

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Навчально-науковий інститут іноземної філології  
Центр «Науково-дослідний інститут "Драматургія"»  
Кафедра германської філології та зарубіжної літератури

# **SEMPER TIRO**

**Студентський науково-літературний часопис**

**№ 10**

Житомир  
2021

УДК 82.09:821

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 10 від 28 травня 2021 року).

**Засновники:** ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка  
Кафедра германської філології та зарубіжної літератури  
Центр «Науково-дослідний інститут “Драматургія: історія і теорія”»

**Головний редактор:** к. філол. н. *Закалюжний Л. В.*

**Редакційна колегія:** д. філол. н., доц. *Астрахан Н. І.*, к. пед. н., доц. *Горобченко Н. В.*, к. філол. н. *Ліпісівіцький М. Л.*

**Рецензенти:**

*Андрійчук Н. М.*, к. пед. наук, доц., в. о. зав. кафедри іноземних мов Державного університету «Житомирська політехніка»;

*Хант Г. О.*, к. філол. н., доц., зав. кафедри іноземних мов Поліського національного університету;

*Білюк І. Л.*, к. філол. н., доц., зав. кафедри англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Semper tiro** : студентський науково-літературний часопис / ред. колегія :  
*Астрахан Н. І., Горобченко Н. В., Закалюжний Л. В., Ліпісівіцький М. Л.*  
Житомир. 2021. № 10. 90 с.

## ЗМІСТ

## НОМО LEGENS

<b>Ващенко М. В.</b> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ .....	5
<b>Гаранда А. В.</b> СУЧАСНІ ВИМОГИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	9
<b>Кравченко А. О.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ .....	20
<b>Ліпісовецька О. М.</b> РЕЛІГІЙНА СИМВОЛІКА ТА ЇЇ ЕСТЕТИЧНА ФУНКЦІЯ В РОМАНІ ЙОЗЕФА РОТА «ЙОВ» .....	25
<b>Лукиша І. Б.</b> ПОНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	31
<b>Мазун І. О.</b> ПОНЯТІЙНА СКЛАДОВА КОНЦЕПТІВ <i>ШЛЮБ, РОДИНА, ДІМ</i> У НІМЕЦЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (НА МАТЕРІАЛІ ПАРЕМІОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ) .....	36
<b>Нагребельна Н. А.</b> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ .....	41
<b>Реуцькова О. О.</b> НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	49
<b>Руских О. Ф.</b> ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ .....	57
<b>Сковлюк К. О.</b> МЕТОДОЛОГІЯ КОНЦЕПТУЛЬНОГО АНАЛІЗУ (НА МАТЕРІАЛІ ДОСЛІДЖЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ЛІНГВОКОНЦЕПТУ «FREIHEIT») .....	64
<b>Храпчук О. С.</b> КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ У РЕКЛАМІ КОСМЕТИЧНИХ ЗАСОБІВ .....	72

## НОМО SCRIBENS

Gedichte von A. A. Martin/ Вірші А. А. Мартіна (Пер. з нім. Монастирна О. В., Кравченко А. О., Налапко С. С., Непипенко Т. В.) .....	77
---	----

# HOMO LEGENS



**Ващенко М. В.,**  
науковий керівник:  
викл. Ващенко Т. Ю.

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сучасний урок зарубіжної літератури передбачає виховання всебічно розвиненої особистості учня за допомогою творів художньої літератури різних народів світу. Сучасний світ – це світ інтернету, комп'ютерів. Книжки, на жаль, відходять на інший план, хоча зустрічаються й ті, хто любить читати електронні книги. Набагато простіше подивитися художній фільм за мотивами роману, повісті, ніж прочитати книжку. Тому виникає проблема або точніше завдання: як зробити цікавим урок світової літератури, які форми та методи доцільно використовувати на уроках, які типи уроків варто використовувати, щоб досягти мети уроку тощо. І вчителі-практики, і методисти-науковці займаються пошуком оптимальних засобів навчання, які дозволять підвищити ефективність уроку літератури, зацікавити учнів художніми творами, формувати кваліфікованого читача та розвивати читацьку культуру учнів у школі. У нашому дослідженні ми спробуємо визначити лише деякі найбільш ефективні інноваційні методи, форми, прийоми, що дозволять оптимізувати навчання, виховувати читача, розвивати особистість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основна проблема методики викладання зарубіжної літератури – це проблема вдосконалення процесу навчання на уроці зарубіжної літератури. Вивченням питань розробки інноваційних технологій у методиці викладання зарубіжної літератури займається ряд вітчизняних вчених: Ю. Ковбасенко, Л. Мірошніченко, О. Куцевол, Н. Волошина, Л. Богдан, Ж. Клименко та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні сучасних тенденцій у викладанні зарубіжної літератури та пошук найбільш ефективних інноваційних форм та методів навчання на уроках зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційно цілі шкільної освіти визначалися набором знань, навичок і вмінь, якими повинен оволодіти майбутній вчитель. Сьогодення вимагає іншого. Учень, випускник повинен не лише знати предмет, але й бути в ньому компетентним, орієнтуватися в усіх новинках сучасного суспільства.

Основними завданнями вищої школи є підготовка висококваліфікованого фахівця, який буде вміти систематизувати матеріал, творчо застосовувати набуті знання, знаходити необхідну інформацію, а також володіти сучасними інформаційними технологіями.

Професор Мирослав Жалдак зауважує, що «педагог повинен вміти використовувати сучасні інформаційні технології для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу; добирати раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості студентів; ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями» [1: 53].

Тому багато вчених, дослідників, методистів вважають, що використання інноваційних технологій на уроках зарубіжної літератури є ефективним засобом підготовки особистості до соціальних, економічних, політичних змін у формуванні творчих здібностей і читацької компетенції учнів навчальних закладів.

Сучасний урок зарубіжної літератури – це урок, на якому, насамперед, формується особистість учня, здатного оцінювати явища класичної та сучасної літератури. Тому сучасний урок потребує переосмислення методів, прийомів та видів навчальної діяльності.

Сам вчитель повинен теж бути сучасним.

Серед інноваційних педагогічних технологій виділяють інтерактивне навчання, використання комп'ютерних технологій та дослідницьку діяльність учнів. Ми зосередимо свою увагу на інтерактивному навчанні. Інтерактивне навчання розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановити емоційний контакт між учасниками навчального процесу, а також сприяє вихованню учнів, оскільки робота в команді передбачає можливість дослухатися до думки кожного в навчальному процесі.



Реалізація інноваційних методик передбачає комплексне використання сучасних технічних засобів навчання, аудіо та відеоматеріалів, комп'ютерної техніки. Особливої актуальності це набуває за умов дистанційного чи змішаного навчання.

Як відомо, комп'ютери використовують в усіх галузях суспільного життя. За допомогою комп'ютерної техніки створюють презентації-скрайбінги. Скрайбінг – це метод розповіді чи пояснення, який супроводжується графічною ілюстрацією головного змісту сказаного. Головна мета скрайбінгу-допомогти краще опанувати зміст та запам'ятати сенс нової інформації завдяки залученню візуалізації. Головне завдання цього прийому-донести інформацію у максимально зрозумілому і привабливому для слухача форматі. Для створення яскравої картинки використовуються різні типи зображень :малюнки, піктограми, символи, окремі ключові слова (написи, гасла), схеми, діаграми тощо. Скрайбінг полегшує комунікацію, візуалізуючи думки, ідеї, поняття, взаємозв'язки. Найчастіше скрайбінг використовують під час вивчення нової теми , літературних термінів, понять, оглядових тем з літератури.

Ще однією із сучасних форм є застосування QR-кодів. QR-код – це графічне зображення, в якому зашифрована певна інформація, покликання на сайт чи окрему сторінку. QR-коди дозволяють отримати миттєвий доступ до будь-якої інформації з мережі інтернет за допомогою смартфонів. За допомогою цієї форми можна кодувати або приховувати підказку, відповіді на питання вчителя, підказку до квестів, посилання на вікторини, інтерактивні вправи, тести, анкети, приховані оголошення та інструкції на стендах тощо.

Якщо на уроках створювати позитивний настрій, то для цього найкраще підійде мем, або інтернет-мем.

Мем, або інтернет-мем – це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряд тощо), що відтворює певне ставлення до якихось подій чи обставин і поширюється в інтернеті. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Призначення мему – гумор, емоційна близькість поєднання зображення та текстової складової для репрезентативної групи учнів. Мем – це своєрідний вдалий жарт, який забезпечує позитивний настрій на уроці.

Велика кількість засвоєння інформації шкільної програми потребує інноваційного методу-хмари слів. Хмари слів – це візуальне відтворення списку слів, категорій, міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні. Наприклад, відобразити імена видатних постатей певної літературної епохи. Використання яскравих кольорів, яскравої графіки дозволить зробити акценти на ключових моментах вивчення певної теми.

**Висновки.** Вищеперераховані сучасні інноваційні технології, які можна використовувати в літературі, сприяють кращому засвоєнню матеріалу. За допомогою інноваційних технологій учні засвоюють матеріал на всіх рівнях пізнання :знання, розуміння, застосування, оцінка.

### Література

1. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посіб. для вчителів. Київ, 2004. 182 с.
2. Ісаєва О. О. Вивчення літератури в цифрову епоху: про реалії сьогодення і перспективи в майбутньому. *Всесвітня література в школах України*. 2016. № 1 (415). С. 3–8.
3. Ковбасенко Ю. І. Інноваційні педагогічні технології в процесі поглибленого вивчення літератури: «за» і «проти». *Зарубіжна література в школах України*. 2007. № 7. С. 7–14.
4. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів. Київ, 2000. 240 с.



**Гаранда А. В.,**

науковий керівник:

к. пед. н., доц. Горобченко Н. В.

## **СУЧАСНІ ВИМОГИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Останнім часом усе частіше загальноосвітні установи заявляють про наявність серйозних недоліків у процесі розвитку комунікативної культури та комунікативних компетентностей учнів. Це пояснюється зниженням рівня читацької культури, мовленнєвих умінь, здібностей до конструктивного діалогу і в цілому низьким рівнем сформованості індивідуально-особистих підстав для розвитку комунікативної компетентності. У цих умовах виникає необхідність організації таких умов, за яких учні набувають навичок та вмінь спілкування, при цьому педагоги-практики зазнають труднощів у виборі технологій формування ключових компетентностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню розвитку комунікативної компетентності в ЗЗСО присвячено дослідження Ю. М. Ємельянова, Р. І. Осадчук, Л. А. Петровської, С. В. Петрушина, Л. Д. Столяренко, С. Е. Трубачевої, О. В. Тюпті та ін.

**Мета статті.** Мета статті полягає у вивченні сучасних вимог щодо формування комунікативної компетентності старшокласників на уроках іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Питання культурного спілкування школярів – одна з найважливіших проблем сьогодні в організації соціального навчального середовища. Для старшокласників спілкування є важливим видом діяльності, тому в подальшому комунікативна компетентність почне грати основну роль, допомагаючи їм у професійній підготовці й трудовій діяльності. Не випадково, в ключових компетентностях у шкільній освітній практиці саме вона займає провідне місце.

Введення компетентностей в нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, типову для НУШ, коли учні,

добре опановуючи теоретичні знання, відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. Особливо гостро ці труднощі відчують випускники шкіл невеликих міст і малих населених пунктів.

Ми вважаємо, що процес формування компетентностей розвивається як під впливом міжнародних тенденцій, так і незалежно від них. З огляду на те, що в даний час не існує загальноприйнятого визначення компетентності, зазначимо загальне для всіх визначень розуміння її як здатності особистості справлятися з різними завданнями.

У педагогіці існують різні підходи до поняття «компетентність». Як зазначає Т. Є. Ісаєва, у 70-90-і рр. ХХ століття, компетентність стала розглядатися як нова мета освіти, важливий компонент, який обумовлює професіоналізм педагогічної діяльності вчителя і управління педагогічним процесом (Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова та ін.). У даний час компетентність розуміється як «особистісна складова професіоналізму» (Т. Ю. Базаров); як результат і критерій якості підготовки фахівця (А. Г. Бермус, І. О. Зимня); як практичне вираження модернізації змісту освіти (В. В. Краєвський); як базові компоненти педагогічної культури викладача (Т. Є. Ісаєва), як новий підхід до конструювання освітніх стандартів (А. В. Хуторський).

Інтенсивний розвиток різних сфер суспільного життя, впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, гостра потреба у фахівцях, здатних брати участь в інноваційній діяльності освітніх установ, активно впливає на оновлення змісту професійно-педагогічної освіти. Особливого значення набуває комунікативна компетентність учителя в його професійній діяльності. На думку Т. Є. Ісаєвої, «незалежно від професійної діяльності комунікативна компетентність є визначальною властивістю людини ХХІ століття, які має унікальний, всеосяжний, діалоговий характер» [7].

Дослідниця вважає, що під комунікативною компетентністю слід розуміти складне за структурою і цілісне за організацією утворення, що забезпечує успішність здійснення основних завдань спілкування і самореалізації особистості та виражається у володінні лінгвістичними вміннями, дотриманні специфічних соціально-культурних норм мовної поведінки і психологічних законів встановлення контакту між людьми,

що спілкуються, підтримання сприятливої атмосфери, розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості [10].

Ємельянов Ю. Н. зазначає, що ключові можливості підвищення комунікативної компетентності слід шукати не в шліфовці поведінкових умінь, а в активізації усвідомлення природних міжособистісних ситуацій, що дозволяє бачити світ з точки зору інших людей [7].

На думку Ніколаєвої С. Ю., цілі навчання іноземних мов включають в себе чотири аспекти:

**1. Навчальний практичний аспект.** Учні опановують іноземною мовою як засобом спілкування і чотирма видами мовленнєвої діяльності:

- *говоріння і письмо* (продуктивні види мовленнєвої діяльності);
- *аудіювання і читання* (рецептивні види мовленнєвої діяльності);

Учні так само опановують трьома мовними аспектами:

- *лексикою;*
- *фонетикою;*
- *граматикою.*

**2. Виховний аспект.** Передбачає розвиток моральності, формування світоглядів, відповідальності за свої вчинки і все, що відбувається навколо.

**3. Освітній аспект.** Включає в себе знання про повсякденність і високу культуру країни мови, що вивчається, знання про країну мови, про подібність і відмінності іноземної мови з рідною.

**4. Розвиваючий аспект.** Забезпечує розвиток мовної здогадки, пам'яті, логіки, вміння спілкуватися, вчитися; розвиток таких рис характеру як працьовитість і цілеспрямованість [9].

Таким чином, можна зробити висновок, що в даний час у вивченні іноземних мов виділялося і виділяється основне завдання – це навчити учня спілкуватися іноземною мовою, будувати і продумувати логічно свій виступ і здійснювати комунікативний акт, тобто необхідно знати певні постулати і оперувати ними на практиці для того, щоб розвивати комунікативну компетентність:

- *висловлювання має бути інформативним (правило якості);*
- *висловлювання має бути по суті (правило відносин);*
- *висловлювання має бути ясним, не двозначним і впорядкованим.*

На нашу думку, основним завданням вчителя є навчити учнів здійснювати комунікативний акт, який буде включати в себе

граматично правильне й усвідомлене говоріння, тобто необхідна практична спрямованість уроку (розвиток комунікативної компетентності на уроці іноземної мови).

Але для того, щоб розвивати комунікативну компетентність, потрібно знати, що ж таке комунікація.

На думку Климової К. Я.: «Комунікація – специфічний вид діяльності, змістом якого є обмін інформацією між членами одного мовного суспільства для досягнення взаємин і взаємодії» [6: 117].

Психолог Петровська А. В. говорить, що «комунікація – смисловий аспект соціальної взаємодії. Оскільки будь-яка індивідуальна дія здійснюється в умовах прямих або непрямих відносин з іншими людьми, вона включає комунікативний аспект» [1: 168].

З даних визначень нам найближче перше, а саме, що комунікація – це специфічний вид мовленнєвої діяльності, який має свою спрямованість: навчання з метою розвитку комунікативної компетентності на уроках іноземної мови.

У навчальній програмі для установ загальної середньої освіти з іноземних мов комунікативна компетентність визначається як володіння сукупністю мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм мови, що вивчається, а також компенсаторними і навчально-пізнавальними вміннями, що дозволяють випускнику установи загальної середньої освіти здійснювати міжкультурну комунікацію і вирішувати поставлені перед ним комунікативні, освітні, пізнавальні та інші завдання [4].

Виходячи з того, що компетентність розглядається як володіння певними знаннями [2], і що це здатність даної особи провадити певний вид роботи, наявність достатнього запасу знань для винесення обґрунтованого судження з якого-небудь питання [3], ми зупинимось на специфіці цього поняття.

Зимняя І. А. вважає, що «всі компетентності соціальні в широкому сенсі слова, бо вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони проявляються в цьому соціумі». З метою конкретизації класифікованих ключових компетентностей вона виділяє соціальні компетентності у вузькому сенсі слова, тобто саме ті, які більшою мірою характеризують взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, а саме: компетентність здоров'язбереження,

громадянськості, інформаційно-технологічну, спілкування і компетентність соціальної взаємодії [4].

Таким чином, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, навичок, умінь, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості.

На підставі характеристики комунікативної компетентності була визначена її структура, яка включає такі вміння:

- *презентаційні* (вміти представити себе усно і письмово, написати анкету, заяву, резюме, лист, привітання);

- *PR* (вміти представляти свій клас, школу, країну в ситуаціях міжкультурного спілкування, в режимі діалогу культур, використовувати для цього знання іноземної мови);

- *дипломатичні* (володіти способами взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми та подіями; виступати з усним повідомленням, вміти поставити запитання, коректно вести навчальний діалог);

- *мовні* (володіти різними видами мовленнєвої діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною і мовною компетентностями);

- *діалогові* (володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій в ситуаціях спілкування; вміннями шукати і знаходити компроміси);

- *етнотолерантності* (мати позитивні навички спілкування в полікультурному, поліетнічному і багатоконфесійній суспільстві, засновані на знанні історичних коренів і традицій різних національних спільнот і соціальних груп) [4].

