

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Кафедра німецької та французької мов і методики їх навчання

«До захисту допускаю»

Завідувач кафедри німецької та французької мов
і методики їх навчання

кандидат психологічних наук, доцент

_____ В. М. Лопушанський

« _____ » _____ 2025 р.

РОЗВИТОК НІМЕЦЬКОМОВНИХ НАВИЧОК
ТВОРЧОГО ПИСЬМА

Предметна спеціальність 014.02 «Середня освіта (Німецька мова та зарубіжна література)»

Магістерська робота

на здобуття кваліфікації – «Вчитель німецької мови та зарубіжної літератури,
вчитель англійської мови та зарубіжної літератури»

Автор роботи:

Сторонська Вікторія Романівна _____

підпис

Науковий керівник:

Лопушанський Ярослав Михайлович _____

підпис

кандидат філологічних наук, доцент

Дрогобич – 2025

Захист кваліфікаційної магістерської роботи
«РОЗВИТОК НІМЕЦЬКОМОВНИХ НАВИЧОК
ТВОРЧОГО ПИСЬМА»

Оцінка за стобальною шкалою: _____

Оцінка за національною чотирибальною

шкалою: _____

Коротка мотивація захисту:

_____	<u>Голова ЕК</u>	_____	_____
дата		підпис	прізвище, ім'я
	<u>Секретар ЕК</u>	_____	_____
		підпис	прізвище, ім'я

АНОТАЦІЯ

Сторонська В. Р. «Розвиток німецькомовних навичок творчого письма»

Магістерське дослідження розкриває важливість формування навичок та умінь креативного письма в учнів 5–9 класів, оскільки вони є важливими для формування особистості випускника закладу загальної середньої освіти, який володіє німецькою мовою, вміє користуватися нею у повсякденному житті, здатний критично та креативно мислити, нестандартно підходити до вирішення проблем. Виявлено, що у науковій літературі немає однозначного трактування поняття «творчого письма», проте більшість із науковців розуміють його як таке, що виявляє оригінальність підходу автора до написання тексту. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що навчання творчого письма є досить важливою складовою їхньої освіти, оскільки включення елементів творчого письма в процес навчання німецької мови у закладах загальної середньої освіти сприяє удосконаленню навичок та умінь учнів у писемному мовленні, розвитку їх креативності, допомагає долати страх перед письмом, значно підвищує рівень їх мотивації, і тому є одним із ефективних методів оволодіння німецькою мовою в цілому.

Ключові слова: творче письмо, німецька мова, творчі вправи, письмова компетентність, креативність, методика навчання, текстова компетентність.

ANNOTATION

Storonska V.R. “Developing German language skills in creative writing”

The master's research reveals the importance of developing creative writing skills and abilities in students in grades 5–9, as they are important for the development of the personality of a graduate of a general secondary education institution who is proficient in German, able to use it in everyday life, capable of critical and creative thinking, and able to approach problem solving in a non-standard way. It has been found that there is no unambiguous interpretation of the concept of ‘creative writing’ in scientific literature, but most scholars understand it as revealing the originality of the author's approach to writing a text. An analysis of scientific literature allows us to conclude that teaching creative writing is a very important component of training, as the inclusion of elements of creative writing in the process of teaching German in general secondary education institutions contributes to the improvement of students' written communication skills and abilities, the development of their creativity, helps to overcome the fear of writing, significantly increases their level of motivation, and is therefore one of the effective methods of mastering the German language in general.

Keywords: creative writing, German language, creative exercises, writing competence, creativity, teaching methodology, text competence.

KURZFASSUNG

Storonska V.R. „Entwicklung deutschsprachiger Fähigkeiten im kreativen Schreiben“

Die Masterarbeit beleuchtet die Bedeutung der Förderung kreativer Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten bei Schülern der Klassen 5 bis 9, da diese für die Persönlichkeitsbildung von Absolventen der allgemeinen Sekundarstufe wichtig sind, die die deutsche Sprache beherrschen, sie im Alltag anwenden können, kritisch und kreativ denken und Probleme auf unkonventionelle Weise lösen können. Es wurde festgestellt, dass es in der wissenschaftlichen Literatur keine eindeutige Interpretation des Begriffs „kreatives Schreiben“ gibt, jedoch verstehen die meisten Wissenschaftler ihn als Ausdruck der Originalität des Autors beim Verfassen eines Textes. Die Analyse der wissenschaftlichen Literatur lässt den Schluss zu, dass das Erlernen des kreativen Schreibens ein wichtiger Bestandteil ihrer Ausbildung ist, da die Einbeziehung von Elementen des kreativen Schreibens in den Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen zur Verbesserung der schriftlichen Sprachkenntnisse und -fähigkeiten der Schüler, zur Entwicklung ihrer Kreativität, zur Überwindung ihrer Angst vor dem Schreiben und zu einer deutlichen Steigerung ihrer Motivation beiträgt und daher eine der effektivsten Methoden zum Erlernen der deutschen Sprache insgesamt ist.

Schlüsselwörter: kreatives Schreiben, deutsche Sprache, kreative Übungen, schriftliche Kompetenz, Kreativität, Lehrmethode, Textkompetenz.

Зміст

Вступ.....	6
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ТВОРЧОГО ПИСЬМА.....	10
1.1. Письмо як процес, функції письма.....	10
1.2 Текст та його характеристики, текстова компетентність.....	17
1.3 Поняття та розвиток творчого письма	21
1.4 Місце творчого письма в навчальній програмі МОН України та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.....	28
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОМОВНИХ НАВИЧОК ТВОРЧОГО ПИСЬМА.....	32
2.1 Дидактика та методики розвитку творчого писемного мовлення	32
2.2 Вправи на творче письмо	39
ВИСНОВКИ.....	52
Список використаної літератури	54

Вступ

Актуальність теми.

Одним із основних завдань викладання іноземних мов є написання текстів. Як і в загальній дидактиці іноземних мов, письмо вважається одним із чотирьох основних мовних навичок. Читання та письмо відносяться до письмової мови, а аудіювання та говоріння – до усної мови [24, 90].

Оскільки комунікаційно-інформаційні технології надають людям сучасні способи спілкування, навчання писемного мовлення є однією з найбільш актуальних проблем у навчанні іноземних мов. У наш час навчання іноземної мови передбачає використання писемної мови для спілкування в Інтернеті, а також для покращення мовленнєвих навичок. Це новий тип спілкування, який став звичайною частиною сучасного життя.

