуючи на типи занять, які передбачається провести. Інтелект-карта, яка присвячена плануванню на семестр, є докладнішою частиною річного плану і нерідко набуває форми меншої за розміром інтелект-карти з розвиненішою мережею вторинних і так далі гілок, що відходять від головних гілок річного плану. Семестровий план може містити інформацію, які теми з навчального плану передбачається опрацювати протягом семестру, а також порядок, в якому будуть прочитані відповідні цикли лекцій.

Ментальні карти допомагають вчителю проводити заняття і презентації. Використовуючи велику класну дошку або графопроєктор, викладач може у ході заняття доповнювати інтелект-карту відповідними елементами. Це дозволяє схематично представляти хід процесу мислення викладача, а також структуру заняття. Графічний метод представлення інформації захоплює аудиторію, дозволяє їй краще запам'ятати і засвоїти навчальний матеріал.

Безперечною може бути доцільність застосування інтелект-карт під час іспитів. Якщо метою іспиту є перевірка саме знань учнів у більшій мірі, ніж їх здатності виконувати письмові роботи, інтелект-карта є ідеальним рішенням. Відповідно складена інтелект-карта продемонструє вчителю здатність учня оперувати вивченим матеріалом, а також його слабкі і сильні сторони з даній теми. Вчитель отримує ясне і об'єктивне уявлення про знання учнів. Крім того, це забезпечує значну економію часу, який іде на прочитання і оцінку традиційних екзаменаційних відповідей [1].

Можливі також різні варіанти застосування ментальних карт у процесі роботи з художнім текстом, яка організована в три етапи: предтекстовий, текстовий, післятекстовий. Основним завданням предтекстового етапу є прогнозування смислового змісту тексту і актуалізація мовних засобів його вираження. Основне завдання текстового етапу полягає в ознайомленні реципієнта зі змістом тексту, визначення теми тексту, виділення в ньому смислових віх, встановлення смислового зв'язку між фактами тексту, об'єднання окремих частин тексту в смислове ціле. На післятекстовому етапі реципієнт оцінює отриману з тексту інформацію і використовує її для вирішення комунікативних завдань.

Інтелект-карта може бути використана на всіх трьох етапах текстової діяльності; при цьому студентам може бути запропонована готова ментальна карта, наприклад, для актуалізації наявних знань з теми тексту. Карта може

пропонуватися в частково заповненому вигляді і містити тільки центральну частину, фокусуючи увагу студента на темі тексту; при цьому реципієнту тексту пропонується доповнити карту на основі виділених смислових частин і встановлення смислових зв'язків між факторами змісту тексту. На післятекстовому етапі студентам може бути запропоновано самостійно скласти ментальну карту з проблеми, про яку ідеться в тексті і яка, імовірно, виступає предметом дискусії після прочитання тексту [3].

Література

1. Гнап Н.В. Використання методу інтелект-карт на уроках англійської мови. Практичний poradnik. Педагогічна виставка: «Сучасна освіта Звягельщини». Корець: Відділ освіти Новоград-Волинської РДА, 2017. 35 с.

2. Инфоурок. Ведущий образовательный портал России. Использование метода «Mind-Map» на практике изучения английского языка. Интернет портал [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-mind-map-na-urokah-angliyskogo-yazika-1123225.html>

3. Панасеня Е.А. Технология составления ментальных карт (“mind mapping”) в процессе работы с иноязычным художественным текстом. Идеи. Поиски. Решения: материалы VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г. Мн.: БГУ, 2015. С.79-82

4. Радченко І. Технології concept mapping та mind mapping у контексті інформаційно-дидактичного середовища. Проблеми

підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Умань : ПП Жовтий, 2010. Вип. 1. С. 90–98.

5. Рыж Т. Mind Mapping, или как заставить свой мозг работать лучше. Блог компании Developer Soft [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://habr.com/ru/company/devexpress/blog/291028/>

Victoria Gusak. *New technologies in learning foreign languages – “Mind map” method as a means to improve learning efficiency.*

The article focuses on the analysis of the “Mind map” method as one of the modern innovative pedagogical technologies. The author of the article reveals the concept of this method and the sphere of its application. In particular the author stresses the importance of this method in the process of learning foreign languages and its role in improving the efficiency of the process of learning. The author focuses on the mind map as a tool for visual display of information that allows to structure and process the information more effectively; thus mind maps are used as a technique of visualization of thinking.

Keywords: *method, innovative pedagogical technologies, “mind map”, educational process, foreign languages.*

Дегерменджи Аліна
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Назаренко Н. І., к.філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

**ПРИНЦИП «НОВОГО ІСТОРИЗМУ» В ТВОРЧОСТІ П. АКРОЙДА
(НА ПРИКЛАДІ РОМАНІВ «ЧАТТЕРТОН» ТА «ЗАПОВІТ ОСКАРА
УАЙЛЬДА»)**

У статті досліджується принцип «нового історизму» як феномен літератури постмодернізму на прикладі романів сучасного англійського письменника Пітера Акройда. За основу були вибрані романи письменника «Заповіт Оскара Уайльда» та «Чаттертон».

В ході дослідження було виявлено, «принцип нового історизму» є провідним принципом для творчості П. Акройда, за допомогою якого, письменник переосмислює історичне минуле (інколи у пародійній формі) та експериментує з жанром класичної біографії, створюючи власні жанрові та стильові модифікації з застосуванням елементів різноманітних жанрів масової культури, відмовляючись таким чином від сталої жанрової ієрархії і виділяючи абсолютно новий літературний жанр – белетризована біографія.

Ключові слова: *постмодернізм, біографія, белетризована біографія, іронія, пастиш.*

У другій половині ХХ сторіччя у літературі виникає новий напрям – постмодернізм, який на думку літературознавців, приходить на зміну модернізму та характеризується багатством прийомів та стилів, а також жанровим різновидом [3]. Стало відомим, що саме в цей період зростає інтерес письменників до історії та життєписів, що пояснюється багатьма причинами, насамперед, тим, що основною темою біографічних творів є відома особистість, яка стоїть у центрі літератури або історії. Більш того, біографічна література виявляє себе в різноманітних жанрових модифікаціях і характеризується поліваріантністю стильового втілення, тому вона й досі не втрачає своєї актуальності. Це зумовлює появі нового принципу у літературі постмодернізму – «нового історизму», який приходить на зміну

модерністському принципу історизму. За словами А. Чубар'яна, постмодерністи вважають, що історизм більше неможна вважати серйозною інтелектуальною течією, адже історична реальність та минуле виступають у постмодернізмі лише як суб'єктивна презентація сучасного, а кожен митець вільний інтерпретувати історичні реалії як забажає [4]. Відтак, однією з основних рис постмодернізму стає суперечка з офіційною версією історії, запропонованої вченими, офіційною наукою. Історія осмислюється, і поряд з документами, біографіями, свідцтвами виникають тексти, в яких навмисно змішані реальні і вигадані персонажі. У результаті цієї суперечки народжується синтез – постмодерністська белетризована біографія, завданням якої стає відтворення однієї з можливих версій життя героя. Характерною рисою постмодерністської біографії є відмова від пізнання абсолютної істини.

Однією з країн, де жанр біографії завжди займав особливе місце, є Великобританія. Відомо, що її біографічна традиція нараховує багато століть та чимало видатних імен. Крім цього, через популярність жанру біографії у Великобританії деякі літературознавці почали відносити біографізм до характерних ознак англійської літератури (Т. Іглтон, Й. Шлегер) [2]. До числа таких письменників слід віднести й відомого англійського письменника та літературознавця другої половини ХХ-го ст. Пітера Акройда, який своєю творчістю суттєво вплинув на розвиток жанру художньої біографії.

Пітер Акройд поєднує написання класичних науково-популярних біографій зі створенням біографічних романів, у яких сміливо експериментує з можливостями, що пропонує біографічний жанр, і створює у його межах власні модифікації з застосуванням елементів різноманітних жанрів масової культури. Водночас, у своїх романах письменник відображує широке коло проблем: співвідношення в художній творчості правди і вимислу, істини в реальному житті і в мистецтві, історія і сучасність, взаємозв'язок минулого і сьогодення в долі особистості і суспільства, проблема часу як історичної та філософської категорії.

З огляду на підвищений інтерес літературознавців до проблеми трансформації традиційної системи жанрів у цілому й біографічного жанру зокрема, виникає необхідність дослідження принципу «нового історизму» у творчості відомого англійського письменника Пітера Акройда, що безпосередньо зумовлює актуальність дослідження.

Матеріалом для дослідження послуговували романи Пітера Акройда «Останній заповіт Оскара Уайльда» (*The Last Testament of Oscar Wilde*) (1981) та «Чаттертон» (*Chatterton*) (1986).

У романі «Останній заповіт Оскара Уайльда» письменник вперше поєднує жанр біографії та роману. За зовнішньою формою це щоденник (який нібито вів Оскар Уайльд у 1900 році), що, у свою чергу, є жанровим різновидом автобіографії. Проте, своєрідність стилю Пітера Акройда полягає в тому, що основним прийомом, на якому базується твір, стає пастиш. Завдяки

майстерному використанню пастишу, автор пропонує власну інтерпретацію особистості Оскара Уайльда. При цьому письменник вдається до гри з читачем, адже свідомо створюється ситуація подвійного авторства наративу, коли автор автобіографії містить у собі й реального автора, що вигадав його.

На думку відомого літературознавця М. Дубкової, «Останній заповіт Оскара Уайльда» – це наслідування трьом традиціям одночасно: біографії, автобіографії та щоденникової прозі. Акройд розмиває кордони між цими трьома жанрами, створюючи постмодерністську біографію – розповідь від першої особи, написану при цьому третьою особою [1, с. 80]. Це дає підстави зробити висновок, що автор ніколи не буває собою, він перетворюється в когось іншого. У той же час вигадка стає настільки правдоподібною, що затьмарює правду і стає реальністю.

Наступним романом, на прикладі якого також можна дослідити принцип «нового історизму», а також трансформацію жанру біографії в епоху постмодернізму є «Чаттертон», присвячений письменнику Томасу Чаттертону (1752–1770). Основна сюжетна лінія роману пов'язана насамперед із біографією Томаса Чаттертона, який у віці п'ятнадцяти років почав писати балади та поеми під вигаданим ім'ям монаха Томаса Роулі, котрий нібито жив у XV столітті. Втім, Чаттертон не отримав визнання сучасників і помер зовсім молодим, отруївшись миш'яком. У своєму романі Пітер Акройд не тільки піддає сумніву вищезазначену версію смерті поета-містіфактора,

а й надає безліч альтернативних версій біографії Чаттертона, за однією із них поет не помер у юності, а продовжив творити під іменами інших англійських поетів XVIII – XIX ст., за іншою версією Чаттертон гине випадково, прийнявши зовелику дозу миш'яку у лікувальних цілях. Втім, у фіналі роману стає зрозумілим, що немає кінцевої розгадки цієї історії [1, с. 84].

На думку літературознавця Н. Хуті у статті «Peter Ackroyd's Chatterton: a Lyotardian study», кожна з альтернативних версій біографій, наведених П. Акройдом у романі, заперечує іншу, отже як і у романі «Останній заповіт Оскара Уайльда», жодна з версій не може вважатися істиною, проте й жодну не можна вважати неправдивою. Н. Хуті називає «Чаттертон» пародією на історичний роман: автор використовує іронію, пастиш та пародіювання, пропонуючи альтернативні версії подій, залишаючи розмитими межі між правдою та вигадкою, що є провідною рисою постмодерністських романів [5].

Отже, аналіз двох романів Пітера Акройда, дозволив простежити, як відбувається трансформація принципу історизму у постмодерністській романістиці та яких модифікацій зазнає жанр біографії у творчості письменника.

Тож, було встановлено, що письменник відкидає жанрову ієрархію як таку та вважає будь-які між-жанрові межі штучним конструктом. Історія для нього – це лише ілюзія, вигадана вченими, тому П. Акройд активно грає з нею, майстерно використовуючи для цього пастиш. Все це призводить до поступової втрати зв'язку з біографічною формою як такою.

Тобто, біографія відомої особистості перетворюється для Пітера Акройда у допоміжний елемент у написанні постмодерністських історіографічних романів, лише умовно пов'язаних із жанром біографії. Водночас, з'являється зворотний зв'язок між постмодерністськими біографіями Акройда та його традиційними науково-популярними життєписами, до яких залучаються елементи постмодерністського письма.

Література

1. Дубкова Мария Владимировна Трансформация жанра биографии в творчестве Питера Акройда [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://www.philol.msu.ru/~ref/dcx/2015_DubkovaMV_diss_10.01.03_25.pdf
2. Толкачев С. П. Современная английская литература: учеб. пособ. М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2008. 83 с.
3. Толстых О. А. Английский постмодернистский роман конца XX века и викторианская литература: интертекстуальный диалог (на материале романов А. С. Байетт и Д. Лоджа). Екатеринбург, 2008. 256 с.
4. Чубарьян А. О. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ponjatija.ru/node/13290>
5. N. Hooti, Z. Tahmasbi (Iran). Peter Ackroyd's Chatterton: a Lyotardian study / Canadian Social Science [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/viewFile/1989/2003>

Alina Dehermendzhy. The principle of “new historicism” in Peter Ackroyd’s literary works (based on the novels “Chatterton” and “The Last Testament of Oscar Wilde”).

The article deals with the principle of “new historicism” as a phenomenon of postmodern literature on the example of Peter Ackroyd’s novels. Our research is based on P. Ackroyd’s novels “The Last Testament of Oscar Wilde”, “Chatterton”.

The analysis of the writer’s work revealed, that the “principle of a new historicism” is a leading principle in the works of P. Ackroyd, with the help of which the author sometimes in a parody-form represents the historical past and experiments with the genre of classic biography. The writer creates within his own genre and style modifications using the elements of various genres of mass culture, thus refusing genre hierarchy, and selecting an absolutely new literary genre – the belletristic biography.

Key words: postmodernism, biography, belletristic biography, irony, pastiche.

Зозуля Катерина
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник
Кажан Ю.М., к.пед.н., доцент
кафедри німецької та французької філології МДУ

МАКРОПРОЕКТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Дослідження присвячено питанню формування в учнів лінгвосоціокультурної компетенції шляхом використання методу проектів

в початковому процесі. Встановлено, що використання макропроектів сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетенції учнів та допомагає краще засвоїти знання, розвиває учня як особистість, сприяє формуванню навичок роботи в соціумі, формує самосвідомість, розкриває творчий потенціал.

Ключові слова: *метод проектів, макропроект, лінгвосоціокультурна компетенція, компетентісний підхід, міжкультурна комунікація, особисто-орієнтоване навчання.*

Поняття комунікативної компетенції з'явилося в науковій літературі у 1972 році завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу. Його теорія була заснована на компетентності та обізнаності мовця у спілкуванні. Він наголошував, що мовець має зосереджуватися на мовленнєвих уміннях більше, ніж на знанні граматичних структур. Комунікативна компетентність розглядається як результат осмислення соціальної функції мови і комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності учня [1, с. 276].

Проблемі формування лінгвосоціокультурної компетенції (ЛСКК) в школярів приділяли увагу такі вчені, як О.М. Соловова, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскова, І.А. Зимня, В.Г. Костомаров, Є.М. Верещагін, Л.П. Рудакова. Здійснення «діалогу культур», міжкультурної взаємодії між представниками різних культурних спільнот, за визначенням Н.Д. Гальської, є «безальтернативною філософією світобачення теперішнього та майбутнього в житті сучасного суспільства», і можливе лише за умови формування ЛСКК в процесі навчання, тобто досягнення особистістю такого

мовного і культурного рівня, що дозволить їй вийти за межі власної культури, проте не втратити власної культурної ідентичності [3, с. 91]. Вчені трактують ЛСКК як здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвістичних, країнознавчих, соціокультурних, міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні. ЛСКК розглядається як сукупність декількох компетенцій, зокрема соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної. О.М. Соловова вважає метою навчання іноземних мов здійснення «діалогу культур», тобто трансформацію «мовного бар'єру в джерело взаємного збагачення культур та широкого діалогу» [6, с. 156].

Ідею паралельного вивчення мови і культури розглядали ще в ХІХ ст. Наголошувалося, що кожна мова розглядається в контексті різниці світобачень та системи понять та цінностей представників інших культур. Паралельне вивчення мови та культури було предметом вивчення багатьох зарубіжних учених першої половини ХХ ст., таких як Ш. Швейцер, Е. Сімон, О. Єсперсен, Ч. Хендшин.

Наразі метод проектів, як поняття, що поєднує вивчення одночасно мови та культури, продовжують вважати одним із найпродуктивніших видів навчання у старшій школі, адже сучасна людина має володіти не тільки декількома мовами, але й мати здатність до креативності, самоосвіти, творчої самореалізації. Метод проектів – один із активних методів проведення занять [2, с.51]. Він передбачає відхід від

авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання та є однією з чималої кількості інноваційних розробок в українській освіті. Саме цим і обумовлена актуальність даної теми.

Розглянемо етапи формування ЛСКК:

- формування мовних знань (в граматиці, лексиці, фонетиці), правил поведінки, культурних цінностей, традицій, звичаїв, правил етикету, особливостей комунікації, історичних, географічних знань;
- формування вмінь міжкультурного спілкування, здатність вміло і в контексті ситуації використовувати мовні та мовленнєві форми, виховання толерантності та поваги до суб'єкту спілкування;
- перевірка знань, рівня засвоєння навичок міжкультурної комунікації, закріплення отриманих знань [1, с.251].

Перший етап формування ЛСКК досягається за допомогою наступних методів: лекцій, бесід, вправлення, підготовки доповідей, діалогів, виступів, роботи з навчальним матеріалом (підручники, відео- та аудіоматеріали). На другому етапі формування ЛСКК важлива організація самостійної роботи учнів у вигляді доповідей, презентацій, виступів, рольових ігор, практичних занять. Третій етап передбачає спілкування з представниками іншомовної культури, позааудиторна робота,

взаємодія в ході мовленнєвих ситуацій, вирішення критичних ситуацій, аналіз проведення ігор та презентацій.

Сучасні технології дають змогу змінити підхід до організації навчального процесу. Метод проектів пов'язують з розвитком гуманізму в філософії та освіті. Вчені приділяють увагу цьому методу, оскільки він допомагає розвинути самостійність школярів, їхні дослідницькі й аналітичні здібності, розвиває пізнавальний інтерес, інтелектуальні здібності, сприяє творчій реалізації учнів, формує навички групової співпраці, роботи над пошуком та обробкою інформації. Метод проектів активно використовується в закладах освіти, допомагаючи вирішувати конкретні завдання в ході спільної діяльності учнів.

Як вже було зазначено, метод проектів розвивався в рамках гуманістичного напрямку в філософії та освіті та визначався як «метод проблем». Цей метод було розроблено вченим Дж. Дьюї та його учнем В.Х. Кілпатріком. Дж. Дьюї – американський вчений, філософ, викладач, представник напрямку прагматизму. Сутність його «прагматичної педагогіки» полягає в тому, що цінним для суспільства є тільки те, що дає практичний результат. Досвід, згідно Дж. Дьюї, пов'язаний з виконанням дій, а не пізнанням об'єктів. В ході навчання перевага має віддаватися інтерактивним методам, які стимулюють розвиток важливих для подальшого формування ЛСКК якостей учня: комунікативність, відкритість до пізнання, здатність працювати в команді, здатність орієнтуватися в комунікативній ситуації, критичність мислення, здатність до самоосвіти. Дж. Дьюї бачив процес навчання, як

перевтілення абстрактних знань в конкретні форми, які мають відношення до практичного життя і враховують інтереси та психологію учня [цит. за 3, с.52]. Метод проектів – освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань з практичної точки зору. За Є. Полат, це спосіб досягнення дидактичної мети, який виступає як сукупність практичних чи теоретичних знань в галузі тієї чи іншої діяльності [5, с. 11].

Основні цілі методу проектів – сприяння розвитку творчих здібностей учня в процесі реалізації особистісно-орієнтованого навчання, спрямування на особистісне спілкування, створення умов для розвитку мотивації. Проектна технологія передбачає моделювання проблемної ситуації, пошук шляхів її вирішення, який потребує від учасників аналітичних навичок, спрямованих на дослідження, аналіз та розробку шляхів вирішення проблемної ситуації. Під час роботи над проектом учні набувають досвіду самостійної діяльності, що сприяє формуванню таких особистісних рис, як критичне мислення, вміння роботи з інформацією (пошук, аналіз, систематизація), пізнавальні та творчі здібності, вміння працювати в групі, виконувати різні соціальні ролі.

Фахівці вважають метод проектів одним з найдієвіших, оскільки в процесі навчання використовуються не тільки мовні форми, але й факти з культури носія мови, адже мова, відірвана від культури, стає непотрібною. Лінгвосоціокультурна компетенція поєднує в собі вивчення мови країни та культури її населення.

Отже, формування лінгвосоціокультурної компетенції з використанням методу проєктів є складним процесом, який триває не тільки протягом навчання, але і протягом усього життя людини і є складником розвитку особистості.

Література

1. Бігич О.Б., Борецька Г.Е., Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика // Підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт. 2013. 590 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання // Підруч. для педагогів. К.: Укр. Видавнича Спілка. 1997. 410с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам // Пособие для учителя. М.: АРКТИ. 2003. 192 с.
4. Жук О.Л. Педагогика // Учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей. Мн.: БГУ. 2003. 383с.
5. Полат Е. Метод проектов: типология и структура // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. №1. С. 9-17.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс // Пособие для студентов пед.вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель. 2009. 238 с.

Kateryna Zozulia. Use of macroprojects.

The article deals with the question of forming linguosociocultural competency of students by using projection method during the studying process. It was discovered, that the forming of the linguosociocultural competency with the help of macroprojects helps to improve knowledge, discover students'

personality, helps forming social-working skills, forming self-awareness, reveal creative potential.