Процес навчання іноземним мовам покликаний розвинути комунікативну компетентність в учнів старших класів, тобто здатність брати участь в безпосередньому і опосередкованому діалозі культур, удосконалюватися в іноземній мові та використовувати її для поглиблення своїх знань у різних областях науки, техніки і суспільного життя. Зміна життєвої соціально-психологічної ситуації розвитку в підлітковому віці обумовлено появою нових, підвищених вимог до інтелекту і поведінки підлітків з боку дорослих. Виникають нові особливості розвитку сприйняття, уваги та уваги в даний віковий період. Виявляється зміна провідних видів діяльності, розвиток самосвідомості,

самоуправління та самоконтролю. Що стосується розвитку загальних і спеціальних здібностей, то тут необхідно зазначити значення основних видів провідної діяльності: навчання, спілкування і праці. Дані види провідної діяльності і підштовхують вчителя німецької мови на розвиток комунікативної компетентності [10].

Саме в період старшого етапу навчання проявляється схильність до експериментування, тяжіння до самостійності і оригінальності мислення. Підвищується інтелектуальна активність, виражене прагнення проникнути в суть речей, виникнення нових мотивів інтелектуальної діяльності. Усе це відіграє важливу роль для розвитку комунікативної компетентності на уроці іноземної мови. Наприклад, у старших класах школи розвиток пізнавальних процесів дітей досягає такого рівня, що вони виявляються практично готовими до виконання всіх видів розумової роботи дорослої людини, включаючи найскладніші. Пізнавальні процеси школярів здобувають такі якості, які роблять їх доскональними і гнучкими, а саме гнучкість є однією з основних причин успішного здійснення комунікативного акту [10].

З переходом з молодших класів у середні і далі в старші класи школи змінюється позиція дітей в системі ділових та особистих взаємин з оточуючими людьми, вони намагаються стати частиною соціуму, вчать бути комунікативно-здатними. Підлітки вже можуть мислити логічно, займатися теоретичними роздумами та самоаналізом. Вони відносно вільно розмірковують на моральні, політичні та інші теми, практично не доступні інтелекту учню початкових класів. Найважливіше інтелектуальне набуття підліткового віку – це вміння оперувати гіпотезами.

У підлітковому віці відбуваються важливі процеси, пов'язані з перебудовою пам'яті. Активно починає розвиватися логічна пам'ять і скоро досягає такого рівня, що дитина переходить до переважного використання цього виду пам'яті, а також довільної та опосередкованої пам'яті. Як реакція на більш часте практичне вживання в житті логічної пам'яті сповільнюється розвиток механічної пам'яті.

Формування комунікативних компетентностей старшокласників розглядається нами через призму системного підходу. У педагогічних розробках даний підхід у дослідженні педагогічних явищ ми знаходимо в теорії формування системних утворень особистості (А. А. Бодалев,



Л. І. Божович та ін.), у теорії виховних систем (Ю. А. Бабанський, Л. І. Новікова, В. А. Сластьонін, Ю. П. Сокольніков та ін.).

Модель процесу формування комунікативної компетентності старшокласників включає в себе наступні структурні елементи: організаційно-педагогічні умови, що впливають на даний процес, завдання та принципи формування комунікативної компетентності, структуру комунікативної компетентності, етапи та методи навчальної та позанавчальної діяльності. У моделі процесу формування комунікативної компетентності старшокласників кожен структурний елемент знаходиться у взаємозв'язку з іншими і є частиною цілого.

До організаційно-педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес, відносяться: створення культурного освітньо-виховного середовища; збагачення змісту навчальних дисциплін з позицій формування комунікативної компетентності; використання технологій навчання, адекватних формованій компетентності; програмно-методичне забезпечення досліджуваного процесу; розвивається взаємодія суб'єктів освітнього процесу.

Основною метою формування комунікативної компетентності старшокласників є досягнення високого рівня її розвитку. Для цього потрібно вирішити наступні завдання [7]:

- ознайомити суб'єктів освітнього процесу (педагогів, старшокласників та соціальних партнерів) з вмістом комунікативної компетентності;
- забезпечити функціонування колективного педагогічного процесу з розвитку комунікативної компетентності старшокласників в умовах соціального партнерства;
- активізувати внутрішній потенціал старшокласників, стимулювати саморозвиток їх комунікативної компетентності.

Успішність процесу формування комунікативної компетентності старшокласників забезпечується опорою на ряд принципів, які складають його методологічну базу;

- суб'єктність, свідома діяльність старшокласника з розвитку комунікативної компетентності;
- адекватність виховних впливів реальним відносинам;
- рефлексивна позиція учасників освітнього процесу;
- забезпечення референтності носіїв комунікативної поведінки;

- спрямованість виховних впливів на забезпечення високої адаптивності [2].

У свою чергу, освітня програма загальної освіти містить перелік пропонувананих результатів по кожному компоненту комунікативної компетентності.

Немає сумніву в тому, що комунікативна компетентність в широкому сенсі лежить в основі всієї людської діяльності. На даному етапі розвитку інформаційного простору, а також з виникненням нових засобів комунікації, ми можемо по-новому оцінити роль і значення комунікативної компетентності, вона стає фундаментом інтелектуального розвитку індивіда і соціально-економічного розвитку суспільства. Тому так важливо в наш час поряд з метою оволодіння комунікативною компетентністю сформулювати й іншу мету - виховання і розвиток здатності до професійного самовизначення, особистісного росту і соціальної адаптації; розвиток таких особистісних якостей, як уміння працювати в співробітництві, культура спілкування, в тому числі в процесі міжкультурного спілкування; становлення активної життєвої позиції громадянина, а також суб'єкта міжкультурної взаємодії; розвиток готовності й здатності до вивчення іноземної мови самостійно; набуття досвіду проектно-дослідницької роботи з використанням мови, що вивчається, в тому числі в руслі обраного профілю [3].

В умовах переходу від знаннєвого підходу в навчанні до компетентнісного, зміни ціннісних орієнтацій вчителю необхідні нові методи та технології, що дозволяють виявити наявні в учня знання, актуалізувати їх, структурувати навчальний матеріал, вчити не просто запам'ятовувати і відтворювати, а застосовувати їх на практиці. Дані вимоги зумовили пошук найбільш ефективних підходів і методів навчання іноземної мови. Ними є методи: проблемного викладу, дискусії, метод критичного мислення, навчання у співпраці, ділові та рольові ігри, метод бліц-опитування, кейс-метод, анкетування, метод проєктів [3].

Комунікативна компетентність передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності й основами культури усного та писемного мовлення, базовими навичками та вміннями в життєво важливих для даного віку сферах і ситуаціях спілкування.

Оволодіння умінням читати іноземною мовою робить реальним і можливим досягнення виховних, освітніх і розвиваючих цілей вивчення даного предмета. У свою чергу, використання зарубіжної художньої літератури є важливим і невід'ємним елементом при якісному і цікавому навчанні іноземної мови в старшій школі.

По-перше, використання і читання художніх творів відіграють важливу роль у процесі навчання німецької мови як іноземної, оскільки, з одного боку, художній текст є засобом ознайомлення іноземних учнів з життям німецького народу, а з іншого – збагачує лексичні та граматичні компетентності учнів, допомагає розвитку у них інших видів мовної діяльності, тобто аудіювання, письма та говоріння. Крім того, читання художніх текстів розвиває аналітичне мислення і творчі вміння учнів.

По-друге, освіта високої якості виникає тільки тоді, коли учень максимально залучений в процес навчання, тобто при наявності мотивації. Методисти переконані в тому, що мотивація та інтерес вважаються найважливішими умовами якісного навчання. Всім відомо, що навчання без мотивації неефективне. Інтерес учнів до літератури і поезії всім очевидний, тому для підвищення мотивації учнів можна використовувати художні тексти як автентичний матеріал навчання. Долучення до матеріалів культур сприяє пробудженню пізнавальної мотивації, тобто учні не тільки освоюють програмний матеріал, а й знайомляться з невідомими фактами культури, що, безсумнівно, викликає у них інтерес.

По-третє, художні твори відображають культуру і духовні цінності німецького народу. Навчання іноземної мови на основі ознайомлення учнів з культурою народу іншої країни є одним із базових принципів навчання цьому предмету. Залучення до культури іншого народу, як свідчить досвід, робить вивчення іноземної мови більш привабливим для учнів.

Отже, компетентність як інтегрований результат підготовки учня передбачає спектр особистісних якостей, що проявляються під час реальної діяльності і стають частиною особистісного життєвого досвіду. Іншими словами, компетентність завжди забарвлена якостями конкретного учня: від світоглядних, мотиваційно-оцінних (наприклад: «навіщо мені потрібна ця компетентність?») до рефлексивно-оцінних («наскільки успішно я проявляю її в житті?»). Ми розділяємо підхід

О. Пометун та Г. Фрейман, у якому виокремлюється значущість показника досягнення результату, що прогнозує вчитель. Учні на різних етапах досягають цього визначеного результату, проте кожний по-своєму, зі своїми показниками [9].

Компетентність, як ми визначили раніше, має прояв у діяльності, до того ж іноді у складній та напруженій, навіть непередбачувальній ситуації. Тому можемо припустити, що в процесі формування потрібно фіксувати та оцінювати успішне проходження комунікативних ситуацій, використовуючи показники основних компонентів комунікативної компетентності, мотивуючи самих учнів до самооцінки. При цьому припущені помилки та невдачі учнів треба оцінювати позитивно та аналізувати для корегування в майбутньому. Необхідно звертати увагу на стабільність комунікативної поведінки учня, а критерієм розвитку комунікативної компетентності особистості може виступати підвищення складності комунікації.

**Висновки.** Визначення критеріїв сформованості компонентів комунікативної компетентності, їхнє уточнення під час навчання повинне забезпечити оцінювання та самооцінювання досягнутого рівня комунікативної компетентності старшокласників, визначити недоліки підготовленості старшокласників до продуктивної комунікації та підвищити їх мотивацію щодо формування комунікативної компетентності.

## Література

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ, 2004. 383 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України № б/н від 30 вересня 2020 року. URL : [www.mon.gov.ua / ...standart / post\\_derzh\\_stan.d](http://www.mon.gov.ua/...standart/post_derzh_stan.d).
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов ; изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва, 2004. 384 с.
5. Іноземні мови. 1–11 класи : навчальні програми і методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році. Харків, 2016. 160 с.
6. Климова К. Я. Основы культуры и техники мовлення : навч. посіб. Київ, 2007. 240 с.

7. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. С. 4-10.
8. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. *English*. 2004. № 6. С. 3-610.
9. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 13-14.
10. Редько В. Комунікативно-діяльнісна і професійно орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2011. № 4. С. 19-27.

**Кравченко А. О.,**  
науковий керівник:  
к. пед. н., доц. Прокопчук Н. Р.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Одним із завдань нової української школи є формування в учнів критичного мислення, умінь оперативно й ефективно знаходити потрібну інформацію, працювати в проектних командах, розв'язувати нестандартні завдання. Щоб задовольнити всі ці вимоги, необхідне інформаційно-освітнє середовище, що дає можливість усім його учасникам ефективно взаємодіяти та досягати спільних цілей. Використання соціальних мереж під час навчання і є прикладом такої взаємодії між вчителем та учнями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що впровадження електронних соціальних мереж у процес навчання нової української школи стає все актуальнішим. У зв'язку з вимушеною формою зміни форми навчання не лише в Україні, але й у світі, он-лайн навчання набуло великого значення, а отже, збільшився інтерес до покращення засобів он-лайн комунікації та поєднання звичних технологій викладання з інформаційними. У своєму дослідженні ми, в першу чергу, спиралися на монографію Національної академії педагогічних наук України інституту інформаційних технологій та засобів навчання.

**Мета статті** – характеристика соціальних мереж та дослідження можливостей їх використання під час уроку.

**Виклад основного матеріалу.** Фахівці в галузі освіти дедалі більше погоджуються з тим, що навчання має відбуватися там, де учні та студенти проводять найбільше часу. Інтернет уже став домівкою для багатьох, адже саме через мережу спілкуються зараз найбільше, і це не лише текстові повідомлення, але й зустрічі у реальному часі. Використання електронної соціальної мережі у навчальному процесі значно підвищує інтерес до самостійної позааудиторної роботи шляхом інтеграції навчально-методичних матеріалів у соціальні мережі.



Використання електронної соціальної мережі в освіті може мати синергичний ефект, пов'язаний з тим, що комбіноване використання кількох взаємоузгоджених педагогічних стратегій виявляється кориснішим, аніж ізольоване впровадження якоїсь однієї [5: 105].

Під впливом новітніх засобів комунікації педагогічна спільнота стає більш незалежною і відповідальною за власні дії та рішення, що підтверджується формуванням нових освітніх мережних структур, таких як: мережа класу, тематична група, навчальний проект, психолог тощо. За допомогою соціальних мереж учні можуть брати легітимну участь у різноманітній діяльності: створювати, публікувати, редагувати, нотувати, відбирати й пов'язувати між собою різні типи цифрових об'єктів. Ідеться не про створення спеціальних педагогічних сервісів та засобів, а про використання освітянами тих можливостей, що вже є в мережних спільнотах [5: 91].

На сучасному етапі розвитку нової української школи до вчителя зростають вимоги щодо організації навчання, виховання та всебічного розвитку особистості учня. Це, у свою чергу, вимагає підвищення вимог до навчальної взаємодії, зокрема з урахуванням у навчально-виховній роботі електронної соціальної мережі (ЕСМ).

Сучасний діджиталізований світ дає можливість використовувати різні освітні технології навчання із залученням інформаційних технологій, а саме ЕСМ.

Таке поєднання слугує допоміжним засобом для вдосконалення організаційно-виховної діяльності та комунікації класного керівника з учнями старших класів, зміні форми та методів надання освітніх послуг, сприянню формуванню новітнього інформаційно-освітнього середовища (ІОС) загальноосвітнього навчально закладу, орієнтованого на інтереси та розвиток особистості як вчителя, так і учня [5: 92].

Аналіз різних джерел дає змогу класифікувати соціальні мережі за такими категоріями:

- *тип мережі* (особисте й ділове спілкування, відео, аудіо, фото, геолокація, закупівля, блогінг, новини, питання-відповідь, закладки, віртуальні світи, тематичні, знайомства);
- *відкритість* (відкриті, закриті, змішані);
- *географічне охоплення* (світ, країна, територіальна одиниця, регіон, міжнародна);

– *рівень розвитку* (веб 1.0, веб 3.0 та ін.) [4].

Розглянемо один із видів використання навчальної електронної соціальної мережі G Suit. G Suit for education – це пакет хмарних додатків компанії Google для планування спільної діяльності та управління нею, колективної роботи і спілкування, публікації матеріалів, хостингу відеоматеріалів і багатьох інших інструментів, необхідних у роботі сучасної освітньої установи [5: 96].

Будь-хто, відкриваючи акаунт Google, отримує доступ до десятків інструментів і сервісів, за допомогою яких може надсилати та отримувати повідомлення по електронній пошті та в чаті, викладати відео та публікувати статті, прокладати маршрути на електронних картах і планувати спільну роботу з колегами, створювати власне портфоліо та редагувати разом із співавтором документи, презентації та електронні таблиці [5: 96].

Адміністратори шкільного домену G Suite for education мають можливість налаштувати домен таким чином, що доступ різних категорій користувачів до можливостей та інструментів, які він містить, буде суворо регламентований. Директор школи та завучі матимуть повний доступ до управлінської інформації, вчителі – до планів уроків та інструментів спільної навчальної діяльності, батьки отримуватимуть списку розсилки з новинами, що стосуються життя класу, де вчиться їхня дитина [5: 97].

Перехід до змішаного навчання впливає на зміну способів взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу в ході спільної навчальної роботи. Добре організоване навчальне середовище обов'язково містить цей найважливіший компонент – засоби організації спільної діяльності. З розвитком сучасних веб-сервісів середовище збагачується новими інструментами, список яких стає дедалі різноманітнішим. Наприклад, Документи Google, Realtime Board, Lucidchart та інші [5: 98].

Варто зазначити, що змінюються також і навчальні стилі учнів. Працюючи самостійно або в групі, вони вдосконалюють навички функціонального читання та письма, розвиваючись як автори та співавтори власних текстів [5: 98].

Інструменти колективної роботи сприяють упровадженню в навчальний процес методів формуючого оцінювання. Йдеться про функції «коментарів на полях», текстових чатів або голосових

повідомлень. Вони незамінні у тих формах організації взаємодії «учень-учитель», які вимагають педагогічного супроводу учня: консультування, допомоги, зворотного зв'язку, а не тільки контролю або формальної, бальної оцінки [5: 99].

Ще одним прикладом використання ЕСМ є залучення до освітнього процесу корпоративної електронної соціальної мережі Yammer. Yammer належить до закритих мереж, тобто приєднуватись можуть лише учні певного класу. Можливості цієї платформи дозволяють планувати заходи, розміщувати оголошення, здійснювати опитування, обговорювати події, збирати та узагальнювати дані, спілкуватися особисто, проводити он-лайн збори та розміщувати матеріали щодо виховних заходів, а саме: аудіо, презентації, відео, фото [5: 94].

Також варто згадати про наявність різних віртуальних освітніх спільнот як-от Facebook, Faces.com, Школа+ видавничої групи «Основа».

Віртуальні освітні спільноти (ВОС) або співтовариство обміну знаннями позначає групу людей, залучених у спільну діяльність. ВОС можуть бути відкритими та закритими, адміністратором такої спільноти є людина, котра її створила (вчитель). Для того, щоб стати учасником ВОС, достатньо надіслати запит щодо вступу, а адміністратор надасть доступ. Необхідною умовою співпраці людей у групі є їхня спільна діяльність. Учитель може розміщувати завдання, прикріплювати відеофайли, надавати поради та рекомендації кожному учаснику спільноти, котрий отримує інформацію у зручний для нього час. Навчання у таких спільнотах надає можливість учням опановувати сучасні навички оволодіння засобами й способами комунікації з іншими людьми та пошуку-аналізу інформації в епоху інформаційного суспільства. Дослідницька діяльність учнів у соціальній мережі організовується в невеликих групах. Тут доволі зручно розміщувати завдання для самостійного опрацювання або спільної роботи над проектом. Результатом спільної взаємодії між один одним, а також самостійної роботи учні мають можливість глибше вивчити матеріал, спробувати застосувати набуті знання в проектній діяльності, додати посилання на інші сайти, які містять матеріали з даної тематики [5: 105].