З огляду на низку обставин сучасна увага до навчання писемного мовлення є цілком обґрунтованою: 1) розвиток комунікаційно-інформаційних технологій забезпечує суспільству сучасні засоби спілкування; 2) навчання іноземних мов сьогодні вимагає використання писемного мовлення не тільки для покращення мовленнєвих навичок, але й для спілкування через Інтернет, якісно новий спосіб спілкування, який став важливим компонентом повсякдення [2, 10]. Отже, метою навчання іноземних мов є покращити навички мовленнєвої писемної комунікації, оскільки це необхідно для задоволення потреб сучасного суспільства. Тому необхідно створювати нову ефективну програму навчання іншомовному письмовому спілкуванню, яка враховує педагогічні можливості.

Відчуття мови розвивається завдяки особливостям процесу породження письмового мовлення. Одним із найважливіших способів пізнання іноземної культури є письмо. Знання цієї культури є необхідним для розвитку здатності спілкуватися іноземною мовою. Перевага використання творчого письмового мовлення на уроках іноземної мови, з методичної точки зору, полягає в тому, що письмові завдання дозволяють усім учням брати участь одразу. Учні, особливо інтроверти, мають чудову можливість

реалізувати свій творчий потенціал і отримати впевненість у своїх мовних здібностях. [2, 26].

Мета даного дослідження полягає у розкритті особливості застосування технології навчання творчого писемного мовлення в процесі формування письмової компетентності учнів 5–9 класів.

Завдання дослідження, що випливають із мети:

- проаналізувати теоретичні засади творчого письма та визначити його роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів середньої школи.
- уточнити зміст поняття «творче писемне мовлення» й окреслити його ознаки; з'ясувати продуктивний підхід щодо оволодіння уміннями творчого писемного мовлення та встановити його компоненти.
- проаналізувати нормативні документи та навчальні програми з німецької мови для 5–9 класів та роль творчого писемного мовлення в них;
- дослідити підходи, що використовуються для навчання іншомовного письмового мовлення, розкрити їх значення та практичне застосування;
- уточнити зміст і структуру письмової діяльності в контексті вивчення німецької мови та окреслити специфіку творчого письма як її різновиду.
- охарактеризувати сучасні інтерактивні вправи навчання творчого писемного мовлення учнів середньої школи;

Теоретичною базою дослідження стали наукові роботи українських і зарубіжних учених. Так, проблему формування письмової компетентності учнів та способи й підходи щодо навчання творчого писемного мовлення досліджували науковці О Бігич, Р. Бон, Л. Вердер, Ю. Вольфрум, К. Еліх, Б.

Каст, І. Бьотхер, Дж. Кемерон, М. Марксберрі, Г. Поммерін, П. Портманн, Г. Ріко, А. Серетні, І. Шайтер, С. Раіт, К. Шпіннер.

Об'єктом дослідження є процес навчання німецької мови як іноземної (Deutsch als Fremdsprache, DaF) у закладах вищої освіти, а також процес формування та розвитку німецькомовної письмової комунікативної компетенції здобувачів освіти в контексті викладання німецької мови як іноземної.

Предмет дослідження – зміст, методи, прийоми та педагогічні умови розвитку німецькомовних навичок творчого письма у учнів 5–9 класів загальноосвітньої школи.

Методи дослідження: аналізу наукової літератури, синтезу – узагальнення теоретичних положень, індукції (переходу від часткових спостережень до загальних висновків) і дедукції (від загальних правил до конкретної ситуації), порівняльно-аналітичний, системного аналізу.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що вперше здійснено спробу обґрунтування важливості розвитку німецькомовних навичок творчого письма; з'ясовано та уточнено сутність понять «письмо», «письмо творче», «письмо креативне»; доведено актуальність застосування тези триєдиної функції письма: графічної, комунікативної, мисленнєвої; охарактеризовано сучасні інтерактивні технології навчання творчого німецького писемного мовлення учнів з'ясовано продуктивний підхід щодо оволодіння уміннями творчого писемного мовлення.

Практичне значення дослідження визначається можливостями використання магістерської праці: результати дослідження можуть бути використані для коригування навчальних програм та тематичних планів з німецької мови, вводячи обов'язкові модулі або години, присвячені креативному письму; матеріали роботи (описи вправ, приклади текстів, рекомендації) є основою для розробки методичних рекомендацій для викладачів німецької мови; практика творчого письма сприяє активізації та

закріпленню лексичного та граматичного матеріалу в нетипових, оригінальних контекстах, розширюючи активний словниковий запас; розвиваються такі важливі для сучасної професійної діяльності якості, як креативність, ініціативність, здатність до командної роботи (при групових творчих завданнях) та вміння формулювати власні думки.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури 60 позицій. Загальний обсяг роботи – 60 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ТВОРЧОГО ПИСЬМА

1.1. Письмо як процес, функції письма

Письмо стає все більш важливим для навчання мови. Це пов'язано з тим, що в майбутньому більшість людей спілкуватимуться письмово, а не усно [55, 2012]. Крім того, онлайн-платформи, Інтернет, соціальні мережі дали кожному можливість спілкуватися з більшою аудиторією. Письмо можна класифікувати як здатність, яка є однією з основних форм спілкування в сучасному світі. У приватному та професійному житті письмова комунікація продовжує бути важливим засобом обміну інформацією. Письмо створює електронні та текстові повідомлення, дописи в соціальних мережах та інші засоби медіа комунікації [4].

Хоча термін «письмо» здається простим, у літературі є багато різних дефініцій. У вузькому розумінні це «графічні та моторні процеси під час створення письмових висловлювань» [37, 1005]. Крім того, письмо також означає процес осмислення писемної мови. Neuhaus-Siemon (1996) називає письмо, поряд з мовленням, читанням і аудіюванням, однією з основних мовних навичок і розуміється як процес, метою якого є осмислення мови в її письмовій формі» [39, 1240]. Також, існують дефініції, відповідно до яких написання текстів є видом мовленнєвої діяльності. Це вказує на те, що «тексти пишуться з певною метою і з урахуванням того, що вони потенційно написані читачів» [11, 924].

Можна констатувати, що письмо має найважливішу роль серед мовних навичок, оскільки «в письмі інтегровані елементи всіх інших навичок, і тому воно може сприяти покращенню розвитку мовлення, розуміння прочитаного та розуміння прослуханого» [19, 870].

Основні навчальні цілі визначаються відповідно до ролі письма у викладанні іноземної мови. Бон (2001: 925) визначає чотири основні напрямки освітніх цілей:

1. Комунікативно-функціональне письмо:

Письмо адресоване реальному або вигаданому адресату, якому хочеться щось повідомити або «спонукати до дії» [21, 484]. Автори використовують типові текстові види, такі як листи, запрошення та заявки, або шаблони текстів.