Keyword: *projection method, macroproject, linguosociocultural competency, competency, multi-cultural communication, individual education.*

Валерія Іванова,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Кажан Ю.М., к.пед.н., доцент
кафедри німецької та французької філології МДУ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ В РЕЖИМІ ОНЛАЙН

Дослідження присвячене розгляду особливостей граматичних вправ, що можуть бути виконані в режимі онлайн. У статті розглянуто загальнодидактичні та методичні принципи навчання та особливості їх реалізації в процесі формування граматичної компетенції учнів. Автор наводить вимоги до системи вправ для формування граматичної компетенції та дає рекомендації щодо використання вправ в навчальному процесі.

Ключові слова: *принципи навчання, система вправ, інтернет-ресурси, граматична компетенція.*

Останнім часом все частіше спостерігається тенденція інтенсивної участі педагогів в освоєнні комп'ютерних технологій, оскільки вони дозволяють удосконалювати роботу при підготовці і використанні дидактичних матеріалів, методичних розробок, застосовуванні інтегрованих курсів, використанні гнучкої

системи оцінювання знань, допомагають вирішувати поставлені завдання.

Невід'ємною складовою вивчення іноземної мови є самостійна робота учнів, її ефективність певною мірою визначає якість навчання. Самостійна робота може вважатися ефективною, коли учні зацікавлені в її виконанні. Від рівня організації самостійної роботи залежить її успішність. Тому постає питання знаходження раціональних форм, методів і засобів організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї учнів. Саме тут головна роль відводиться інформаційним технологіям, які дозволяють прискорювати процес отримання інформації, спрощувати її сприйняття [1].

Застосовуючи інформаційні ресурси мережі за тією чи іншою темою, проблемою слухачам, безперечно, слід не лише ознайомлюватися зі знайденою інформацією, а й дотримуватися чітко сформульованих на початку роботи мети і завдань застосування даної інформації, усвідомлених засобів самостійної навчальної діяльності з даним матеріалом. Тобто вся самостійна діяльність слухачів має бути дидактично структурована відповідно до поставленої мети і завдань. Завдання викладача – заздалегідь прогнозувати ймовірні результати їхньої діяльності. Певну роль відіграє добір завдань та видів діяльності, рекомендованих для самостійної роботи.

Система вправ для формування граматичної компетенції учнів старших класів повинна містити певні етапи оволодіння матеріалом: процес починається із засвоєння мовного матеріалу,

проходить стадію оволодіння первинними вміннями і навичками та завершується етапом розвитку й удосконалення мовленнєвих умінь. З іншого боку, система вправ повинна враховувати поетапність формування розумових здібностей, де кожен етап передбачає послідовність певних операцій. Ці операції мають три фази: орієнтуючу, виконуючу і контролюючу. Таким чином при укладанні системи вправ потрібно врахувати три етапи засвоєння матеріалу, а саме: етап осмислення матеріалу і формування мовних навичок, етап вдосконалення сформованих навичок та етап розвитку умінь. Система вправ для формування граматичної компетенції учнів повинна відповідати таким вимогам:

- 1) бути послідовною і будуватися з урахуванням зростання мовної та операційної складності процесу навчання;
- 2) дотримуватися трьох етапів становлення мовленнєвих умінь;
- 3) враховувати закономірності формування мовленнєвих умінь;
- 4) бути раціонально організованою і включати серію вправ;
- 5) враховувати повторюваність і циклічність навчального матеріалу;
- 6) включати контроль системи вправ [2, с.234].

Для створення системи вправ слід визначити:

- 1) типи і види вправ;
- 2) послідовність набуття навичок, враховуючи поетапний характер їх формування;
- 3) способи контролю;

4) відповідність критеріїв відбору вправ.

У процесі навчання іноземної мови застосовуються принципи й методи, котрі є визначальними для навчального процесу. До них належать:

1) загальнодидактичні принципи (свідомість; наочність; доступність; посиленість; системність; послідовність; міцність засвоєння);

2) методичні принципи (комунікативність; ситуативно-тематичне презентування навчального матеріалу, тобто педагогічні умови і зміст навчання, максимально наближені до природних; комплексно-концентрична організація змісту навчання, тобто його розподіл по циклах-концентрах із подальшим розширенням мовного і мовленнєвого матеріалу й комплексним його оволодінням; мінімізація, тобто відбір навчального матеріалу, мінімального щодо системи мови й максимального з точки зору цілей, завдань, рівня навчання й навченості) тощо [3, с. 6-7].

Загальними принципами побудови вправ за допомогою інтернет-ресурсів при вивченні іноземної мови є:

- 1) розподіленість навчального матеріалу;
- 2) інтерактивність;
- 3) мультимедійність надання навчальної інформації;
- 4) адаптивність до особистісних особливостей учнів;
- 5) інтегрованість (взаємозв'язаність) й модульність (модулі, необхідні для реалізації особистісно-орієнтованого навчання, утворюють сукупне, єдине, інтегроване середовище навчання);

- 7) демонстраційність прикладів;
- 8) дискурсивність;
- 9) подієвість;
- 10) резервність навчальної інформації;
- 11) оновлюваність навчальної інформації;
- 12) оволодіння мовленнєвою поведінкою у сценарних обставинах спілкування [2, с. 148].

Інноваційні якості інтернет-ресурсів дозволяють реалізовувати основні принципи дидактики під час навчання мови в новому форматі. Таким чином, критеріями відбору вправ є: свідомість; комунікативність; наочність; доступність; міцність; послідовність; систематичність; урахування індивідуальності учня; адаптивність; мінімізація; комплексність і диференційованість.

Критерій свідомості припускає, що при опрацюванні вправ в онлайн-режимі в учня спочатку відбувається усвідомлення особливостей мовних одиниць і правил їхнього оформлення, а потім у результаті тренування виробляється автоматизм їхнього застосування в мовленні.

Комунікативність забезпечується такою властивістю комп'ютерних і мережових технологій, як мультимедійність. Насиченість навчальної програми стимулами до вербальної реакції й аудіовербальною/ невербальною оцінкою цих дій утворює умови реальних діалогових ситуацій.

Наочність реалізується в найширшому діапазоні, виконуючи активізаційну, сигнальну, симулятивно-моделювальну й

емотивну функції. Сучасні вправи в онлайн-режимі дозволяють реалізувати всі види вербальної і графічної наочності, як статичної, так і динамічної.

Доступність комп'ютерних і мережевих форм навчання реалізується відповідністю вправ віковим й інтелектуальним можливостям учнів, а оволодіння матеріалом не викликає нездоланих складнощів. Вправи мають властивості широкого вибору порога складності. До того ж, вони уможливають надання учням допоміжної інформації й індивідуальної інформаційної підтримки.

Міцність засвоєння матеріалу визначається: а) інтерактивністю; б) необмеженістю в часі; в) розширеними можливостями самостійного вивчення матеріалу; г) збільшенням часу на індивідуальне тренування певних видів граматичних труднощів.

Послідовність реалізується через передбачену вправами черговість презентації матеріалу, організованого системно, з опорою на його передбачуване засвоєння.

Врахування індивідуальності учня є однією з пріоритетних властивостей вправ в Інтернеті. Завдяки їхньому безмежному потенціалу з адаптації до рівня конкретного учня уможливується врахування не лише вікових особливостей і рівня підготовки учнів, а й індивідуальних психологічних якостей кожного.

Адаптивність вправ реалізується в можливості пристосування навчальної програми до особливостей

конкретного процесу навчання з метою його оптимізації на ґрунті: а) врахування типологічних особливостей учнів (вид пам'яті, тип темпераменту тощо); б) забезпечення прийнятних психофізичних характеристик взаємодії учнів із комп'ютером; в) вибору індивідуального темпу роботи і способу викладу матеріалу, здійснення оптимальної стратегії управління навчальним процесом.

Мінімізація обмежує зміст і обсяг навчального матеріалу відповідно до цілей, завдань, етапу, профілю навчання. Мінімум навчального матеріалу становить функціональну систему, що відображає систему мови в цілому.

Комплексність і диференційованість реалізуються в паралельному оволодінні фонетикою, лексикою, граматикою й розвитком мовлення. Водночас враховується специфіка роботи над кожним окремо взятим мовним аспектом.

Література

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М. 1999. 189 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык. 1989. 277 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. яз. в школе. 2000. № 2. С. 3-10.

Valeriia Ivanova. Features of Performance of Grammar Exercises in the Online-form.

The study looks at the features of grammar exercises that can be done online. The article deals with general didactic and methodological principles of teaching and peculiarities of their implementation in the process of forming grammatical competence of students. The author outlines the requirements for the system of exercises for the formation of grammatical competence and gives recommendations for the use of exercises in the educational process.

Keywords: *learning principles, exercise system, online resources, grammatical competence.*

Єлизавета Ільїна
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Назаренко Н. І., к.філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

СПЕЦИФІКА ФОКАЛІЗАЦІЇ У АНГЛОМОВНИХ РОМАНАХ КОНТРАКУЛЬТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ І. УЕЛША «БРУД» ТА Ч. ПАЛАНІКА «БІЙЦІВСЬКИЙ КЛУБ»)

Дослідження присвячене питанню специфіки фокалізації у англомовних творах контракультури. За основу були вибрані твори найбільш видатних авторів контракультури – І. Уелша та Ч. Паланіка. На прикладі творів «Бруд» та «Бійцівський клуб» були виявлено, що герой контракультури має психічні захворювання, що впливає на існування у тексті декількох нараторів та перспектив.

Ключові слова: *контракультурний герой, фокалізація, точка зору, перспектива.*

Згідно сучасній наратології, фокалізація – це організація в оповіданні точки зору і методи донесення її до читача / глядача

[2, с. 391]. Точка зору – це позиція, з якої ведеться оповідь в художньому творі. Російський лінгвіст Б. А. Успенський виділяє у своїй праці «Поетика композиції» чотири плани прояви точки зору, а саме: план ідеологічної оцінки, план фразеологічної характеристики, план просторово-часової перспективи, план суб'єктивності / об'єктивності опису.

Ідеологічний рівень найменш доступний для формального дослідження: при його аналізі доводиться в тій чи іншій мірі використовувати інтуїцію. В даному випадку цікавить те, з якої точки зору автор у творі оцінює та ідеологічно сприймає зображуваний їм світ. В принципі це може бути точка зору самого автора, явно або неявно представлена в творі, точка зору оповідача, яка збігається з автором, точка зору когось з дійових осіб [3, с. 22-23].

Точка зору в плані фразеології виявляється, коли автор описує різних героїв різною мовою або взагалі використовує в тому чи іншому вигляді елементи чужої або заміщеної мови при описі; при цьому автор може описувати одну дійову особу з точки зору іншої дійової особи (того ж твору), використовувати свою власну точку зору або вдаватися до точки зору якогось третього спостерігача (який не є ні автором, ні безпосереднім учасником дії) [3, с. 36-38]. У певних випадках точка зору оповідача може бути – з більшою або меншою мірою – фіксованою в просторі або в часі, тобто ми можемо догадуватися про місце (яке визначається в просторових або часових координатах), з якого ведеться розповідь. Це місце оповідача

може збігатися з місцем певного персонажа в творі, тобто автор в цьому випадку ніби веде репортаж з місця знаходження даного персонажа [3, с. 102].

Коли автор будує свою розповідь, перед ним відкриті дві можливості: він може вести опис з посиланням на ту чи іншу індивідуальну свідомість, тобто використовувати якусь свідомо суб'єктивну точку зору, або ж описувати події по можливості об'єктивно. Інакше кажучи, він може оперувати даними якогось сприйняття (декількох сприйняттів) або ж відомими йому фактами. У творах художньої літератури персонажі описуються або з першої, або з другої точки зору. У тих випадках, коли авторська точка зору спирається на ту чи іншу індивідуальну свідомість (сприйняття), говорять про психологічну точку зору [3, с. 138].

Французький літературознавець Ж. Женетт у своїй науковій праці «Фігури» у визначенні категорії фокалізації поєднує три різні характеристики наратора: 1) його знання, 2) його здатність до інтроспекції і 3) його точку зору. Якщо зосередитися на останній межі, то трьом ступеням фокалізації відповідають такі типи точки зору:

1. «Нульова фокалізація»: розповідь ведеться з точки зору всезнаючого оповідача.

2. «Внутрішня фокалізація»: розповідь ведеться з точки зору персонажа.

3. «Зовнішня фокалізація»: розповідь ведеться з точки зору об'єктивного оповідача, що не має доступу до свідомості персонажа (або не дає доступ до неї читачеві) [4, с. 64].

На нашу думку, більш докладніше проаналізував види фокалізації М. М. Бахтіна «Автор і герой в естетичній діяльності». Нульова фокалізація: автор заволодіває героєм, вносить всередину нього завершальні моменти, ставлення автора до героя стає частково ставленням героя до себе самого. Герой починає сам себе визначати, рефлекс автора вкладає в душу або в уста героя. Автор знає про всі думки і переживання героя і доповідає про це, нічого не приховуючи.

Внутрішня фокалізація: герой є сам своїм автором, осмислює своє власне життя естетично, як би грає роль, точка зору автора синхронна точці зору персонажа.

Зовнішня фокалізація: герой заволодіває автором. Емоційно вольова предметна установка героя, його пізнавально-етична позиція в світі настільки авторитетні для автора, що він не може не бачити предметний світ тільки очима героя і не може не переживати тільки зсередини події його життя; автор не може знайти переконливої і стійкої ціннісної точки опори поза героя. В даному випадку ми можемо також говорити про невласне-пряму мову, коли голос героя переважає над голосом автора, хоча формально текст належить самому наратору [1].

Таким чином, теорії фокалізації засновані на формальному протиставленні того, що бачить персонаж і що розповідає читачеві оповідач художнього тексту. Це протиставлення може

бути виражено на текстовому рівні різними засобами (композиція, модальність та ін.).

При аналізі фокалізації роману І. Уелша «Бруд» ми вважаємо доцільним виділити окремо три позиції, з яких ведеться розповідь.

Перша позиція – Брюс Робертсон, головний оповідач, який страждає від синдрому множинної особистості. Точка зору Брюса домінує у романі.

Друга позиція – Керол, дружина Брюса, його друга особистість.

Третя позиція – глист, підсвідоме Брюса.

За класифікацією Ж. Женетта для роману характерна внутрішня фокалізація, отже розповідь ведеться з точки зору персонажа (декількох персонажів). Але за класифікацією Б. А. Успенського позиції мають відмінності.

На ідеологічному рівні позиції Брюса і Керол співпадають. Брюс та Керол (у свідомості Брюса) – ідеальна подружня пара. Вони обидва чекають підвищення Брюса, вважаючи, що воно покращить їх відносини. Брюс та Керол сподіваються на краще майбутнє, переслідують одну ціль. У випадку Брюса друга особистість не конфліктує з першою, а доповнює її. Глист же відрізняється на цьому рівні, адже є підсвідомим Брюса та усвідомлює реальні мотиви, причини та цілі головного героя. Тільки він здатен раціонально аналізувати ситуації та робити якісь висновки, що для Брюса з його хворобою неможливо.

Точки зору в плані фразеології з трьох позицій відрізняються. Не дивлячись на те, що в ідеологічному плані Брюс та Керол співпадають, мова героїв відрізняється. Асоціальне життя Брюса характеризує його мова, насичена вульгаризмами, нецензурною лексикою, діалектизмами. Друга ж особистість копіює мову дружини та є зовсім несхожою на мову Брюса. Мета Брюса здобути підвищення та насолоджуватися життям, саме яскраве, повне жаги та розпусти життя описує Брюс, коли Керол (друге Я Брюса) завжди виправдовує вчинки Брюса. Вона не бачить справжніх вчинків Брюса. Керол живе минулим та сподівається на краще майбутнє, але не бачить сьогодення. Мова глиста дуже проста та на початку роману характеризується кількома словами, які виявляють потребу їсти. З погіршенням стану Брюса репліки глиста збільшуються. Як і Керол, глист говорить про причини деяких вчинків Брюса, але не виправдовуючи його, а тільки аналізуючи.

Що стосується плану просторово-часової перспективи, позиції оповідачів також відрізняються. Брюс – єдиний герой, який живе у реальному світі. Він перебуває у певному місці (поліцейський відділок, власна квартира, готель, ін.) та у певний час (ранок, вечір, вихідний, Різдво, ін.). Перебування Керол у часі та просторі також можна охарактеризувати деякими просторово-часовими одиницями, наприклад: похід до кафе, нічна прогулянка по місту. Але Керол зосереджена на сімейному житті, тому просторово-часове перебування Керол загалом має внутрішній характер. Простір, у якому перебуває глист,

обмежується кишечником Брюса, час, у якому існує глист, загалом визначити важко, оскільки поява глиста обумовлюється алкогольним або наркотичним станом Брюса, що ускладнює визначення простору та часу самим героєм.

У психологічному плані також можна виділити відмінності. Наратив Брюса та Керол (двох особистостей головного героя) деформується через хворобу Брюса, що робить їхню розповідь суб'єктивною. Брюс «грає у гру», тому реальність Брюса підкоряється правилам цієї гри. Брюс сам для себе створює реальність, та з прогресом хвороби герой сам заплутується у своїй грі та втрачає зв'язок з реальністю. Світ Керол зосереджена на її житті та зв'язку з Брюсом. Її життя обмежене. Глист раціонально аналізує ситуації та робить висновки, він усвідомлює причини та наслідки, є єдиним, хто об'єктивно описує події у романі [6].

На відміну від роману «Бруд», у роман Ч. Паланіка «Бійцівський клуб» оповідач на зовнішньому рівні лише один – це головний герой. Але ми маємо зазначити, що згідно з сюжетом роману головний герой має психічне захворювання, а саме – синдром множинної особистості (дисоціативний розлад ідентичності), що впливає специфіку фокалізації твору. Не дивлячись на те, що формально оповідач один (у творі «Бруд» ми можемо виділити трьох нараторів завдяки наявності формальних ознак), у творі існують певні тригери, які вказують на керуючу особистість, чия саме точка зору переважає. Згідно з цим, ми можемо виділити три позиції, з яких ведеться розповідь:

Перша позиція – саме оповідач, головний герой, який втратив свою ідентичність у суспільстві споживання. Точка зору оповідача домінує у романі.

Друга позиція – Тайлер Дерден, маскуліна субособистість головного героя. Тригером для появи точки зору Тайлера є фраза оповідача «Я знаю про це, то про це відомо Тайлеру».

Третя позиція – Марла Зінгер, фемінна субособистість головного героя. Тригером для появи перспективи Марли є висловлювання оповідача типу «Я не можу заснути, поки вона тут».

За класифікацією Ж. Женетта для даного роману, аналогічно з романом «Бруд», характерна внутрішня фокалізація, отже розповідь ведеться з точки зору персонажа (декількох персонажів). За класифікацією Б. А. Успенського позиції відрізняються.

На ідеологічному рівні позиції трьох персонажів відмінні. Через те що головний герой загубив свою ідентичність та не має власного погляду на життя, його позиція на цьому рівні досить розмита протягом майже усього роману. Він схиляється то до ідеології Тайлера, то Марли, що створює конфліктні ситуації у романі спершу з Марлою, потім з Тайлером. Конфлікти між фемінною (Марла) та маскуліною (Тайлер) субособистостями оповідача майже відсутні, адже навіть оповідач їх разом ніколи не бачив, лише чув про їхні стосунки, але треба враховувати вплив Марли та Тайлера на головного героя, які постійно чергуються, намагаючись захопити увагу головного героя.

Тайлер – бунтар, який намагається зруйнувати сучасний світ для того, щоб збудувати новий. Марла – одиначка, яка шукає втіхи та сімейного затишку. Саме між цим вибором знаходиться головний герой.

Точки зору в плані фразеології з трьох позицій також відрізняються. Як й у попередньому пункті, мова головного героя загалом нейтральна, спокійна, загалом просто нарація того, що відбувається. Більше експресивною та емоційною (емоції різні – задоволення, злість, гнів, страх, тощо) нарація оповідача стає з появою Марли та Тайлера. Марла провокує головного героя на роздуми, занурення у свій внутрішній світ, між тим Тайлер змушує героя діяти, бунтувати, агресувати.

Напроти вагу попереднім пунктам, просторово-часові перспективи у героїв схожі. Загалом субособистості мають ідентичне просторове-часове положення з головним героєм. Але маємо підкреслити, що на початку роману Марла та Тайлер з'являлися виключно у певному просторі (Марла – у групах підтримки, Тайлер – у подорожах), але чим сильніше було протиборство між субособистостями, тим простір між ними більш зменшувався.

Характерно, що психологічний план фокалізації схожий з ідеологічним. Оповідач, який не має сенсу життя, намагається ідентифікувати себе завдяки двом полюсам: фемінний та маскуліний. Усі точки зору є суб'єктивні, то є певними помічниками для самореалізації головного героя [5].

Роблячи висновки, ми можемо сказати, що роман контркультури, оповідач у якому часто страждає від синдрому множинної особистості, має особливу структуру наративу. Специфіка фокалізації виявляється у відмінності точок зору нараторів (навіть якщо вони формально не виділені) у різних планах (ідеологічному, фразеологічному, просторово-часовому, психологічному). Кожна особистість має своє специфічне суб'єктивне уявлення про світ та перебування у цьому світі.

Література

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности. Электронный ресурс. [Режим доступа]: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/1.html>
2. Женетт Ж. Фигуры. 1-2 том. М.: изд. им. Сабашниковых, 1998. 944 с.
3. Успенский Б. А. Поэтика композиции. СПб. : Азбука, 2000. 348 с.
4. Шмид В. Нарратология. М.: Яз. славян. культуры, 2003. 312 с.
5. Palachiuk Ch. Fight Club. New York: Anchor books, 2007. 312 p.
6. Welsh I. Filth. London: Vintage, 2013. 393 p.