Перевагами організації самостійної навчальної діяльності в соціальних мережах є: необмеженість часовими рамками та можливість

завантаження матеріалів у зручний час, принцип індивідуалізації навчання, набуття учнями досвіду роботи в команді, мультифункціональне підключення, тобто можна підключатися не лише з комп'ютера, але й з інших гаджетів, а саме: смартфона, планшета, ноутбука.

**Висновки.** Отже, в умовах стрімкого розвитку мережних технологій постає питання про включення мережної освітньої взаємодії в наявні моделі організації навчання. В освітянському середовищі лунає проста та дуже слушна думка про необхідність розробити такий підхід, який дасть змогу об'єднати крейду й мережні технології (як інструменти), шкільний кабінет і глобальну мережу (як матеріальну базу). Віртуальні освітні спільноти є доволі популярними, адже пропонують низку переваг для організації освітнього процесу. Вони є не лише поширеним засобом комунікації, але й сприяють розвитку електронного навчання й освіти в цілому.

### Література

1. Архипова Т. Л., Осипова Н. В., Львов М. С. Социальные сети как средство организации учебного процесса. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 22. С. 7-18.
2. Литвинова С. Г. Методика проектування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : метод. рекомендації. Київ, 2015. 280 с.
3. Мирна І. О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2015. 21 с.
4. Семенов Н. А. Социальные сети, перспективы развития и способы монетизации. Ч 2. URL : <https://psycho.ru/library/2875>
5. Формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж : монографія / Биков В. Ю., Пінчук О. П., Литвинова С. Г. та ін. ; наук. ред. Пінчук О. П. Київ, 2018. 160 с.

**Ліпісовецька О. М.,**

науковий керівник:

к. філол. н., доц. Соколовська С. Ф.

## **РЕЛІГІЙНА СИМВОЛІКА ТА ЇЇ ЕСТЕТИЧНА ФУНКЦІЯ В РОМАНІ ЙОЗЕФА РОТА «ЙОВ»**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Християнська та єврейська релігії мали й мають великий вплив у своєму культурному середовищі на повсякденне життя людей, а також на витвори усіх видів мистецтва. Посилання, алюзії, ремінісценції на релігійні сюжети можна знайти у всіх можливих мистецьких напрямках. Біблією митці надихаються, знаходять на її сторінках мотиви для створення своїх робіт, особливо заглиблюючись в історії про пророків, життя Ісуса, в притчі та мудрі писання. Безсумнівно, найбільше Біблія вплинула саме на мистецтво слова. Але нагальним є питання про відповідність між образами Святого Письма та їх інтерпретаціями в літературі. Вважаємо за доцільне дослідити цю проблему на основі роману Й. Рота «Йов».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До проблем інтертекстуальності з огляду на використання релігійної символіки зверталися такі зарубіжні й вітчизняні дослідники, як Г. Лунцер, У. Штаєрвальд, М. Кланська, А. Лобков, Д. Затонський, І. Андрущенко, Л. Цибенко, П. Фехтер, Г. Куніш, Г. Беттауер, Е. Толлер, Ф. Верфель та ін.

**Метою статті** є аналіз релігійної символіки роману та героїв, основою для створення яких були образи біблійних текстів.

**Виклад основного матеріалу.** Й. Рот для написання своїх творів активно використовує біблійні тексти та біблійних персонажів.

Вже загальні теми його творчості натякають на зв'язок із святим, божественним, надприродним: добро і зло, фікція і реальність, нещастя, яке веде до розкаяння і приводить до порятунку тощо. Величезна кількість його образів має саме біблійне походження, але автор інтерпретував їх і помістив у світ з актуальними проблемами його часу. Таким чином, він по-своєму переосмислює і трактує Святе Письмо та біблійні легенди.

Книга Йова, книга Старого Завіту Біблії та Танаху (єврейської Біблії) стала провідним мотивом роману Й. Рота «Йов», який розповідає про страждання Менделя Зінгера, східно-єврейського вчителя.

Щоб проаналізувати релігійні образи та символи, вважаємо за доцільне надати інформацію про біблійний образ Йова. Оскільки християнство базується на єврейській релігії, Святі Писання, на яких ґрунтуються вірування, також доволі подібні. Текст християнського Старого Завіту мало чим відрізняється від тексту єврейського Танаху. І Книга Йова міститься в обох Святих Писаннях.

Сутність біблійної історії полягає в тому, щоб показати, що Бог посилає людині нещастя заради добра і прославлення волі Божої. Головний герой Йов – відданий Богові чоловік, має щасливу родину та багатство. За це його ненавидів диявол і хотів довести Богу, що Йов такий праведний лише поки заможний та здоровий, тому вмовив Господа наслати на чоловіка нещастя та хворобу. Проте Йов витримав усі труднощі і не зрадив своєї віри, чим і довів своє терпіння та відданість. За це Бог повернув йому усе сторицею.

Аналізуючи зміст роману, варто зазначити, що на початку головний персонаж не так сильно нагадує біблійного Йова. Навіть у назві твору зазначено, що Мендель Зінгер – простий чоловік, на відміну від заможного Йова. Навпаки, Мендель швидше бідний і його становище погіршується з кожним днем:

«Das Leben verteuerte sich von Jahr zu Jahr. Die Ernten wurden ärmer und ärmer. Die Karotten verringerten sich, die Eier wurden hohl, die Kartoffeln erfroren, die Suppen wässrig, die Karpfen schmal und die Hechte kurz, die Enten mager, die Gänse hart und die Hühner ein Nichts» [5].

«Життя з року в рік дорожчало. Врожаї падали і падали. Морква меншала, яйця порожніли, картопля мерзла, юшка водянистішала, коропи маліли, а щуки коротшали, качки миршавішали, гуси твердішали, а кури нікчемнішали» [3].

Проте принаймні одна яскрава риса, яка одразу вказує на його схожість з Йовом, описується на початку твору. І це – його віра в Бога, відданість йому і страх перед ним:

«Er war fromm, gottesfürchtig und gewöhnlich, ein ganz alltäglicher Jude» [5].



«Був то побожний, богобоязкий і звичайний, цілком буденний єврей» [3].

Ще один зв'язок між персонажами Менделем і Йовом – це удари долі, які вражають обох. Народження третього сина і втрата обох старших синів (один відбуває за кордон, а інший – служити в армію) – труднощі, які Мендель мусить витерпіти.

Турбот додає донька Міріям, яка стає героїнею любовних перипетій з козаками, і щоб врятувати її, Мендель приймає пропозицію старшого сина Шемар'ї перебраться сім'єю до Нью-Йорку. Таким чином він рятує доньку, проте змушений залишити хворого сина Менухіма, який би навряд чи пережив подорож.

Спочатку все, здавалось би, відбувається чудово, та прихід Першої світової війни змінює стан речей. Йонас вимушений боротися за свою Батьківщину, та й Сем іде добровольцем на війну. Ситуація повторюється, Мендель і Дебора знову в страху за своїх дітей, не говорячи вже про те, що Міріям вдалася до своїх романтичних пригод і в Америці також, та й десь далеко на іншому боці все ще був сам Менухім. Сюжет розвивається далі: помирає Сем, від Йонаса немає звісток, не витримує цього і помирає Дебора, божеволіє Міріям. Як наслідок, Мендель втрачає усю свою родину. Богобоязливий герой уже не витримує страждань і довіряти Богові вже не хоче. Це одна з основних відмінностей героя Святого Письма і його художньої інтерпретації.

Епізод розмови Менделя з друзями дуже нагадує біблійну версію, персонаж Рота гнівиться на Бога, через його друзів автор направляє читачів до Святого Письма, адже вони проводять паралель і говорять Менделю, що з ним сталося щось схоже, що було з Йовом. Вони намагалися переконати його в Божій ласці, щоб герой продовжував вірити в диво. Та Менделя переконати було важко [6: 69].

Урешті-решт, диво все ж стається, прибуває талановитий музикант, який виявляється колись хворим сином Менухімом. Тобто робимо висновок, що за страждання Менделя Господь воздає йому, повертає загубленого сина. Також Менухім приносить звістку про те, що Йонас, швидше за все, живий, і обіцяє вилікувати Міріям. Це щастя змушує Менделя дякувати Богові й повернути свою віру в нього.

Велика кількість образів, окрім самого Менделя, і сюжетних ситуацій також інтерпретовані з Книги Йова. Це і Дебора, і друзі, і навіть завуальована зустріч із дияволом.

Як і біблійна дружина Йова, Дебора, шкодуючи свого чоловіка, намагається схилити його до відмови від віри в Бога, проте його віра непохитна і жінці не вдається переконати Менделя. Сама Дебора не покладається на Бога цілковито, а особливо дивлячись на страждання чоловіка. Таким чином схожість дружини Йова і власне Дебори змальована надзвичайно яскраво і доведена вищесказаним [6: 74].

На окрему увагу заслуговують і друзі Менделя – Менкес, Сковронек, Ротенберг і Грошель, адже розмова між ними і головним героєм є чи не найбільшою паралеллю між романом і текстом із Святого Письма. Почати варто з того, що друзі Йова, щоб показати, що він не самотній у своєму горі, сиділи з ним сім днів і сім ночей. Те саме спостерігаємо у романі про Менделя:

«Sieben runde Tage rollten nacheinander ab, wie große, schwarze, langsame Reifen, ohne Anfang und ohne Ende, rund wie die Trauer. Der Reihe nach kamen die Nachbarn: Menkes, Skowronnek, Rottenberg und Groschel, brachten harte Eier und Eierbeugel für Mendel Singer, runde Speisen, ohne Anfang und ohne Ende, rund wie die sieben Tage der Trauer» [5].

«Сім круглих днів котилися один за одним, як великі, чорні, повільні колеса, без початку і без кінця, круглі, як скорбота. По черзі приходили сусіди: Менкес, Сковронек, Ротенберг і Грошель, приносили зварені натвердо яйця і ячні рогалики для Менделя Зингера, круглі страви, без початку і без кінця, круглі, як ті сім днів скорботи» [3].

Вони застерігають героя не гнівити Бога, цитують Біблію і наводять з неї приклади:

«Lästere nicht, Mendel», sagte nach einem längeren Schweigen Skowronnek. «Du weißt besser als ich, denn du hast viel mehr gelernt, daß Gottes Schläge einen verborgenen Sinn haben. Wir wissen nicht, wofür wir gestraft werden» [5].

«Не гніви Господа, Менделю, — сказав по довгій мовчанні Сковронек. — Ти ліпше від мене знаєш, бо вчився багато більше, що удари Господні мають прихований сенс. Ми не знаємо, за що Він нас карає» [3].

Важливою в тексті є проблема прихованої провини, взята з Біблії. Ротенберг допускає, що нещастя Менделю послані через несвідомо скоєний або забутий злочин проти Бога. Друзі закликають героя покаятися і повернутися до віри. І Коли Менделю це все ж вдається, Менкес відкриває двері диву:

«Aber Menuchim lebt wahrscheinlich, und nach dem Krieg kannst du ihn sehn. Dein Sohn Jonas ist vielleicht in Kriegsgefangenschaft, und nach dem Krieg kannst du ihn sehn. Deine Tochter kann gesund werden, die Verwirrung wird von ihr genommen werden, schöner kann sie sein als zuvor, und einen Mann wird sie bekommen, und sie wird dir Enkel gebären. Und einen Enkel hast du, den Sohn Schemarjahs. Nimm deine Liebe zusammen, die du bis jetzt für alle Kinder hattest, für diesen einen Enkel! Und du wirst getröstet werden» [5].

«Але ж Менухим, імовірно, живий, і після війни ти його побачиш. А твій син Йона, можливо, потрапив у полон, і після війни ти його побачиш. Твоя донька одужає, помішання зійде з неї, вона стане ще гарніша, ніж доти, і чоловік у неї буде, і внуків вона тобі народить. А одного ти вже маєш, Шемар'їного сина. Збери до купи всю любов, яку ти досі відчував до всіх своїх дітей, для цього одного внука! І утішся» [3].

Проте окрім схожості з біблійними друзями, товариші Менделя не осипають його звинуваченнями, не нав'язують йому свої думки, дозволяють йому виговоритися, розізлилися і щиро бажають допомогти. І видно, що це працює.

Однак, бачимо, що результатом історія завершується однаковим – герой знову починає вірити в Господа, адже йому було послане справжнє диво, і щиро дякує друзям.

Окрім звернення до Книги Йова, Й. Рот проводить й інші паралелі з Святим Письмом. Наприклад, донька Менделя Міріам є очевидним втіленням архетипу блудниць і гріховності любовних стосунків між чоловіком та жінкою.

А від'їзд до Америки, до якого сім'я ставиться як до спасіння і шансу на нове щасливе життя, навіює думки про землю обітовану, до якої так прагнули дійти євреї.

**Висновки.** Найбільшим чином міжтекстові співвідношення в творчості Й. Рота проявляються у художній інтерпретації Святого Письма та біблійних легенд. У своїй прозі Й. Рот широко застосовує

біблеїзми, біблійні образи та сюжети, які він майстерно поєднує з сучасністю і створює нову, міфологізовану реальність з відтворенням неповторності єврейської культури та менталітету.

Співіснування міфу та реальності в одній парадигмі текстів Й. Рота, гіперболізоване підкреслення позитивних і негативних стереотипізованих етнічних ознак груп, які проживали на австро-угорських територіях, яскраве зображення конфліктів чи будь-якої взаємодії цих груп і дають право говорити про міжкультурний підхід та фікціонізацію історичних фактів у художній інтерпретації.

Отже, маємо змогу зробити висновок, що біблійні мотиви сильно вплинули на творчість Й. Рота, особливо яскраво це прослідковується в романі «Йов», адже тут за основу взята Книга Йова й основні персонажі інтерпретовані автором з огляду на сучасну ситуацію та сучасні проблеми. Однак, помилково було б стверджувати, що герої письменника – просто осучаснені версії біблійних персонажів, віднайдено також багато відмінностей між ними. За допомогою релігійної символіки автор майстерно зобразив проблеми свого часу, вкотре торкнувся проблеми добра і зла, підняв поняття гріховності та віри тощо. Варто зазначити, що Й. Рот – письменник з особливим світосприйняттям, якому вдалося настільки гостро і майстерно зобразити створені ним же світи і героїв у них, що дослідження його світобачення та художніх домінантів матиме актуальність ще довгий час, адже в кожному творі можна зробити величезну кількість відкриттів і підібрати незліченні трактування символів або навіть персонажам.

## Література

1. Затонський Д. Феномен австрійської літератури. *Вікно у світ*. Київ, 1998. № 1. С. 6–45.
2. Дзись Т. Моделювання новітнього біблійного міфу у романі Й. Рота «Йов». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство*. 2018. № 49. С. 77–186.
3. Й. Рот. Йов. Фальшива вага / пер. з нім. Юрка Прохаська. Київ, 2010. 352 с.
4. Blanke H.-J. Joseph Roth. Hiob. Köln, 1974. 216 S.
5. Roth J. Hiob. Roman eines einfachen Mannes. Köln, 2001. 217 S.
6. Schacht C. Ijob im Alten Testament und bei Joseph Roth. Wien, 2008. 117 S.

**Лукиша І. Б.,**

науковий керівник:

д. філол. н., проф. Астрахан Н. І.

## **ПОНЯТТЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Читання літературних творів формує внутрішні переконання та змінює особистісне ставлення читача. П'єси, оповідання, романи та ліричні твори зображують унікальний літературний світ, надаючи нам глибокі та багаті на події та роздуми розповіді.

У процесі викладання зарубіжної літератури проблема якості взаємодії читача (учня) з текстом не часто набуває пріоритету. Літературне розуміння є доволі складним процесом, який включає в себе розуміння загального контексту висловлювання, риторичні стратегії тексту, ставлення, знання та очікування читача. У процесі вивчення літературного твору вчитель повинен вести керівництво та контроль процесом, це, у свою чергу, передбачає діалог-взаємодію між учителем та учнями, що призводить до найкращого тлумачення літературного тексту. Загалом найкраща інтерпретація характеризується найбільшою кількістю суб'єктивних думок, які підкріплені базою доказів.

Особистісне розуміння тексту й обґрунтування власної думки обов'язково має бути підкріпленим знаннями стилістичних засобів, також учні мають бути ознайомлені з алгоритмом тлумачення змісту літературного твору. Літературна компетентність формується через постійну практику.

Згідно з Державним стандарт базової і повної середньої освіти учень повинен володіти наступними вміннями: читати, аналізувати та інтерпретувати художні тексти українських і зарубіжних авторів; сприймати та осмислювати цінності, актуалізовані в текстах; створювати тексти з вираженням власних ідей, досвіду та використання відповідних художніх засобів; використовувати досвід осмислення художніх творів у життєвих ситуаціях [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «літературна компетентність» вперше було запропоновано Джонатаном Каллером.

Також проблемою дослідження даного поняття займалися: Фредерік Волкер, Петра Бюкер, Ненсі Ізенберг, Шерідан Блау, Томас Забка.

**Мета й завдання статті.** Мета даної статті полягає в повноцінному опрацюванні поняття «літературна компетентність» на матеріальній базі останніх років, а також з'ясуванні особливостей формування літературної компетентності в учнів. Під час написання цієї статті були поставлені наступні завдання: опрацювати основні праці науковців, які досліджували поняття «літературна компетентність»; розглянути ключові види літературної компетентності учнів та простежити якими уміннями повинні оволодіти учні під час вивчення такого предмету як зарубіжна література в школі.

**Виклад основного матеріалу.** «Літературна компетентність» була введена Джонатаном Каллером, він вважав, що дане поняття більш тяжіло до внутрішнього засвоєння людини до знань про принципи літератури. Він також припускав, що знання мови та певного світового досвіду недостатньо, щоб перетворити людину на проникливого та компетентного читача [4: 28]. Це досягнення вимагає ознайомлення з цілою низкою літературних творів і, у багатьох випадках, певних форм керівництва. Таким чином, за допомогою керівництва, вчителі повинні розвивати свою об'єктивність, вбачаючи розвиток учнів у напрямку до загальної літературної компетентності. Крім того, спрямовуючи студентів до аргументації своїх припущень, викладачі зможуть оцінювати рівень набуття студентами літературної компетенції, а не різноманітність літературних творів, ними прочитаних.