2. Особисте та креативне письмо:

Письмо реалізує цю функцію в тих випадках, коли автор висловлюється від власного імені [11, 925]. Це передбачає самостійний вибір теми та форми висловлення. У таких текстах зазвичай відображаються індивідуальний досвід, власні погляди або емоційні реакції автора [21, 484].

3. Інструментальне письмо

Таким чином, письмо розглядається як засіб (Kast, 1999: 221) досягнення інших мовних цілей, наприклад, для відпрацювання граматичних явищ. Крім того, воно визначається як допоміжний засіб навчання та сховище знань [11, 926].

4. Міжкультурне письмо

Письмо повинно вести до міжкультурних досвідів через роздуми, які «стосуються соціально-культурних, історико-культурних та текстуальних вимірів» [21, 484], про відмінності процесів письма та продуктів письма.

Творче письмо базується на процесі. Не тільки результат є важливим, але й сам процес письма. Письмо як діяльність не є лінійною, це концентричний процес, у якому автор намагається структурувати та впорядкувати свої твори. Базова модель створення тексту, створена Джоном Хейсом і Ліндою Флауер (Hayes, Flower, 1980), є основою для багатьох інших моделей. Ця модель стверджує, що процес написання починається з письмового завдання, яке включає тему, адресата та причини написання. Без

розуміння цих елементів неможливо написати адекватний і послідовний текст, навіть якщо вчитель не завжди чітко пояснює конкретні письмові завдання. (Коерпел, 2016, 274). Процес написання складається з трьох підпроцесів:

- планування
- формулювання
- редагування. [23, 11]

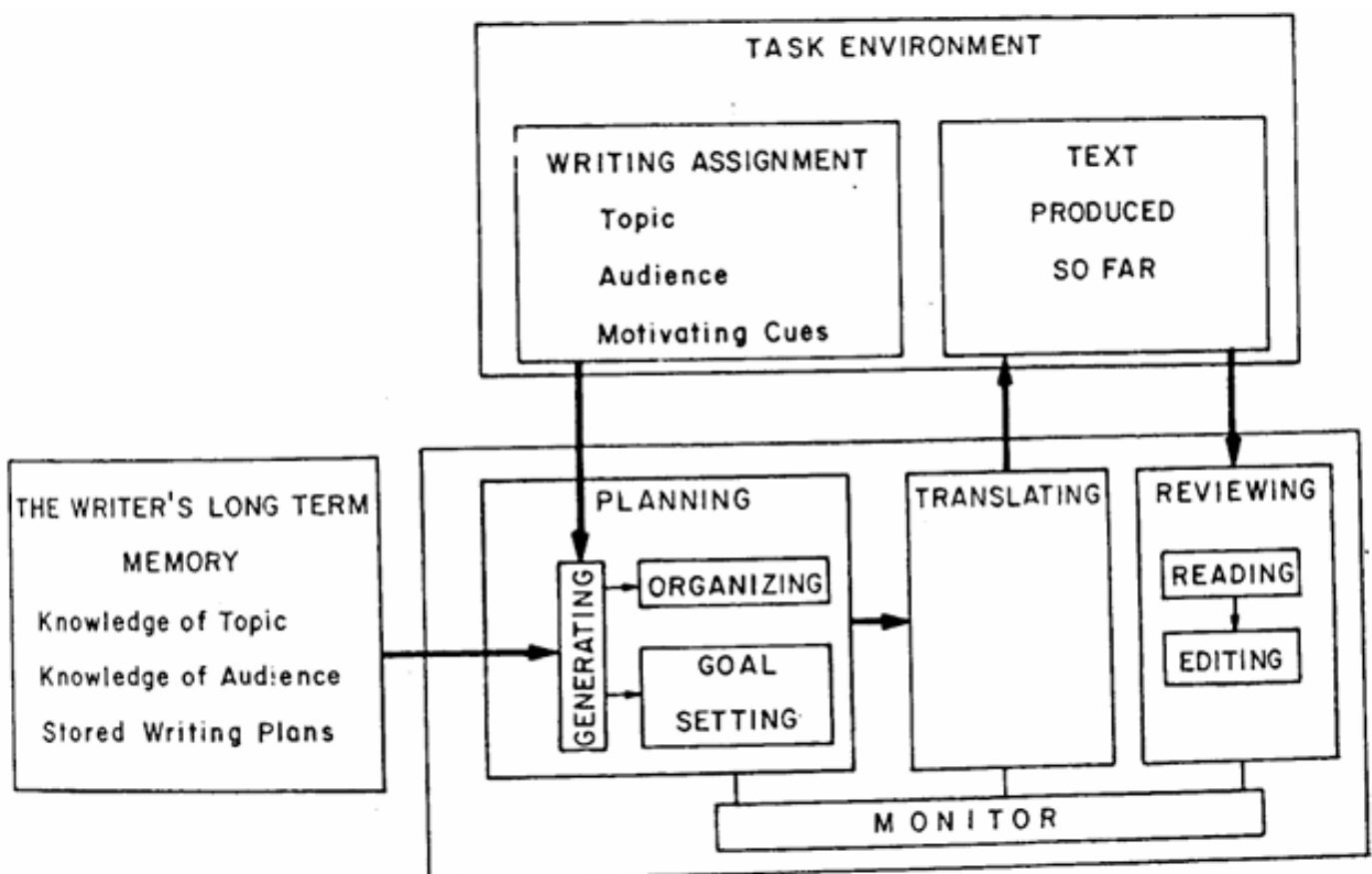


Рис. 1 Базова модель створення тексту (Hayes, Flower, 1980, 11)

Ці три підпроцеси можна деталізувати таким чином:

- На першому етапі відбувається планування. У цьому випадку можуть бути використані такі стратегії та вправи, як мозковий штурм, візуальні імпульси, початкові розповіді та різноманітні матеріали для стимулювання.

Активуються попередні знання, які необхідні для написання тексту. Ідеї розробляються та систематизуються, інформація з довгострокової пам'яті витягується, встановлюються цілі. У цьому моменті відбувається переклад, коли слова перетворюються на прості речення. Під час групової роботи учні обмінюються ідеями та шукають слова в словнику.

- На етапі формулювання учні пишуть самостійно, не отримуючи вказівок. Тут мова йде про вербалізацію, тобто переклад з розумового рівня на мовний. Збираються слова та складаються в речення, або навпаки, вибираються схеми речень і заповнюються словами.

- На етапі редагування перевіряється, чи досягнуто цілей, поставлених у тексті, і чи є помилки та невідповідності. У цьому розділі виправляються граматичні, синтаксичні помилки та неточності щодо вибору слів. Якість тексту оцінюється за допомогою його змісту та форми. Ця процедура тісно пов'язана з формулюванням [22, 36].