Yelyzaveta Ilina. Specificity of focalization in English novels of counterculture (based on I. Welsh «Filth» and Ch. Palachiuk «Fight Club»).

The article deals with the specificity of the focalization in the English novels of the counterculture. It is based on works of the most known writers of the counterculture – I. Welsh «Filth» and Ch. Palahniuk «Fight Club». It is

discovered that the character of the counterculture has mental illnesses which influence the existence of a few narrators in the text.

Key words: *countercultural character, focalization, viewpoint, perspective.*

Олена Ковальова
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Яблоков С.В., к.пед.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття розкриває проблему організації самостійної роботи студентів в освітньому процесі. У статті розглядаються, методологічні принципи самостійної роботи студентів, характеризуються її основні форми, що сприяє ефективному формуванню майбутнього спеціаліста, здатного до саморозвитку та самоосвіти. Встановлено, що самостійна робота студента – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня в будь-якому виді навчальних занять, це один з видів навчальних занять; специфічною особливістю самостійної роботи є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

Ключові слова: *самостійна робота, компетентність, самоосвіта, принцип, мотивація, самоконтроль, індивідуальні особливості.*

Сучасне суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки фахівця знаючого, мислячого, що вміє самостійно добувати і застосовувати знання на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів і

засобів навчання, які забезпечують більш широкі можливості розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема оволодіння студентами методами пізнавальної діяльності в умовах самостійної роботи.

Самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Зміст СРС полягає в науково обгрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу і визначається з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки фахівців, відображеної в освітній (освітньо-професійній або освітньо-науковій) програмі та робочому навчальному плані. За таких умов для кожної навчальної дисципліни визначається комплекс компетентностей, які формуються змістом навчальної дисципліни та технологіями навчання в Університеті [5].

Освітній процес сьогодення неможливо уявити без самоосвіти, підґрунтям якої є самостійна робота студентів. Самоосвіта – безперечно, найважливіша форма підвищення кваліфікації, росту майстерності та культури вчителя, який повинен протягом усього життя постійно вдосконалюватися, навчатися, працювати творчо, бути в постійному пошуку.

Зазвичай, під самостійною роботою студентів науковці розглядають навчальну діяльність, яка спрямована на вивчення і оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача.

В. А. Козаков визначає самостійну роботу у широкому сенсі наступним чином. Самостійна робота студента – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (повинна бути присутня) в будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому, але найбільш уживаному сенсі цього поняття, самостійна робота студента розглядається як один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента (на відміну від лекцій, семінарів та інших занять з викладачем) [3].

В. С. Єлагіна зауважує, що самостійна робота у закладі вищої освіти є багатофункціональною. Працюючи самостійно, студенти міцно і глибоко засвоюють предметний навчальний матеріал, розвивають навички дослідницької і професійної діяльності, вміння працювати з навчальною та науковою літературою, здатність приймати відповідальні та конструктивні рішення в різних кризових ситуаціях [1].

Самостійна робота студентів, яка передбачає відтворюючі та творчі процеси в їх діяльності, забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення певної дисципліни / теми: підручниками, посібниками, конспектами лекцій, науковою та довідковою літературою, галузевими періодичними виданнями, навчально-лабораторним обладнанням, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін, електронно-обчислювальною технікою тощо, а також засобами самоконтролю: тестами, пакетами контрольних завдань,

опитувальниками, темами проектів, алгоритмами виконання завдань тощо.

Готовність студентів до самостійної діяльності з вивчення матеріалу визначається:

– наявністю базових навчальних навичок роботи з усіх видів мовленнєвої діяльності, а саме: говоріння, аудіювання, читання, письмо (більшою мірою, безумовно, читання та письмо, так як основними способами перевірки виконання самостійної роботи є усне і письмове виконання вправ на самостійно пройдений матеріал);

– наявністю навичок перекладу і володінням методами роботи зі словником і довідковою літературою;

– умінням працювати з комп'ютерним програмним забезпеченням і Інтернетом. Завдяки Інтернету, студенти мають доступ до необмеженої кількості автентичної інформації іноземною мовою. Окрім того, Інтернет – це різноманітні комунікації: електронна пошта, конференції, форуми, чати, аудіо-чати та інше [7].

Для успішного досягнення мети навчання іноземної мови у закладах вищої освіти, що визначена програмою, організація СРС має базуватися на послідовній реалізації наступних принципів, які є основою сучасної методики викладання іноземних мов:

1) Чітке усвідомлення студентами мети і завдань курсу навчання. Студенти мають, по-перше, чітко уявляти собі як кінцеву мету навчання, так і мету кожного окремого виду роботи, кожного завдання. По-друге, особливого значення набуває

розуміння студентами характеру самостійної роботи як навчально-пізнавальної діяльності, яка здійснюється ними у співпраці з викладачем. Викладач, як організатор самостійної роботи студентів, виконує перш за все не керуючу, а синергетичну функцію (функцію співробітництва).

2) Формування і розвиток мотивації до вивчення іноземних мов. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови має комплексний характер і складається із процесуальної і перспективної мотивації.

При вивченні іноземної мови об'єктом є іншомовна мовленнєва діяльність у всіх її видах, яка мотивована комунікативно-пізнавальною потребою студентів. Процесуальна мотивація пов'язана з наявністю актуально діючої потреби в іноземній мові і зумовлена зацікавленістю студентів в успішному виконанні навчальних дій. Проте тільки процесуальна мотивація не може забезпечити високу продуктивність СРС. Для цього необхідна наявність перспективної мотивації у студентів, яка виконує важливу організуючу роль і пов'язана зі усвідомленням віддаленої мети вивчення іноземної мови, її цінності для майбутньої професійної діяльності.

Практика викладання іноземних мов свідчить про те, що перспективна мотивація у студентів має яскраво виражений характер: вони, як правило, усвідомлюють необхідність володіння іноземною мовою для її використання у майбутній професійній діяльності. Професійно-орієнтований підхід до відбору навчальних матеріалів для СРС дозволить збільшити

процесуальну мотивацію, яка передбачає високий рівень пізнавальної діяльності студентів.

3) Врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей студентів. Педагогічна цінність СРС полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її максимальної індивідуалізації з урахуванням психофізіологічних особливостей та академічної успішності студентів. Головна мета СРС, як і навчання у цілому, – максимально сприяти розвитку індивідуальності студента. Тому, плануючи СРС необхідно встановити перш за все не тільки реальний рівень володіння студентами тим чи іншим навчальним матеріалом, а також визначити їхні індивідуальні психофізіологічні характеристики. З цією метою доцільним вбачається проведення лінгво-психологічного тестування студентів. Планування й організація СРС має відбуватися на основі результатів такого тестування, яке дозволить визначити й проаналізувати психофізіологічні особливості сприйняття, засвоєння і запам'ятовування інформації кожного окремого студента, згрупувати отримані дані за виділеними критеріями.

4) Комплексність навчання. Комплексність навчання передбачає планування СРС як інтегральної частини єдиної комплексної системи підготовки студентів до виконання професійних функцій. Під час СРС у студентів слід формувати базові знання широкого професійного профілю, розвивати такі якості особистості, як ініціативність, самостійність, творча активність. Тому великого значення набуває така характерна риса

навчального матеріалу для СРС, як його наступність, тобто – включення потенційно та актуально засвоєних елементів попереднього матеріалу у наступний, що сприяє прогресивному розвитку навичок і вмінь. Такий підхід до відбору навчального матеріалу для СРС забезпечує послідовність і перспективність навчання і надає можливість реалізації практичних освітніх і виховних задач в їх діалектичній єдності.

5) Систематичність контролю навчання. Організація контролю СРС включає конкретні етапи: визначення мети контролю, розробка змісту контрольних завдань та їх послідовність, вибір форм контролю, розробка критеріїв оцінок результатів виконання контрольних завдань і вимог щодо їх аналізу. При організації СРС доцільно використовувати такі технології контролю, які були б орієнтовані на кінцеву мету навчання, що задана кваліфікаційною характеристикою фахівця. Слід пам'ятати також, що науково обґрунтований контроль СРС має приводити до встановлення реального зворотного зв'язку між викладачем і студентом. Наявність саме такого зв'язку надає можливість оцінити динаміку засвоєння навчального матеріалу для СРС на основі аналізу результатів контролю, вносити відповідні корективи в організацію СРС [2].

Під час організації та здійснення самостійної навчальної діяльності студента, завдяки виконанню самостійних робіт різних видів, удосконалюються фундаментальні знання, професійні вміння й навички практичної діяльності, досвід творчої й дослідницької діяльності з розв'язання різноманітних проблем,

досвід соціально-оцінної діяльності. Учені справедливо вказують: викладач лише організує соціально-пізнавальну діяльність студентів, студент сам здійснює процес пізнання; жодні знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати дійсним досягненням людини [6].

Отже, основною формою процесу оволодіння іноземною мовою є практичне заняття, але саме на ньому безпосередньо здійснюється організація самостійної роботи студента, контроль з боку викладача, а також взаємоконтроль та самоконтроль. Виконуючи самостійну роботу кожен студент безпосередньо стикається з новим матеріалом, з необхідністю вибору потрібної інформації для вирішення певних завдань, з пошуком відповідей на запитання. Таким чином тут проявляється його індивідуальність та особистісні інтереси, активність, ініціативність та творчий підхід. Місце, час проведення самостійної роботи, форми контролю можуть (чи то у межах формального навчання, чи неформального) бути різними. Але всі форми самостійної роботи взаємопов'язані і найбільший ефект дає комплексне використання всіх її видів.

Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності серйозної, міцної мотивації. На старших курсах університету самим сильним зовнішнім мотивуючим фактором є усвідомлення того, що вивчення мови – це підготовка до подальшої професійної діяльності, запорука успішного кар'єрного росту фахівця. Цей мотивуючий фактор стимулює

інтерес та прагнення до вдосконалення знань з іноземної мови [4].

Серед внутрішніх мотивуючих факторів, які необхідно враховувати при розробці завдань, є усвідомлення студентами корисності роботи, яку вони виконують. Стимулом є те, що знайомство із новою інформацією зі спеціальності дасть можливість більш глибоко вивчити новітні технології, проблеми та досвід, що збільшить кругозір та знання студентів, буде сприяти покращенню знань з іноземної мови. Завдання щодо дослідження якоїсь проблеми, участь в конкурсах, дебатах викликають бажання до змагань, що також мотивує процес навчання [2].

Таким чином, самостійна робота сприяє формуванню в студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалістові. Вона виховує у студентів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи, випробовує його сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо. Під час самостійної роботи студенти мають змогу краще використати свої індивідуальні здібності. Самостійна робота здійснює і виховний вплив на студентів, сприяючи формуванню і розвитку необхідних моральних якостей.

Література

1. Елагина В. С. Самостоятельная работа студентов в педагогическом вузе // Современные наукоемкие технологии, 2010. С. 116–118.

2. Кецик У. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов [Електронний ресурс]. Режим доступу:

http://www.rusnauka.com/27_NII_2013/Philologia/5_147022.doc.htm

3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. К.: Вища школа, 1990. 246 с.

4. Котова А. В. Основні принципи організації самостійної роботи студентів з англійської мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі // Міжпредметні зв'язки: зб. наук. пр. 2012. С. 75–81.

5. Положення про організацію освітнього процесу у Маріупольському державному університеті. Затв. наказом Маріуп. держ. ун-ту від 26 черв. 2015 р. № 196 [Електронний ресурс]. Режим доступу:
http://mdu.in.ua/Dokumenty/polozhennia/polozhennja_pro_organizaciu_osvitnogo_procesu.pdf

6. Тамбовська К. В. Формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи. Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2013. 187 с.

7. Щукин А. Н. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

Olena Kovalova. Individual work of students of the higher education institutions as a component of the educational process.

The article reveals the problem of organizing students' individual work in the educational process. The article discusses the methodological principles of students' individual work. The author of the article characterizes basic forms of students' individual work, which contribute to the effective formation of a future specialist capable of self-development and self-education. The author stresses that students' individual work is their active cognitive creative activity, this kind of work is present in any type of training; it is one of the types of learning; a specific feature of students' individual work is the absence of a teacher at the time of students' educational activity.

Keywords: *individual work, competence, self-education, principle, motivation, self-control, individual characteristics.*

Анастасія Коновалова
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Яблоков С.В., к.пед.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

«ДІАЛОГ КУЛЬТУР» ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто феномен міжкультурного діалогу як один з чинників рецептивного дискурсу. Діалогізм потрактовано як елемент самоідентифікації національної культури. Звернуто увагу на різні підходи щодо сутності культури особистості. Аспектами досліджуваного явища автор визначає діалог, крос-культурну форму діалогу, кооперативність та конфліктність. Акцент зроблено на важливості для українсько-

англійського діалогу, «західно–східної» цивілізаційно–культурної парадигми та на українську приналежність до її пограниччя.

Ключові слова: *діалог культур, рецепція, діалогізм, культурологічний підхід, культурно–освітнє середовище.*

Розвиток соціокультурної компетенції в учнів, чи, іншими словами, здійснення діалогу культур на уроці іноземної мови має особливе значення в даний час, коли досить часто виникають міжнаціональні конфлікти. Постає питання про виховання гуманізму, толерантності, патріотизму за допомогою діалогу культур на уроці, адже коли учень може уявити культуру свого народу, коли він цінує і поважає звичаї і традиції культури народу країни, що вивчається, тоді ні про яку ворожість не може бути й мови. Виникає те саме взаєморозуміння, до якого ми і прагнемо.

На сучасному етапі розвитку нашої держави відбуваються соціальні, економічні, суспільно–політичні зміни, що впливають на ставлення людей до інших держав, освіти та культури. Відсутність толерантності у відносинах різних етнічних груп, конфлікти на національному ґрунті – наслідок складного комплексу соціальних чинників. Сучасна геоекономічна та геокультурна ситуація вимагає від сучасної людини вміння налагоджувати взаємовигідний діалог з усіма суб'єктами загального життєвого простору, будувати гуманітарні міжкультурні взаємини з представниками різних культур, країн, етносів, націй.

Як сфера духовної діяльності людей культура включає в себе предметні результати їх діяльності, а також людські сили та здатності, що реалізуються в діяльності (знання, вміння, навички, рівень інтелекту, морального й естетичного розвитку, світогляд, способи та форми спілкування). З цього приводу М. Хайдеггер пише: «... людська діяльність розуміється й організується як культура. Культура зараз – реалізація вищих цінностей шляхом культивування вищих людських достоїнств. Із сутності культури випливає, що в якості такого культивування вона починає в свою чергу культивувати себе, роблячись таким чином культурною політикою» [11].

В. Гриньова, узагальнюючи різні підходи щодо сутності культури особистості, робить ґрунтовний висновок: культура є динамічним процесом розвитку «сутнісних сил людини», процесу творчої самореалізації особистості, яка виступає суб'єктом культурно-історичного процесу; культура є специфічним способом людської діяльності [4]. Отже, духовність і культура є підґрунтям професійної культури фахівця, а це знаходить своє відображення у професійній діяльності. Саме освіта призначена бути тією сферою, де закладається підґрунтя культури та транслуються її цінності.

А. Валицька підкреслює, що освіта є сферою соціокультурної діяльності, де «здійснюється становлення духовно зрілої, морально вільної особистості, здатної відповідати за долю земної цивілізації та культури, захищати та відстоювати загальнолюдські цінності» [3].

Таким чином, у формуванні особистості майбутнього викладача є два головних аспекти – професійний і культурний. Заклад вищої освіти покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, а культура є підґрунтям формування особистості викладача, який, зі свого боку, здатний виховувати особистість. Тільки у культурно-освітньому середовищі можуть формуватися фахівці, здатні вільно та широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа зокрема. Саме тому у сучасній педагогічній науці підкреслюється важливість застосування в освіті культурологічного підходу, справедливо вказується на те, що професійний розвиток особистості залежить і від ступеня сформованості в неї культури. І. Зязюн наголошує на тому, що, відповідно до культурологічного підходу, доцільно спрямовувати зміст сучасної професійної підготовки на активне й творче оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, народними традиціями, культурними формами взаємодії, співробітництва, способами і методами мистецької діяльності, що ґрунтується на колективному й особистісному культурному досвіді, стилі діяльності тощо [6].

Із позиції культурологічного підходу, як вказує С. Сисоєва, освіта є соціокультурною системою, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей), розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі. Культурологічна парадигма

набуває неабиякого значення для виховання в підростаючого покоління толерантної поведінки в полікультурному та міжкультурному середовищі, поваги до інших [10]. Уважаємо, що необхідною умовою орієнтації освіти на виховання Людини культури є інтеграція освіти до культури та культури до освіти.

Однак, розпочатий наприкінці ХХ ст. необоротний процес глобалізації призвів до зміни типу культури. У зв'язку з цим виникла низка проблем: по-перше, інформаційний неокolonіалізм руйнує традиційні цінності локальних цивілізацій, замінюючи їх цінностями, властивими суспільствам розвинених країн; по-друге, глобалізація, що уніфікує побут і мислення, одночасно провокує бунт етнічних почуттів, прагнення до етнічної ізоляції [5]; по-третє, прискорення поступу історії, оновлення мови, формування деструктивного світогляду, що придушє духовні основи, перешкоджають взаєморозумінню поколінь – «розпадається зв'язок часів» [7]. Тому виникає суттєва проблема: яким чином етносам сьогодні здійснювати культурно-цивілізаційний розвиток, не руйнуючи етнічне коріння? Лінгводидактики також розв'язують питання, яким чином навчати рідної та іноземної мовам, не руйнуючи світоглядну картину світу мовців, а розширюючи її, встановлюючи необхідні зв'язки, здійснюючи необхідний «діалог культур». Загальновідомо, що ключовим критерієм ідентифікації себе з певним етносом є комунікація, тобто мова, а також інші символи повсякденної взаємодії, стають головними. На нашу думку, мова – це продукт, структурний елемент та умова культури. Отже,

проблема мови та культури – це ще проблема культурного діалогу між культурами, існуючими одночасно, та культурами різних епох.

У лінгводидактиці поняття «діалог культур», передусім, розуміється як «взаємодія культур, що контактують у процесах міжкультурної комунікації чи вивчення іноземних мов, що забезпечує адекватне взаєморозуміння і духовне взаємозбагачення представників різних національних лінгвокультурних спільнот» [2].

Культура – це сукупність усіх форм діяльності суб'єкта в світі, яка ґрунтується на системі установок і приписів, цінностей і норм, зразків та ідеалів, це спадкоємна пам'ять колективу, що «живе» лише в діалозі з іншими культурами. Культура є форма спілкування між людьми, тому осмислення «діалогу культур» є умовою взаєморозуміння, толерантності, плюралізму, підґрунтям розуміння проблем людини, її буття, системи міжособистісних і міжкультурних відносин.

Отже, у сучасному світі важливу роль у збагаченні особистісного, суспільного та полікультурного досвіду відіграє діалог з іншими культурами, як спорідненими, так і далекими. Безумовно, освіта впливає на взаємодію етносів, на установлення їх культурних контактів: необхідно знайомити молоде покоління з іншими культурними цінностями та зразками, одночасно допомагаючи йому усвідомлювати власну етнічну приналежність.

У контексті діалогу власної й іншомовної культур, як справедливо вказує О. Пінковська, значення набуває «збереження власної культури та її збагачення на основі порівняння з іншомовною через розуміння і взаєморозуміння» [9]. В. Махінов справедливо вказує: «Пріоритетність навчання діалогу культур призвела до значного зростання інтересу до іноземних мов, що супроводжується зіставленням звичаїв, традицій, побуту різних народів. Об'єктивно збільшила зацікавленість і власною етнокультурною у всіх її різноманітних проявах і спричинила попит на дослідження національної культурної спадщини». Наукова парадигма, що ґрунтується на «розумінні міжкультурної комунікації як такої, при якій комунікативні партнери, належачи до різних мов і культур, усвідомлюють факт чужинності один одного» [8], перестає бути приналежністю лише сфери навчання іноземних мов, розповсюджуючись на широке проблемне поле гуманітарного, міждисциплінарного знання.

Кожний етнос (народ) має усталену етнічну культуру, що формувалася протягом сторіч і до якої входить широкий спектр духовних і матеріальних цінностей, свій образ життя, правила, норми, стратегії та тактики поведінки та спілкування, які, до того ж, у різних соціальних прошарків етносу не тільки мають свої особливості, але й залежать від конкретних ситуацій спілкування. Тому успіх міжкультурної комунікації базується на знанні мови, на знанні національних соціальних, мовних, культурних особливостей учасників комунікації, на знанні основних

життєвих стереотипів, шкал цінностей, властивих культурам, до яких вони належать. Одним із найважливіших чинників успішного діалогу культур є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників.

Отже, завдання закладу вищої освіти – підготувати майбутнього вчителя не лише кваліфікованим фахівцем, але й толерантною, інтелігентною, освіченою і високоморальною особистістю, здатною адаптуватися у непростих соціально-економічних умовах сьогодення, здатною до міжкультурної комунікації з різними представниками багатокультурного українського та світового співтовариства.

М. Баришніков чітко визначив учителя іноземної мови, назвав його «ретранслятором культури країни, мова якої вивчається, який передає її через призму свого Его, що належить до рідної (національної) культури» [1]. Таким чином, підготовка вчителя іноземної мови передбачає оволодіння, крім спеціальних компетентностей (професійної, комунікативної, іншомовної) та компетенцій (лінгвістичної, мовленнєвої, пізнавальної, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої, лінгвометодичної, соціальної, стратегічної тощо), полікультурною компетентністю та комплексом полікультурних компетенцій. Це трапляється тому, що культурно-освітнє середовище студентів не обмежується навчально-виховним процесом у ЗВО, на нього впливають зовнішні чинники (родина, сімейний побут, друзі, заклади культури, політичні й соціально-економічні відносини у суспільстві тощо).