Крім того, Спіро визначає літературну компетентність як «усвідомлене оцінювання літератури» [7: 17], здатність чітко висловлюватися щодо особливостей літературних творів певного часового проміжку цільовою мовою, здатність аналізувати та визначати відповіді в літературі, здатність співвідносити літературний досвід зі своїм особистим, співпереживати основним героям. У процесі критичної грамотності учнів важливу роль відіграє спостереження та об'єктивна оцінка вихідних знань, а також їх аналіз на відповідність щодо аспектів літературної компетентності.

Літературна компетентність була сформульована за шістьма основними стандартами: 1) здатність розвивати текст за допомогою



сценічних процесів; 2) можливість самостійно прояснити відкриті питання після першого прочитання; 3) уміння використовувати контекстні знання для розуміння тексту 4) здатність розрізняти естетичне та прагматичне використання мови; 5) можливість подальшого літературного спілкування; 6) можливість розмірковувати над текстом у горизонті власного життя.

У своїх працях Томас Забка для визначення конкретних навичок читання для розуміння літератури розробив вісім підкомпетентностей, які включають в себе: компетентність у пов'язуванні інформації; формування умовиводу; розуміння опосередкованості; розуміння конкуруючої інформації (що стосується полівалентності); визначення ключової інформації; інтерпретація тексту з оглядом усіх основних подій; роздуми й оцінка характеру персонажів та їх вчинків, які вплинули на сюжет загалом; інтерпретація, роздуми та оцінка активованих знань [8: 138–140]. Літературна компетентність містить естетичні властивості, коли той, хто вивчає мову, може як читач насолоджуватися, співпереживати та емоційно реагувати на умовності літературної мови, а саме на жанр, тон, стиль письма, прийоми й образну мову серед багатьох інших літературних компонентів [7: 18] , які досягаються лише завдяки читацькому досвіду.

Літературна компетентність однаково пов'язана зі здатністю читача здійснювати аналітичне та когнітивне мислення, включаючи розуміння, аналіз, висновки та інтерпретацію як явних, так і неявних значень, подій та ідей, написаних літературною мовою [6: 30]. Цей процес міркувань дозволяє читачам розвивати здатність судити і робити висновки, що стимулюють критичну реакцію на літературу. Також тому, хто вивчає мову, можна запропонувати зробити висновок про значення твору у процесі взаємодії з кстомте, як це трапляється у звичайному спілкуванні.

Усі естетичні, когнітивні, інтелектуальні й афективні навички не можна розділити; вони формуються одночасно на різних рівнях під час індивідуальної взаємодії з літературними текстами. Отже, літературна компетентність є відносною та складною, оскільки різні читачі можуть мати різний рівень розуміння, аналізу й інтерпретації того ж самого контексту. Як компетентністю, що складається з багатьох розумових навичок, літературною компетентністю в освіті непросто керувати.

Вчитель повинен слугувати посередником і мотиватором, щоб допомагати учням поступово розвивати критичне мислення.

Комунікативна компетенція визначається як здатність розуміти, виробляти й узгоджувати значення іноземної мови, вона може бути посилена шляхом читання й обговорення літературних текстів, оскільки студенти не можуть лише читати, говорити та писати про конфлікти, теми, дії та персонажів, що з'являються в літературних текстах, але також пов'язують цей зміст із особистим життям і проблемами реального життя. Іншими словами, ті, хто навчається, можуть одночасно розвивати мовні та літературні компетенції, оскільки вироблення й узгодження значення можливе також через інтерпретацію літературних текстів, активізацію здатності учнів здобувати літературні знання, критичну підготовку інтелекту й навички інтерпретації.

Питання про «літературну компетентність» можна також розглядати з точки зору інтелектуальної діяльності. У цьому випадку пропозиції щодо вдосконалення літературної компетентності ґрунтуються, по-перше, на ідеї, що читання художнього тексту може розглядатися як форма обробки інформації, а по-друге, на розгляді процесів мислення, пов'язаних із розумінням художнього твору [5: 2-3].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Учень повинен оволодіти певними навичками та стратегіями, які дозволяють йому перетворити слова на сторінці літературного твору у літературні значення. Літературна компетентність включає низку навичок і під-навичок, які повинен визначити вчитель, щоб спланувати план занять і запропонувати своїм учням чіткі процедури та прийоми роботи з літературними текстами. Вивчення літератури, у свою чергу, означає шкільне навчання та процеси для набуття здібностей, знань і навичок, необхідних для використання літературно-естетичних текстів у різних формах їх вираження, насолоди й розуміння за допомогою продуктивної та комунікативної дискусії.

Поняття літературного навчання використовували у своїх працях Бюкер, Абрахам і Кепсер. Останні вбачають у літературному навчанні більш предметно-орієнтовану сторону літературної освіти, «збірний термін для всіх внесків літературного читання у розвиток особистості» [2: 81]. Деякі науковці заявляють про необхідність викладання «естетично вимогливої літератури» і для учнів початкових шкіл. Бюкер,

у свою чергу, узагальнює літературне навчання як сукупність усіх процесів «для набуття установок, здібностей, знань і навичок, необхідних для доступу до літературно-естетичних текстів та розуміння їх за допомогою продуктивного та комунікативного дискусійного процесу» [3: 121].

### Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. 30.09.2020. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Abraham U., Kepser M. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin, 2016. 360 S.
3. Büker P. *Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe // Grundzüge der Literaturdidaktik / Herausgegeben von K. M. Bogdal und H Korte*. München, 2002. S. 120–133.
4. Culler J. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London, 1975. 265 p.
5. Isenberg N. *Literary competence: the EFL reader and the role of the teacher*. *ELT Journal*. Vol. 44. Issue 3, 1990, pp. 181–190.
6. Neranjani E. S. *Enhancing Literary Competence through Activity Based Literature Learning : Master's Thesis*. University of Colomo. Unpublished. 2011. 126 p. URL : <http://archive.cmb.ac.lk:8080/research/bitstream/70130/2187/1/sulochana.pdf>
7. Spiro J. *Assessing Literature : Four Papers in Christopher Brumfit*. *Assessment in Literature*. London, 1991. pp. 16–83.
8. Zabka T. *Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 2015. Jg. 20. H. 38. S. 136–150.

Мазун І. О.,

науковий керівник:

к. філол. н., доц. Соколовська С. Ф.

## **ПОНЯТІЙНА СКЛАДОВА КОНЦЕПТІВ ШЛЮБ, РОДИНА, ДІМ У НІМЕЦЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (НА МАТЕРІАЛІ ПАРЕМІОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ)**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В останні десятиліття спостерігаємо значне посилення інтересу науковців до проблем пареміології, яке Валерій Мокієнко називає «пареміологічним бумом в лінгвістиці». Активний розвиток пареміології науковці пояснюють поглибленням інтересу до етнолінгвістики, а також розвитком психо- та соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади пареміології, історія виникнення цієї науки, особливості функціонування та класифікація паремій знайшли відображення у працях багатьох мовознавців, наприклад М. Алефіренка, В. Мокієнка, І. Голубовської, М. Алексеєнка, Т. Стеффенса, О. Дуденко, В. Жукова, В. Фойта, З. Ноймана, В. Жайворонка, Ю. Прохорова, Ю. Кжижановського, А. Тейлора, Н. Барлі, В. Мідера, А. Дандиса та ін.

**Метою дослідження** є виклад результатів дослідження концептів ШЛЮБ, РОДИНА, ДІМ у паремійному фонді англійської, німецької та української мов в типологічно-зіставному аспекті, з'ясування закономірностей їх функціонування, встановлення спільних і відмінних особливостей паремій англійської, німецької та української мови.

Поставлена мета досягається розв'язанням таких завдань:

- 1) окреслити теоретичні засади дослідження концептів, спираючись на праці українських і зарубіжних учених;
- 2) дати дефініцію поняттю паремія, розглянути особливості класифікацію та особливості паремій;
- 3) охарактеризувати особливості функціонування концептів ШЛЮБ, РОДИНА, ДІМ в пареміях англійської, німецької та української мов.

**Виклад основного матеріалу.** Серед науковців немає єдиної думки щодо виокремлення пареміології як самостійної галузі лінгвістики. Деякі вчені відносять пареміологічні одиниці до складу фразеології, інші – переконані, що паремії, хоч і мають спільні риси з фразеологізмами, не можна повністю ототожнювати з ними. У зв'язку з цим ускладнюється класифікація пареміологічних одиниць, оскільки постає питання, які саме одиниці можна віднести до власне паремій і на основі яких особливостей їх розмежовувати. Основними елементами паремійного корпусу дослідники вважають прислів'я та приказки.

Завдяки своїй багатогранності термін паремія не має чіткого однозначного формулювання. Відомий американський пареміолог А. Тейлор вважав, що дати прийнятне визначення поняттю «паремія» практично неможливо, а В. Мідер стверджує, що сьогодні тлумачень не менше, ніж самих прислів'їв [1]. Лінгвістична ідентифікація пареміологічних одиниць виявляється складною. Це пояснюється тим, що на сьогодні існують різні підходи до встановлення меж фразеології. Деякі дослідники вважають, що пареміологія може бути зарахована до складу фразеології, з огляду на ознаки пареміологічних одиниць, притаманних фразеологізмам, а саме: культурну забарвленість, усталеність і клішованість. Прихильниками широкого визначення об'єкта вивчення фразеології є О. Кунін, І. Чернишова, В. Архангельський, О. Райхштейн, В. Виноградов та ін. На думку представників вузького тлумачення обсягу фразеології (С. Ожегова, Н. Амосової, В. Мокієнка, В. Жукова, Л. Авксентьева), пареміологічні одиниці не слід розглядати в межах фразеології.

М. Алефіренко визнає за доцільне вивести паремії, крилаті вислови та афоризми за межі фраземіки [2]. Н. Амосова вказує, що до фразеології нерідко відносять прислів'я та приказки. Утім таке рішення дослідниця вважає необґрунтованим. Хоча прислів'я й приказки багатьма своїми рисами схожі з фразеологічними одиницями, вони, на думку Н. Амосової, не входять в систему мови, а є самостійними одиницями комунікації. За її словами, вони не можуть бути визнані лексичними одиницями чи еквівалентами лексичних одиниць [3: 145].

Паремійний дискурс є відмінним тлом для дослідження етнокультурних особливостей того чи іншого народу, оскільки в ньому відображено історію етносу, особливості його становлення та розвитку,

менталітет та світогляд. Паремії виконують оцінну функцію і віддзеркалюють певною мірою поведінку людей, взаємини у суспільстві, схвалюючи або засуджуючи їх.

Сім'я та сімейні стосунки, а також вибір партнера для шлюбу, як передумова заснування сім'ї, завжди були та залишаються дуже важливою частиною культури народу, поза межами якої неможливо уявити його культурно-історичний образ взагалі, тобто ці концепти належать до ключових концептів у німецько-, англо- та україномовній картині світу.

У кожній з цих мов знаходимо чималу кількість прислів'їв і приказок, які вербалізують концепти ШЛЮБ, РОДИНА та ДІМ. До прикладу: нім. *Kein größer Gemach als eigen Dach* [4]; англ. *There's no place like home*; укр. *Ліпша своя хата, як чужа палата*. Кожен з цих висловів коротко і влучно передає ставлення людини до рідного дому, отже показує, яку роль він відіграє для представників цих етносів.

Важко перебільшити роль сім'ї та дому в житті людини, адже звідси все починається, зароджується нове життя, відбувається виховання і становлення нової особистості. Саме в сім'ї формується характер дитини, закладаються ті моральні принципи, якими вона керується в житті. Сім'я виникає на основі союзу (шлюбу) двох рівноправних особистостей, у якому найважливіше значення мають міжособистісні стосунки. Тому беззастережною моральною цінністю і метою сімейних стосунків у більшості країн є наявність емоційно-духовної близькості (любви), психологічної солідарності між подружжям, батьками і дітьми.

У кожній мові існує велика кількість приказок, прислів'їв, афоризмів про родину, дім, подружні стосунки. Концепти ШЛЮБ, РОДИНА, ДІМ репрезентуються в кожній мові і є невід'ємними фрагментами картини світу кожного окремого народу. Для встановлення системи значень цих концептів в німецькій, українській та англійській мовах було проведено словниковий аналіз їх тлумачень.

Так, німецький словник DUDEN дає таке визначення поняттю «Familie»: *aus einem Elternpaar oder einem Elternteil und mindestens einem Kind bestehende [Lebens]gemeinschaft; Gruppe aller miteinander [bluts]verwandten Personen; Sippe*. Отже, сім'я – це спільне проживання батьків, або одного з батьків і щонайменше однієї дитини, або ж група



людей об'єднаних родинними зв'язками. Схоже визначення дає оксфордський словник поняттю «family»: a group consisting of one or two parents and their children; a group consisting of one or two parents, their children and close relations.

Академічний тлумачний словник української мови трактує поняття родина як групу людей, яка складається з чоловіка, жінки та дітей, а також інших родичів, які проживають разом. Як синонім подається поняття сім'я. Утім родина нерідко вживається у більш широкому розумінні ніж сім'я і позначає більшу групу людей. Концептуальне поле родина складають такі поняття: в українській мові – родинний, родич, рідня та ін.; в німецькій мові – Familienangehörige, Familienname, Familienähnlichkeit та ін.; в англійській мові – superfamily, subfamily, family-controlled. Дослідження концептуалізації РОДИНИ в паремійному дискурсі можна розділити на такі сфери: Спілкування батьків і дітей; Роль кожного члена родини; Родинні стосунки: свекруха – невістка, теця – зять; Проблеми в родині.

Поняття шлюбу в німецькомовних та англійськомовних словниках трактується як законні стосунки двох одружених людей. Тлумачний словник української мови трактує шлюб як родинний союз, співжиття чоловіка й жінки за взаємною згодою. До концептуального поля ШЛЮБ в українській мові можна віднести такі поняття: шлюбний, шлюбно-сімейний, шлюбити та ін.; в німецькій мові – Ehepaar, Ehebund, ehelich та ін.; в англійській мові – marriageable, married та ін. Досліджувати концепт ШЛЮБ на матеріалі паремійного дискурсу можна у таких сферах: Ранній/пізній шлюб; Роль дружини у шлюбі; Роль чоловіка у шлюбі; Шлюб з рівнею/не рівнею; Стосунки чоловіка та дружини.

Поняття «дім» в усіх трьох мовах має по декілька значень. Це і будинок, в якому проживають люди, і самі мешканці цього будинку. В німецькій мові існують поняття das Haus і das Heim, які не можна повністю ототожнювати. Якщо das Haus вживається у вищезазначеному розумінні, тобто місце проживання людей і самі мешканці будинку, то das Heim це не просто будинок або квартира, а затишний куточок, де людина відчуває себе у безпеці, куди їй хочеться повертатися. Теж саме можна сказати про поняття house і home в англійській мові, де house позначає будівлю, в якій живуть люди, та її мешканці, а home співвідноситься з сім'єю яка проживає разом. Концептуальне поле ДІМ

формують близькі поняття, серед яких можна навести такі: домашній, додому, домогосподарка та ін; в німецькій мові – zu/nach Hause, Haushalt, häuslich та ін.; в англійській мові – houseful, houseless, housing, rehouse. Дослідження концептуалізації ДОМУ у паремійному дискурсі ми розділили на такі сфери: Дім як символ затишку, безпеки; Необхідність мати власне житло.

**Висновки.** Проаналізувавши паремії трьох мов, а саме: німецької, англійської та української, ми визначили що складовими концептів РОДИНА та ШЛЮБ є стосунки між членами сім'ї, а саме чоловік – дружина, батьки – діти; обов'язки членів родини; важливість взаємної любові, як запоруки родинного щастя. Паремії усіх трьох мов дають характеристику чоловіка та дружини, звертаючи увагу, як на їхні позитивні риси так і на негативні. В прислів'ях і приказках мов, що зіставляються, описано ролі чоловіка та дружини та їх обов'язки. Чимало паремій репрезентують мікроконцепт ДІТИ. В усіх трьох мовах відмічається важливість правильного своєчасного виховання дітей, підкреслюється, що діти беруть приклад з батьків, наслідуючи їхній спосіб життя та поведінку. Описано позитивні та негативні риси дітей. Ще одним концептом, який об'єктивується пареміями усіх трьох мов є концепт ДІМ. Він для представника кожного народу найрідніше місце, де серцю добре, а ще надійна фортеця – запорука затишного безпечного життя.

## Література

1. Wolfgang Mieder Proverbs: A Handbook. Westport, 2004. 304 p. URL : [https://books.google.com.ua/books?id=rfWFu5C-tL0C&pg=PA1&hl=uk&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=rfWFu5C-tL0C&pg=PA1&hl=uk&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)
2. Алефиренко Н. Ф., Семененко Н. Н. Фразеология и паремиология : учеб. пособ. для бакалавр. уровня филол. образ. Москва, 2009. 344 с.
3. Брагина Н. Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия). *Фразеология в контексте культуры*. Москва, 1999. С. 130–138.
4. Петлеванный Г. П., Малик О. С. 400 немецких рифмованных пословиц и поговорок : сборник. Москва, 1961. 44 с.

**Нагребельна Н. А.,**

науковий керівник:

к. пед. н., доц. Горобченко Н. В.

## **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Відповідно до Концепції мовної освіти в Україні та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти основним напрямом мовної освіти є формування так званої мовної особистості, яка здатна швидко орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати численні комунікативні завдання.