Модель письма, розроблена Хейсом/Флауер, була модифікована та вдосконалена Бьорнером [12]. Бьорнер [12, 354] визначає процес письма іноземною мовою як постійно змінюваний «цикл взаємодії між викладачем, учнем і текстами». Таким чином, цей процес не тільки протікає лінійно, але й циклічно.

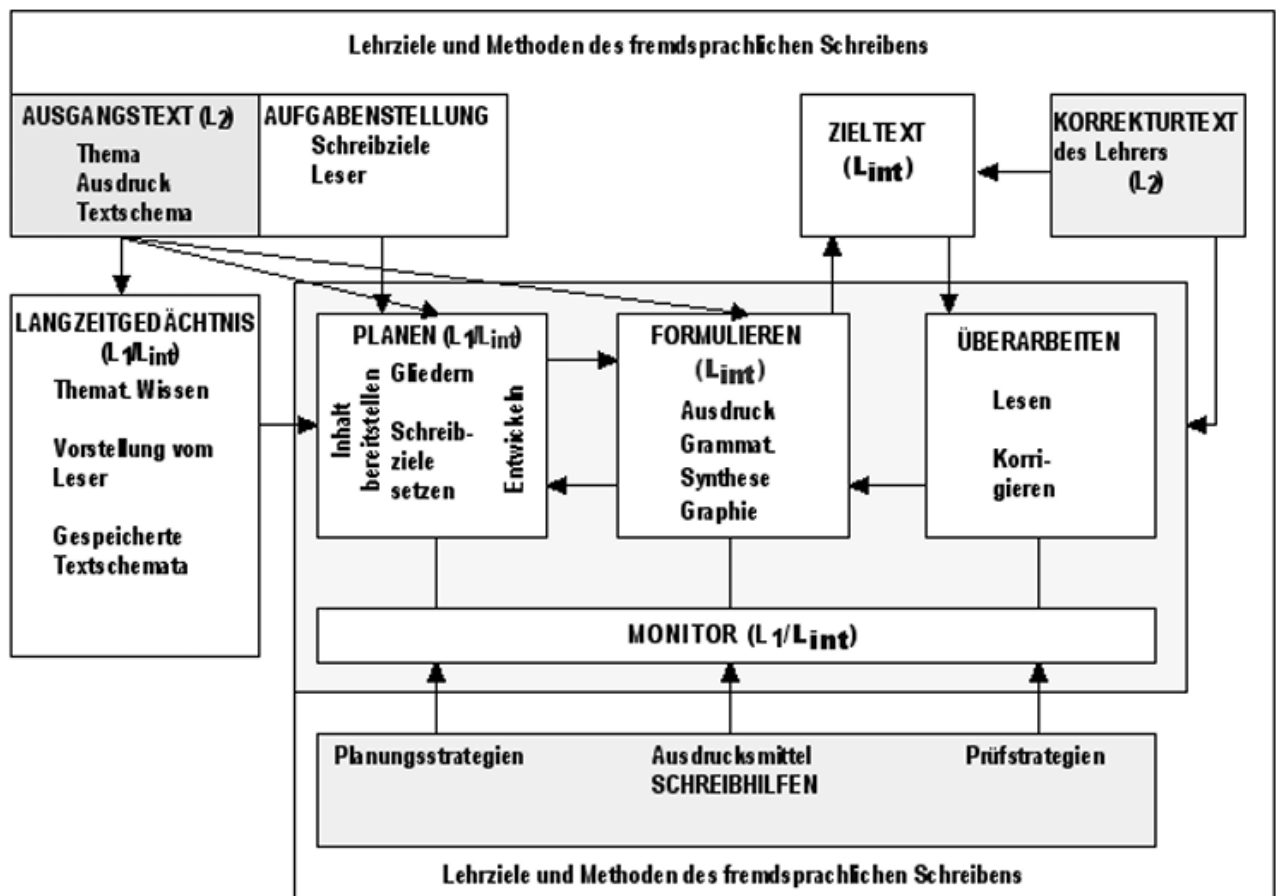


Рис. 2 Модель процесу письма L2 за Börner (1989: 355)

У моделі письма Бьорнера [12, 354] відбувається розмежування мови на рідну мову (L1), проміжну мову (Lint) та іноземну мову (L2). В основному, Бьорнер не вносить значних змін до моделі Хейса/Флауера. Його модель можна розділити на три рівні.

Рівень процесу письма охоплює такі складові, як планування, формулювання та редагування, а також моніторинг, «мовні компоненти яких відбуваються в проміжній мові (Lint), хоча рідна мова (L1) також може брати участь у цьому процесі» [37, 1020]. Це означає, що знання учня про мову, стратегії письма, текстові шаблони та його тематичні знання про світ виконують функцію моніторингу [13, 288].

Другий рівень стосується середовища письма. За Бьорнером [13, 288] до нього належать завдання з письма, інформація з можливих супровідних текстів до вправи, а також допомога в плануванні та формулюванні. До середовища письма також належить контекст навчання. За визначенням Крумма [32, 111], інтертексти – це «вже існуючі, проаналізовані тексти

іноземною мовою», які допомагають у написанні текстів іноземною мовою, слугуючи еталонними текстами. Файстауер [18, 61] вказує, що для навчання письма важливі два типи інтертекстів: а. ті, що передують процесу письма (частина завдання), і б. інтертексти, що сліднують за процесом письма (виправлений текст вчителя або зразковий текст).

Третій рівень описує взаємодію між викладачем і учнем під час виконання письмового завдання. Він «планується, контролюється та оцінюється викладачем на основі припущень і положень щодо навчальних цілей, вибору текстів, методів, форм вправ, зворотного зв'язку, а також вимірювання та оцінки результатів» [13, 289].

У дидактиці іноземних мов текстова компетентність – це новий термін, який не можна ототожнювати з усталеним поняттям мовної компетентності, введеним комунікативною дидактикою. Вона визначається як здатність людини ефективно використовувати письмову мову. Осмислене використання мови спрямоване на розуміння змісту та обробку думок, коли люди читають і пишуть тексти [20, 248]. Зосередження на когнітивній обробці мови збільшує цінність поняття текстової компетенції для викладання іноземних мов [43, 16].

Існує три основні підходи до викладання іноземних мов: директивний, текстовий і процесуальний. Ці три підходи відображають зміни, які відбулися в методиках навчання іншомовного письмового мовлення за останні сорок років, а також у методиках викладання іноземних мов.