У формуванні полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у межах міжкультурної комунікації важливо зважати на розвиток індивідуального досвіду особистості. І. Якиманська [12] справедливо підкреслює: саме суб'єктний досвід, який складають предмети, уявлення, поняття, операції, прийоми, правила виконання дій, емоційні коди (особистісні смисли, установки, стереотипи) є, з одного боку, підґрунтям формування траєкторії індивідуального розвитку, а з другого – значуща умова для встановлення ефективних комунікацій. Завданнями іншомовної освіти, з огляду на формування в майбутніх учителів іноземних мов полікультурної компетентності, вважаємо: осмислення культури в її реальній цілісності та повноті різних форм існування, в її будові, функціонуванні та розвитку; усвідомлення життєвості певної культури; розуміння національної специфіки культур різних народів; визначення загальнокультурних цінностей, які містяться в кожній із культур; розуміння взаємодії різних національних культур; визначення особливостей взаємодії культур особистостей у міжкультурній і міжособистісній комунікації.

Література

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 28-32.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.

3. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора. // Педагогика. 1997. № 2. С. 3-8.

4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Київ, 2000. 520 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.

6. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал. Ченхстохова; Київ, 2005. Вип. 7. С. 35-46.

7. Культурология: учеб. пособие под ред. Н. Г. Багдасарьян. Москва: Высш. шк., 2001. 511 с.

8. Махінов В. М. Теоретичні засади міжкультурного спілкування як категорія методики навчання іноземних мов. Україна і Німеччина: Мова. Культура. Освіта : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. С. 149-159.

9. Піньковська О. Навчання іноземній мові в контексті діалогу культур. Кіровоград: КДПУ, 2012. Вип. 104 (2). С. 500-505.

10. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

11. Хайдеггер М. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. Москва: Республика, 1993. С. 41-63.

12. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 2002. 96 с.

Anastasiia Konovalova. «Cultural dialogue» and its role in the formation of policultural competence of foreign language teachers.

The article deals with the phenomenon of intercultural dialogue as one of the factors of receptive discourse. Dialogue is interpreted as an element of self-identification of national culture. The attention is drawn to different approaches to the essence of culture of a personality. The aspects of the phenomenon are studied by the author as dialogue, a cross-cultural form of dialogue, cooperativeness and conflict. The emphasis is placed on the importance of the Ukrainian-English dialogue, the “Western–Eastern” civilizational–cultural paradigm and the Ukrainian affiliation to the paradigm mentioned.

Keywords: dialogue of cultures, reception, dialogism, cultural approach, cultural and educational environment.

*Литовченко Тетяна,
ОС «Магістр»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Назаренко Н. І.
к. філол.н., доцент,
доцент кафедри англійської філології*

РИСИ АНТИУТОПІЇ У ТВОРІ Р. БРЕДБЕРІ «451 ГРАДУС ЗА ФАРЕНГЕЙТОМ»

У статті досліджується тенеца пов'язаних між собою понять «утопія» та «антиутопія». Сам термін «антиутопія» давно увійшов у коло наукового й повсякденного обігу. Витоки антиутопії як літературного жанру простежуються в утопії, тому у даній статті розглядається взаємозв'язок антиутопії та утопії, виникнення цих явищ,

та аналізуються жанрові особливості літературної антиутопії ХХ століття. Було досліджено сюжетно-композиційні та ідейно-тематичні особливості антиутопічного твору. Також розглянуто відмінності фантастики та антиутопії і проблеми жанрової приналежності досліджуваного твору.

В статті схарактеризовано знакові риси антиутопії, що присутні у творі: особистість і суспільство в державі тоталітарного устрою; бунт протагоніста проти існуючого ладу; елементи фантастики; обмежене місце дії; ритуалізація життя; прийом деперсоніфікації, квазіномінації та приклади «новомови»; статичний світ руйнується наприкінці твору; відсутність історичної та діахронічної пам'яті.

***Ключові слова:** жанр, герой-бунтар, тоталітарний устрій, фантастика, «новомова».*

Постановка проблеми. Актуальність статті полягає у тому, що, попри популярність твору «451 градус за Фаренгейтом» Р. Бредбері, жанр антиутопії є недостатньо дослідженим у порівнянні з іншими жанрами. В даній роботі ми виділяємо особливості жанру та головні художні риси, які відрізняють антиутопію від інших схожих жанрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки «антиутопія», як літературний жанр, є досить складним та багатограним явищем, воно вимагає глибокого та багатостороннього аналізу та дослідження. В нашій роботі ми спиралися на наукові розвідки літературознавців, які висвітлювали окремі сторони даного явища. Це праці А. Кузнецової, В. Литвинової, В.Чаликової, С. Шишкіної, Т.Чернишової, Л. Юр'євої та інших.

Мета статті – дослідження характерних рис антиутопії в романі «451 градус за Фаренгейтом» Р. Бредбері.

Виклад основного матеріалу. Яскравою особливістю літературного процесу ХХ-ХХІ століть є жанрова нестабільність, синтез літературних напрямків і жанрів, криза традиційних уявлень та трансформація багатьох жанрових моделей. Ці процеси у сучасному літературознавстві призвели до виникнення багатьох явищ у літературі одним з яких є антиутопія. Але це явище рубежу віків перетворилося із літературного жанру в моделювання реальної дійсності. Це можна пояснити перш за все зближенням літературного жанру антиутопії з суміжними видами досліджень – філософським, культурологічним, соціологічним.

Поняття антиутопії нерозривно пов'язане з поняттям утопії, в якій зображено ідеальний, бездоганний світ, де всі рівні, вільні, щасливі, кожен працює за своїми здібностями, а отримує за потребами.

Уперше слово «утопія» було використане англійським письменником Томасом Мором, який назвав написану латиною в 1515-1516 роках книгу «Утопією». Утопія Т. Мора – ідеальна країна, у якій мешкали звичайні люди, які були дуже добре організованими [1, с. 235]. Термін «антиутопія» (від грец. «Anti» – проти і «utopos» – місце, якого ніде не існує) вперше був введений англійським філософом і економістом Джоном Стюартом Міллом в 1868 році, але елементи літературної антиутопії помічені в творах більш раннього часу [2, с. 70].

Становлення жанру антиутопії пов'язано з історичним розвитком утопії не тільки як філософської та літературно-художньої форми, але і як способу мислення людини в її соціокультурній практиці [2, с. 70]. Антиутопічна традиція існувала з давніх-давен, але «лише у ХХ столітті вона виникає як масове явище, як продукт певного типу свідомості, що володіє власною художньою цінністю» [3, с. 29].

Прийнято вважати, що антиутопія – це опис майбутніх соціальних проблем та негараздів, по суті своїй – застереження сьогоденню, але, звертаючись до антиутопії ХХ століття, можна помітити, що вони давно вже є не стільки передбаченням майбутнього, скільки спробою усвідомити сьогодення. Негаразди, які очікують людей в майбутньому, в меншій мірі хвилюють окрему людину, ніж те, що оточує її в даний момент [4, с. 18].

Спираючись на дослідження жанру утопії та антиутопії у працях Л. Юр'євої, С. Шишкіної, А. Кузнєцової та ін., ми виокремили основні риси антиутопічних творів ХХ століття: 1) простір антиутопії – держава з тоталітарною системою управління, яка пережила соціальну революцію або визвольну війну; 2) місце дії в антиутопіях замкнено географічно; поняття «острів» при цьому стає концептом.; 3) історична і колективна, діахронічна пам'ять вилучені з топосу антиутопії; 4) ритуалізація життя та поневолення людини підкреслює абсурд ситуації; 5) час в антиутопії живе за своїми власними законами, він не історичний, але наповнений алюзіями, зрозумілими читачеві; 6)

герой твору – бунтар-одинак або колектив однодумців, який виступає в опозиції до існуючого ладу; 7) тоталітаризму протистоїть любов; 8) опис природи своєю барвистістю підкреслює приреченість того, що відбувається в антиутопічній дійсності; 9) світ не статичний, він конструюється; 10) оповідання часто постає від імені героїв, у формі щоденника, нотаток, що відображає формування особистісної самосвідомості головного героя, вичленення їм індивідуального «я» з деперсоніфікованого простору «ми»; 11) у літературних зразках, створених різними культурами, спостерігається велика кількість подібних образів-функцій, повторюваних мотивів, трафаретність мікросюжетів, що виключають альтернативні варіанти; 12) ідея безсилля розуму перед тваринним початком в людині стає лейтмотивом в літературних зразках ХХ століття; 13) фантастика – основа поетики антиутопії; 14) активне використання прийому «квазіномінація», що полягає в перейменуванні явищ, людей, предметів [5 с. 250; 6, с. 104-106].

Рей Дуглас Бредбері (Ray Douglas Bradbury, 1920-2012) належить до числа видатних письменників-фантастів ХХ століття. Слава прийшла до письменника не відразу. На початку свого творчого шляху він друкує науково-фантастичні розповіді в газетах. У 1950 р. виходить його знаменитий збірник новел «Марсіанські хроніки», а разом з ним і популярність [8, с. 306-307].

Як зазначає Л. Бутяков, популярність творів Рея Бредбері обумовлена тим, що талант письменника «не вкладається в

прокрустове ложе банальних схем». [9, с. 6]. На думку Е. Апенко, Бредбері і схожий, і відмінний від колеґ-фантастів. Подібно до них, він намагається заглянути в майбутнє, але його більше цікавить душа окремо взятої людини [10, с. 6]. Також, Апенко зазначає, що творчість Рея Бредбері викликає багато суперечок. Зокрема, вчені та критики сперечаються про те, чи можна зарахувати автора до числа письменників-фантастів. У творах відсутнє явне наукове пояснення «чудес», автор йде своїм шляхом, використовуючи наукову фантастику лише в тій мірі, в якій це необхідно для створення оповідання [10, с. 15].

Складним є питання про співвідношення антиутопії і фантастики. Очевидно, що письменники отримують можливість моделювання процесів саме завдяки фантастиці. Однак далеко не кожен фантастичний твір є антиутопією. У порівнянні з науковою фантастикою антиутопія розповідає про куди більш реальні і легше упізнавані речі.

На нашу думку, фантастика, будучи основою поетики антиутопії, виконує дві важливі для жанру функції: фантастичні ситуації допомагають розкрити недосконалість існуючого порядку, а також показати негативні наслідки міфів чи суспільних процесів. При цьому зауважимо, що антиутопія перестає бути такою поза зв'язком із соціальною проблематикою та реальністю.

«Фантастика – це наша реальність, доведена до абсурду» [11, с. 7]. Цей вислів Р. Бредбері є основною думкою роману-антиутопії «451 градус за Фаренгейтом». У цьому романі

представлено цілий комплекс проблем, з якими, на думку автора, з часом, можливо, доведеться зіткнутися людству. Автор застерігає людство проти примітивного способу життя, політичної коректності і споживацтва. Роман, написаний під час холодної війни, піднімає питання репресії інтелекту, змушуючи людей залишатися в сірому натовпі, технологічному придушенні і прихованому нещасті громадян держави.

У своєму романі письменник створює антимодель за допомогою символіки своїх фантазій. Він розмірковує про долю земної цивілізації, про майбутнє Америки, з її нестандартно сформованим менталітетом та національним колоритом. Тільки все доведено до крайності, до так званого «абсурду».

Абсурдність, безглуздість існування людини позначені і художніми засобами, методом деперсоніфікації особистості. У романах відсутні описи зовнішності, що говорять про особистісні характеристики персонажів. Згадуються лише деякі деталі уніформи («шлем, прикрашений цифрою 451»), що відрізняють, в силу необхідності, одного від іншого. Індивідуум стає частиною загальної маси.

Це соціум, де кожен стежить за всіма і все стежать один за одним. В описі подій Бредбері не датує час дії. Однак роздуми одного з його героїв про колись велику популярність Шекспіра, про вміння людей читати, говорити і думати до встановлення суспільства масової культури, що відбулося 500 років потому, дозволяє припускати, що перед нами змодельована концепція можливого майбутнього. Час дії – високотехнічне майбутнє,

місце – ще один острів на планеті, населений однаковими у всіх проявах людьми. Про це свідчать неодноразові згадки річки, яка відокремлює місто від решти території. З цієї самої річки Монтег, головний герой, переміститься в інший простір і буде звідти спостерігати за бомбардуваннями, що знищують місто. А простір антиутопії – держава з тоталітарною системою управління.

Схоже, що події цієї книги, ймовірно, відбуваються у майбутній версії сьогоденної Америки (Сполучених Штатів), герої мають англійські імена і в тексті згадуються «короткі історії пожежників Америки». У творі інформація про ситуацію в решті світу невідома.

Бредбері також не дає жодних деталей щодо типу уряду. Може здатися, що уряд дуже схожий на уряд реального світу, тільки повноваження держави в галузі контролю над засобами масової інформації перебільшені. Всюдисуща цензура і одержимість політичною коректністю існують тому, що влада не дає книжкам змоги зашкодити почуттям будь-якої меншини, а тому книги забороняються і спалюються пожежниками, і все ще може існувати лише неглибока, а отже і нешкідлива література, наприклад, комікси та секс-журнали.

В антиутопії Р. Бредбері «451 градус за Фаренгейтом» несвобода громадян більше виражається в духовному плані, ніж у фізичному. В державі стежать за життям людей, в загальній картотеці реєструється навіть хімічний склад крові: “All of those chemical balances and percentages on all of us here in the house are recorded in the master file downstairs. It would be easy for someone

to set up a partial combination on the Hound's 'memory,' a touch of amino acids, perhaps" [12, с. 19]. («Хімічний склад крові кожного з нас і процентне співвідношення зареєстровані в загальній картотеці там, внизу. Хіба не міг хто-небудь настроїти «пам'ять» механічного пса на той чи інший склад – не в повному обсязі, а частково, ну хоча б на амінокислоти?»).

А новітні винаходи зробили з людей бездумну сіру масу тварин, які увесь час проводять перед стінами, що розмовляють: "Well, wasn't there a wall between him and Mildred, when you came down to it? Literally not just one, wall but, so far, three! And expensive, too! And the uncles, the aunts, the cousins, the nieces, the nephews, that lived in those walls, the gibbering pack of tree-apes that said nothing, nothing, nothing and said it loud, loud, loud. He had taken to calling them relatives from the very first" [12, с. 30]. («Власне кажучи, якщо вдуматися, то між ним і Мілдред завжди стояла стіна. Навіть не одна, а цілих три, які до того ж коштували так дорого. Всі ці дядечки, тітоньки, двоюрідні брати і сестри, племінники і племінниці, які жили на цих стінах, згряя балакучих мавп, які вічно щось лепечуть без зв'язку, без сенсу, але голосно, голосно, голосно! Він з самого початку назвав їх «родичами»).

На перший погляд, ця держава здається придатною для життя, вплив влади практично не помітний, але при цьому абсолютно все зроблено для того, щоб особистість ніяк не проявляла свою свободу та припинила думати взагалі. Для цього і створено стіни, що розмовляють, мушлі, в яких нескінченно грає

незрозуміла електронна музика, та з цією ж метою знищується література.

Проблема ставлення до літератури є однією з найбільш значущих в цьому творі. Літературні твори в державі не читають, більше того, одна згадка про них наводить жах на мешканців, адже книги в державі знаходяться під заборонаю: “Do you ever read any of the books you bum?” He laughed. “That’s against the law!” [12, с. 7]. («А ви коли-небудь читаєте книжки, які палите?» Він розсміявся. «Це карається законом»).

Більш того, велика частина жителів не бачить в літературі ніякої користі, вони вважають її непотрібною і навіть небезпечною: “We must all be alike. Not everyone born free and equal, as the Constitution says, but everyone made equal. Each man the image of every other; then all are happy, for there are no mountains to make them cower, to judge themselves against. So! A book is a loaded gun in the house next door. Burn it. Take the shot from the weapon” [12, с.40]. («Ми всі повинні бути однаковими. Не вільними і рівними від народження, як сказано в конституції, а просто ми всі повинні стати однаковими. Нехай люди стануть схожі один на одного як дві краплі води, тоді всі будуть щасливі, тому що не буде велетнів, поруч з якими інші відчують свою нікчемність. Ось! А книга - це заряджена рушниця в будинку сусіда. Спалити її! Розрядити рушницю!»).

Група, члени якої мають певну владу і зображені як щось більше, ніж звичайний народ, – це організація пожежників, які спалюють книги. Стверджується, що організація була створена

Бенджаміном Франкліном, політичним діячем реального світу, який також був відповідальним за створення справжніх пожежників у світі, що є доказом того, що обидві організації насправді є одними й тими. Пожежники більше не гасять вогонь, тому що всі будинки в цьому світі є вогнетривкими, і їхня робота полягає в тому, щоб розпалити полум'я і спалити будинки і книги всередині. Пожежники – це офіційні цензори, судді і виконавці, як сказав капітан Біті. Проте, капітан Біті також стверджує, що цензура не була розпочата урядом, але її почали знизу, споживачі, які просто втратили інтерес до книг і вони віддають перевагу іншим пасивним і, отже, не таким складним можливостям, щоб замість цього витратити свій вільний час, особливо у стінах віталень.

У суспільстві нібито ідеалізованого майбутнього Монтег, головний герой твору, належить до привілейованої касти пожежників. Однак вони не допомагають впоратися з вогнем, як це було у ХХ столітті, коли створювався роман. Пожежники майбутнього самі спалюють те, що заважає бездумному, безперебійному та ритуалізованому життю соціуму, в якому все повинно бути однаковим. І перше, що необхідно піддати знищенню в цьому щасливому суспільстві, – книги. Потім знищуються будинки, в яких книги були знайдені. Іноді спалюються і ті, хто дозволив собі укривати книжки.

Протистояння влади й індивіда є лейтмотивом майже усіх антиутопічних творів. Гай Монтег – яскравий приклад героя-бунтаря, одного з небагатьох, хто пройшов шлях від бездумного

пішака до занепокоєної майбутнім людства особистості, що і відбивається в сюжеті роману. Шлях до книг починається у Монтег одночасно з усвідомленням власного «я», єдиного, неповторного, що відрізняє його від всіх інших. Пробудження Монтег відбувається завдяки його зустрічі з Кларисою, спробі самогубства його дружини Мілдред, самогубства старенької, яка спалила себе разом зі своїми книгами, і його зустрічі з Фабером. Але саме зустріч з Кларисою штовхає його на зміни. Вперше Монтег розуміє, що людське спілкування є чимось більшим, ніж просто обмін штампами, завченими репліками з безглуздих телевізійних програм, перегляд яких давно став основним заняттям його одноплемінників, а віртуальна участь в них – сенсом їхнього життя. Він відчуває навколо порожнечу, відсутність тепла, людяності. Запитання Клариси яке здається невинним: «А чи щасливі Ви?», руйнує запрограмований правилами бездуховного соціуму код життя Гай Монтег. Він немов прозирає. Відтепер він – не такий, як усі, як його побратими пожежники, готові за будь-яким доносом знищувати інакомислення.

Монтег долучається до таємного товариства, колективу одностудців, який виступає проти існуючого ладу, тих, хто має намір зберегти культурні скарби для майбутніх поколінь. У місті, де він проживає, є люди, які через страх того, що книги в їх звичному, паперовому вигляді можуть бути знищені, запам'ятовують їх. Вони готові передати текст «Держави» Платона, «Мандри Гуллівера», «Уолдена» Генрі Торо з вуст в

уста майбутнім поколінням. Сформувалася навіть якась опозиція, яка робить все, щоб не втратити літературну спадщину: “We’re book-burners, too. We read the books and burnt them, afraid they’d be found. ... Better to keep it in the old heads, where no one can see it or suspect it. We are all bits and pieces of history and literature and international law, Byron, Tom Paine, Machiavelli, or Christ, it’s here” [12, с. 99]. («Ми теж спалюємо книги. Прочитуємо книгу, а потім спалюємо, щоб її у нас не знайшли. ... Краще все зберігати в голові, де ніхто нічого не побачить, нічого на запідозрить. Ми всі – уривки і шматочки історії, літератури, міжнародного права. Байрон, Том Пейн, Макіавеллі, Христос – усе тут, у наших головах»).

Дисгармонійні стосунки держави і окремої особистості в світі, створеному Р. Бредбері, є прямим наслідком моделювання свідомості в бездуховній атмосфері ритуалізації та деперсоніфікації поведінки, комунікації, мислення.

Кульмінацію його розвитку можна знайти в кінці книги, коли Монтег повертається до міста, зруйнованого бомбардуванням, із групою біженців. Він йде попереду, і коли він перестає чекати, вони дозволяють йому вести їх. Це вказує на те, що він нарешті став людиною, яка може приймати власні рішення і здатна передати свій досвід іншим.

Р. Бредбері змальовує негативні риси науково-технічного прогресу. Стіни, що розмовляють заміняють людині все: книги, походи в кіно, прогулянки, спілкування з іншими. «Мушлі» – ще один технічний винахід у творі, який відволікає від усього того,

що відбувається, не дозволяючи людині побути у тиші наодинці з собою, а також не дозволяє думати. Ці назви також є прикладом так званої «новомови» (спрощення літературної мови, а також створення нових слів у творах) – явища, характерного для антиутопічних творів.

Висновки. Антиутопія як жанр літератури виражає універсальну ідею розуміння основних тенденцій розвитку людства й однієї людини зокрема. Твори цього жанру демонструють, яким чином втілюються в реальність утопічні ідеали і нівелюються поняття гуманізму, свободи, духовності заради регламентованого поняття «щастя», а також показують, у якому протистоянні можуть перебувати влада й індивід.