Зважаючи на таке складне завдання мовної освіти, постав неабиякий інтерес до дискурсивної компетентності, її структури та змісту. Адже згідно з дискурсологією, для того щоб розвивати комунікативні навички та вміння, недостатньо лише працювати з мовною стороною тексту, а їй потрібно вивчати та аналізувати текст в екстралінгвістичному контексті. Використання дискурсу та формування дискурсивних умінь під час навчання старшокласників в умовах змішаного навчання є проблемою, яка на даний момент дуже важлива для розв'язання. Оскільки навчальний процес сьогодення не може відбуватися виключно у межах шкільного приміщення, а відбувається ще й у режимі онлайн, таке поєднання створює потребу в удосконаленні методів, форм і засобів навчання, тому питання формування дискурсивних умінь учнів старшої школи в умовах змішаного навчання потребує першочергового вирішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «дискурсивні вміння» досліджували такі вчені, як: Ф. Бацевич, А. Буднік, Н. Горобченко, О. Кучерява, О. Ізмайлова, В. Красних, О. Кубрякова, К. Кусько, М. Макаров, К. Седов, О. Селіванова, V. Cheeranach, J. Lefsted, G. Weiter та ін. Далі проаналізуємо визначення поняття «дискурсивні вміння».

Поняття «дискурсивні вміння» вчені О. Кучерява та А. Буднік розуміють як здатність певної особистості на підставі засвоєних раніше

знань та життєвого досвіду організувати, започаткувати та сприймати адекватно відповідно до визначеної комунікативної ситуації, а також розуміти певні типи дискурсів для досягнення успішної комунікації [1: 65; 1: 54]. А. Маркова визначає дискурсивні вміння як вміння планувати висловлювання, тобто задум і мовне оформлення, в залежності від іншого учасника комунікації та його можливих реакцій, передбачати умови спілкування, які повсякчас змінюються [1: 82]. Беручи до уваги Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [6], знаходимо інформацію, що дискурсивні вміння розглядаються як уміння контролювати логічне складання речень з точки зору: теми або реми, відомого чи невідомого, причини та наслідки природної зв'язності, а також здатності будувати і керувати мовленням у плані: тематичної організації, зв'язності, логічної послідовності, стилю та реєстру [6: 12].

З огляду на те, що дискурсивні вміння в усіх вищенаведених визначеннях значною мірою розглядаються як практичні та необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, будемо вважати, що вони означають спроможність аналізувати конкретну ситуацію спілкування, при цьому правильно та швидко орієнтуючись в умовах спілкування; брати до уваги контекст комунікативної взаємодії; чітко розуміти та сприймати співрозмовника; проектувати розмову згідно з обраним типом дискурсу, визначаючи зміст та засоби його передавання, доречно вживаючи невербальні засоби комунікації [2: 48].

Незважаючи на те, що методикою формування дискурсивної компетентності займається багато вчених, проблема формування дискурсивних умінь в учнів старшої школи в умовах саме змішаного навчання залишається відкритою та потребує уточнення характеристики поняття дискурсивні вміння, їх цілі та етапи формування у старшій школі в умовах змішаного навчання.

**Мета й завдання статті.** Метою даної роботи є охарактеризувати та теоретично обґрунтувати етапи формування дискурсивних умінь учнів старшої школи за умов змішаного навчання та визначити педагогічні умови їх реалізації. Реалізація поставленої потребує розв'язання наступних завдань: 1) уточнити та науково обґрунтувати сутність поняття «дискурсивні вміння» та їх структуру для учнів

старшої школи; 2) визначити й охарактеризувати етапи формування дискурсивних умінь в учнів старшої школи; 3) визначити педагогічні умови ефективного формування дискурсивних умінь в умовах змішаного навчання в учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу.** У старшому шкільному віці формування дискурсивних умінь при вивченні німецької мови є надзвичайно актуальним та важливим завданням. Під цим поняттям ми розуміємо навчання осмисленої побудови дискурсу, при якому акцент ставиться не лише на «кінцевий продукт», а й на сам процес створення самого дискурсу або тексту.

Більшість науковців сходяться на думці, що загальні дискурсивні вміння в старшій школі повинні включати наступні вміння: 1) будувати власні висловлювання згідно з певними граматичними, лексичними, композиційними та стилістичними правилами; 2) об'єднувати окремі речення у зв'язні усні уривки дискурсу з використанням різних семантичних та синтаксичних засобів когезії; 3) аналізувати ситуацію спілкування та її складові; 4) брати до уваги контекст комунікативної взаємодії; 5) проектувати спілкування, при цьому визначаючи модель побудови дискурсу та підбираючи мовні засоби для її реалізації; 6) інтерпретувати дискурс відповідно до комунікативної ситуації; 7) структурувати дискурс у відповідності з особливостями функціонального стилю та жанрової форми; 8) контролювати та регулювати загальну модальність дискурсу; 9) виокремлювати лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри дискурсу; 10) виявляти та усвідомлювати зв'язок між мовними засобами та екстралінгвістичними аспектами комунікації [7].

Варто зазначити, що існують окремі психологічні, психолінгвістичні та лінгвістичні характеристики усного й писемного мовлення, які визначають особливості формування дискурсивних умінь у сфері усної та писемної комунікації. Таким чином, працюючи з усним дискурсом головну увагу слід звертати на сталі мовні звороти, використання невербальних засобів комунікації, просодію, особливості структури такого дискурсу та виокремлення його елементарних дискурсивних одиниць [4: 65]. Під час роботи з письмовим дискурсом на перший план виходять проблеми граматики та дослідження дискурсивних факторів мовних явищ. На характер роботи з усним та



писемним мовленням впливають також особливості функціонування контексту [5: 42]. Крім того, варто брати до уваги також характерний для цих видів мовлення набір жанрів і норми їх побудови, а також виразність та експліцитність текстових категорій. Бачимо, що при роботі з усним та письмовим дискурсами необхідно враховувати типові для них ознаки [3].

Оскільки формування дискурсивних умінь у старшій школі має містити в собі здатність розрізняти типи дискурсів, їхні структурні, композиційні та мовні характеристики, структурувати мовлення із використанням відповідних мовних засобів, розуміти зміст діалогічних та монологічних повідомлень та створювати реальний дискурс, що відповідає конкретній сфері та ситуації мовлення, то в процесі навчання слід опиратися на набуті учнями раніше знання, навички та вміння діяти за певним алгоритмом, вміння приймати правильні та ефективні рішення для вирішення проблемних ситуацій та на їх досвід здійснення емоційно-ціннісних відносин у формі особистісних орієнтацій [2: 46].

На нашу думку, формування дискурсивних умінь у старшій школі в умовах змішаного навчання передбачає ті ж етапи, що й за умов звичайного навчального процесу, але в умовах онлайн-навчання, та включає наступні етапи:

а) *репрезентативно-підготовчий* – на якому учні знайомляться з теорією дискурсу, правилами його побудови, новими його типами та жанрами. Вони мають навчитися об'єднувати зразки мовлення з рівня фрази в надфразову єдність, будувати висловлювання надфразового рівня та навчитися працювати з текстом, тобто сприймати текст і розуміти його зміст. Цей етап спрямований на комплексне та системне вивчення теоретичного матеріалу, активізацію комунікативної діяльності школярів та формування вмінь сприймати та створювати власне висловлювання на німецькій мові;

б) *репродуктивно-конструктивний* – полягає у формуванні вмінь учнів розрізняти різні типи дискурсів, опираючись на їх типологічні ознаки, вирізняти і адекватно вживати дискурсні маркери, вибирати та корегувати дискурси, розбиратися у комунікативній ситуації, відтворювати дискурс з використанням комунікативної та зорової опори або без опори. На даному етапі формування вмінь роботи з текстом охоплює розуміння змістової та логічної структури тексту, його



композиційне оформлення та побудову тексту відповідно до комунікативної ситуації;

с) *продуктивний* – спрямований на формування навичок продукувати власні цілісні мовленнєві висловлювання, беручи до уваги комунікативний намір та екстралінгвістичні параметри ситуації, а також правильно розуміти, інтерпретувати та будувати власні дискурси відповідно до певної ситуації. Даний етап полягає у практичному використанні дискурсу та вирішенні різних комунікативних задач у відповідності з умовами спілкування, а також у використанні необхідних для цього мовних знань та мовленнєвих навичок, вмінь [2: 48].

Визначимо вправи, які доцільно використовувати на вищенаведених етапах формування дискурсивних умінь. На першому етапі, репрезентативно-підготовчому, варто використовувати рецептивні некомунікативні, умовно-комунікативні та рецептивно-репродуктивні вправи, які забезпечуватимуть активацію базових знань, накопичення та поглиблення інформації про дискурс й ознайомлення з його структурою. Ці вправи спрямовані на формування вміння розпізнавати дискурси та дискурсивні маркери й репродукувати висловлювання на понадфразовому рівні.

На другому, репродуктивно-конструктивному етапі, варто використовувати умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи, які розвиватимуть навички відтворення міні-дискурсів та вміння обирати стилістичні мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації.

На заключному, продуктивному етапі, використовуються комунікативно-конструктивні вправи, які розвивають навички реалізації комунікативних намірів у конкретній комунікативній ситуації, вживання різних типів дискурсів під час створення акту спілкування, враховуючи мовний статус партнера й формування навичок роботи з текстами. Вправи, що слід використовувати на продуктивному етапі, повинні бути спрямовані на вміння адаптувати процеси мовлення та мислення до умов, що створюються комунікативною ситуацією, на знання екстралінгвістичних правил побудови дискурсу, вміння створювати власні висловлювання, обираючи відповідний формат дискурсу та знання загальних

закономірностей створення текстів. Дуже важливою складовою цих вправ є опора на моделювання умовно-реальних та реальних ситуацій спілкування [2: 49].

За умов формування дискурсивних умінь при змішаному навчанні слід організувати навчальний процес таким чином, щоб учні виконували також активну позааудиторну роботу онлайн, наприклад у формі проєктної роботи, підготовки відеопрезентацій, онлайн-конференцій та лекцій, які б проводилися учнями під контролем вчителя. Така самостійна робота вимагає від учнів творчого підходу та самоорганізації до виконання поставлених завдань та в кінцевому результаті вони повинні представити підготовлене завдання перед усією аудиторією як цілісний дискурс з обов'язковим дотриманням усіх правил мовностилістичного оформлення.

Для прикладу розглянемо організацію проєктної роботи за умов змішаного навчання учнів старшої школи. Даний вид роботи має бути організований з урахуванням двох етапів: теоретичного та практичного або творчого. На першому етапі учні шукають інформацію за конкретною темою, заданою вчителем, у мережі інтернет і подають результати свого пошуку у вигляді повідомлень, доповідей або презентацій на аудиторних заняттях. Тут учителям слід чітко вказати терміни виконання даного завдання та розробити вказівки до його виконання, щоб учні вчасно та правильно справилися із такою роботою. На другому етапі школярі повинні виконати творче завдання, яке може бути різних видів, наприклад провести якусь міні-конференцію або дискусію, при цьому використовуючи у своєму мовленні дискурсивні одиниці за темою спілкування, дискурсивні маркери та дотримуючись правил мовностилістичного оформлення німецькомовного тематичного дискурсу. Результати цієї діяльності представляються також на аудиторних заняттях та обговорюються всіма учнями класу.

Варто також зупинитися на правилах відбору навчального матеріалу. Відбираючи навчальний матеріал, вчителю потрібно враховувати наступні критерії: соціокультурну спрямованість матеріалу, автентичність матеріалу, що репрезентує сучасні типові сценарії німецькомовного дискурсу і є зразком сучасного мовлення носіїв німецької мови, наявність типових лінгвістичних моделей або структур усного німецькомовного дискурсу, екстралінгвістичного

контексту та ключових дискурсивних маркерів, пізнавальної цінності та інформативності матеріалів, а також відповідності Програми викладання німецької мови у старшій школі [8].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, враховуючи все вищесказане, можемо зробити висновок, що формування дискурсивних умінь у старшій школі відіграє значущу роль у процесі навчання німецької мови і сприяє розв'язанню ряду важливих питань. По-перше, забезпечує розвиток мовної особистості, яка вміє будувати цілісні висловлювання у відповідності з правилами певного жанру для того, щоб досягти поставленої комунікативної мети. По-друге, допомагає оволодіти соціально зорієнтованими дискурсами і кваліфіковано діяти в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Формування дискурсивних умінь в учнів старшої школи в умовах змішаного навчання відбувається в три етапи: репрезентативно-підготовчий, репродуктивно-конструктивний і продуктивний. На кожному з цих етапів учні повинні отримувати різнопланові завдання, в основу яких має бути покладено спеціально відібрані іншомовні тексти та навчальні ситуації, які спонукатимуть школярів на основі отриманих знань та розвинутих умінь, реалізувати успішне спілкування. Крім того, вчителю варто приділити увагу самостійній роботі учнів онлайн та проконтролювати виконання ними поставлених завдань. Тільки за таких обставин можна ефективно сформувані дискурсивні вміння старшокласників за умов змішаного навчання. Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці комплексу вправ для формування дискурсивних умінь в учнів старшої школи в умовах змішаного навчання.

## Література

1. Буднік А. О. Формування дискурсивних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2010. 258 с.
2. Войтанік І. В. Етапи формування англомовної дискурсивної компетентності в говорінні у майбутніх економістів-міжнародників. *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. № 3 (81). С. 47-52.
3. Горобченко Н. В. Особливості навчання дискурсу майбутніх учителів іноземної мови. URL : [http://eprints.zu.edu.ua/11239/1/Stattia\\_Gorobchenko\\_VAK.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/11239/1/Stattia_Gorobchenko_VAK.pdf)

4. Горобченко Н. В. Формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів німецької мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2013. № 111. С. 65–67.
5. Горобченко Н. В. Формування у майбутніх учителів німецької мови комунікативної компетенції в писемному мовленні. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 5. С. 41–43.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. в-ння С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
7. Ізмайлова О. А. Формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. URL : <http://www.kamts1.kpi.ua/node/2455>
8. Оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів України. Рекомендації МОН. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 4. С. 15–20.

**Реуцькова О. О.,**  
науковий керівник:  
д. філол. н., проф. Астрахан Н. І.

## **НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

*Анотація.* У статті розглядаються особливості використання нестандартних форм та методів проведення уроків зарубіжної літератури. Визначено типи нестандартних уроків, їх особливості. Відзначено дидактичні вимоги щодо проведення нестандартних уроків зарубіжної літератури.

*Ключові слова:* метод, форма, нестандартний урок, нетрадиційний урок, зарубіжна література.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Актуальність проблеми визначається недостатньою вивченістю дидактичних особливостей використання нестандартних (нетрадиційних) уроків при викладанні зарубіжної літератури.

Наразі проблема ефективного викладання зарубіжної літератури в школі є досить важливою, тому що традиційні форми проведення уроків уже не виконують у повній мірі свого завдання. Тому для плідної й продуктивної діяльності учнів на уроках доцільно використовувати нетрадиційні форми та методи проведення занять.

Досвід вчителів і педагогічні дослідження показали, що нетрадиційні форми проведення уроків підтримують інтерес учнів до вивчення зарубіжної літератури, підвищують мотивацію читання й навчання, розвивають їх творчу самостійність тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування творчої особистості учня у навчальній діяльності виступає предметом вивчення багатьох науковців (І. М. Богданова, В. М. Дубов, І. А. Зязюн, І. В. Калашніков, Р. С. Кравець, А. М. Матюшкін, Л. Г. Чорна та ін.), і рекомендують вони це здійснювати з використанням різних форм, методів і прийомів навчання. Наразі впровадження нестандартних форм та методів проведення уроків зарубіжної літератури є актуальним для багатьох педагогів та методистів, однак, на жаль, власне досліджень за цією тематикою виявлено мало.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні теоретичних засад і методичних аспектів впровадження нестандартних форм і методів при викладанні зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання в школі є одним з найважливіших періодів соціального становлення особистості. Успіх, пережитий учнем у цей час, може суттєво вплинути на подальшу його долю, стати відправною точкою його подальшого руху та розвитку, особливо, якщо це стосується навчання.

Сьогодні традиційними уроками у школі є уроки вивчення нового матеріалу, закріплення знань, умінь і навичок, перевірка набутих знань, умінь і навичок, узагальнення й систематизації вивченого, контрольні зрізи тощо. Проте кожен учитель завжди знаходиться у пошуку нових форм і методів викладання свого предмету, і власне цьому сприяють нестандартні підходи у викладанні [2: 9].

Значимість нетрадиційних уроків у загальному навчальному процесі ЗОШ обумовлена тим, що саме по собі навчання, спрямоване у традиційному його розумінні на засвоєння колективом учнів вимог базової шкільної програми, не поєднане належною мірою із творчою діяльністю, тому здатне, як це не парадоксально, привести до гальмування інтелектуального розвитку учнів. Звикнувши виконувати лише стандартні завдання, учні практично втрачають можливості діяти самостійно, розвивати й ефективно використовувати власний інтелектуальний потенціал.

Тому нестандартні форми та методи проведення уроків зарубіжної літератури завжди подобаються учням. На відміну від звичайного уроку, нетрадиційний урок спрямований на повніше врахування нахилів, інтересів, здібностей кожного учня, їх вікових особливостей [5: 14].

Нестандартні форми та методи проведення уроків зарубіжної літератури можна застосовувати на різних етапах стандартного (традиційного) уроку, а саме: при сприйманні та усвідомленні нового матеріалу, при актуалізації знань та умінь учнів, при закріпленні тощо. Нестандартне за змістом запитання, незвичний погляд на проблему дозволяють створити певну емоційну обстановку на уроці зарубіжної літератури, активізувати учнів, сприяють розвитку у них логічного



мислення, бажання пізнати певне явище чи проблему не однобоко, а багатогранно [7: 64].

Нетрадиційні уроки, як правило, проходять у незвичайній обстановці, яка створює атмосферу свята, знімає напруження та психічні бар'єри, які виникають у традиційних умовах через страх зробити помилку. Нетрадиційні форми уроку зарубіжної літератури здійснюються з використанням засобів зорової та слухової наочності, а також за обов'язкової участі всіх учнів класу. Нетрадиційні уроки дозволяють:

- здійснювати контроль знань, навичок й умінь учнів за певною темою;
- забезпечити ділову, робочу атмосферу та серйозне ставлення учнів до уроку;
- передбачити мінімальну участь вчителя [4: 113].

Серед найпоширеніших нетрадиційних форм уроків зарубіжної літератури можна виділити наступні:

*Урок-лекція.* Її тип визначається темою і метою уроку, тому лекція може бути ввідною, оглядовою, поточною і настановчою. Щодо характеру викладу матеріалу, то лекція може бути інформаційною, пояснювальною, лекцією-бесідою. На лекції вчителем зарубіжної літератури здійснюється систематичний виклад матеріалу, особливо, великого його блоку. Лекція дозволяє активізувати мислення учнів, наводити власні приклади та демонструвати графіки, ілюстрації, таблиці [9: 34].