- Директивний підхід до викладання іноземного писемного мовлення (*direktiver Ansatz; gelenktes Schreiben*)

Цей підхід вимагає від вчителя строгого контролю за письмовою мовленнєвою діяльністю учнів і поступового розвитку їхніх письмових мовленнєвих навичок і вмінь. Це починається з вправ на правопис, репродуктивних і репродуктивно-продуктивних вправ, зосереджених на перетворенні заданих структур (практика письма), відповідності звуків і літер певної мови (нотації) і закінчується продуктивним письмом, як правило,

творами. Учні аналізують зміст і структуру зразкового тексту, виконують вправи з лексики та граматики на його основі, реконструюють текст у певних контекстах (наприклад, складаючи резюме або переказ іншої людини) і пишуть твір на цю або подібну тему.

- Текстуальний підхід до навчання іншомовного письмового мовлення (textlinguistischer Ansatz; kommunikativ-pragmatisches oder funktionales Schreiben в термінології Ф.Германнса).

Прихильники цього підходу розглядають іншомовне письмове мовлення як цілеспрямовану продуктивну діяльність, яка призводить до створення власного тексту. Логіко-композиційні структури різних типів текстів, які відрізняються за комунікативною метою, а також мовні засоби їх вираження, включаючи способи зв'язку, аргументації, вираження комунікативного наміру, тематичні ланцюжки та ідіоматичні вирази, є предметом навчання іншомовного письмового мовлення на думку представників. Таким способом учні отримують не тільки знання про те, як «робити текст текстом», але й навички письмово висловлювати свої думки іноземною мовою. Прагматизм цього підходу також полягає в тому, що навчання іншомовного письмового мовлення, як і навчання іноземної мови в цілому, є професійно спрямованим і має на меті розвивати насамперед навички, які будуть потрібні учням у майбутньому.

- Процесуальний підхід до навчання іншомовного письмового мовлення (prozess-orientierter Ansatz)

Процесуальний підхід означає радикальний перехід від продукту письма як предмета навчання іншомовного письмового мовлення до процесу письма, від тексту до автора тексту, від зосередження на навчанні нового мовного матеріалу до ефективного застосування вже існуючих мовних знань. Зміст навчання іншомовного письмового мовлення охоплює не лише структури окремих текстів і мовні засоби їх вираження, але й основні способи письмового висловлення думок, які є універсальними для всіх типів текстів. Особливо представники виділяють методи планування письмового

тексту, методи критичного оцінювання та аналізу матеріалу, а також методи вдосконалення змісту та мови написаного тексту. До цього підходу входить розуміння мети майбутнього написаного тексту та успішна організація роботи механізму створення тексту, тобто розумових процесів, задіяних у процесі створення тексту, які служать посередниками між метою і текстом.

1.2 Текст та його характеристики, текстова компетентність

Важливо мати здатність створювати власні тексти, особливо в суспільстві, де панують медіа та інформація. Написання текстів може допомогти в багатьох речах, включаючи зберігання інформації, розвиток процесів мислення та пізнання, сприяння формуванню особистості та спілкування між людьми, які не можуть бути разом. У написанні текстів також відіграють роль певні культурні стандарти. Крім макроструктурних знань, дуже важливо знати синтаксичні моделі текстів і відповідну лексику та фразеологію. Важливе не те, які граматичні помилки робить автор, а те, якими текстовими макроструктурами він володіє, коли йдеться про оцінку цих навичок. Отже, йдеться тут переважно про прагматичну компетентність [36, 139]. Не даремно Бахман та Бекер-Мротцек наголошують, що письмо це «самостійне створення комунікативно адекватних та змістовно значущих текстів» [7, 25-26].

У наукових дослідженнях письмо вважається автономною системою, яка істотно відрізняється від усної мови за лінгвістичними ознаками. Однак переходи між усною та письмовою мовою є плавними. Текст може бути представлений у письмовій формі, але за своєю концепцією орієнтований на усну мову і навпаки. Саме в текстах учнів часто можна помітити перехрещення усної та письмової мови. Часто учні використовують на письмі усне мовлення більше, ніж вимагається шкільним стандартом. Але письмо за допомогою усних структур не завжди є поганим. Цей стиль письма, що поєднує в собі усність і письмовість, Сібер [48] називає «парландо». На

думку Сібера, парландо врівноважує емоційність/інтимність, з одного боку, та професійність/формальність, з іншого. Текст як комунікативний елемент є як початком, так і кінцем навчання іноземної мови. Для успішного створення текстів необхідно не тільки мати просте знання фактів про тексти а й мати знання та практичний досвід у найважливіших (традиційних) видах шкільних текстів, які повинні бути включені до найновіших навчальних програм. Розповідь, звіт, опис і обговорення є прикладами цих типів. [36, 140].

З моменту появи комунікативної дидактики основним завданням викладання іноземних мов є підготовка учнів до спілкування в реальних умовах. Тим не менш, термін «автентичний» не стосується всіх можливих контекстів використання, які можуть впливати на особисте, професійне або академічне життя людини. Крім того центральною темою була «реалізація комунікативно адекватних висловлювань в інтерактивних ситуаціях усного мовлення» [31, 107]. Це призвело до того, що розвиток структурованого та рефлексивного підходу до текстів і змісту, а також текстової компетентності дуже часто не враховується в «сучасному» підході до викладання іноземних мов. Існують різні способи оптимізувати етапи навчання іноземної мови. Розуміння викладання і уявлення про мову та навчання формують ці підходи [20, 245].

У дидактиці іноземних мов погоджуються, що викладання іноземних мов неможливе без текстів, оскільки мовна комунікація часто відбувається в текстах. Основний принцип комунікативної дидактики, який визначає, як мовна діяльність здійснюється в текстах, є джерелом необхідної текстової орієнтації навчання. У цьому контексті тексти розглядаються не лише як окремі, статичні зразки комунікації, але й розглядаються в контексті інтерактивної соціальної діяльності комунікації через їх макроструктуру. [59, 59]

У комунікативно-орієнтованому викладанні іноземних мов текст розглядається як продукт мовленнєвої діяльності. Будь-яке мовленнєво

виражене вирішення комунікативних вимог є текстом, якщо воно було створено в певному контексті з певною метою. [30, 34].

Текст є складним мовним утворенням, яке має досить чітку комунікативну мету, а також ознаки когезії та когерентності. Тим не менш, є тексти з проблемною когерентністю, а також такі, що складаються з одного речення [29, 12]. Для сучасних досліджень у галузі текстової лінгвістики когерентність є центральним поняттям. Когерентність тексту є результатом роботи реципієнта з текстом, взаємодії між інформацією, що міститься в тексті, та його знаннями. Щоб надати тексту когерентності, щоб його зрозуміти, читач повинен активувати не тільки свої мовні знання, а й знання про світ. Чим вищий рівень когерентності тексту, тим краще читач розуміє послідовність речень. Когерентність визначає тематичні зв'язки між реченнями, які містяться в тексті. Це загальний термін, який охоплює будь-які взаємодії в тексті, включаючи граматику, тему та структуру [36, 139].