Отже, ми можемо стверджувати, що роман Р. Бредбері є яскравим прикладом жанру антиутопії. Основними ознаками антиутопії як жанру в цьому творі є: зображення держави тоталітарного устрою; головний герой стає яскравим прикладом героя-бунтаря, який протистоїть існуючому ладу; автор активно використовує елементи фантастики, адже фантастика – це основа поетики антиутопічного твору; місце дії – замкнутий простір (місто, у якому відбуваються події, уособлює «острів» тому, що воно відокремлене від іншого світу); час – умовний; статичний світ руйнується наприкінці твору під час бомбардування; автор активно використовує прийоми деперсоніфікації особистості та квазіномінації.

Література

1. Історія зарубіжної літератури ХХ століття: навчальний посібник / Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гринчак Н.І. Київ. : Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
2. Brzezinsky Z. America in the technotronical age. // Utopia / Ed. by C. Kateb. New York., 1971, P. 127-148.
3. Russel B. Przedmowa / B. Russel // Themerson, S. Wiklad profesora Mmma. Warshawa, 1958. 251p.
4. Жаданов Ю.А.: Антиутопия ХХ века: этапы большого пути. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-angliya/zhadanov-antiutopiya-hh-veka.htm>
5. Кузнецова, А.В. Генезис жанров утопии и антиутопии в английской литературе 20 века. // Проблемы истории, филологии, культуры. 2012. №2(36) С. 248-264
6. Юрьева Л.М. Русская антиутопия в контексте мировой литературы: монография / Л.М. Юрьева. Москва : ИМЛИ РАН, 2005. 317 с.
7. Шишкина С.Г. Истоки и трансформации жанра литературной антиутопии в ХХ веке. Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет, 2009. 230 с.
8. Свенцицкая О. Рэй Дуглас Бредбери: Биографический очерк. // Антол. мир. дет. лит.: В. 8 т., т.1. Москва, 2003, С. 306-308.

9. Бутяков Л. Марсианин из Лос-Анжелеса: Предисл. // Брэдбери Р. Здесь водятся тигры. Санкт Петербург: 2000. С. 5-14.

10. Апенко Е. Рэй Брэдбери и его романы: Ст. // Брэдбери Р. 451° по Фаренгейту. Москва, 2005. С. 6-27.

11. Брэдбери Р. 451° по Фаренгейту. Марсианские хроники. Вино из одуванчиков. Рассказы. Москва. : АСТ , 2003. 576 с.

12. Bradbury, R. Fahrenheit 451 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.secret-satire-society.org/wp-content/uploads/2014/01/Ray-Bradbury-Fahrenheit-451.pdf>

Lytovchenko T. Features of Dystopia in R. Bradbury's "Fahrenheit 451".

The article examines the genesis of the related concepts of "utopia" and "dystopia". The term "dystopia" has long been included in the scientific and everyday circulation. The origins of dystopia as a literary genre are traced to utopia, so this article examines the relationship between dystopia and utopia, the emergence of these phenomena, and analyzes genre features of literary dystopia of the twentieth century.

During the study contextual, comparative, formal and textual methods of analysis were used. The subject-composition and ideological-thematic features of the anti-utopian work were investigated. Also the differences of fantasy and dystopia and problems of genre affiliation of the studied work were investigated. The images and themes of the novel, including the subject of book burning, are seen as a metaphor for state censorship and the oppression of free-thinking in a totalitarian society. Also, the threat of reading and book culture by the outrageous media are emphasized in the novel, first of all television.

The article describes the characteristic features of dystopia that are present in the work: personality and society in the state of totalitarian system;

the rebellion of the protagonist against the existing order; elements of fiction; closed place of action; the ritualization of life; device of depersonification, quasi-nomination and examples of “newspeak”; static world is destroyed at the end of the work; lack of historical and diachronic memory.

Key words: *genre, rebel hero, totalitarian system, fantasy, “newspeak”.*

Лілія Михайліченко
старший викладач,
Маріупольський державний університет

COGNITIVE ASPECTS OF METAPHOR

Стаття торкається проблеми когнітивної метафори та її статусу у концептуальній теорії. Метафора розглядається як окремий феномен, вивчення якого створює базис для розвитку когнітивної науки. Когнітивна метафора є важливим фактором у розвитку людської свідомості. Сучасна лінгвістика розглядає метафору не тільки як засіб стилістичного маркування, але і як форму мислення та пізнання оточуючого середовища.

Ключові слова: *метафора, концептуальна теорія, когнітивна метафора, форма мислення, концептуальна метафора, інформативний контент, вербалізований метод для осмислення картини світу, сприймати концепти.*

Against the background of the development of new approaches metaphor becomes for linguistics as a whole some unifying phenomenon, the study of which lays the foundation for the development of cognitive science. However, until the last decades of the twentieth century, when the problem of the status of metaphors in conceptual theory began to attract special attention of linguists, studies

in this regard were random and did not stand out in some reasonable theory.

On the one hand, metaphor assumes the presence of similarities between the properties of its semantic referents, as it must be understood, and on the other hand - the dissimilarity between them, as metaphor is designed to create a new meaning from the already existing word stock. Referring sensually perceived signs to abstract and not directly observed objects, cognitive metaphor performs gnoseological (cognitive function). It forms the area of secondary predicates-adjectives, verbs, characterizing non-objective entities, the properties of which are distinguished by analogy with the available perception of signs of physical objects and observed phenomena.

Such metaphors, cognitive ones, create a subtly semantically differentiated language of feelings and at the same time show a tendency to semantic convergence. For example, the meaning of "fall out of love" can be transmitted by the following metaphors: "love faded away, died, silent, or was bleeding away"; to a strong sense of applicable metaphors such as "storm (fire, whirlwind, boiling, heat) passions." The imagery of the metaphor in this case is weakened, as evidenced by the crossing, contamination of images.

Cognitive metaphor consists in transferring a characteristic of the object to the event, process, situation, fact, thoughts, ideas, theories, concepts and other abstract concepts, gives the language of logical predicates, denoting the sequence, causality, deducibility, etc.: to precede, to follow, to derive, to deduce, to infer, to conclude, to lead to anything, etc. back to metaphor conjunctions: although,

despite, because of, in spite of. In this area, there are also key metaphors that define analogies between different systems of concepts and generate more specific metaphors. The key metaphors can be attached an image of a single argument of the fact to the other part of it.

The question of conceptual metaphor gave impetus to research in the field of human thought processes. This led researchers to the fact that metaphor is primarily a verbalized method of thinking about the world. This problem was dealt with by such linguists of the 70's-80's as a Healy, R. Harris, A. Orton, R. Reynold and many others. The most clearly conceptual theory of metaphor is formulated by J. Lakoff and M. Johnson. They described a conceptual metaphor as the intersection of knowledge about one conceptual area in another conceptual area. "Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish— a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action" [1, p. 3]

The axiological status of stable metaphorical constructions is fixed in the minds of native speakers. In the case of occasional metaphorical use, it is actualized in accordance with the status of the linguistic unit that forms the basis of the metaphorical construction. Due to the fact that the semantic meaning of the metaphorical syntagma does not have a linear structure, that is, it is not reduced to the sum of the values of its components, but is determined by the connotative way that forms its basis, the informative potential of the

metaphorical unit is extracted on the basis of the significative-quantitative semantic transformations that are fixed in the consciousness of native speakers or actualized in the process of its explication or decoding.

The main informative content of the metaphorical construction is identified with the value of the predicative feature inherent in it and is complicated by the whole complex of connotative meanings, of which the most important is the positive or negative status of the metaphorical image forming its basis. Connotative images, identified in the minds of native speakers with predicative meanings, are aimed at the identification or illustrative explanation of one of the features or a number of characteristics. In the first case, the functioning of the connotation in the sentence structure is determined by the predicative function, i.e. the information contained in the connotation acts as a structural component revealing the meaning of the sign: sunset → red → blood → bloody sunset.

To connotate predicative level, there are the images that are not intended for the category of objects of reality: ice, water, crystal, milk, etc., Their function in the sentence is limited to the presentation of one of the predicate values: ice cold, water flowing, crystal – transparent, milk – white. If the connotative image is potentially correlated in the minds of native speakers not with one, but with several predicative characteristics ("transparent" – water, crystal), the meaning of the metaphorical feature in each case can be revealed only from the context. Although, as a rule, in the significative function corresponding to the implicit expression of the predicative sign, the

lexeme representing the connotation acts only in one, the most stable metaphorical meaning.

In the case where the connotative image is not directly correlated with any predictive characteristics, and acts as the source of a whole complex additive values, we can talk about nominative-predicative function of connotation, that is, its potential ability to name the object of reality with the mandatory condition of this explication. The existence of a connotation in a language system often takes place within one of the functional meanings: nominative or predicative. If connotative image for updating a single predictive characteristic functions of the nominative, the range associated with metaphoric characteristics, generally includes a primary forming quantitative value of the metaphor of sign. However, in some cases the same connotation in the predicative and nominative-predicative functions may have different metaphorical meanings. It should be noted that in the language system there are connotations of the predicative plan which can potentially be used for metaphorical naming of separate parts or structural components of the objects of reality: "straw" (hair); "cane" (hands, feet); "feathers" (clouds); "gold" (autumn foliage), "bones" (a thin person).

“It is especially noteworthy that there are, in general, no standard rules for the degree of weight or emphasis to be attached to a particular use of an expression. To know what the user of a metaphor means, we need to know how " seriously " he treats the metaphorical focus. Would he be just as content to have some rough synonym, or would only that word serve? Are we to take the word lightly,

attending only to its most obvious implications - or should we dwell upon its less immediate associations? In speech we can use emphasis and phrasing as clues. But in written or printed discourse, even these rudimentary aids are absent.” [1, p. 277]

This kind of connotative images in the proposal form the basis for education genitive metaphorical combinations: straw - hair, sticks - hands, feathers - clouds, gold - leaves, etc. When used in the connotation of the functions of the nominative value of metaphorical shifts, the meaning is defined by existing in the minds of native speakers attitudes to the image of the connotative and intentional attitudes of the subject of speech. In the absence of an explicit subjective assessment of connotation (in the case of the use of, for example, such stable combinations as blue ribbon - river, people in white coats - doctors, a man of long robe – a lawyer, white sleeves – employees, etc.), the value of metaphorical design is limited to stylistic functions. Such metaphorical combinations in the sentence act as synonymous variants of neutral language units or are used for additional aesthetic impact on the addressee of speech. They also offer some characteristics by specifying the object highlighting its most obvious features.

The system of metaphorical meanings is focused on the emotional and expressive reflection of the phenomena of reality. Any metaphorical transfer (quantitative or significative) tends to hyperbolize, to express the highest degree of manifestation of the trait actualized with its help. This is particularly evident in the

metaphorical combinations that reveal the “sign” in a potentially situational representation.

Metaphorical constructions in a visual and illustrative form describe one of the extremely possible situations of manifestation of a “sign” or reaction to this “sign” from others. The main functional value of the system of means of secondary nomination is the reflection of mental processes occurring in the human consciousness in response to contact with objective reality. Phenomena and objects of the surrounding reality have quantitative and qualitative characteristics, which are displayed by the human consciousness as an integral part of this structure. The degree of manifestation of signs is fixed in the most frequent of values as the generalized indicator peculiar to this class of objects as a whole. Let us turn to the theory of Lacoff's metaphor, which is illustrated by the example of the realization of the cross-concept "Love is a journey": the scientist demonstrated how the conceptual field of "journey" as a result of certain cognitive processes, which he called mapping, is superimposed on the conceptual field of love.

Modern cognitive linguistics considers metaphor to be not a pathway designed to beautify speech and make the image more understandable, but a form of thinking. In communicative activity metaphor is an important means of influencing the intellect, feelings and will of the addressee, as metaphor triggers on emotions.

Accordingly, for the scientist, the analysis of metaphorical images is a way of studying mental processes and comprehension of individual, group (party, class, etc.) and national consciousness. When

considering the cognitive aspects of using metaphors, it should be noted that a metaphor is usually seen as a vision of one object through another. In cognitive processes, complex directly unobserved thought spaces are correlated through metaphor with simpler, well-known thought spaces (e.g., economic and political events are compared to games, sports competitions, industrial conflicts with war, etc., and love - with disease, travel, poison, fire, suffering, etc.).

It is also interesting to refer to the opinion of R. Jakobson, who sees a special role in the individual characteristics of the person deconstructing the metaphor, in particular, his cognitive dominant. Based on the data of psycholinguistics, he proposed his approach to the definition of differences between prose and poetry, between the romantic and realistic type of creativity, based on structural differences between metaphor and metonymy. Although, according to Jakobson, each metonymy has traces of metaphor, and in each metaphor - traces of metonymy, they are different in their grammatical structure. These psycholinguistics shows that the basis of metaphor is nomination and substitution, and the basis of metonymy - predicative relationships.

Conclusion. Thus, cognitive metaphor is an important factor in the development of human consciousness. Cognitive metaphor has a number of characteristic properties, which allows to carry out their correct interpretation.

1. The cognitive metaphor is systemic. J. Lakoff and M. Johnson believed that metaphorical representation of concepts is systemic in

nature. In this regard, they identified a number of cognitive metaphors, models operating in the human consciousness.

2. Cognitive metaphor allows us to comprehend concepts that are as far away from the original accepted.

3. Cognitive metaphor allows us to comprehend some concepts based on other concepts that serve as a standard.

In other words, cognitive metaphor provides a conceptualization of the unknown object similar to the already existing system of concepts.

Bibliography

1. Lakoff D., Johnson M. *Metaphors we live by // theory of metaphors*. M., 1980.

2. Arutyunova N. D. *Types of linguistic meanings: Evaluation. Events. Fact*. M., 1988.

3. Jacobson R. // *Theory of metaphor*. M., 1990: 110-133; Jacobson R. *works on poetics*. M.: Progress, 1989.

Liliya Mikhajlichenko. Cognitive Aspects of Metaphor.

The article deals with the problems of cognitive metaphor and its status in the conceptual theory. Metaphor is considered as a separate phenomenon, the study of which creates a basis for the development of cognitive science. Cognitive metaphor is an important factor in the development of human consciousness. Modern linguistics considers metaphor not only as a means of stylistic embellishment, but also as a form of world cognition.

Key words and phrases: *metaphor, conceptual theory, cognitive metaphor, form of thinking, conceptual metaphor, informative content,*

verbalized method for understanding the picture of the world, to comprehend concepts.

Нікітіна Орина
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Гутнікова А.В., доцент
кафедри німецької та французької філології МДУ

ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

У статті розглядаються особливості терміну концепт, різні точки зору на природу і сутність концепту і концептосфери як основних одиниць когнітивної лінгвістики, наведена типологія концептів, а також проаналізовано структуру концепту з позицій різних дослідників. Також проводиться аналіз реалізації концепту «толерантність» у німецькомовних публіцистичних текстах, зокрема були виявлені п'ять номінацій когнітивних ознак, які розкривають зміст концепту «толерантність» та виділені семантичні ознаки, які характеризують толерантність як якість.

Ключові слова: *концепт, ознака, якість, публіцистичні тексти, толерантність.*

Вивченню природи концепту в лінгвістиці приділяється першорядне значення, і при цьому існує цілий ряд різноманітних точок зору, що призводить до розбіжностей серед дослідників щодо визначення цього поняття.

Сам термін «концепт» з'явився в науковій літературі лише в середині ХХ століття, хоча його вживання зафіксовано в 1928 році в статті С.А. Аскольдова «Концепт і слово» [3].

Зміст концепту по-різному тлумачать різні наукові школи та окремі вчені. У сучасному мовознавстві можна виділити три основні підходи до розуміння поняття «концепт»: 1) лінгвістичний (С. О. Аскольдов, Д. С. Лихачов, В. В. Колесов, В. М. Телія): оскільки концепт існує для кожного словникового значення, то його слід розглядати як алгебраїчний вираз значення. Загалом, прихильники цього напряму розуміють концепт як увесь потенціал значення слова разом з його конотативним елементом; 2) когнітивний (З. Д. Попов, Й. А. Стернін, О. С. Кубрякова): концепт – явище ментального характеру [6, с. 41]. Представники когнітивного підходу зараховують концепт до розумових явищ та тлумачать його як оперативну змістовну одиницю пам'яті, ментального лексикону; 3) культурологічний (Ю. С. Степанов, Г. Г. Слишкін): вся культура розуміється як сукупність концептів та відносин між ними. Концепт – головний осередок культури в ментальному світі людини. Науковці, які дотримуються цього підходу, переконані, що при вивченні концепту увагу слід приділяти культурній інформації, яку він передає [1, с. 38-39].

Наразі всі мовознавчі підходи до розуміння поняття «концепт» зводяться зазвичай до лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного тлумачення цього явища [7, с. 23]. Так, наприклад, під концептом, як під поняттям лінгвокогнітивного

явища, слід розуміти «одиницю ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи мови і всієї картини світу, відображеної в людській психіці» [5, с. 83]. А з точки зору лінгвокультурологічного підходу концепт визначається базовою одиницею культури, її концентратом [2, с. 94]. Публіцистичний стиль визначається передусім не набором технічних прийомів, не словником найуживаніших в авторських дискурсах мовних одиниць, а значно загальнішими, фундаментальними факторами, а дрібнити їх, розкладати на часткові технологічні операції означало б віддалятися від суті справи. Тут мається на увазі сукупність універсальних концептів, тобто загальних понять, які у ролі особливих форм пізнання дійсності утворюють своєрідну «модель світу» або «картину світу».

Дослідники відзначають складну структуру концепту. Першим підходом, який можна виокремити у питанні структури концепту є когнітивно-епістеміологічний. Його представники (О. В. Варзін, В. І. Карасик, В. А. Маслова, Т. В. Матвєєва, М. В. Нікітін та інші), розглядаючи структуру концепту, ґрунтуються на тому знанні та інформації, які він репрезентує, його будові, структурі, функціонуванні і розвитку.

Другим підходом до визначення структури концепту є системно-ієрархічний. Його прибічники (М. М. Болдирев, С. Г. Воркачев, В. Е. Гольдін, О. В. Головань, Т. В. Луньова та інші)

вважали базовим для розгляду структури концепту розташування його частин або елементів у певному порядку від вищого до нижчого. Ю. С. Степанов зауважує, що концепт має складну структуру. З одного боку, до нього належить все, що належить будові поняття, з іншого в структуру концепту входить все, що робить його фактом культури, а саме етимологія, історія, сучасні оцінки та інше.

Тобто, термін «концепт» є складним, суперечливим і багатоаспектним феноменом. Також дискусійним є питання про структуру концепту (то наголошують на недоцільності його стратифікації, то на його структурованості), вербалізації (концепт – повністю вербалізована одиниця, частково або зовсім не вербалізована) та класифікації. Неоднозначно вчені визначають підхід, у межах якого здійснюють трактування концепту, актуалізуючи когнітивний, культурологічний, лінгвістичний аспекти. Концепт широко використовується в останні роки у сучасних дослідженнях із лінгвістики, філософії, логіки, психології, культурології і несе на собі відбиток усіх цих інтерпретацій [8, с. 42-45].

Поява самого концепту «толерантність» відображає зміну культурно значущих орієнтирів в сучасному суспільстві. Як філософське поняття толерантність є також і лінгвокультурологічною категорією, оскільки отримує різне осмислення в різних мовах, і кожна мова привносить з собою безліч специфічних історичних і культурних конотацій, а культурна інтерпретація мовних знаків змінюється в залежності

від установок ментальності. У німецькій мові толерантність можна розглядати в двох аспектах: вона розуміється, по-перше, як відношення і співвідноситься зі словом терпимість, а по-друге, розуміється як діяльність, поведінка, і співвідноситься зі словом ненасильство. Таким чином, толерантність є ядром лінгвокультурологічного поля, в яке входять всі слова, які семантично та асоціативно пов'язуються з терпимістю і ненасильством [6, с. 114].

Найближче толерантності в німецькій мові стоїть поняття «терпимість». У німецьких тлумачних словниках терпимість визначається, по-перше, як «здатність миритися з будь-ким, чим-небудь» по-друге, як «терпиме ставлення» [9, с. 857].

В рамках лінгвокультурологічної і комунікативної парадигм толерантність визначається як лінгвокультурний концент, комунікативна категорія, особливий комунікативний механізм. Разом з тим, не дивлячись на різні підходи до трактування толерантності, у всіх роботах щодо дослідження концепту «толерантність» відзначається головна міжособистісна і комунікативна особливість останньої - спрямованість на зниження мовної агресії. Багатьма дослідниками зовсім справедливо відзначається, що умовою виникнення проблеми толерантності є ситуація конфлікту, розбіжності, розбіжності цінностей і норм [4, с. 96-99]. Складність концептуальної природи толерантності передбачає і неоднозначність вербалізації структури концепту.

Сьогодні концепт «толерантність» активно використовується в засобах масової інформації, в промовах політиків і громадських діячів. Етнокультурна специфіка толерантності в німецькому соціумі залишається поки недостатньо вивченою і представляє, в зв'язку з цим, безсумнівний дослідницький інтерес. Отже, методом суцільної вибірки нами було виділено 1000 статей, в яких функціонує саме слово толерантність і його репрезентанти. Також в основу відбору мовного матеріалу були покладені семантичні ознаки, що характеризують толерантність як якість: «1) високе, душевне якість; здатність особистості без внутрішньої агресії сприймати іншого, який має протилежні установки; 2) терпиме, лояльне ставлення до іншого, свідомо визнане право його існування; 3) поведінка людини в ситуації конфлікту, підпорядкована прагненню досягти взаєморозуміння, не вдаючись до насильства, а використовуючи гуманні можливості». Ми дослідили концепт «толерантність» в німецькомовних публіцистичних текстах і з'ясували його лексичне наповнення. Проведений в ході нашого дослідження кількісний аналіз публіцистичних німецькомовних статей «Spiegel» і її Інтернет-версії «spiegel.de», а також газети «Die Zeit» і її Інтернет-версії «Zeit.de» дозволив виділити маркери концепту «толерантність» Серед них найбільш згадуваними є такі слова як die Geduld, die Duldsamkeit, duldsam (терпіння, терпимість, терпимий) die Frei, freiheitlich, freizügig (свобода, вільний, вседозволений), der Frieden (мир). Аналіз німецькомовних публіцистичних текстів показав, що лексема

толерантність зустрічалася в 19 % від загального числа статей. Ми виявили, що найчастіше уживається концепт толерантність у таких рубриках як: Politik, Kultur, Wirtschaft, Wissenschaft (Політика, культура, економіка, наука).