Урок-лекцію можна проводити у різних класах, однак найбільшу ефективність вона матиме в старших класах під час вивчення біографії письменника, огляду його творчості або літератури певного періоду. Також лекція привчає школярів до слухання матеріалу, створення за ним конспекту.

*Урок-дослідження* є такою формою роботи, у якій домінує дослідницький метод вивчення матеріалу (певної проблеми). У своїй роботі вчитель може застосовувати різні способи створення проблемних ситуацій: інтригуючий початок уроку; постановка проблемного питання; зіставлення протилежних поглядів на літературні явища; зіставлення художнього твору та ілюстрації до нього, або театральної постановки; визначення суперечливості, закладеної у змісті самого

твору; зіставлення художнього твору та життєвих явищ, що були покладені в його основу, літературних образів та їх прототипів [9: 37].

Дослідження на такому уроці можуть проводитися різноманітні: біографічні; літературознавчі; читацькі; художні; історичні; перекладознавчі; краєзнавчі; мистецтвознавчі; бібліографічні. Елементи дослідницької діяльності можна запроваджувати уже на уроках з 5-го класу.

*Інтегрований урок.* Такі уроки у шкільній практиці зустрічаються часто, а готують і проводять їх учителі двох і більше навчальних предметів. Такий урок дозволяє опрацювати з учнями значний за обсягом матеріал, домогтися міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, усунути дублювання у вивченні ряду питань. Досить часто на інтегрованих уроках застосовуються частково-пошуковий (евристичний) метод, дослідницький метод або метод проблемного викладу матеріалу [9: 39].

Оскільки забезпечення самореалізації на уроках зарубіжної літератури актуальне саме для підліткового віку, то вчитель повинен добре продумати, як організувати навчальну діяльність школярів 5–8 класів так, щоб вони прагнули долучитися до читання, і вчилися не просто її читати, а й отримувати насолоду від зустрічі із книгою. Пробудити фантазію та уяву, розвинути емоційну сферу дитини можна на уроках уроках-казках, уроках-іграх, уроках-вікторинах. Активізувати навчальну діяльність школярів за рахунок виконання різноманітних життєвих ролей можна на уроках-виставах та уроках-подорожах. І тому форми і методи слід обирати активні: екскурсії, різнопланове читання, уроки творчості, уроки-інсценізації [9: 40].

При вивченні історичних, філософських, мистецьких, зокрема літературних творів певної доби, учні охоче включаються в навчальний діалог. І власне тут багато залежить від учителя, від уміння та рівня володіння ним методикою побудови уроку-діалогу. На сьогоднішній день є багато форм проведення уроків-діалогів для учнів різних вікових груп – *рис. 1*.

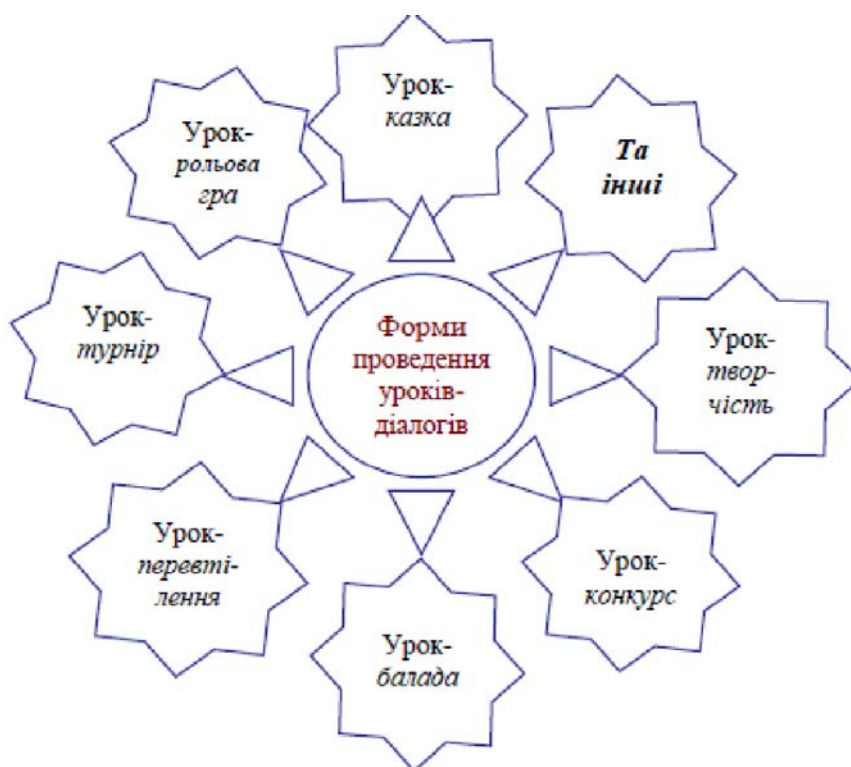


Рис. 1. Форми проведення уроків-діалогів [8: 7].

Для повторення та узагальнення вивченого матеріалу можна проводити урок – *прес-конференцію* у старших класах. Такий тип уроку дозволяє виховати в учнів зацікавленість, уміння працювати з додатковою літературою, товариську взаємодопомогу.

Вузьким місцем у викладанні зарубіжної літератури в школі є уроки оцінювання знань, вмінь та навичок учнів. За звичайного оцінювання досить важко за урок опитати більше тридцяти школярів. І зробити це з максимальною користю дозволяють *уроки тематичного оцінювання*, коли за кожною темою відповідно до програми учитель готує 12 запитань і знайомить з ними учнів на перших уроках при вивченні певного навчального матеріалу. Від уроку до уроку учні знаходять відповіді на ці запитання, демонструючи тим самим рівень своїх знань [6: 32].

Іще однією ефективною формою проведення підсумкових уроків є творчий звіт учнів. Такі *уроки-звіти* дозволяють кожному учневі проявити творчу ініціативу і здібності, показати результати власної праці. Творчий звіт може бути у вигляді виступу з рефератом або цікавим повідомленням за темою, короткої інформації чи художньої розповіді, хтось підготує вікторину. На такому уроці кожен учень повинен попрацювати і отримати оцінку.

Як зауважують учителі, ворогом будь-якої ідеї є одноманітність. Тому ефективною формою роботи можуть бути *творчі роботи* (власне твори, стислі і докладні перекази, доповіді), які дозволяють розуміти зв'язки і взаємозалежності між вивченими явищами, законами і правилами; навчитися використовувати набуті знання для правильного пояснення фактів і явищ реальної дійсності; виробити самостійність суджень [6: 33].

Через діалоги учитель може спонукати учнів до розмірковування, вироблення висновків та узагальнень. Учні і самі вчаться висловлювати власні думки й оцінки. Саме цим і пояснюється інтерес до уроку-семінару, який можна проводити методом малих груп, що забезпечить високий відсоток працюючих і опитаних у ході заняття.

Щодо дидактичних вимог, то при підготовці й використанні нетрадиційних форм та методів викладання зарубіжної літератури необхідно враховувати наступне [3: 4-5]:

1. Нетрадиційні уроки варто використовувати як підсумкові при узагальненні й закріпленні знань, умінь і навичок учнів.

2. Пропонований на уроці матеріал повинен бути доступний учням, відповідати їх рівню розвитку.

3. Урок повинен розширювати й поглиблювати знання учнів, отримані на попередніх уроках. В той же час, урок не повинен відволікати учнів від основного змісту навчальної програми при поглибленні й розширенні їх знань.

4. На уроці учень повинен одержувати не тільки певну суму знань, але й відчувати позитивні емоції від навчального процесу.

5. Урок повинен підвищувати допитливість й інтерес до предмету, стимулювати працездатність учнів. На уроці учня слід ставити в умови дослідника, який відшуковує закономірності, важливі у творчому або практичному відношенні.

6. Урок повинен розвивати й удосконалювати учня на основі поєднання добровільної роботи з обов'язковістю її виконання.

7. Нетрадиційному уроку повинна передувати ретельна підготовка і, у першу чергу, розробка системи конкретних цілей навчання й виховання.

8. Урок повинен допомагати вчителю вивчати індивідуальні здібності учнів, виявляти серед них обдарованих учнів.

9. При виборі форм нетрадиційних уроків вчителю необхідно враховувати особливості свого характеру й темпераменту, рівень підготовленості й специфічні особливості класу в цілому й окремих учнів.

10. Занадто часте звертання до подібних форм організації навчального процесу недоцільне, тому що це може призвести до втрати стійкого інтересу до зарубіжної літератури й читання загалом.

11. Інтегрувати зусилля вчителів при підготовці спільних уроків доцільно як у рамках гуманітарного циклу, так і залучаючи предмети природно-математичного циклу.

12. При проведенні нетрадиційних уроків варто керуватися принципом «з учнями і для учнів», ставлячи однією з основних цілей виховання учнів в атмосфері добра, творчості, радості.

Крім того, аби нетрадиційні уроки зарубіжної літератури були успішними, вчителю доцільно знати основні аспекти їх проведення. Це, насамперед:

1) наявність у вчителя певних знань про особливості проведення нетрадиційних уроків, умінь для їх проведення;

2) чітке формулювання цілей. Учителю необхідно переконатися в тому, що учні розуміють зміст, правила групової роботи або гри, приймають їх і готові працювати в групі;

3) учитель повинен враховувати особливості даного колективу учнів, ступінь їх готовності до спільної діяльності;

4) необхідно пам'ятати, що важливу роль відіграють цілі і завдання використовуваної технології або методу. Учитель повинен ясно уявляти собі, з якою метою він використовує дану технологію або метод;

5) учитель повинен чітко, крок за кроком уявляти собі основні етапи реалізації нетрадиційного уроку, прогнозуючи його результати;

6) обов'язковим є включення вчителя у сумісну діяльність з учнями;

7) нетрадиційні форми роботи потрібно розглядати як не самоціль, а як шлях, що веде до виконання навчальних дидактичних завдань;

8) використовувати в ході реалізації нетрадиційних уроків із зарубіжної літератури наочність [1: 22].

Також слід відзначити, що під час уроку вчителю слід контролювати хід роботи у класі (в групах), відповідати на запитання, регулювати суперечки. Дуже важливим у такій діяльності є психологічний фактор: треба, щоб учні бачили в учителів надійного помічника, довіряли йому, ішли назустріч вимогам і установкам вчителя, а також вірили у свої сили, у можливість досягнення кращих результатів.

**Висновки.** Використання нестандартних форм і методів роботи з учнями на уроках зарубіжної літератури досить легко можна вписати в навчальний процес. Нетрадиційні уроки дозволяють при інтеграції теорії та практики успішніше досягати освітніх цілей, визначених державними освітніми стандартами, забезпечити не тільки міцне засвоєння навчального матеріалу, але й підвищити інтелектуальний, творчий і моральний розвиток учнів, їх самостійність, доброзичливість у ставленні до вчителя та один до одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим. Таким чином, нетрадиційний урок виступає органічним поєднанням освіти, розвитку та виховання. Учні люблять нетрадиційні уроки за їх творчу складову та незвичність, а вчителі – за ефективність.

## Література

1. Барменкова О. И. Нестандартные уроки в системе обучения зарубежной литературе. *Литературный вестник*. 2014. № 6. С. 20–25
2. Гущин В. Нетрадиционные методы обучения в старшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*. 2012 № 2. С. 1–18
3. Караваев А. Нетрадиционные формы преподавания литературы. *Учитель*. 2016. № 1. С. 3–6.
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. Санкт-Петербург, 2009. 368 с.
5. Кричащук Л. Д. Роль нестандартных уроков та ситуацій у ході вивчення зарубіжної літератури : методичний посібник. Львів, 2014. 76 с.
6. Ліваневська Л. Інноваційні форми оцінювання знань та умінь учнів. *Директор школи*. 2017. № 41. С. 31–35.
7. Панина Т. С., Вавилова Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие ; 6-е изд., стер. Москва, 2015. 176 с.
8. Полатун Е. Г. Уроки-диалоги и литература. *Народное образование*. 2017. № 7. С. 3–10



9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.

**Руских О. Ф.,**

науковий керівник:

к. пед. н., доц. Горобченко Н. В.

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Будь-яка компетентність, у тому числі й соціокультурна, як продукт навчання не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, його особистісного зростання, наслідком узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду. Соціокультурна компетентність спрямована на розвиток світогляду школярів та їхню готовність сприймати себе як носія національних цінностей. Таким чином, мову варто вивчати не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, тобто культури іншого народу. Тоді мова і культура тісно взаємодіють, а учень є, з одного боку, основним носієм мови, а з іншого – культури суспільства, це одночасно і творець, і користувач культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Публікації вітчизняних науковців О. Бігич, І. Голуб, Г. Борецької, Н. Бориско, Л. Зені, Л. Калініної, О. Коломінової, О. Локшиної, С. Ніколаєвої, О. Паршикової, О. Першукової, Т. Полонської, В. Редька, І. Самойлюкевич, О. Шаленка та інших присвячено питанню компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, у яких висвітлюються їхні погляди на цю проблему.

**Мета статті** – здійснити аналіз змісту формування соціокультурної компетентності учнів основної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема іншомовної освіти продовжує набувати все більшої уваги. Вимоги до розвитку суспільства знаходять своє відображення і в змінах системи навчання іноземним мовам. У зв'язку з інтеграцією України у світовий економічний і культурний простір, з розширенням і якісною зміною міжнародних зв'язків, високий рівень володіння іноземною мовою стає сьогодні однією з умов конкурентоздатності фахівця на ринку праці [6]. Процес навчання іноземної мови характеризується тим, що не тільки надає

знання та формує навички та вміння, але може безпосередньо впливати на формування особистості учня.

На сьогоднішній день основною метою викладання іноземних мов у ЗЗСО є вивчення мови як реального засобу спілкування в межах тем, визначених в Державному освітньому стандарті [2]. У першу чергу, зміни стосуються зміщення акцентів з позиції іншомовного спілкування в сторону іншомовної освіти, в процесі якої здійснюється внесок у становлення людини як індивідуального суб'єкта діалогу культур, і посилення уваги до цілеспрямованого і систематичного підвищення рівня навченості на основі активізації здатності й готовності до самостійної і відповідальної мисленнєвої та мовленнєвої діяльності в різноманітних соціальних ситуаціях [1].

Це означає, що вчителю іноземної мови необхідно навчити школярів усвідомлювати себе не лише частиною, а й безпосереднім учасником світової культурної спільноти. Соціалізація учнів в полікультурному суспільстві досягається за рахунок формування у них соціокультурної компетентності. Це означає, що при проведенні уроку поряд із загальноосвітньою, виховною та розвиваючою повинна реалізовуватися і соціокультурна мета уроку.

У свою чергу, у вітчизняній та зарубіжній методиці сформованість соціокультурної компетентності, в рамках міжкультурної освіти, справедливо визнається основною метою, яка доповнює формування іншомовної комунікативної компетентності учнів загалом [5].

Таким чином, вчителю іноземної мови необхідно взяти до уваги зміни, що торкнулися формулювання цілей і завдань уроку іноземної мови, підібрати найбільш ефективні методи і засоби для їх реалізації на занятті. Саме це дозволить відтворити на уроці ситуацію близьку до реальної ситуації спілкування і дати учням не тільки базовий лексико-граматичний запас знань, а й познайомити з культурою країни, мова якої вивчається, в свою чергу в подальшому це дозволить їм подолати не лише мовний, а й культурний бар'єри.

Так, наприклад, вчений А. В. Говорун вважає, що одним з пластів інтолерантності є ненавченість, упереджена думка про опонента: «Нездатність зрозуміти справжні мотиви його вчинків призводить до того, що йому приписують неправдиві, надумані мотиви» [7]. Навпаки людина освічена уже має необхідний набір соціокультурних знань і

може вправно та вчасно до них апелювати. У процесі сприйняття іншокультурних стереотипів і норм, така людина буде готова змінити свою поведінку відповідно до них.

Подібні цільові спрямування, безсумнівно, означають для вчителя іноземної мови необхідність впровадження нових форм і методів роботи, а також побудову навчання на принципах культурологічного підходу: «Культурна і мовна картини світу тісно взаємопов'язані, вони знаходяться в стані безперервної взаємодії і сходяться до реальної картини світу, а вірніше, просто до реального світу, що оточує людину» [4].

Розуміння сутності, структури, мети та змісту компетентності безпосередньо впливають на результативність її формування. Компоненти будь-якої компетентності, як правило, акумулюються при вивченні різних навчальних дисциплін, однак ми сфокусуємо увагу саме на соціокультурній компетентності, що безпосередньо формується при вивченні іноземної мови [3].

Якщо говорити про структурний аспект соціокультурної компетентності, більшість учених наголошує на його багатокomпонентності, виділяючи чотири основні компоненти:

1) соціокультурні знання (загальні відомості про країну, знання про особливості національної ментальності та поведінки);

2) досвід спілкування (здатність адекватно орієнтуватись у виборі певного стилю спілкування, який підходить до відповідної ситуації, правильне трактування понять, реалій та інших явищ іншомовної культури);

3) особистісне ставлення до фактів культури (толерантне сприйняття іноземної культури, а також здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти);

4) володіння способами застосування мови (використання національно-маркованих мовних одиниць в усній і письмовій мові, яке підходить до конкретної ситуації, готовність до схожості і відмінності між рідними та іншомовними соціокультурними полями).

У соціокультурній компетентності також виділяють наступні складові частини:

1) *Когнітивну* – це знання відмінностей і подібностей різних культур, виражених в:

а) знаннях про вербальну лексику (еквівалентну, безеквівалентну, фонову лексику, комунікативі кліше, фразеологізми, стійкі вирази);

б) знаннях про менталітет: поведінкові зразки, категорії часу, простору, відстані, теми-табу;

в) знаннях про науку і мистецтво, історію і релігію, географічне положення, рельєф, клімат, рослинний і тваринний світ.

2) *Функціональну* – це вміння застосовувати перераховані вище знання в спілкуванні. Вона може проявлятися в:

а) умінні визначати стиль мовного/немовного спілкування (виявляти, аналізувати, порівнювати явища рідної та іншомовної культур, прогнозувати і оцінювати сприйняття і поведінку носіїв культури);

б) володінні сценаріями і моделями поведінки в різних соціально-культурних ситуаціях.