Основна функція тексту та його тема створили загальноприйняті стандарти виконання письмового завдання. Знання цих типів текстів значною мірою впливає на процес письма та полегшує його [27, 274].

Щоб зрозуміти, чому письмо, особливо написання текстів, розглядається як навчальна діяльність, яка має важливе дидактичне значення, важливо враховувати як *медійні*, так і *концептуальні* елементи, які використовуються для написання текстів. Серед *media*-елементів, які особливо сильно покращують, стимулюють і прискорюють навчання, можна назвати принаймні такі:

- *Повільний* характер письма створює умови для більш ґрунтовного планування та дає змогу залучати зовнішні чи додаткові джерела інформації, а не покладатися лише на довготривалу пам'ять. Письмо та текст відкривають унікальні можливості планування.

- У зв'язку з *тимчасовим* характером письма можна провести значні етапи переробки, перш ніж переглянути цілі тексти. Письмо та текст мають особливі можливості для редагування.
- Під час письма мовлення набуває форми матеріально зафіксованих знаків, що створює сприятливі умови для аналізу висловленого. Перехід від акустичного до візуального сприйняття робить мовлення більш відчутним і доступним для рефлексії та опрацювання. У цьому контексті текст і сам процес письма мають потенціал для аналітичного осмислення [41, 9-10].

Коли відправник і одержувач не поділяють «простір спільної чуттєвої впевненості» [17, 16], виникають *концептуальні* фактори, які викликають, сприяють і прискорюють процеси навчання:

- *Функція вираження*: через розтягнуту комунікаційну ситуацію письменник змушений до словесного вираження, оскільки інші засоби вираження при написанні тексту, такі як жести, міміка та інтонація, недоступні. Підтримується мовленнєве/вербальне знання та навчання.
- *Функція представлення*: оскільки комунікаційна ситуація розтягнута, автор повинен включити в текст інформацію, яка є безпосередньо доступною учасникам особистої комунікації та тому не потребує їх окремого вербального висловлення. Текст повинен бути «когнітивно зарядженим» і розкрити приховану інформацію. Сприяє розвитку лінгвістично-герменевтичних знань та навчання.
- *Функція звернення (апелятивна)*: через тривалість комунікаційної ситуації та відсутність безпосереднього зворотного зв'язку автор змушений завчасно враховувати можливі реакції й потреби читача. Це передбачає наявність розвиненого соціального знання, яке повинно бути адекватно реалізоване на мовному рівні. Таким

чином, письмо вимагає й одночасно стимулює розвиток мовно-соціальної компетентності. [41, 9-10].

Зазначені медійні та концептуальні чинники поєднуються в реальному процесі письма, перебуваючи у взаємозв'язку та взаємодоповненні. Наприклад, розширення планувальних дій сприяє більш ретельному прогнозуванню можливих реакцій читачів, тоді як необхідність урахування цих реакцій, своєю чергою, зумовлює потребу в розгорнутому плануванні. Крім того, вимога вербалізувати думку, посилена рефлексивним характером письма, стимулює пошук найбільш точного та доречного формулювання; водночас саме рефлексивний потенціал письма забезпечує контроль за якістю мовного висловлення [41, 10-11].

1.3 Поняття та розвиток творчого письма

Поняття «креативність» важко визначити, оскільки його можна охарактеризувати різними способами, і кожен автор тлумачить його по-різному. Поммерін дає таке визначення: «Креативність – це риса особистості, до якої всі люди мають схильність і яку, отже, можна розвивати в кожній людині» [47,10]. Одне з найвідоміших визначень творчої діяльності належить Б. Гізеліну: «Творча діяльність – це (...) первинне формування всесвіту значень, вираження того, як індивід розуміє свій світ і самого себе» [38, 8].

Термін «креативність» стосується як самих дій, так і результатів цих дій. Коли продукт або дія є новими і цінними, шлях, який веде до нього, є новим, коли ми сприймаємо, відчуваємо, розпізнаємо або думаємо про щось у новий спосіб, це називається креативним. [44, 7].

З наведених визначень випливає, що творчість завжди присутня в нашому повсякденному житті. Кожна людина іноді є творчою та володіє творчими здібностями в певній мірі. Коли люди створюють щось нове та особливе, вони вважаються творчими. Отже, під креативністю розуміють здатність учнів створювати щось нове на основі вже відомих знань, реструктурувати свої знання та, більш-менш, викликати «Aha-Erlebnis» своїми текстами.

Хоча поняття творче письмо та вільне письмо іноді співвідносяться, Каст [26] підкреслює, що їх не можна ототожнювати [26, 126]. Шпіннер [49] зазначає, що «креативне письмо» часто вживається як синонім терміна «вільне письмо»; він пов'язаний із традицією реформаторської педагогіки, яку започаткував, насамперед, Герхард Сеннауб, а після нього багато інших. Тим не менш, у розмовах про творче письмо спостерігається зміщення фокусу. У той час як прихильники вільного письма дозволяють учням вибирати тему, форму тексту та навіть час написання, прихильники творчого письма встановлюють чіткі правила гри. Наприклад, можна використовувати такі методи, як стимулювання творчості за допомогою спеціально розроблених мовних засобів (наприклад, дратівливі слова, незвичайні початки текстів тощо) або створювати медитативний контекст, який стимулює уяву всієї групи.

Коли йдеться про творчість, це завжди означає відмову від традицій, норм і шаблонів. Людина, яка мислить креативно, здатна займатися творчою та дизайнерською діяльністю, знаходити свій оригінальний спосіб самовираження та думати про те, що здається само собою зрозумілим [6, 110].

Творчі здібності, риси характеру, які сприяють творчості, а також способи мислення та стратегії мислення є характеристиками творчої людини. Результат залежить від таких здібностей людини:

- чутливість до проблем: відкритість до змін, суперечностей, можливостей для вдосконалення,
- креативність та кмітливість: здатність швидко генерувати багато ідей;
- гнучкість: здатність розглядати проблему з різних точок зору;
- оригінальність: здатність розробляти незвичайні ідеї та рішення;
- реструктуризація: здатність по-новому бачити ідеї та інформацію, поєднувати їх у нові контексти;

- опрацювання: здатність конкретно реалізувати ідею, втілити її в життя [51, 124-125].