Найчастіше зустрічалися такі лексеми, що позначають форми толерантних відносин, толерантні якості: співпраця, дружба, підтримка, зустрічі, відносини, допомога, діалог, партнери, зв'язки, інтерес, обмін та ін. В список лексем, виділених в ході аналізу, увійшли не тільки найбільш частотні лексеми, а й ряд менш частотних лексем, які експлікують різні прояви толерантності. При аналізі німецькомовних були виявлені наступні номінації когнітивних ознак, які розкривають зміст концепту «толерантність»: 1) Толерантність як співпраця в політичній, економічній, науковій, культурній, релігійній та інших сферах життя - когнітивна ознака взаємодія (38 % від загальної кількості статей); 2) Толерантність як здатність особистості доброзичливо, без внутрішньої агресії сприймати іншого - когнітивна ознака позитивне ставлення до інших (29 %); 3) Толерантність як необхідна умова мирного співіснування народів у багатокультурному суспільстві, умова збереження і розвитку культурної самобутності та мов національних меншин в європейських державах – когнітивна ознака мультикультурність (17 %); 4) Толерантність як основа правового суспільства, як гарант дотримання прав і свобод громадян того чи іншого суспільства - когнітивна ознака право (9 %); 5) Толерантність як якість, що проявляється до інших, до людей, які з тих чи інших

причин приїхали в іншу країну, – когнітивна ознака громадяни інших держав (7 %).

Перша група «Толерантність як співпраця в політичній, економічній, науковій, культурній, релігійній та інших сферах життя» має когнітивну ознаку «взаємодія» виявилася найпродуктивнішою. Це говорить про те, що в змісті концепту «толерантність» в німецькомовних публіцистичних текстах важливе місце займає когнітивна ознака «взаємодія», спрямована на досягнення взаєморозуміння, встановлення ділових або дружніх відносин. Нове семантичне наповнення концепту «толерантність» викликано сучасним станом взаємовідносин між державами, людьми різних національностей, віросповідань і політичних переконань, перед якими гостро стоїть проблема формування толерантного мислення, збереження миру, пошуку шляхів взаємодії між людьми.

Література

1. Аболин Б. И. Концепт «толерантность» в когнитивно-дискурсивном аспекте : дис. канд. філ. наук : 10.02.19 – теория языка. Екатеринбург, 2009. С. 38-39
2. Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка. Культурные концепты. Наука, 1991. С. 38-39, 94.
3. Аскольдов С. А. Концепт и слово. Академия, 1997. С.
4. Диденко В. В. Исследование феномена толерантности. Наука, 2016. С. 96-99

5. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. С. 38-42, 83.
6. Попова З. Д. . Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. ВГУ, 2001. С. 114
7. Сумина Е. С. Толерантность: от феномена к лингвокультурному концепту (на основе немецких публицистических статей) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.20 / Екатеринбург, 2010. – С. 23-26
8. Телия В. Н. Фразеология: Семантический, прагматический, культурологический аспекты. Наука, 1998. С. 42-45
9. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / Klett-Langenscheidt, 2015. С. 857.

Arina Nikitina. Ways of verbalization of the concept «tolerance» in modern German publicistic articles.

The article deals with the features of the term concept, approaches to understanding, different points of view on the nature and essence of the concept and conceptosphere as the basic units of cognitive linguistics, presents a typology of concept, and analyzes the structure of the concept from the positions of different researchers. The concept of «tolerance» is analyzed in German publicistic texts, in particular, by the analysis of news texts; five nominations of cognitive features have been identified. These nominations reveal the meaning of the concept «tolerance». And also the semantic features that characterize tolerance as quality have been identified.

Keywords: *concept, trait, quality, publicistic text, tolerance.*

*Анастасія Папуш,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Яблоков С. В., к. пед. н.,
доцент кафедри англійської філології МДУ*

КЛАСТЕРНИЙ МЕТОД ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дослідження присвячене включенню в навчальний процес новітніх інноваційних технологій, зокрема технології критичного мислення (значною частиною якого є застосування методу кластера), як однієї з форм пізнавальної діяльності учнів. Застосування методу кластера приводить до особистісного зростання учня та дає можливість розвитку його індивідуальності, дозволяє підвищити якість і мотивацію в навчанні, тим самим – приводить до підвищення ефективності навчального процесу в цілому. Автором виявлено, що уроки іноземної мови сприяють розвитку критичного мислення завдяки різноманітному матеріалу і інтерактивним підходам.

***Ключові слова:** інноваційні технології, кластер, педагогічні технології, методи навчання, іноземні мови, критичне мислення.*

Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки інтенсивному реформуванню її відповідно до вимог часу, у процесі формування принципово нової системи освіти, яка поступово замінюватиме традиційну. З метою розвитку творчих здібностей учнів поступового й систематичного прилучення їх до самостійної пізнавальної діяльності, забезпечення співпраці між

учнями та вчителем недостатньо використовували лише традиційний урок. Особливо це стосується уроків англійської мови, де більша частина уроку йде на формування в учнів умінь і навичок, застосування набутих теоретичних знань.

Сучасне суспільство визначає потреби, які зумовлюють стратегія та методику викладання іноземних мов у відповідності до загального та спеціального рівня розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних наук. В основі цієї стратегії є комунікативний компетентнісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов, який, в свою чергу, зумовлює практичну мету навчання. Важливим принципом цього підходу є застосування інтерактивних технологій навчання іноземних мов, до яких, безумовно, належать сучасні інноваційні технології, прийоми та методики (методи) навчання.

Включення в навчальний процес новітніх інноваційних технологій, зокрема технології критичного мислення (значною частиною якого є застосування методу кластера), як однієї з форм пізнавальної діяльності учнів, приведе до особистісного зростання учня та дасть можливість розвитку його індивідуальності, дозволить підвищити якість і мотивацію в навчанні, тим самим – приведе до підвищення ефективності навчального процесу в цілому. Проблема застосування технології критичного мислення (в тому числі – застосування кластера на уроках з англійської мови) потребує створення дієвої методики, яка здатна вирішити цю проблему.

Отже, враховуючи вищевикладене, можна бути впевненим в актуальності та своєчасності обраної нами теми дослідження, оскільки, з одного боку, ця проблема має соціальну значущість і відповідає сучасним вимогам освіти: важливість формування вміння мислити, аналізувати, формулювати самостійні судження, вступати у діалог та співпрацювати, а з іншого боку – це зумовлене недостатнім опрацюванням проблеми кластера, як одного з методів формування критичного мислення школярів, у теоретичних і практичних аспектах. Проблема застосування технології критичного мислення (в тому числі – застосування кластера на уроках з англійської мови) потребує створення дієвої методики, яка здатна вирішити цю проблему.

Вивченню проблеми застосування педагогічних технологій в навчальному процесі, зокрема – навчанню іноземних мов, приділяли велику увагу дослідники В. Беспалько, В. Бухвалов, С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, Б. Горячов, В. Гузєєв, В. Євдокимов, Т. Ільїна, М. Кларін, М. Кларк, А. Кушнір, І. Лернер, П. Мітчел, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, Ф. Персиваль, О. Пехота, Л. Прессман, І. Прокопенко, Г. Селєвко, М. Сибірська, С. Сисоєва, С. Сполдінг, Р. Томаста, О. Філатов, Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін.

Наукові засади проблеми застосування методу кластера в технології критичного мислення представлені в працях таких зарубіжних та українських учених як О. Белкіна, А. Богосвятська, Дж. Дьюї, М. Красовицький, Ф. Кроуфорд, Д. Макінстер, С. Метьюз, О. Пометун, В. Саул та інші.

Мета статті – визначити сутність технології критичного мислення та роль кластерного методу у підвищенні ефективності навчання іноземним мовам.

У нашому дослідженні ми дотримуємося точки зору Г. Селевка, який пропонує розглядати поняття «педагогічна технологія» у трьох аспектах, а саме: – науковому (тобто, педагогічна технологія – це частина педагогічної науки); процесуально–описовому (педагогічна технологія – це алгоритм процесу навчання); процесуально-діючому (педагогічна технологія – це саме здійснення технологічного педагогічного процесу). Якщо ми говоримо про наукову точку зору, тоді термін «педагогічна технологія» використовується з огляду на чотири позиції: 1) педагогічна технологія як засіб; 2) педагогічна технологія як спосіб; 3) педагогічна технологія як науковий напрям; 4) педагогічна технологія як багатовимірне поняття.

Що стосується освітньої практики, поняття «педагогічна технологія» зазвичай вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

– загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. В даному випадку педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі;

– методичний (предметний) рівень: предметна педагогічна технологія вживається у значенні «часткова методика», тобто як

сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів, методика навчання, що компенсує, методика роботи вчителя, вихователя);

– локальний (модульний) рівень: локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, рішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.).

Проаналізувавши роботи дослідників з теми нашої роботи, ми дійшли до висновку, що інноваційна педагогічна технологія розглядається науковцями як система раціональних способів досягнення поставленої мети, наукове організування навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні та ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей (О. Пехота). Нагальність оновлення наявних та розробки інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі зумовлена, перш за все, національно-економічними потребами держави в підготовці молоді до життя в нових ринкових умовах; потребою змінити систему педагогічного насильства сучасних шкіл; необхідністю запровадження зокрема дистанційного навчання у навчальних закладах; потребою у розробці інтерактивних особистісно орієнтованих (ігрових, тренінгових тощо) технологій [5; 9].

Інноваційні педагогічні технології слугують меті інтенсифікації навчання та підвищення його ефективності. У цьому зв'язку вони значно відрізняються від традиційної системи навчання іноземних мов, тому що інноваційні педагогічні технології підсилюють цілеспрямованість педагогічного процесу; поглиблюють мотивацію різних видів діяльності; збільшують інформативний зміст кожного уроку; активізують навчальний процес; прискорюють темп навчальної діяльності; розвивають навички та вміння самоосвіти та самовиховання; підвищують результативність навчально-пізнавального процесу; дозволяють використовувати логіко-пізнавальні прийоми (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція, аналогія, порівняння); ініціюють самостійну роботу реконструктивного й конструктивного характеру (Ю. Бабанський, П. Щербань) [8; 9].

Реалізації саме нових цілей та завдань освіти слугує нині, в тому числі, й технологія розвитку критичного мислення. Суть технології полягає у ненав'язливості, відсутності категоричності та авторитарності з боку вчителя, наданні учневі можливості пізнати себе у процесі отримання знань. Критичне мислення розуміється як система суджень, яка використовується для аналізу речей і подій з формулюванням обґрунтованих висновків. Критичне мислення дозволяє виносити обґрунтовані оцінки, інтерпретації, а також коректно застосовувати отримані результати до ситуацій і проблем [4].

Критичне мислення – це інтелектуально організований процес, спрямований на активну діяльність щодо осмислення,

застосування, аналізу, узагальнення або оцінці інформації, отриманої або створеної шляхом спостереження, досвіду, рефлексії, міркувань або комунікації як керівництво до дії або формування переконання [3].

Популярним методом демонстрації процесу мислення є графічна організація матеріалу, зокрема кластер. Моделі, малюнки, схеми і т.п. відображають взаємини між ідеями, показують учням хід думок. Процес мислення, прихований від очей, стає наочним, знаходить видиме втілення. Інформація, отримана на стадії виклику, вислуховується, записується, обговорюється. Робота ведеться індивідуально, в парах або групах.

Головна перевага медіаосвітніх технологій порівняно з традиційними полягає в тому, що вони:

- дозволяють дистанційно керувати процесом навчання іноземним мовам, в умовах інформаційного простору, забезпечуючи адаптації медіа та освітнього просторів в педагогічному процесі з метою «усунення» географічних перепон для іншомовного опосередкованого спілкування в умовах безмежності, багатомовності та полікультурності;
- забезпечують навчання необхідним навчальним інструментарієм, інформацією та комунікацією, стимулюючи його високу особистісну включеність у діяльність самонавчання;
- спрямовані на співрозвиток іншомовної комунікативної компетенції та медіакомпетентності і, як результат, сприяють формуванню медіакомпетентності учня [7].

Медіаосвітня технологія «кластер» – це графічна організація матеріалу, що дозволяє зробити наочними ті розумові процеси, які відбуваються при зануренні в ту чи іншу тему. Іноді такий спосіб називають «наочним мозковим штурмом».

Кластер включає ключові слова, ідеї, подані у логічній послідовності текстових суб'єктів, котрі створюють цілісну і наочну картину. Метод «кластера» дозволяє представити на уроці великий обсяг інформації в структурованому і систематизованому вигляді, виявити ключові слова теми. Таким чином підвищується мотивація, адже самі ідеї дітьми сприймаються легше. Представлення учнями інформації у формі кластера сприяє її творчій обробці, а тому забезпечує її засвоєння на рівні розуміння. Кластери дозволяють розвивати мислення, робити його більш гнучким, позбавлятися стереотипів, догматичне мислення перетворювати в критичне. Важливо і те, що через побудову кластерів можна виявити систему ключових слів, які можуть бути використані для пошуку інформації в Інтернеті, а також для визначення головних напрямів учнівських досліджень, вибору тем для проектних робіт тощо. Створення кластерів сприймається учнями як творча робота, у якій є можливою реалізація власного бачення проблеми, власний підхід, варіативність, як засіб самореалізації, самоутвердження [1].

Основоположником кластерної теорії вважається професор Гарвардської школи Майкл Портер, який є одним з найбільш шанованих авторів концепції стратегії конкурентоспроможності. На думку М. Портера «кластери є організаційною формою

консолідації зусиль зацікавлених сторін, спрямованих на досягнення конкурентних переваг, в умовах становлення постіндустріальної економіки» [2].

У роботі над кластерами необхідно дотримуватися таких правил:

- не боятися записувати все, що приходить на розум;
- дати волю уяві та інтуїції;
- продовжувати роботу, поки не скінчиться час або не вичерпаються ідеї;
- постаратися побудувати якомога більше зв'язків, не слідувати за заздалегідь визначеним планом.

Способи роботи учнів з кластерами можуть бути різними:

- Складання нового кластера.
- Складання короткої розповіді по готовому кластеру з використанням слів, які входять до складу кластера.
- Корекція і вдосконалення готового кластера.
- Аналіз і завершення неповного кластера: а) без вказівки головного терміна, з якого починається кластер, і визначення цього головного терміна; б) без вказівки одного або декількох термінів кластера і визначення цих термінів.

Виділяють наступні форми роботи з кластерами:

- Самостійно при виконанні домашньої роботи.
- Самостійно на практичному занятті.
- У складі малої групи з подальшим конкурсом на кращий кластер, складений за заданим викладачем головним терміном.

– У складі навчальної групи за участю викладача, який виступає в якості ведучого, який допомагає групі скласти кластер.

– При виконанні контрольного завдання на складання кластера, написання розповіді по кластеру або визначення терміна (термінів) неповного кластера [6].

Застосуванні такого прийому технології розвитку критичного мислення як кластер на уроках англійської мови ми отримуємо кілька переваг, а саме: кластер, створений учнями, дає можливість вчителю відстежувати розуміння теми учнями; для самих учнів кластер – це можливість узагальнити і структурувати предметний матеріал і побачити зв'язки між ідеями і поняттями; робота з кластером включає письмову діяльність, що спонукає писати тих учнів, хто не любить цього робити; в груповій роботі кластер служить каркасом для ідей групи, що дає можливість учням долучитися до асоціацій і взаємозв'язків, які кожен з них створює (народжується груповий досвід, що дає доступ до додаткової інформації); кластер дозволяє охопити великий обсяг інформації; кластер залучає всіх учасників колективу до навчального процесу; учні активні і відкриті, тому що в них не виникає страху помилитися, висловити невірне судження.

Література

1. Аніщенко О.В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.

2. Бондарук О.І. Інноваційні технології навчання англійської мови та їх вплив на навчально-виховний процес [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=467588>.

3. Голяс С. Є. Кластер як один із методів формування критичного мислення школярів на уроках світової літератури // Зарубіжна література в школах України. 2014. № 12. С. 4–5.

4. Іць С. В. Педагогічні медіа технології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 122 с.

5. Никитина А. В. Кластер как одна из форм познавательной деятельности обучающихся // Молодой ученый, 2016. № 17. С. 20–31.

6. Рулева Н.И. Кластеры на уроках немецкого языка [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-klasteri-na-urokakh-nemetskogo-yazika-639176.html>.

7. Рубан И.М. Технология критического мышления на уроках английского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html>.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

9. Тягло О.В. Критичне мислення. Харків: Основа, 2008. 189 с.

Anastasiya Papush. Cluster method as an innovative technology of learning the English language.

The research is devoted to the inclusion of the latest innovative technologies into the educational process, in particular the technology of critical thinking (a large part of which is the use of the cluster method), as a form of cognitive activity of students. The use of the cluster method leads to the personal growth of the students and enables the development of their personality; it also allows improving quality and motivation in learning, it leads to an increase in the efficiency of the learning process as a whole. The author stresses that foreign language lessons contribute to the development of critical thinking through a variety of material and interactive approaches.

Keywords: *modernity, innovative technologies, cluster, pedagogical technologies, teaching methods, activation, critical thinking, motivation.*

Пахомов Василь
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Мараховська Н.В., к. пед. н., доцент
кафедри італійської філології МДУ

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ АРТ-ТЕРАПІЇ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано питання створення іншомовного освітнього середовища та проблему використання арт-терапії на уроках іноземної мови в закладах середньої освіти. Ця проблема є актуальною тому, що вона пов'язана з реформою «Нової української школи», яка передбачає створення комфортних умов для учнів. Одним із принципів цієї реформи є розвиток навичок учнів спілкуватися іноземними мовами. У зв'язку з цим вчителям потрібно вміти створити іншомовне освітнє

середовище для того, щоб залучити учнів до процесу реальної іншомовної комунікації.

***Ключові слова:** іншомовне середовище, іноземна мова, арт-терапія, драма терапія, музикотерапія, мовне середовище, предметне середовище.*

Постановка проблеми. Відомо, що головною метою «нової української школи» є створення особливих умов, де буде не тільки передача знань учням, а й, перед усім, формування їхніх практичних умінь. Одним із принципів цієї реформи для учнів є розвиток навичок спілкуватися іноземними мовами [8, с. 11]. Це зумовлює необхідність правильно організувати іншомовне освітнє середовище, зокрема на основі арт-терапії та застосуванні прийомів у процесі навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблеми створення освітнього середовища займалися такі вчені, як Н. Авдєєва, Б. Бім-Бад, Д. Литвиненко, А. Петровський, Н. Спичко, В. Ясвін. Використанням арт-терапії для збереження здоров'я учнів займалися багато науковців, зокрема, такі, як І. Біла, Г. Васянович, Г. Ващенко, З. Кісарчук. Питання типізування принципів арт-терапії досліджували А. Копитін, О. Свистовська. Проблему використання музикотерапії досліджували Г. Батищева, Т. Борисова, У. Дутчак, Н. Євстігнеєва, Т. Крижанівська, О. Олексюк, О. Отич.

Попри велику кількість робіт вчених, можливості організації іншомовного середовища під час уроків іноземних мов на засадах арт-терапії були вивчені недостатньо і це зумовлює актуальність нашого дослідження.

Головною метою цієї роботи є аналіз проблеми створення іншомовного освітнього середовища на уроках іноземних мов, та висвітлення сутності і особливостей арт-терапії.

Методологічне або загальнонаукове значення полягає в систематизації теоретичного уявлення про «іншомовне освітнє середовище» та «арт-терапію». У дослідженні підтверджено ефективність використання прийомів арт-терапії під час уроків іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Доцільно зазначити, що в наукових джерелах немає єдиного визначення поняттю «іншомовне освітнє середовище». Як вважає В. А. Ясвін, термін «середовище – це насамперед система впливу та особливі умови формування особистості за певним зразком, але це також можливості для її розвитку, які містяться в просторово-предметному оточенні» [13, с. 19].

На думку Д. Литвиненко, вивчення іноземної мови має служити практичним комунікативним цілям – адекватному спілкуванню на мові, що вивчається з носіями цієї мови та культури. Дослідниця зазначає, що «крім знання граматичного і лексичного складу мови, необхідно розв'язати проблему зняття психологічних і культурологічних бар'єрів і шоків, що виникають у процесі входження в нову лінгвокультурну спільність» [7, с. 95].

Створення іншомовного середовища під час занять з іноземної мови передбачає такі моменти:

1. Вчитель повинен використовувати матеріал трохи більшого рівня, ніж рівень знань учня. Наприклад, у тексті мають бути незнайомі слова (до 5-10%);

2. Спочатку буде період мовчання, при цьому потрібно потрохи зводити до мінімуму використання рідної мови, але в разі необхідності її можна використати. Наприклад, під час пояснення складної граматичної теми для учнів, які не вивчають мову поглиблено;

3. Учні повинні використовувати іноземну мову для взаємодії;

4. Для того, щоби створити позитивну атмосферу, можна проводити різні заходи тому, що кожен вивчає мову по-різному;

5. Вчителям потрібно акцентувати увагу учнів на певних мовних формах. Наприклад, пропонуючи їм знайти певні граматичні структури в текстах для читання чи аудіювання [4].