3) *Поведінкова* частина включає:

а) культурний поліцентризм (сприйняття культурного розмаїття і усвідомлення себе його частиною);

б) емпатію (здатність до співпереживання, розуміння стану людей і вміння використовувати це в спілкуванні);

в) гнучкість (варіативну, адаптивну поведінку відповідно до ситуації);

г) некатегоричність суджень (здатність не висловлюватись різко про інших людей).

Розвиток у дітей соціокультурної компетентності має проходити у всіх видах мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні, говорінні та письмі. Розглянемо детальніше формування соціокультурної компетентності в процесі навчання писемного мовлення.

Писемне мовлення – це вміння висловлювати свої думки на письмі. Писемне мовлення є продуктивним (експресивним) видом мовленнєвої діяльності і виражається у фіксації певного змісту графічними (писемними) знаками. Писемне мовлення в процесі навчання іноземної мови виступає в першу чергу як засіб і лише частково як мета навчання [7].

При засвоєнні писемного мовлення іноземною мовою виникає ряд труднощів, зокрема:

- процес навчання писемного мовлення постійно ускладнюється розбіжностями між звуковим і графічним планами вираження думки на іноземній мові;

- якщо при усному повідомленні щось може бути випущено, а натомість доповнене мімікою, жестами, інтонацією, то при повідомленні в письмовій формі висловлювання повинно бути конкретним і повним, максимально розгорнутим, щоб виконати свою комунікативну функцію;

- формування навичок оволодіння графіко-орфографічною системою мови, що вивчається, наявність таких особливостей, як літери, які не читаються, слова-омофони, змінювані форми граматичної орфографії, які проявляються лише на письмі та не мають за собою зміни звукової форми слова;

- оволодіння писемним мовленням передбачає наявність в учнів певного рівня соціокультурної компетентності.

Метою навчання писемного мовлення в ЗЗСО на основному етапі є формування елементарних умінь писемного мовлення – наприклад, написання листа до однолітка з іншої країни [2]. Разом із тим, у процесі навчання іноземної мови писемне мовлення широко використовується як засіб навчання і засіб вдосконалення граматичних, лексичних навичок, а також монологічних і частково діалогічних умінь.

Важливим компонентом навчання писемного мовлення на іноземній мові є соціокультурний. Сьогодні ми не задаємося питанням, чому віддати перевагу в сучасних умовах, усній або письмовій формі навчання, але наголошуємо на важливості навчання розумінню і складанню письмового тексту як одному з яскравих компонентів формування соціокультурної компетентності під час навчання іноземної мови [7].

Як відомо, ділове листування, наприклад, суттєво відрізняється від особистого. Звідси характерні помилки, які, як правило, допускаються в офіційному зверненні, при закінченні листа та в самій структурі побудови листа загалом. Писемному мовленню властиві свої характерні риси:

1) специфічний набір мовних засобів (в писемному мовленні часто використовується те, що в усній не має місця);

2) більша, ніж в усній формі, структурна складність;



3) велика свідомість в оформленні, так як у того, хто пише є можливість спланувати, проговорити про себе, оцінити адекватність використаних мовних засобів, а у того, хто читає – подумати;

4) повнота і розгорнутість, оскільки відсутній постійний зворотний зв'язок зі співрозмовником;

5) інший спосіб інтонаційного оформлення, актуального членування, наприклад, порядок слів [3].

Отже, необхідно вміти співвідносити явища рідної культури зі схожими явищами іншого народу.

Для того, щоб різні види вправ, спрямовані на формування навичок писемного мовлення, також формували в учнів соціокультурну компетентність варто обирати певні теми, в яких розкривається культура, традиції, особливості Німеччини. Варто використовувати автентичні тексти, на основі яких учні мають виконувати різні види письмової діяльності, наприклад, письмовий переказ, висловлення власної думки, написання анотації тощо.

Автентичні тексти лінгвокраїнознавчого змісту та теми, сформульовані на їх основі, сприймаються учнями з великим інтересом, підвищують мотивацію і забезпечують можливості для розширення знань про країну, мова якої вивчається, впливають на духовний світ учнів, на розвиток особистості [4]. Учні можуть писати діалоги, де використовуватимуть різні форми мовного узусу, формули ввічливості, фоніву і безеквівалентну лексику. Все це розширює лінгвістичні та соціокультурні знання учнів, дозволяє їм краще зрозуміти специфіку та своєрідність іншої мови і культури.

**Висновки.** Будь-яка іноземна мова повинна вивчатись не ізольовано, а в контексті тієї культури, яку вона представляє. Важливо навчити дітей не лише володіти певним лексичним та граматичним рівнем, а також сприймати іншу культуру, позиціонувати себе як носія культури своєї країни. Для цього вчитель повинен вибудовувати урок на основі тем, пов'язаних з різними культурними явищами, використовувати автентичні тексти та матеріали, співвідносити культуру іншої нації з культурою рідною.

## Література

1. Березенська Л., Сіваєва Н. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції: алгоритм для вчителя. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. № 1. С. 118–120.
2. Державний освітній стандарт базової середньої освіти (2020). URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наукова редакція українського видавництва доктор педагогічних наук, професор С. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
4. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2006-2007 н.р. : методичні рекомендації. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Київ, 2006. С. 6.
5. Коломійчук І. М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. № 1 (13). С. 102–105.
6. Методика навчання іноземних мов і культур : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 590 с.
7. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 39–46.

**Сковлюк К. О.,**

науковий керівник:

к. пед. н., доц. Свириденко І. М.

## **МЕТОДОЛОГІЯ КОНЦЕПТУЛЬНОГО АНАЛІЗУ (НА МАТЕРІАЛІ ДОСЛІДЖЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ЛІНГВОКОНЦЕПТУ «FREIHEIT»)**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У даний час значно зріс інтерес до дослідження різних концептів. Концепт є основним поняттям такої науки, як когнітивна лінгвістика, що займається вивченням розумових процесів з точки зору мови. Мовне розуміння концепту, складалося під впливом логіки і культури. Актуальність дослідження лінгвоконцептів обумовлена необхідністю вивчення проблем міжкультурної комунікації, інтересом до пізнання менталітету, мислення народу і його відображенню в мові.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням даного феномена займалися багато вчених, наприклад: Н. Д. Арутюнова, С. А. Аскольдів, А. П. Бабушкіна, Г. І. Берестнева, С. Г. Воркачев, В. І. Карасик, Е. С. Кубрякова, Д. С. Лихачов, Ю. С. Степанов та інші. Вони вирішували питання про структуру, типології, вербалізації концептів і методах їх вивчення. Особливо великий інтерес викликали і викликають універсальні концепти, які за своєю природою є складними і абстрактними. Дані концепти мають велику значимість для будь-якої культури і допомагають виявити специфічні особливості будь-якої культури. В роботі досліджується один з таких концептів.

**Мета статті** полягає у виявленні концептуальних ознак концепту «Freiheit».

**Виклад основного матеріалу.** У даний час загальноприйнятою є думка про те, що як в культурі, так і в мові кожного народу є універсальне (загальнолюдське) і національно-специфічне. У той же час, у будь-якій культурі є властиві тільки їй культурні значення, закріплені в мові, моральних нормах, переконаннях, особливості поведінки і т.д.

Серед джерел, що дають об'єктивні відомості про національний характер того чи іншого народу, С. Г. Тер-Мінасова виділяє набір стереотипів, що асоціюються з даним народом. В. А. Маслова визначає

стереотип як «тип, існуючий в світі, він вимірює діяльність, поведінку і т.д.» [3: 147]. Найбільш популярним джерелом стереотипних уявлень за С. Г. Тер-Мінасовою є 1) міжнародні анекдоти і жарти різних видів; 2) національна класична і художня література; 3) фольклор, усна народна творчість; 4) національна мова [7: 147].

Концепт – це універсальний феномен, тому його використання допомагає встановити особливості національної картини світу. Підхід до концепту як до «алгебраїчного визначення значення» [1: 280] свідчить про об'ємність даного терміну, про його приховані, потенційні ресурси. У надрах людської свідомості зароджується і формується концептуальний погляд на світ, але необхідно звернути увагу і на зародження цього погляду в колективній свідомості, визначити в зв'язку з цим в просторі терміна «концепт» роль і місце світоглядних національних позицій, менталітету. Про значимість цього компонента говорить і високий інтерес до мовної особистості як носія мовної і, отже, соціокультурної ментальності.

У багатьох дослідників, які займалися вивченням концептів, існують деякі відмінності в розумінні концепту і в методах дослідження концепту, але всіх дослідників об'єднують певні загальні риси: концепт – це одиниця, яка несе в собі певні знання, яка представлена в мові мовними засобами (словами, словосполученнями, крилатими виразами, реченнями і так далі); за допомогою аналізу мовних засобів, якими представлений в мові концепт, можна відтворити уявлення про змістовний бік і про структуру концепту в концептосфері й дати інтерпретацію даного концепту. Необхідно вказати, що питання, які пов'язані з осмислення терміна «концепт», є не до кінця вирішеними. Також слід зазначити, що існує багато різних способів дослідження концептів, але остаточна модель концептуального аналізу ще не сформована. Різні автори, які займалися дослідженням концептів, виділяють свої методики і прийоми аналізу концептів.

З. Д. Попова і І. А. Стернін розробили такі способи аналізу концептів: аналіз значень досліджуваного слова, виявлення семного складу досліджуваного слова; психолінгвістичний експеримент; аналіз лексичної сполучуваності та синонімічного ряду досліджуваного слова; побудова лексико-фразеологічного, дериваційного, лексико-граматичного поля досліджуваного слова; паремічний аналіз; аналіз

художніх і публіцистичних текстів; аналіз усного і розмовного слововживання. Автори даних методик вважають, що використання декількох методів і прийомів при вивченні концепту робить результат більш точним, розширює кількість виокремлює характеристик концепту [5: 41-42].

На думку Ю. С. Степанова, існує три головних шари концепту: активний, пасивно-історичний і етимологічний. Автор вважає, що є різні способи існування концептів в різних відрізках часу, а також різні рівні реальності концептів для людей певної культури [6: 48]. Дослідження етимологічного шару, по Ю. С. Степанову, полягає в розгляді «прямого сенсу» і «внутрішньої форми» назви цього концепту, тобто його етимології. Дослідження пасивно-історичного шару полягає в дослідженні певного концепту протягом всієї історії існування даного концепту в досліджуваній культурі аж до наших днів. В даному значенні пасивно-історичний шар протиставлений актуальному, який полягає в закріпленні концепту в груповій свідомості на той момент часу, коли проводиться дослідження. Можна сказати, що дослідник велику увагу приділяє етимології слів, аналізу слововживання і тлумачення понять, які закріплені в різних текстах. В. І. Карасик виявляє інші прийоми для аналізу культурно-значущих концептів:

- семантичний і етимологічний аналіз слів; семантичний аналіз переносних, асоціативних значень слів;
- інтерпретативний семантичний аналіз контекстів, в яких вживаються слова і словосполучення, які позначають і виражають концепти;
- інтерпретативний культурологічний аналіз асоціацій, пов'язаних з певним концептом;
- інтерпретативний аналіз ціннісно-маркованих висловлювань (приказок, прислів'їв, цитат, афоризмів) [2: 33-34].

М. В. Піменова називає наступні етапи вивчення концепту:

- аналіз мотивуючої ознаки, тобто внутрішньої форми слова, представленого концепту;
- дослідження концептуальних метафор і метонімії;
- вивчення оціночних ознак концепту;
- виявлення понятійних ознак концепту з допомогу опису лексичного значення і синонімічного ряду визначається слова;

– вивчення символічних ознак концепту [4: 17].

У роботах цього автора особлива увага приділяється аналізу сполучуваності лексеми-репрезентанта концепту, але частіше за все вивчається за допомогою художньої літератури.

Національна концептосфера складається із сукупності індивідуальних, групових, класових, національних і універсальних концептів, тобто концептів, що мають загальнолюдську цінність. До числа універсальних відносяться такі базові концепти, як батьківщина, мати, свобода, любов, дружба, віра, щастя, на основі яких формуються національні культурні цінності, а також такі фундаментальні універсальні концепти як час, простір, причинність і т.д. Саме наявність загальних, універсальних концептів забезпечує можливість взаєморозуміння між народами. У той же час кожна нація має власну шкалу світогляду, власну шкалу цінностей. Кожна культура формує свої стереотипи свідомості та поведінки, які спираються на власне бачення світу.

Таким чином, ми розглянули різні методики концептуального аналізу і можемо сказати, що всі вище перераховані методи дуже ефективні при дослідженні концептів. Також слід зазначити, що особливу перевагу автори віддають етимологічного аналізу концептів, семантичному аналізу концептів, аналізу паремій досліджуваного концепту і контекстуальним аналізам.

Наше завдання полягає у вербалізації концептуальних ознак «Freiheit» в німецькій картині світу за допомогою фразеологізмів, тому головним методом дослідження нашого концепту є інтерпретаційний аналіз ціннісно-маркованих висловлювань.

З аналізу німецьких словників нам вдалося з'ясувати, що поняття «Freiheit» в більшості словників має три основні групи значень.

Перша тематична група значень слова «Freiheit» – «Unabhängigkeit». Даний категоріальний простір вербалізується наступними синтагматичними одиницями: «die politische Freiheit»; «Die nationale Freiheit»; «Die persönliche Freiheit»; «Die akademische Freiheit»; «Die dichterische Freiheit»; «Die Freiheit von Not und Furcht»; «Die demokratische Freiheit»; «Die staatsbürgerliche Freiheit»; «Die Freiheit der Preisbildung»; «Die nationale Freiheit», «die Freiheit erringen» і так далі.



Розумовими зразками, що виникають в німецькій мовній свідомості, які асоціюються з категорією «Unabhängigkeit», є такі: вміння управляти собою, бути незалежним від власного розуму або почуттів, бути вільним від впливу чужих думок, оцінок, суджень або переконань; проявляти самостійність в словах і вчинках.

Друга група значень поняття «Freiheit» – «Die Möglichkeit oder das Recht, in jedem Bereich frei zu handeln». У цій групі можна навести такі приклади: «die Freiheit der Entscheidung»; «Ich lasse dir hierin volle Freiheit»; «Die religiöse Freiheit»; «Die demokratische Freiheit»; «Die politische Freiheit»; «Die soziale Freiheit» і так далі. У цю ж групу значень входить і таке значення «Freiheit», як «Bewegungsfreiheit». Наприклад: «die Freiheit der Durchfahrt»; «Die Freiheit der Fischerei»; «Die Freiheit der Schifffahrt»; «Die Freiheit der Seefahrt»; «Prinzip der Freiheit der Meere »; «Die Freiheit der Luft».

Третя група значень поняття «Freiheit» – «Vorteil, Privileg, Recht, etwas zu machen». Тут можна навести такі приклади: «die Freiheit der Wahl haben»; «Besondere Freiheiten genießen»; «Sich gewisse Freiheiten erlauben, herausnehmen»; «Freiheit für einen Inhaftierten fordern»; «Die Freiheit wiedererlangen» і так далі.

Оскільки когнітивний підхід орієнтований на розгляд взаємодії мови і мислення в процесі комунікації, наше завдання полягає в описі деяких результатів концептуалізації картини світу в мові. Одиницями аналізу, як уже говорилося, є фразеологічні репрезентації концепту, тому були розглянуті фразеологізми, до складу яких переважно входить лексема «Freiheit», а також прикметник «frei» та інші складові.

Виділимо деякі групи фразеологізмів.

I. Базові знання про свободу відображені в наступних фразеологізмах:

*sich die Freiheit nehmen (sich Freiheiten herausnehmen);*

*jemandem die Freiheit geben / schenken / zurückgeben;*

*jemanden in Freiheit setzen;*

*die Erlangung der Freiheit;*

*sich die Freiheit erlauben, etwas zu tun;*

*der Freiheit eine Gasse bahnen;*

*Drang nach Freiheit;*

*frei und ledig;*

*die Erlangung der Unabhängigkeit;  
eine / die Wahl treffen;  
die (freie) Wahl haben;  
Wahl zwischen Gut und Böse.*

Під базовими значеннями розуміється то, що в основі сприйняття й утворенної інтерпретації навколишньої дійсності лежить всім відоме і всім доступне знання. Часто повторюваними інтерпретативними лексемами або компонентами-назвами ознак свободи в наведених фразеологізмах є лексеми «*Freiheit*», «*frei*», «*Unabhängigkeit*», «*Wahl*» і «*Recht*». Зауважимо, що дані лексеми можна назвати інтерпретативними, так як вони є найменуванням результату спостереження і сприйняття світу, заснованих, зокрема, на ставленні рівності.

II. Іншу групу фразеологізмів складають одиниці з компонентом-найменуванням, яке інтерпретує знання, яке отримано не просто результатом спостереження, а впливає з більш складних процесів, наприклад, порівняння знання про двох сутності:

- «свобода» – «цінність»: *die Fahne der Freiheit hochhalten; der erste Dämmer der Freiheit;*
- «свобода» – «воля»: *auf freiem Fuß sein; freien Lauf lassen; jemandem seinen Freiraum geben; jemandem seinen Freiraum lassen;*
- «свобода» – «вільність», «смільність», «мужність»: *sich die Freiheit nehmen (sich Freiheiten herausnehmen); sich die Freiheit erlauben, etwas zu tun; angetrunkener Mut; sich (D) Mut antrinken; guten (frohen, frischen) Mutes sein; Mut fassen; Mut haben wie ein Löwe; sich (D) das Recht nehmen, etwas zu tun;*
- «свобода» – «завзятість», «зайнятість»: *ein eiserner (stählerner) Wille, Sturheit; seinen Willen durchsetzen; in Anspruch genommen sein;*
- «свобода» – «зручність»: *die rechte Stunde wahrnehmen;*
- «свобода» – «бажання», «мета»: *beim besten Willen; mit Willen und Wissen;*
- «свобода» – «розсудливість»: *das Herz auf dem rechten Fleck haben;*
- «свобода» – «недоторканність»: *freies Geleit;*
- «свобода» – «справедливість», «правота»: *Recht und billig; Recht behalten; Recht sprechen; von Rechts wegen.*

III. Реконструкція концептуальних ознак на основі фразеологічного матеріалу можлива також при аналізі компонентів-найменувань, які інтерпретують знання, яке отримано при аналізі реалізації відносини протиставлення:

- «свобода» – «обмеження»: jemandem in seiner Freiheit beschränken; Eingriff in Freiheit; Verwirkung der Freiheit; im Rahmen des Ermessens-Spielraums;

- «свобода» – «порушення»: das Recht beugen (verdrehen); das Recht brechen;

- «свобода» – «відмова»: Flucht von der Freiheit;

- «свобода» – «оману»: vom rechten Wege abgekommener Mensch;

- «свобода» – «незнання»: zwischen Recht und Unrecht nicht unterscheiden können;

- «свобода» – «претензія»: den Anspruch erheben.