Відкритість, контрольована спонтанність, толерантність до конфліктів і фрустрації, фантазії, уявлення, впевненість у собі, досвід, знання, світогляд і цінності є характеристиками творчості. Індивідуальність, радість від процесу, від того, що не відповідає нормам, від ігрового підходу є важливими для творчого письма. «Вбивці творчості» включають байдужість, невпевненість у собі, самовдоволення, невимогливість, тиск конкурентів, брак часу та «страх перед порожнім аркушем» [9, 82].

Перш за все, поняття «творче письмо» стосується письма, яке використовує творчу силу автора, а не відтворює шаблони. У зв'язку з цим сучасні уроки письма вимагають творчості дітей, оскільки вчителі сьогодні не обмежуються копіюванням зразкових речень і текстів, як це було раніше у формуванні стилю. Але ступінь творчості в різних письмових завданнях поступово збільшується. Немає сумніву, що опис процесу, який використовує заздалегідь підготовлений словниковий запас і суворо обмежується спостереженнями, є менш творчим, ніж твір на тему фантазії. [49, 46]. Крім того, коли вчитель намагається підкреслити оригінальні формулювання дітей під час обговорення творів про минулі події, він робить більше для розвитку творчості, ніж вимагає виконання завдання. З іншого боку, останнім часом поняття «креативне письмо» набуло ще більш конкретного значення. Під ним розуміють письмо, яке спрямоване на розвиток уяви та особисте вираження. Шпіннер [49] описує це письмо трьома поняттями: «ірритація», «експресія» та «уява». Він також розповідає про три основні тенденції в дидактиці креативного письма [49, 46].

Творче письмо – це також вивчення письма та його контексту через діяльність і роздум про процес написання, включаючи драматургію, поезію, художню літературу та креативну нехудожню літературу. Коли говорять про письмо, мається на увазі не тільки книги та інші друковані твори, але й сценарії, імпровізовані вистави, усні та записані виступи, а також

різноманітні форми, які можуть бути представлені в сучасних цифрових, електронних та інших нових форматах. Як зразковий предмет дослідження творче письмо може використовуватися будь-який жанр або форма письма. Однак твори творчого письма, як правило, є уявними інтерпретаціями світу, які запрошують аудиторію або читача до складної участі [58, 2].

Коли йдеться про творче письмо, Шпіннер [50] стверджує, що існує велика кількість організованих підходів до письма, які частково визначаються чіткими правилами, наприклад, у методах стимулювання появи ідей. У вільному письмі вибір теми, форми та часу написання є вільними. Шпіннер також описує «креативне [...] письмо, яке не полягає у відтворенні заданих зразків, а використовує власну творчу силу письменника». Під цим розуміється письмо, яке насамперед спрямоване на розвиток фантазії та особисте вираження [50, 82].

«Воно [творче письмо] повинно намагатися передати великі альтернативи в сучасній літературі, мовні експерименти та самопізнання», – зазначає Фон Вердер [52]. Ці цілі відображають реформаторську педагогіку та її заклик до «навчання через практику». Вони також відображають концепцію навчання, орієнтованого на учня, яке надає найбільше значення потребам і інтересам учня [52, 23].

Щоб досягти успіху в творчому письмі, часто потрібно багато практикуватися і виконувати вправи [10]. Це означає, що письмо – це не просто відвідування занять, присвячених письму, або вивчення граматики та лексики. Читання відповідних книг і отримання вправних порад від викладача – це інші фактори, які сприяють розвитку творчих здібностей у письмі [40].

Підручники з німецької мови майже не містять творчих завдань на письмо, окрім граматичних або лексичних текстів із пропусками, завдань, у яких підкреслені слова або цілі частини речень потрібно замінити синонімами, і кількох «обов'язкових творів», до яких учні, як правило, ставляться без особливого ентузіазму. Загальновідомо, що мотивація,

здатність до самореалізації та ініціатива є критично важливими для процесу навчання. Основною силою творчого письма є бажання виразити себе [29, 36-37].

У фаховій педагогічній літературі виділяють три основні типи письма:

1. репродуктивне письмо – (наприклад, переписування, диктант), у якому пріоритетними є правопис і пунктуація;
2. репродуктивно-продуктивне письмо – (наприклад, конспектування, протоколювання, переказ), яке вимагає не тільки навичок побудови речень і володіння засобами вираження писемної мови, але й абстракції, точності, чіткості, наукової мови та номінального стилю;
3. • продуктивне письмо – це письмо, яке також називають творчим, вільним, природним або літературним [11, 234].

Окрім цієї більш категорії, дидактика письма в останні десятиліття розглядала переважно три напрямки, які виникли та розвивалися як відповідь на певні виявлені недоліки в письмі:

1. «комунікативне письмо» (kommunikatives Schreiben) виникло на початку 70-х років, яке було створене в результаті критичного аналізу практики викладання есе в школах. Цей підхід зосереджувався лише на тому типі тексту, який вимагається в школі, і, отже, був абсолютно відірваним від реальності, а саме на творах з різними абстрактними жанрами. [28, 37].
2. Прибічники «творчого письма» (kreatives Schreiben) також вважають, що сучасна писемна мова часто здається млявою і безбарвною, жорсткою і безликою. На їхню думку, причиною цього є надмірна орієнтація на комунікативні моделі утилітарних текстів. Тому важливо, щоб учні усвідомлювали свої можливості та наміри, випробовували альтернативи та сприймали мову як щось живе. Це передбачає критичне ставлення до норм оформлення тексту. Тому в творчому письмі акцент робиться на індивідуальному оформленні мови, а не лише на дотриманні конвенцій та шаблонів письма.

3. «Процесуально-орієнтоване письмо» (prozessorientiertes Schreiben), яке з 1980-х років спочатку набуло поширення в США, є реакцією на недоліки певних технік письма і має на меті тренування окремих етапів процесу письма, таких як планування, редагування та перепис тексту [25, 214].

У 70-х роках двадцятого століття на заняттях з німецької мови поняття творчості в першу чергу стосувалося порушення мовних правил. Методи навчання, які випробовують засоби комунікації через творчість у сфері мовного експерименту, включають гра з мовою, написання безглузвих текстів, переробку текстових шаблонів (наприклад, написання пародій на оповідання або включення чужих фрагментів тексту в заданий текст) тощо [60, 17]. Вінтерлінг [54] виділяє 5 цілей у творчих вправах. Учень повинен:

- досліджувати системи норм мови та мовних висловлювань;
- експериментально ставити під сумнів ці системи норм;
- експериментально долати ці системи норм і, за певних обставин, замінювати їх іншими;
- без прив'язки до заданих систем продуктивно діяти; накопичувати досвід на основі власної діяльності та власних продуктів, обробляти його та використовувати в подальших продуктах;
- за допомогою цієї діяльності в експериментальній сфері мови випробовувати засоби комунікації [54, 251].