Н. А. Спічко підкреслює, що формування іншомовного середовища знаходиться під впливом вчителя та, коли школа починає застосовувати «механізми внутрішньої активності у взаємодії учнів із середовищем», то стає доречним управління формуванням освітнього середовища [12, с. 48].

За думкою Л.Д. Лебедевої, «арт-терапія є турботою про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності» [6, с. 25].

Використання арт-терапії дає можливість учням задовольнити спрагу до дій. Під час використання арт-терапії учні навчаються оцінювати свої власні дії, розкривають свої

особистісні якості та підвищують емоційний тонус навчального процесу.

Використання арт-терапії в школі надає можливість звернути увагу до такої проблеми, як психологічне здоров'я учнів, а також допомагає кращому розумінню їхніх потреб педагогами. Протягом останніх кількох років у педагогічній практиці усе більш активно почали застосовувати арт-терапію тому, що вона ґрунтується на спонтанному самовираженні особистості [4, с. 43-44].

Для розгляду нашої проблеми необхідно звернутися до праць вітчизняних дослідників. Найбільш розробленою й авторитетною є позиція О. В. Сороки, яка трактує арт-терапію, «як інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовують музику, казку, танець, гру, драму тощо» [11, с. 2]. У публікації О. Вознесенська пропонує розуміти арт-терапію, як «метод оздоровлення з допомогою творчого самовираження. Зцілення передбачає духовну цілісність, гармонію духа й тіла» [1, с. 20]. Цікавою є погляди на арт-терапію О. Смілянець, яка вважає її методом лікування з допомогою художньої творчості, що сприяє вираженню агресивних почуттів у соціально допустимій формі; дає основу для інтерпретацій і діагностичної роботи в процесі терапії; дає змогу працювати з думками й почуттями, які здаються нездоланими; сприяє виникненню відчуття

внутрішнього контролю й порядку; розвиває й посилює увагу до почуттів [10, с. 473].

Є багато різновидів арт-терапії, які можна використовувати на уроці іноземної мови. Розглянемо використання такого типу арт-терапії, як драма терапія. Як зазначає Девід Р. Джонсон, це різновид арт-терапії, який передбачає використання театральних прийомів для досягнення значущих змін. Використання драма терапії дає учням можливість висловити свої емоції та почуття [15]. На думку автора, вона уможлиблює досягнення таких цілей:

1. Сприяє поліпшенню проблем із поведінкою;
2. Дозволяє поєднати почуття із фізичною активністю;
3. Дає змогу створити та удосконалити навички створення між особових контактів;
4. Покращує віру в себе, самосвідомість та самооцінку [15].

Під час педагогічної практики в Маріупольському міському ліцеї було відвідано урок з елементами драма терапії. Учнім він дуже сподобався тому, що вчитель зробив зі звичайного уроку уявну подорож до Лондона. Спочатку учні побачили відео, де було показано звичайний день у лондонському аеропорту. Потім він попросив заплющити всіх очі та уявити, що вони знаходяться там та почав читати текст про відповідні ситуації. Після цього він запропонував учням обмінятися враженнями.

Розглянемо використання іншого різновиду арт-терапії, а саме кольоротерапії. За визначенням О. Деркач, це корекція

впливу довкілля на психіку дитини через оптимальне співвідношення кольору та форм. Авторка ототожнює поняття «колір» із «настроєм» [2].

Наступним різновидом арт-терапії є музикотерапія, котра, як вважає О. В. Сорока, вивчає можливості музичного мистецтва в управлінні психічним станом людини, «лікує» не в буквальному клінічному значенні, а певним чином соціалізує людину. Також музика, як зазначає дослідниця, опосередковано впливає на психофізіологічні процеси, унаслідок чого зміцнюється психосоматичне здоров'я людини. Крім зміцнення здоров'я, завданням музикотерапії є активізація творчих потенцій особистості, стимуляція її саморозвитку та самовдосконалення [11, с. 3].

Використання музикотерапії під час уроку сприяє поліпшенню пам'яті та навичок комунікації в учнів, а саме це вказує на велику ефективність використання арт-терапії під час уроків іноземних мов [14].

Як зазначає Т.А. Добровольська, до музикотерапії належать: спів, прослуховування музики, а також танцетерапія, хореотерапія, корекційна ритміка, психогімнастика [3, с. 156]. На думку авторки, корекційна ритміка – це один із видів арт-терапії, який ґрунтується на поєднанні музико-ритмо-рухового впливу. Її використання ефективне тому, що з її допомогою можна навчити учнів робити наголоси. Вчитель читає по складах та нібито вистукує, тим самим відбиває певний ритм, там де

немає наголосу звук стає тихішим, а там де є наголос звук стає гучнішим [3, с. 170].

За визначенням М. В. Кисельової, музикотерапія виконує низку завдань:

- 1) може заспокоїти або, навпаки, активізувати, налаштувати, зацікавити;
- 2) сприяє контакту вчитель – учень;
- 3) розвиває творчі здібності учнів;
- 4) сприяє само актуалізації;
- 5) впливає на почуття;
- 6) зміцнює колектив та відносини між учнями;
- 7) музичні ігри, спів, танці, рухи під музику;
- 8) має заспокійливий вплив [5, с. 83].

Головні висновки. На основі проаналізованих робіт вчених визначення сутності понять «іншомовне освітнє середовище» та «арт-терапія», на нашу думку, полягають у наступному. Іншомовне освітнє середовище – це створення особливих умов для формування стійкої мотивації використовувати іноземну мову для спілкування через проведення різноманітних ігор, перегляд аутентичних фільмів, читання книжок, прослуховування аудіо текстів та перегляду телепередач іноземною мовою. Арт-терапія – це використання мистецтва для того, щоб осучаснити процес навчання та зробити його більш комфортним для учнів, а також розвинути їхнє мислення, пам'ять та уяву. Є багато різновидів арт-терапії, зокрема, драма терапія, яка допомагає розкрити свій потенціал, покращити мотивацію, віру в себе,

допомагає покращити різноманітні проблеми із поведінкою. Кольоротерапія допомагає заспокоїтися використовуючи різні кольори. Музикотерапія поліпшує емоційний стан, пам'ять та навички комунікації.

Перспективи використання результатів дослідження. Результати дослідження можуть застосовуватися під час проведення уроку іноземної мови в закладах загальної середньої освіти та під час викладання курсу «Методика навчання іноземної мови в ЗЗСО».

Література:

1. Вознесенская Е. Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине. Наукові праці. Серія : педагогіка : наук.-метод. журн. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. Вип. 95. Т. 105. С. 19–24.
2. Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі. Мистецтво та освіта. 2010. № 2. С. 25–28.
3. Добровольская Т. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник. М. : Академия, 2006. 246 с.
4. Іванова В. Л. Арт-терапія: проблеми становлення і розвитку. Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. Серія : педагогіка. 2009. Т. 108. Вип. 95. С. 43–46.
5. Киселева М. В. Арт-технология в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь. 2006. 160 с.

6. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии – подходи, діагностика, система занять. СПб. : Речь. 2003. 154 с.

7. Литвиненко Д. Іноземна мова як засіб спілкування в міжнародному та міжкультурному середовищі. Роль іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. аспірантів і молод. учених (17-18 трав. 2016 р., Херсон) / за заг. ред. В. І. Грицини, Т. В. Мунтян. Херсон, 2016. С. 93–95.

8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 27.08.2019).

9. Озерний Д. Мовний pick up. Чи можна вивчити мову без граматики. URL: <https://nus.org.ua/view/movnyj-pick-up-chy-mozhna-vyvchyty-movu-bez-gramatyky/> (дата звернення : 20.09.2019).

10. Смілянець О. Корекція девіантної поведінки підлітків засобами арт-терапії : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ., 2009. URL : <http://vuzlib.com/content/view/944/94/> (дата звернення : 24.08.2019).

11. Сорока О. В. Характеристика музикотерапії, як допоміжної арт-терапевтичної технології для робіт із молодшими школярами. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 15. С. 1–5.

12. Спичко Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам. Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 44–48.
13. Ясвин В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
14. American Music Therapy Association. What is Music Therapy. URL: <http://www.musictherapy.org/> (дата звернення : 26.08.2019).
15. Drama Therapy: Essential Techniques, Activities & Exercises + Courses URL : <https://positivepsychology.com/drama-therapy/> (дата звернення : 20.09.2019).

Pakhomov Vasily. The organization of foreign language educational environment based on art therapy in general secondary education institutions.

The article analyzes the issue of creating a foreign language environment and the problem of the use of art therapy in foreign language lessons in secondary schools. This problem is urgent because it connected to the reform of the «New Ukrainian School», which provides for creating comfortable conditions for students. One of the principles of this reform for students is to develop skills in foreign languages. Because of this, teachers need to be able to create a foreign language environment to involve students in real communication.

Keywords: *foreign-language environment, foreign language, art therapy, drama therapy, music therapy, language environment, subject environment.*

Федіна Маргарита
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет

*Науковий керівник:
Назаренко Н.І., к. філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ*

ЛІТЕРАТУРНА КАЗКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Основну увагу в статті приділено літературній казці як предмету аналізу на уроках літератури; аналізу сучасного педагогічного досвіду по вивченню казки як особливого літературного жанру. Зазначено, що на уроках літератури, якщо авторська казка невелика за розміром, її відносять до народної казки, якщо ж обсяг достатньо великий, вона вивчається як звичайний літературний твір, без урахування її казкової своєрідності. Сучасна програма шкільного курсу зарубіжної літератури передбачає використання засад теорії та історії літератури, також методів порівняльного літературознавства з метою інтерпретації та реценції художнього тексту.

Ключові слова: *компаративний аналіз, зарубіжна література, фольклорна казка, літературна казка, взаємовпливи, казкова поетика.*

У літературній скарбниці будь-якого народу найяскравіші, різноманітні і колоритні зразки належать народній творчості. Вивчення фольклору є важливим не тільки для гармонійного розвитку особистості. Неможливо вивчити культуру народу, мінаючи багатющий запас мудрості, сюжетів і поетичних засобів його фольклорних джерел.

Літературна казка як жанр значно відрізняється від чарівної казки, художньою наступницею якої вона є. Вона успадковує більшість елементів чарівно-казкової поетики, але, будучи авторським твором, залишає за собою право їх творчого

переосмислення. Письменник може відступати від казкового канону, вживаючи і перетворюючи традиційні мотиви на свій розсуд. Казка обростає реалістичними деталями, рисами психологічного портрета, в ній з'являються вмотивованість подій і філософсько-етичне наповнення. Всі ці трансформації «працюють» на основну ідею казки і одночасно виражають особистість письменника, його погляди, переконання і схильності.

Проміжним ступенем між чарівною і літературною казкою дослідники називають казку фольклорну. Це народні казки, записані і / або оброблені письменником-фольклористом. Процес записування творів фольклору почався в Європі ще в сімнадцятому столітті, коли в літературних колах виник інтерес до народної творчості. Серед широко відомих письменників, які фіксували і піддавали в процесі запису деякій літературній обробці народні казки, можна назвати Шарля Перро, братів Якоба та Вільгельма Грімм, Пера Крістенсена Асбйорнсена, А.Н. Афанасьєва. Це стало предметом нарікань з боку вчених-фольклористів. С. Ніконова пише про це так: «Вторгнення письменників в «таємницю» народної творчості та обробка «священного тексту оригіналів» зустріла серйозний опір фольклористів, які дбали про лінгво-етнографічну достовірність цих літературно-історичних пам'яток» [8, с. 7]. Однак письменникам вдалося відстояти право фольклористичної казки на існування; з цього моменту і починається новий щабель розвитку казкового жанру в Європі.

Незважаючи на удавану достатню кількість робіт про літературну казку, багато питань, що стосуються цього жанру, залишаються досі відкритими. Їх можна сформулювати наступним чином:

- 1) жанрова специфіка літературної казки;
- 2) визначення літературної казки;
- 3) теоретичний термін, який визначає назву казки, створеної письменником (авторська, літературна, письменницька, фентезі);
- 4) класифікація казок і місце в ній казки літературної;
- 5) історія виникнення літературної казки.

У працях І. Лупанової створена єдина оригінальна концепція літературної казки як особливого жанру. Ця концепція припускає, з одного боку, глибокий внутрішній зв'язок літературної і фольклорної казки, з іншого – вимагає обов'язково враховувати появу в творчості письменників-казкарів «тенденцій, прямо протилежних фольклорним» [5, с. 77].

Е. Нейолов, який написав ряд наукових досліджень і дисертацію на тему «Сучасна літературна казка і наукова фантастика» трактує жанр літературної казки по-своєму: «Це, з одного боку, самий дитячий з жанрів дитячої літератури, а з іншого, він складає невід'ємну частину всієї національної культури на будь-якому етапі її розвитку» [7, с. 4].

Не менш цікаві й статті про дитячу літературну казку З. Іванової. Дослідниця визначає літературну казку як «цілий напрямок в художній літературі. Подібно до того як народна казка, постійно змінюючись, вбирала в себе риси нової

реальності, літературна казка завжди була і є нерозривно пов'язана з соціально-історичними подіями та літературно-естетичними напрямками» [10, с. 450].

Помітне місце в цьому списку по праву займає дослідниця творчості скандинавських письменників (найчастіше казкарів) Л. Брауде, що зробила ряд теоретичних узагальнень з питання про літературну казку. Л. Брауде, будучи впевнена, що остаточне слово про відносини художньої творчості і народної казки буде сказано ще не скоро, дає наступне визначення літературної казки: «Літературна казка— авторський, художній, прозовий або поетичний твір, заснований або на фольклорних джерелах, або суто оригінальний, переважно фантастичний, чарівний, що малює чудові пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, в деяких випадках, орієнтований на дітей, твір, в якому чарівництво, чудо відіграє роль сюжетотворчого фактора, служить відправною точкою характеристики персонажів» [2, с. 234].

Літературну казку діти сприймають як диво, цікаву забаву. Не останню роль в цьому відіграє телебачення, екранізації літературного жанру казок. З одного боку, екранізація грає позитивну роль, а з іншого — частково шкодить. Переглянута на екрані казка дозволяє творчо мислячій дитині зіставити художній текст і екранізацію казки. Даний прийом є досить ефективним при виявленні специфіки різних видів мистецтва і разом з тим допомагає вдумливому сприйняттю казок. Однак ледачого учня екранізація художнього твору відучує від читання. Дуже часто

учням здається, що, переглянувши казку, її можна вже не читати. Найчастіше і вчителі, слідом за учнями, вважають, що діти дуже добре знають літературну казку, яку побачили на екрані. Це помилкове судження призводить до того, що художні особливості літературного, а не кінематографічного твору, залишаються, як правило, поза увагою. Діти в кращому випадку знають лише події, хід дії, сюжетні лінії літературної казки, проте не можуть дати характеристику героям, визначити проблему, засвоїти художню своєрідність. Трапляється, що вчителі, оголошуючи на уроці тему, пов'язану з вивченням літературних казок, чують невдоволені вигуки: «А це ми вже знаємо, читали і бачили». Таким чином, руйнується емоційний настрій, який намагався створити вчитель. У подібній ситуації доводиться шукати такі шляхи і методи, які допоможуть дітям поглянути на літературну казку по-особливому, знову побачити красу й глибину думок казки. Необхідно зацікавити студентів, створити таку ситуацію, щоб дитина відчула доцільність прочитання тексту. Необхідно також, щоб читання літературних казок не стало читанням для «розваги», а зародило в душах дітей інтерес до пошуку, до аналітичної, творчої роботи.

На наш погляд, найбільш оптимальними видаються два методичних напрямки. Перший полягає в поглибленому вивченні літературної казки на уроках літератури у взаємозв'язку з рідною і зарубіжною. Але виявлення характерних жанрових ознак літературної казки має будуватися не тільки на зіставленні народних і літературних казок, а й літературних казок різних

народів. Як цілком слушно зазначає Т. Уткіна, результативне вирішення проблеми взаємопов'язаного вивчення національних літературних казок може бути здійснено за умови, що на уроках буде систематично усвідомлюватися типологічна спільність досліджуваних казок письменників-представників різних національних літератур; розкриватися зміст міжнародних літературних зв'язків (тематичні мотиви, ідейні, образні, стильові) [11, с. 12]. Тому пропонуємо використання прийомів зіставлення і порівняння, тому що у школярів при аналізі літературної казки повинні бути сформовані певні вміння та навички інтерпретації тексту.

Другий напрямок передбачає зіставлення народних і літературних казок. Він має свої позитивні риси: з'ясовується основа літературної казки – фольклор; показуються риси «нового часу», властиві літературній казці (час, в якому жив сам автор); розкриваються характерні риси героїв літературних казок – не тільки сильні, але і слабкі сторони їх характерів. У сучасному літературознавстві сформувалася усталена класифікація казок. Вони поділяються на чарівні, про тварин та соціально-побутові. Найдавнішим жанровим різновидом вважають казки про тварин, оскільки вони пов'язані з давніми віруваннями людей у тотемних предків («Лисичка-суддя», «Пан Коцький», «Як заєць ошукав ведмедя», «Крокодил, шакал і старий»). Найпізніше виникли соціально-побутові, поява яких спричинена соціальним розшаруванням суспільства («Мудра дівчина», «Хліб і золото», «Правда і Кривда», «Названий батько», «Піп та селянин»).

Чарівні казки становлять найбільшу групу й часто носять виразний історичний характер. Незвичайність є обов'язковим елементом цього жанрового різновиду («Дівчина та Місяць», «Василина Прекрасна», «Тісто-богатир», «Летючий корабель», «Котигорошко», «Кривенька качечка»). Багатство сюжетно-мотивного фонду української народної казки репрезентовано у виданні «Порівняльний покажчик сюжетів. Східнослов'янська казка» – 1339 сюжетів, з яких 514 не мають аналогів у казковому фонді білорусів та росіян (217 сюжетних типів казок про тварин, 50 – чарівних казок, 247 – соціально-побутових казок).

Під час виробничої практики в середніх школах м. Маріуполя нами було використано наступну систему вивчення літературних казок, яка включає в себе наступні етапи:

- 1) класифікація казок;
- 2) виявлення типологічної спільності і національної своєрідності літературних казок письменників різних народів;
- 3) виявлення авторської позиції;
- 4) засвоєння жанрової своєрідності казок російських, українських і зарубіжних письменників.

Методика використання матеріалу по взаємозв'язкам літератур залежать в першу чергу від рівня розвитку і підготовки учнів, від стану навичок їх самостійної роботи. У більшості випадків матеріалом, що розкриває зв'язок літератур при вивченні літературних казок, служать самі тексти казок різнонаціональних письменників, і вчитель повинен передбачити найбільш активні види роботи з ними. Одним із завдань, яке вирішується при

вивченні літературних казок, є формування у учнів теоретичного поняття «літературна казка». На наш погляд, така робота повинна проходити поетапно. Перш за все, це спостереження, при якому збираються відомості про ознаки теоретико-літературного поняття. Спостерігати за літературною казкою учні можуть як на уроках зарубіжної літератури, так і на уроках рідної літератури. Потім спостереження узагальнюються, наводяться в систему і дається визначення теоретико-літературному поняттю в доступній для дітей формі: «Літературна казка – це авторський твір, заснований на фольклорних джерелах». При аналізі художнього твору відбувається закріплення цього поняття. Від класу до класу відбувається поглиблення поняття літературної казки, засвоюються якісь нові грані даного літературного жанру. Визначення ідейної функції літературної казки має пронизувати всі стадії роботи над цим жанровим утворенням.

У підсумку зазначимо, що взаємозалежне вивчення різнонаціональних літературних казок, що здійснюється відповідно з продуманою науково-обґрунтованою системою, створює у учнів уявлення про літературну казку як про цілісне естетичне явище, формує вміння і навички аналізу художнього тексту, значно розширює можливості літературної освіти в середніх класах.

Література

1. Антофійчук В.І., Нямцу А.Є. Проблеми поетики традиційних сюжетів та образів у літературі. Чернівці: Рута, 1997. 208 с.

2. Брауде Л.Ю. К истории понятия «литературная сказка» // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. М.: 1977. Т. XXXV. № 3. С. 222-236.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Наука, 1989. 490 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К.: ВІД «Академія», 1997. 762 с.
5. Лупанова И.П. Русская народная сказка в творчестве писателей первой половины XIX века. Петрозаводск: ПГУ, 1979. 634 с.
6. Лупанова И.П. Современная литературная сказка и ее критики (Заметки фольклориста) // Проблемы детской литературы. Петрозаводск: ПГУ, 1981. С. 45-52.
7. Неелов Е.М. Волшебно-сказочные корни научной фантастики. Л.: изд. ЛГУ, 1986. 200с.
8. Никонова С. Предисловие // Once Upon a Time... English Fairy Tale. М.: Прогресс, 1978. С. 3-13.
9. Ніколенко О.М. Проблеми аналізу художнього тексту на уроках світової літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 3. С.31–34.
10. Расскажи мне сказку...: Литературные сказки для детей / Сост. Э.И. Иванова. М.: Просвещение, 1993. 463 с.
11. Уткина Т.В. Взаимосвязанное изучение русских, мордовских и зарубежных литературных сказок. Автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. Наук. М.: 1998. 20 с.

Fedina Margarita. Literary fairy tales at the lessons of literature.

The article focuses on the literary fairy tale as the subject of analysis at literature lessons and on analysis of modern pedagogical experience in the study of fairy tales as a particular literary genre. It is noted that at literature lessons, if the author's fairy tale is small in size, it is referred to as a folk tale, but if the volume is large enough, it is studied as ordinary literary work, without regard to its fairy-tale origin. The modern program of the school course of foreign literature involves the use of the principles of theory and history of literature, as well as methods of comparative literary criticism for the purpose of interpretation and reception of artistic text.