З проаналізованого нами фразеологічного складу, стає очевидним, що прототипове ядро концепту становлять фразеологізми, які інтерпретують значення: «незалежність», «сміливість», «вільність», «звільнення».

Фразеологізми є важливим елементом для когнітивного аналізу, так як мають багатосарову семантику. Інтерпретативні лексеми стають одиницями апарату когнітивного аналізу, дають можливість описати структуру концепту і його прототипове ядро.

**Висновки.** Концепт представляє собою квант знання, який несе в собі інформацію про певний об'єкт або явище, а концептосфера - це сукупність різних концептів, з яких складається культура народу. Національна концептосфера – це область знань, яка збагачується за допомогою культури, історії, релігії, фольклору, літератури окремої нації.

Концепт «Freiheit» – це культурно значуще явище, яким з давніх-давен цікавилися різні мислителі. Експліковані ознаки дозволяють констатувати, що концепт «Freiheit» займає досить важливе місце в німецькій картині світу, який проникає в різні сфери діяльності німецького народу.

## Література

1. Брутян Г. А. Язык и картина мира. *Философские науки*. 1973. № 1. С. 108–111.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 477 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2001. 208 с.
4. Пименова М. В. Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004. № 1. С. 82–90.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2003. 192 с.
6. Степанов Ю. С. Константы: Словарь Русской Культуры. Опыт Исследования. Москва, 1997. С. 40–76.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. Москва, 2000. 624 с.

**Храпчук О. С.,**  
науковий керівник:  
к. філол. н., доц. Тараба І. О.

## **МЕТОДОЛОГІЯ КОНЦЕПТУЛЬНОГО АНАЛІЗУ (НА МАТЕРІАЛІ ДОСЛІДЖЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ЛІНГВОКОНЦЕПТУ «FREIHEIT»)**

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сьогодні неможливо уявити своє життя без реклами. Якщо бути відвертими, вона є всюди, куди б ви не пішли: білборди дорогою в магазин, перегляд відео на YouTube, навіть кожен акт комунікації є деякою мірою рекламою: реклама садочку, в який ходить ваша дитина чи порада сайту, де продається найкраща косметика – усе це реклама.

Ми можемо того не знати, але реклама впливає на наш вибір і рішення. Кожен виробник чи підприємство зацікавлені в рекламі, для того, щоб саме на їх товар покупець звернув увагу.

Загально відомий факт, що всі люди різні у своїх вподобаннях. Саме через це ще не було жодного товару чи винаходу в історії людства, який подобався би всім. Враховуючи цей факт, маркетологи вдаються до певних маніпуляцій у рекламі, щоб привабити вас.

Імплементация реклами в наше життя дозволяє маркетологам маніпулювати людьми. Для виробника важливо знати ваші слабкі місця, інтереси та смаки, навіть ваша реакція на ту чи іншу рекламу є досить важливою. Саме на таких спостереженнях базується реклама.

Отже, актуальність дослідження визначається тим, що реклама має великий вплив на наше життя, зокрема на наші рішення, тому тлумачення певних стратегій та акцентів, які застосовуються в ній, є актуальним науково-практичним завданням, що спричинило вибір мети.

**Мета дослідження** полягає у розгляді концептуалізації позитивних емоцій на прикладі реклами косметичних засобів.

**Виклад основного матеріалу.** Рекламний текст будь-якою мовою характеризується культурно-інформативною та соціально-прагматичною спрямованістю. Аналіз реклами косметичних засобів свідчить про те, що для підвищення ефективності впливу на

потенційного покупця в них використовуються різноманітні маркетингові стратегії, унаслідок чого адресату нав'язується одна з декількох можливих інтерпретації фрагменту навколишньої дійсності. Маркетологи часто вдаються до певних маркетингових стратегій, щоб реклама була успішною.

Одна із таких стратегій – емоційна реклама. Використання емоцій у рекламі, насамперед у рекламі косметичних засобів, – це дуже потужний інструмент впливу на людину як на потенційного покупця, оскільки емоції маніфестують до підсвідомості людини. Таким чином ми виявили, що емоції можна не тільки проживати, ними можна ще й маніпулювати.

Л. І. Рюмшина зазначає, що створюючи рекламні тексти з акцентуванням на емоціях, потрібно враховувати особливості людської психіки: «Люди звертають увагу на те, що їм подобається або лякає» [2].

Маркетинг емоцій є рушійною силою технологічного прогресу. Великі підприємства у свої діяльності починають застосовувати різноманітні технічні засоби, що дозволяють проникнути у свідомість людини та дослідити її емоції. Досліджуючи емоції, маркетологи прагнуть створити такий товар, який найбільше б задовольняв потреби споживачів [1].

Перш ніж детальніше розповісти про маркетингові стратегії, хотілося б окреслити це поняття. Маркетингова стратегія – основа дій підприємства в конкретних ринкових умовах, що визначає способи застосування маркетингу для розширення цільових ринків та досягнення ефективних результатів. Основне призначення маркетингової стратегії полягає в тому, щоб взаємно узгодити маркетингові цілі підприємства з її можливостями, вимогами споживачів, використати слабкі позиції конкурентів та свої конкурентні переваги [5: 6].

Маркетингові стратегії використовуються у рекламі для досягнення певного впливу на цільову аудиторію. Часто маркетологи створюють рекламні звернення так, щоб бренд, який рекламується, був не просто носієм певних характеристик, а джерелом додаткових винагород із сфери емоцій.



Існують різноманітні методи психологічного впливу реклами на споживача, які впливають як на свідомість людини, так і на підсвідомість:

- метод гіпнозу (виділяється тим, що в рекламі, заснованій на даному методі, не віддають прямих наказів, а щось запитують, коментують чи радяться);

- метод навіювання;

- метод переконання (доведення переваг даного товару та необхідність в його покупці;

- психоаналітичний метод (товар повинен бути привабливим підсвідомо) [3: 927-928].

Карен Махлейт, професорка маркетингу з університету Цинциннаті, виявила, що гумористична реклама збільшує кількість продажів. Вона також відмітила, що покупці більше довіряють тим виробникам, в рекламі яких вони бачили гумор чи позитивні емоції. Якщо в такій рекламі з'являлась якась публічна особистість, реклама сприймалася ще краще [4: 105].

Сьогодні ми можемо з великою точністю вимірювати неврологічні та біологічні реакції (частоту серцевих скорочень, піт, поставу, реакції обличчя, електричні імпульси в певних областях мозку тощо) і пов'язувати ці реакції з можливим успіхом рекламної кампанії. Ці методи показали себе під час тестування реклами, і підсумки вражають: Результати дослідження 100 нещодавніх оголошень серед 25 брендів в індустрії споживчих товарів, що швидко розвиваються, показують, що на основі тесту, оголошення з балом вище середнього призвели до зростання продажів на 23%.

На прикладі косметичного засобу «Крем проти зморшок Q10 POWER, 2018» від Nivea можемо спостерігати взаємозв'язок позитивних емоцій, що представлені в рекламі, та відповідної реакції на неї. У цій рекламі ми можемо спостерігати дівчину, яка виражає позитивні емоції від використання даного косметичного засобу. На підсвідомому рівні така реклама знаходить відгук у нас, викликає позитивні емоції та відчуття того, що «ми однієї крові»; там навіть звучить слоган: «На сто відсотків ідентичний. На сто відсотків такий, як ти». Також у рекламі представлений позитивний ефект від використання даного засобу, що підсилює наше бажання відразу його придбати.

**Висновки.** У ході дослідження було розглянуто поняття концептуалізації позитивних емоцій на прикладі косметичного засобу компанії Nivea. Виявлено, що емоції вважаються одним із ключових акцентів у рекламі як спосіб привернення уваги. Позитивні емоції відіграють важливу роль у передачі змісту реклами, сприяють запам'ятовуванню рекламного повідомлення і дають змогу привернути увагу споживача до рекламованого товару.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні взаємозв'язку емоцій і реклами, та їх впливу на споживача.

### Література

1. Болотна О. В. Емоційний маркетинг як технологія управління поведінкою споживачів. URL : <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=2257>
2. Городецька І. В. Прагматика в рекламному дискурсі. *Матеріали I-ї міжнародної наукової конференції «Мова. Культура. Комунікація»* (Чернігів, 16 квітня 2010 р.). Чернігів, 2010. С. 21–23.
3. Кузьменко М. М., Поліщук І. І. Реклама як особливий маркетинговий інструмент впливу на споживача. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 926–929. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_10\\_212](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_10_212).
4. Пиз А., Пиз Б. Библия языка телодвижений / пер. с англ. Т. О. Новиковой ; 25-е изд. Москва, 2015. 496 с.
5. Фединак Д. П. Маркетингові стратегії проникнення підприємства на зовнішні ринки: диплом. робота за освіт.-кваліф. рівнем «магістр»: спец. 8.03050701 – Маркетинг. Івано-Франківськ, 2012. 131 с.

# HOMO SCRIBENS



# Gedichte von A. A. Martin [Вірші А. А. Мартіна]

**Переклали з німецької:**

*Кравченко Анастасія*

*Монастирна Ольга*

*Налапко Світлана*

*Непипенко Тетяна*

## Mein Land [«Mignon I»]

Kennst du das Land?  
Wo die Hemden braun zu tragen,  
Wo die Stiefel hart beschlagen,  
Wo die Leute  
nach der Trommel gehen.

Kennst du das Land?  
Wo die Dichter nichts mehr sagen,  
Wo auch Tapfere wenig wagen,  
Wo die Leute  
sich wie Fahnen drehn.

Kennst du das Land?  
Wo an Tagen Unbehagen,  
Wo die Nächte lauthals klagen,  
Wo die Leute  
Auf den Toten stehn.

Kennst du das Land?  
Wo die Leute  
Nach dem Führer sehn,  
Wo die Leute  
Vor die Hunde gehen.

Dahin, dahin!  
Bist du, mein Land.  
Ach!  
Könnt ich fliehn.

*Alfred August Martin*

## Моя країна [«Міньйон І»]

Ти знаєш країну?  
Де в коричневій сорочці вбрані,  
Де чоботи підковані цвяхами,  
Де люди  
за барабанним боем йдуть.

Ти знаєш країну?  
Де майстри слова стали німі,  
Де сміливцям бракує відваги,  
Де люди  
Мчать під нові прапори.

Ти знаєш країну?  
Де днями в неспокої тремтять,  
Де ночами що є сили кричать,  
Де люди  
На кістках стоять.

Ти знаєш країну?  
Де люди  
Фюрера визирають,  
Де люди  
Як собаки вмирають.

Туди, туди!  
Це ти, моя країно!  
Ах!  
Якби я міг втекти.

*Переклад С. Налапко*



## Моя країна [«Міньйон І»]

Чи знаєш країну,  
Де в сорочках брунатних  
Під бій барабанний  
Крокують завзято  
І чути гуркіт чобіт?

Чи знаєш країну,  
Де змовкли поети,  
Сміливих де трепет,  
Людей перемелють  
На знамен полотні?

Чи знаєш країну,  
Де ночі і дні  
Похмурі, сумні,  
Де встали  
на мертвих живі?

Чи знаєш країну,  
Де вождь засліпив  
Усім людям очі,  
І люди марніють  
Їх віра їх точить?

Ти там, ти там!  
Країна моя.  
Та з тебе  
я зміг би втекти.

*Переклад Т. Непиенко*

## Моя країна [«Міньйон І»]

Впізнаєш цю країну?  
Де носять брудні сорочки,  
Де чоботи тісно облягли,  
Де люди  
Йдуть за покликом гонга.

Впізнаєш цю країну?  
Де митці лише мовчать,  
Де сміливці зі страху тремтять,  
Де люди,  
Мов прапор тріпотять.

Впізнаєш цю країну?  
Де зовсім непривітні дні,  
Де голосно плачуть вночі,  
Де люди  
На кістках стоять.

Впізнаєш цю країну?  
Де люди  
Сліпо йдуть за вождем,  
Де люди  
Гинуть день за днем.

Вперед, вперед!  
Це ти, моя країно.  
Ой,  
Хотів би я втекти.

*Переклад А. Кравченко*

## Schuldig

[Dr. K. ins Stammbuch]

Meine Kindheit ist am Ende  
Meiner Unschuld mit dahin,  
Seit ich weiß, daß deine Hände –  
Daß ich selbst auch schuldig bin.

Deiner Fahne hängt das Blut an  
Jener Nacht und nächtelang,  
Und du sagst, weil so viel Blut rann,  
Ist es dir wie Siegesgesang.

Deine Worte sind zum Kotzen,  
Deine Reden stinken mir,  
Denn du sagst, daß Menschen hetzen  
Hunde hinter Menschen her.

Meine Kindheit ist am Ende  
Meiner Unschuld mit dahin,  
Seit ich weiß, daß deine Hände –  
Daß ich selbst auch schuldig bin.

*Alfred August Martin*

**Винуватий****[Др. К. в книгу пам'ятних записів]**

Дитинства вже не повернути  
Та й чистоти шукать не варто  
Відколи взнав, що твої руки –  
Що сам я також винуватий.

Твій прапор – із крові шиття  
Тієї ночі й наступної кожної,  
Ти кажеш, нещадне крові пролито –  
Це звук пісні переможної.

Від твоїх слів охота рвати,  
І нудить сморід балачок твоїх,  
Ти кажеш людям нацькувати  
Собак в погоню за людьми.

Дитинства вже не повернути  
Та й чистоти шукать не варто  
Відколи взнав, що твої руки –  
Що сам я також винуватий.

*Переклад С. Налапко*

**Винний**

В мить закінчилось дитинство  
Із невинністю разом -  
Твої руки тягнуть в дійство,  
Заплямоване гріхом.

Прапори залиті кров'ю,  
Майорливі кожну ніч -  
Переможна пісня твоя,  
Що лунає зусебіч.

Від твоїх промов - нудота,  
Тільки тхне від слів твоїх.  
Кажеш, цим одна турбота:  
Натравити псів на тих.

В мить закінчилось дитинство  
Із невинністю разом -  
Твої руки тягнуть в дійство,  
Заплямоване гріхом.

*Переклад О. Монастирної*

**Винний**  
**[Доктору К. у книзі пам'ятних записів]**

Моє дитинство закінчилось  
І невинність разом з ним  
З тих пір як знаю, що ти винний,  
І що я не менше завинив.

Прапор твій тріпоче з крові  
Безперервно кожну ніч  
Та в червоному потоці  
Чуєш перемоги спів.

Від слів твоїх хочу блювати  
І те, що кажеш, аж смердить:  
«Не стомлюються люди цькувати  
За спинами на інших псів».

Моє дитинство закінчилось  
І невинність разом з ним  
З тих пір як знаю, що ти винний,  
І що я не менше завинив.

*Переклад А. Кравченко*



## Gelöbnis

### [«Die schöne Nacht»]

Nun verlaß ich meine Hütte,  
Den verletzten Aufenthalt,  
Wandle mit verletztem Schritte  
Durch verletzten, öden Wald.

Heimlich dringt durch Busch und Eichen,  
Meidet lauten Lauf,  
Leises Schluchzen, leise schleichen  
Schatten nieder, Schatten auf.

Wie verhext mich diese kühle,  
Diese bange, dunkle Nacht!  
Ach, daß ich so gar nicht fühle,  
Was die Nächte nachtlos macht.

Wie ich solche Mächte hasse  
Wie ich sie am Halse fasse!  
Daß ich würge, daß ich tobe!  
Daß ich ihnen Tod gelobe!

*Alfred August Martin*

## Обітниця [Прекрасна ніч]

Хижину свою покидаю,  
Прощай понівечений дім,  
Понівечений я блукаю  
В понівеченій гущині.

Крадеться в запустах, і де дуби,  
Безшумно і неспішно по землі,  
Ледь чутний схлип, потайки повзти  
Беруться постаті і тонуть у пітьмі.

В страшні чари потрапляю  
Байдужої, грізної, темної ночі!  
Ох, я вже геть не відчуваю,  
Як щось і по світанку чинить злочин.

Як я ненавиджу ці сили  
Як їх загнати хочу у могилу!  
У грудях тисне, від злості закипаю!  
На смерть їх проклинаю!

*Переклад С. Налапко*

## Обітниця [Прекрасна ніч]

Ось полишив я хатинку,  
Зболений притул душі,  
Та із болем в ліс ступаю  
В хащі хижі та чужі.

Оминаю тихим кроком  
Густі зарості, діброви.  
Тихі схлипи зачяїлись,  
В темних тінях серпанкових.

Цим тривожним чародійством  
Огортає мене ніч.  
Та мене не зачіпають  
Марні спроби з-потойбіч!

Від чаклунства шаленію,  
Задушити його мрію!  
Ненавистю спопеляю,  
Йому смерть я обіцяю!

*Переклад Т. Непиненко*

## Прекрасна ніч

Кидаю свою хатину,  
Хворих прихисток думок,  
В хащі лісу тихо лину,  
Хоч іще хиткий мій крок.

Обережно між кущами  
Ледь рушає тихий схлип,  
Рухи тихі; ніби плями  
Тіні бродять урозсип.

Як мене зачарувала  
Ця жахлива темна ніч  
Її небо - покривало  
Сон під ним - як параліч.

Не люблю ці дикі чари...  
Як покласти їм кінець?  
Будь яку здійснив я б кару,  
Смерть їм давши, як вінець.

*Переклад О. Монастирної*