Keywords: *comparative analysis, foreign literature, folklore fairy tale, literary fairy tale, mutual influences, fairy tale poetics.*

Ольга Харабет,

ОС «Магістр»

Спеціальність «Середня освіта»,

«Мова та література (німецька)»

Маріупольський державний університет

Науковий керівник:

Кажан Ю.М., к.пед.н., доцент

кафедри німецької та французької філології МДУ

ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Дослідження присвячене розгляду традиційних та новітніх засобів навчання іноземних мов. У статті розглянуті переваги і недоліки традиційних та сучасних засобів навчання. Автор порівнює ці засоби та дає рекомендації щодо використання переваг двох засобів навчання іноземних мов.

Ключові слова: *засоби навчання, традиційні засоби, сучасні засоби.*

Під засобами навчання розуміють знаряддя і матеріали навчального процесу, які допомагають учителю організувати ефективно навчання іноземної мови, а учням – ефективно

оволодіти нею. Засоби навчання є невід'ємним компонентом навчального процесу. Вони суттєво впливають на якість знань учнів, їхній розумовий розвиток та професійне становлення.

Засоби навчання повинні:

- бути орієнтованими на цілі навчання іноземної мови та сприяти їх досягненню;
- слугувати реалізації методів і прийомів, що застосовуються у процесі навчання;
- забезпечити успішність керування навчально-пізнавальною діяльністю учня та навчальною діяльністю вчителя;
- відповідати сучасним досягненням методики викладання іноземних мов та забезпечити впровадження новітніх технологій навчання іноземних мов в навчальний процес [4, с. 277].

Засоби навчання мають важливе значення для реалізації інформаційної та управлінської функцій учителя. Вони допомагають підтримувати пізнавальні інтереси учнів, покращувати надійність засвоєння навчального матеріалу, роблять його більш доступним, забезпечують більш точну інформацію про явище, що вивчається, інтенсифікують самостійну роботу учня та її темп. Засоби викладання можна розділити на засоби подання нового матеріалу, засоби закріплення і повторення, та засоби контролю.

При використанні будь-якого виду засобів необхідно дотримуватися міри та пропорції, які визначаються закономірностями навчання. Так, відсутність або недостатня

кількість засобів наочності знижує якість знань за рахунок зменшення пізнавального інтересу та виникнення труднощів розуміння і образного сприйняття матеріалу. Дуже велика кількість демонстраційного матеріалу створює розважальний настрій в учнів. Оптимальним у вивченні складної теми є 4–5 демонстрацій за урок [4, с. 281].

В ідеалі навчально-методичний комплект (НМК) повинен поєднати в собі такі основні засоби навчання:

- 1) підручник;
- 2) робочий зошит учня;
- 3) книга для вчителя;
- 4) звукозаписи текстів і вправ;
- 5) відеоматеріали;
- 6) допоміжні посібники та довідники.

Необхідно зазначити, що сучасні підручники відповідають сьогоденню і умовам навчання і сучасній школі. Вони мають, наприклад, QR-коди, які відкривають доступ до додаткових навчальних матеріалів. QR-код (з англійської Quick Response Code «швидкий відгук») – це графічне зображення, в якому зашифрована певна інформація, посилання на сайт чи окрему його сторінку. Сучасні учні практично не уявляють життя без смартфона. Тому залучення технологій з використанням мобільного телефону на уроках додатково заохотить школярів до вивчення предмету.

За допомогою QR-кодів можна урізноманітнити навчальний процес наступним чином:

- кодування посилань на домашні завдання чи практичні роботи (наприклад, якщо їх виконання передбачає використання гугл-форми, гугл-диску тощо);
- проведення квесту, підказки до інформації якого будуть зашифровані у вигляді відповідного QR-коду;
- організація виставки у класі чи коридорами школи, інформацію до експонатів якої можна отримати після сканування відповідного QR-коду;
- розміщення коридорами школи відповідних кодів, кожний з яких буде містити посилання на факти, цікаві статті тощо;
- розміщення кодів на підручниках чи книгах у бібліотеці з посиланнями доступу до електронної версії відповідного видання.

У процесі навчання вчитель може використовувати поряд з основними такі додаткові засоби навчання: роздавальні картки, малюнки, фотографії, таблиці, схеми тощо.

Сьогодні не є достатнім розглядання форми вивчення іноземної мови через навчання мови і мовлення, де основним засобом та джерелом інформації виступає підручник. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови передбачають не лише озброєння учнів комплексом знань, навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, але й повинні надавати достатні знання про країну, мова якої вивчається. Слід зазначити, що такий матеріал завжди викликає зацікавленість учнів, оскільки він є новим для них.

Одним з найбільш вагомих досягнень за останні десятиліття, яке значно вплинуло на освітній процес в усьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет, що буквально означає «міжнародна мережа».

Спілкуючись у мовному середовищі, за допомогою Інтернету, учні знаходяться у справжніх життєвих ситуаціях. Залучені до вирішення широкого кола значущих, реалістичних завдань, школярі навчаються спонтанно й адекватно на них реагувати. Інтернет-ресурси можна також використовувати:

- для включення матеріалів мережі в зміст уроку, тобто для інтегрування їх у програму навчання;
- для самостійного пошуку учнями інформації в рамках роботи над проектом;
- для поглибленого вивчення, ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках;
- для самостійної підготовки до здачі іспитів; систематичного вивчення іноземної мови [2, с. 11].

Уміння знаходити інформацію іноземною мовою є важливим аспектом навчального процесу. Пошукові сервери дозволяють формувати різноманітні запити і виводити список сайтів, що цікавлять користувача тематики. З тих чи інших тем навчання можна знайти спеціальні навчальні ресурси, що містять набір посилань на статті або аудіо / відеозапису.

Ефективність та якість навчання значно зростає за умови ефективного використання технічних та наочних матеріалів.

Інновації, що сприяють сучасній організації навчального процесу, є комп'ютерними й програмними.

На уроках іноземної мови перевага надається використанню мультимедійних засобів. Основу цих програм складають вправи, спрямованні на розвиток фонетичних навичок на кожному уроці, на кожному рівні, протягом усього процесу навчання. У студентів є можливість прослуховувати аудіоматеріали та передивлятися відеоматеріали, записані носіями мови, це допомагає студентам корегувати свою вимову. Що стосується роботи над формуванням таких важливих навичок, як говоріння й аудіювання, то при навчанні іноземної мови за допомогою мультимедійних програми, кожен з уроків включає окрему розмовну тему, що дозволяє постійно підтримувати у студентів живий інтерес до вивчення мови й уникнути тієї монотонності, що може іноді виникати на заняттях за традиційною методикою, коли на вивчення однієї теми виділяється кілька занять [3, с. 105]. При використанні мультимедійних програм учні вже після кількох занять напрацьовують хоча й обмежений, але активний словниковий запас, що дає їм можливість спілкуватися на різні теми, висловлювати свої думки, складати діалоги.

Серед навчальних програм з іноземних мов слід виділити такі, як Learn to speak English, Round up, Azar Interactive, GCSE, Einblicke, Von Aachen bis Zwickau, Français, та авторські програми, або програми шаблони (Autorensuite, MMTools, Hot Potatoes) [1, с. 20].

Окремо варто виділити такі допоміжні засоби, як електронні словники, довідники та енциклопедії, які використовуються у навчальному процесі. Серед них чільне місце займають Multilex, Linguo, Ectaco, PC-Bibliothek, Encarta, Weltatlas та інші [1, с. 25].

Отже, за допомогою комп'ютера та Інтернету можливо реалізувати цілий комплекс дидактичних функцій. Однією з найбільш важливих властивостей є діалогічна форма взаємодії учня з комп'ютером, що дозволяє використовувати комп'ютер як мовного партнера. Ця властивість має особливо важливе значення для вивчення іноземної мови.

Необхідно пам'ятати, що при використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі слід дотримуватися санітарно-гігієнічних норм навчання, які повинні зводити до мінімуму негативний ефект від роботи з комп'ютером. Також не слід забувати про традиційну методику навчання, а варто комбінувати різні підходи, для досягнення необхідного результату – формування комунікативних умінь і навичок в процесі оволодіння іноземною мовою.

Література

1. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. 1998. №1. С. 3-31.
2. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Учебные интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учеников // Иностранные языки в школе. 2008. № 8. С. 3-20

3. Соловова Е.М. Методика обучения иностранных языков: базовый курс лекций // Пособие для студентов пед.вузов и учителей. М.: Просвещение. 2005. 239 с.

4. Чекаль Г. С., Палій О. А. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах: підручник. Київ. 2010. 322 с.

Olha Kharabet. Traditional and modern foreign language teaching methods.

In this article author decided to portray advantages and disadvantages of two language teaching tools: traditional and modern. First, author gives definition to both means and then compare these two tools each other. At the end the author tried to find a way to keep balance and take only advantages of the language teaching tools.

Keywords: language teaching tools, traditional tool, modern tool.

Максим Стьопін,
старший викладач кафедри англійської філології
Маріупольський державний університет

**ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ
ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО З
ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ
MOODLE**

Дана стаття присвячена проблемам ефективної організації інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти з використанням системи управління навчанням Moodle. Розглянуто різні підходи до визначення поняття інформаційно-освітнього середовища,

сформульовано перелік цілей впровадження систем управління навчанням в освітній процес, наведено переваги та недоліки структури порталу дистанційного навчання МДУ.

Ключові слова: *освітній процес, інформаційно-освітнє середовище, система управління навчанням, портал дистанційного навчання.*

Процес навчання іноземних мовам у сучасному світі неможливий без використання інформаційних технологій, оскільки змінюється рівень розвитку мислення, виникає необхідність розвивати вміння самостійно навчатися впродовж життя та безперервно самовдосконалюватись. Постає проблема організації інформаційно-освітнього середовища задля максимально ефективної роботи студентів та викладачів.

Перед сучасними викладачами іноземних мов постійно постають нові виклики, які зумовлюють необхідність впровадження інноваційних технологій в процес навчання, вимагають підвищення результативності професійної діяльності педагога-новатора. Дослідженням цих процесів присвячено наукові доробки Н. Тверезовської, Н. Краудер, Б. Скінер. Особливості використання системи управління навчанням MOODLE вивчали А. Бернадський, М. Бігун, Ю. Смолянко, Т. Коваль, А. Аврамчук. Проблеми ефективної організації інформаційно-освітнього середовища вивчають О. Андрєєва, Н. Тверезовська, Д. Касаткін. Використання систем управління навчанням дозволяє мінімізувати рутинну роботу, що, в свою чергу, підвищує якість професійної освіти.

Мета статті – визначити поняття інформаційно-освітнього середовища, створити перелік цілей впровадження систем управління навчанням в освітній процес та описати принципи організації порталів дистанційного навчання (на прикладі навчального порталу Маріупольського державного університету).

Поняття інформаційно-освітнього середовища не є новим для педагогіки, оскільки в різні часи дослідники вкладали в нього різний зміст. Так, В. Гаврилюк трактує інформаційно-освітнє середовище як матеріально-технічне, психолого-педагогічне, дидактичне, комунікативне забезпечення освітнього процесу, що включає засоби навчання, які базуються на нових інформаційних і комунікаційних технологіях, навчальну й наукову інформацію, яка сприяє формуванню професійно значимих і соціально важливих якостей усіх суб'єктів позашкільної навчально-виховної діяльності (адміністрації, педагогічних працівників, вихованців, їхніх батьків тощо) [1]. Т. Бондаренко пропонує визначати ІОС як системно-організовану сукупність засобів апаратно-програмного, організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб користувачів в інформаційних послугах і ресурсах освітнього характеру [2, с. 71]. В. Красильнікова вважає ІОС сукупністю технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передавання інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації і здійснення освітніх наукових комунікацій [3, с. 33]. Теоретики і практики сучасної психолого-педагогічної науки єдині в тому, що інформаційно-освітнє середовище (ІОС) – це цілісна система, яка

складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій) [4, с. 35].

Система освіти України знаходиться у стадії реформування, головною метою якого є підвищення якості освіти шляхом використання всього спектру доступних технологій, таким чином, організація будь-якого проекту починається з чіткого розуміння мети, розробки і визначення завдань, вирішення яких забезпечує досягнення мети. Ми сформулюємо перелік цілей впровадження систем управління навчанням в освітній процес.

1. Індивідуалізація навчання. Ми розглядаємо індивідуалізацію, як потенційну можливість поліпшити якість навчання за рахунок використання унікальних особливостей учнів відносно до середньостатистичних, де інструментами індивідуалізації є компоненти дистанційних технологій.

2. Персоналізація навчального процесу. Ця мета найчастіше зустрічається на практиці. Її сутність полягає у навчанні не в межах студентської групи, де процес навчання так чи інакше синхронізований між слухачами (всі працюють за єдиним графіком), а навчання студентів за індивідуальним графіком, який може оперативно змінюватися відповідно до поточної зайнятості студента та його персональних темпів сприйняття інформації.

3. Підвищення якості навчання. Відстеження якості навчання необхідне для збереження освітніми установами основних цінностей та ідеалів освіти, вільного пошуку істини та поширення знань. Питання якості освіти є наразі дуже актуальним. Однак, незважаючи на всі зміни, концепція якості освіти тільки починає складатися: визначаються підходи, формуються показники, аспекти якості, ставляться питання про критерії. Тим не менше, використання нових принципів, прийомів і технічних засобів, зокрема доступ до навчальних матеріалів за допомогою Інтернету, як прояв технічного прогресу, має при правильному використанні підвищити якісну складову освітнього процесу [2].

4. Поява нових сегментів ринку надання освітніх послуг (забезпечення права громадян України на освіту на тимчасово непідконтрольних територіях). Ця мета є найбільш прагматичною з усіх. У цьому випадку, дистанційне навчання, як один із засобів, що не визнає кордонів та заощаджує час усіх учасників процесу, набуває особливого значення. Наприклад, надання освітніх послуг у тих сегментах ринку, де раніше доступ до сегменту попиту був ускладнений віддаленістю, вартістю, або неприйнятним режимом надання послуг (навчання з відривом від виробництва або за фіксованим графіком).

5. Збереження та тиражування педагогічного досвіду знань і методики викладання.

Сутність цієї мети полягає у записі та архівації унікальних авторських навчальних курсів, для запобігання їх зникнення з часом, що дає змогу ділитися досвідом на міжнародному рівні.

6. Здешевлення компонентів навчального процесу є однією з найактуальніших цілей, яка може досягатися, наприклад, за рахунок електронної, а не поліграфічної публікації навчальних матеріалів. Це виправдано економічно, адже, найчастіше, поліграфія не може бути використана з фінансових міркувань, таких як прямі витрати і порівняно невеликі тиражі.

7. Мобілізація адміністративного ресурсу. Найчастіше, історично сформована адміністративна система є громіздкою, незручною або вона не відповідає вимогам сьогодення. Шляхом створення альтернативної системи на основі комп'ютерних технологій, додатково стимулюється підвищення ефективності старої адміністрації через неминучість конкуренції з новими технологіями [5. с. 58-60].

Останнім часом для організації та роботи дистанційних курсів поширення набула безкоштовна платформа Moodle, що надає безліч можливостей: розміщення текстових матеріалів, презентацій, демонстрації відео- та аудіофайлів, організації тестування з контролем терміну виконання завдань, організації обговорень і дискусій за допомогою чатів тощо. Платформа захищає авторські права викладачів курсів та дозволяє створити якісний та конкурентоспроможний продукт, який гідно представлятиме нашу країну у міжнародному освітньому просторі.

Для реалізацій вищезазначених цілей з використанням системи управління навчанням Moodle, ЗВО використовують портали дистанційного навчання, від ефективної організації роботи яких залежить ефективність процесу навчання в цілому. В Маріупольському державному університеті структура порталу є студентоорієнтованою, оскільки студенти бачать усі навчальні дисципліни, які вони вивчають, зібраними в одній категорії (рис. 1.)

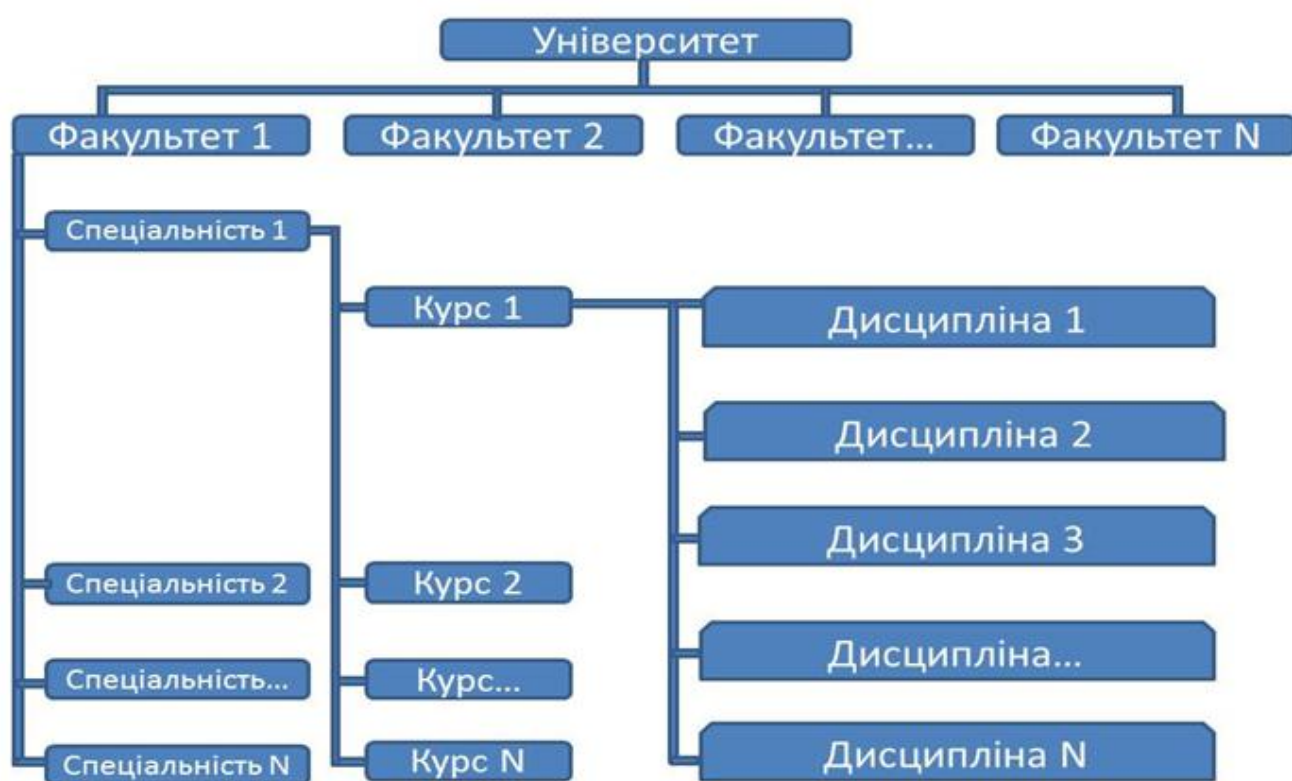


Рис. 1. Структура порталу дистанційного навчання МДУ

Наведена вище структура навчального порталу є зручною для студентів, проте є вкрай незручною для викладачів та адміністраторів сайту, оскільки викладачам доведеться знаходити свої навчальні дисципліни в категоріях та підкатегоріях інших факультетів та спеціальностей, а адміністраторам доведеться

дублювати навчальні дисципліни, якщо вони викладаються на різних спеціальностях. Як наслідок, адміністратор буде мати безліч копій одного і того ж курсу, а викладач витратить зайвий час на копіювання ресурсів з курсу в курс (наприклад під час його оновлення).

О. Щербина та К. Васильєва пропонують вирішити проблему шляхом побудови такої структури навчального порталу, яка б відтворювала структуру університету (університет-факультет-кафедра-викладач) з використанням згрупованих за роками навчання та спеціальностями (для зручності студентів) гіперпосилань на навчальні дисципліни [6, с. 41].

На нашу думку, дана схема побудови навчального порталу також має певні недоліки: дуже довгий підготовчий етап та потреба залучення до процесу побудови великої кількості менеджерів системи управління навчанням (на факультетах і кафедрах), проте перевагами від її реалізації стануть значне підвищення рівня організації навчального процесу та спрощення процесу комунікації на рівні студент-викладач-менеджер-адміністратор.

Література

1. Гаврилюк В. Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. Народна освіта. 2016. Вип. 3. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261 (дата звернення 28.10.2019).

2. Бондаренко Т., Липчанська Ю., Агєєва О. Напрямки інноваційної діяльності в системі професійно-технічної освіти. Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Сімферополь. 2014. №. 48. С. 70–74.

3. Красильникова В. А. Информатизация образования: понятийный аппарат Информатика и образование. Москва. 2003. № 4. С. 32-36.

4. Сисоєва С.О. Інформаційна компетентність фахівця: технології формування: Навч.-метод. посіб. Чернівці : Технодрук, 2006. 208 с.

5. Стьопін М. Г., Ковтун Є.В. До питання про організацію системи дистанційної освіти у ВНЗ України. VOX PHILOLOGI : збірник наукових праць / за заг. ред. Н. І. Назаренко. Маріуполь, МДУ, 2016. Вип. 2. С. 56–64.

6. Щербина О. А., Васильєва К.С. Проектування структури сайту Moodle для вищого навчального закладу та організація робіт з його створення Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Львів, 2014. № 9. С. 35–40.

Styopin Maxym. The issues of organization of informational and educational environment in higher educational establishments with the help of learning management system Moodle.

The present article deals with the problems of effective organization of informational and educational environment in higher educational establishments with the help of learning management system Moodle. Different approaches to the concept of informational and educational environment are

taken into consideration, the list of objectives of the implementation of the distance learning components in the educational process is provided, advantages and disadvantages of the structure of the distance learning portal of MSU are described.

Key words: *educational process, informational and educational environment, learning management system, distance learning portal.*