У 1980-х роках концепція творчості була суб'єктивізована, і тоді вона означала насамперед самовираження, розкриття власного внутрішнього світу та створення нової, суб'єктивно визначеної реальності. Спочатку ця ідея була домінуючою в позашкільному так званому русі письменників, але останнім часом вона стала більш поширеною в уроках німецької мови. «Рух письма» – це термін, який стосується аматорського письма, яке використовується в навчальних програмах державних університетів, на молодіжній роботі та в приватних ініціативах. [60, 17].

У 90-х роках на перший план вийшов процес написання. Сьогодні на першому плані вже не готовий текст, а сам творчий процес. Творчий процес

ініціюється проблемою, стимулом. Люди з їхніми індивідуальними рисами характеру та оточенням, в якому виникає проблема, впливають на нього позитивно або негативно. У результаті виникає продукт [51. 124].

У своїй статті «Zurück zu den Normen?» Франк Юргенс стверджує, що творче письмо стало модною тенденцією в Німеччині, оскільки «творчі форми письма сприяють подоланню мотиваційних бар'єрів у учнів і відкриттю радості від письма» «творчі форми письма сприяють подоланню мотиваційних бар'єрів у учнів і відкриттю радості від письма». [25, 214]. У цьому контексті також слід підсумувати його основні тези щодо творчого письма та його переваг:

- творче письмо має експериментальний характер і надає велику свободу, обмежену лише узгодженими правилами гри;
- творче письмо не ставить авторів під тиск жорстких норм;
- творче письмо є спонтанним, як гра, часто відбувається спільно з іншими, у товариській формі;
- воно служить засобом самовираження індивідуальних потреб, а також особистих почуттів і думок [25, 214].

У своїй статті «Schreib, was du erfahren hast» Клаус Вессельс називає такі умови як передумови для творчого письма:

1. Учні мають безпосередньо висловлювати свої думки, а не писати рефлексійні твори на тему, як у шкільному есе. Вони діють так, ніби вони письменники. Вони не пишуть про конфлікт; швидше, вони описують поведінку людей у певних обставинах.
2. Учні можуть вибрати, що вони вважають важливим. Привід може бути абсолютно звичайним: хтось побачив або пережив щось, що привернуло його увагу і спонукало його поділитися цим з іншими.

Як додаткові умови для творчого письма Клаус Вессельс називає «відсутність вимог до форми» та «відсутність вимог до стилю» [53, 207]. Згідно з Клаусом Вессельсом, Юргіта Корс дотримується думки, що

«суб'єктивна значущість події або досвіду для автора є необхідною передумовою для продуктивного письма» [53, 207], але категорично виступає проти необмеженої свободи у виборі форми та стилю [28, 38]. Також необмежена свобода вибору теми може перевантажити словниковий запас учнів і ускладнити рішення.

Як стверджує Бьотчер [14], основними ознаками творчого письмового мовлення є наступне:

- наявність персонажів, сюжету, проблематики, відповідної структури та належного художнього оформлення;
- приналежність до продуктивного стилю письма, що дозволяє використовувати його під час вивчення різних тем і на різних етапах володіння іноземною мовою;
- застосування в ігровій формі;
- використання різноманітних мовних одиниць за формою та значенням [14, 71].

1.4 Місце творчого письма в навчальній програмі МОН України та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти

Згідно з «Навчальними програмами з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи» письмо є поряд з говорінням одним із продуктивних видів мовленнєвої діяльності [5, 23]. Мовні вміння поділяються на продуктивні та рецептивні за «характером мовної діяльності» [19, 865]. Читання та слухання належать до рецептивних, тоді як письмо та говоріння є продуктивними навичками [8, 83]. Висловлювання власної думки та співпраця з іншими учасниками навчання є також ознаками продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Варто зазначити, що навчальна програма є рамковою, тому вона не обмежує дії педагогів щодо вибору порядку вивчення кожної теми та змісту.

Відповідно до «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання визначено» рівні та описи володіння писемного продукування на кінець дев'ятого класу у загальноосвітніх навчальних закладах. В основному учень повинен вміти писати прості зв'язні тексти на різні знайомі теми, які входять до сфери його інтересів, поєднуючи кілька коротких лінійних елементів у лінійну послідовність. Що стосується творчого письма, учні повинні вміти писати прості та вичерпні повідомлення про різноманітні знайомі теми, які входять до сфери їхніх особистих інтересів, розповісти про свій досвід у формі простого зв'язного тексту, описувати свої почуття та реакції, вигадану або правдиву подію або нещодавню подорож. Окремо Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти виділяють доповіді. Учні повинні вміти писати короткі, прості доповіді, щоб передати інформацію та обґрунтувати свої дії, використовувати фотографії та короткі текстові блоки для презентації теми у вигляді короткої доповіді чи плакату, писати короткий і простий опис продукту чи приладу, який добре знає.

Комунікативна компетентність відіграє важливу роль у науці іноземних мов. У «Навчальній програмі» визначають загальні очікувані результати писемного продукування та окремо творчого письма учнів на кінець 9-го класу. Учні в основному вміють писати кілька нескладних речень і фраз, пов'язаних простими конекторами, такими як «та/і/й»(und/sowie), «але/проте» (aber/jedoch) і «тому, що» (weil). Щоб досягнути бажаного результату в творчому письмі, учні повинні вміти писати прості фрази та речення про свою родину, житлові умови, освіту, короткі, уявні біографії та прості поезії про людей. Вони також повинні вміти писати у щоденнику про те, чим займаються, як наприклад, повсякденні справи, екскурсії, спорт і захоплення; використовувати прості, конкретні слова, фрази та речення.

У «Модельній навчальній програмі «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти» зазначено, що в кінці дев'ятого класу від учнів очікується здатність писати особисті листи, у яких детально

описуються їхні власні досвіди, почуття та події; писати записки, щоб швидко передавати важливу інформацію друзям, працівникам сфери обслуговування, вчителям та іншим людям, з якими стикається в повсякденному житті, пояснюючи важливі речі.

Для творчого письма в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» [61, 67-68] передбачено окрему підшкалу. У ній описані можливі здібності учнів з креативного письма на різних рівнях.

На рівні A1 учень може писати прості вирази та речення про себе та вигаданих людей: де вони живуть і чим займаються. Володіючи рівнем A2 учень може писати у вигляді пов'язаних речень про повсякденні аспекти свого оточення; може складати дуже короткі, елементарні описи подій, минулих дій та особистого досвіду; може писати низку простих речень про свою сім'ю, умови життя, освіти або попередню професійну діяльність; може писати короткі, прості, вигадані біографії та прості вірші про людей.

На рівні B1 може складати прості, детальні описи на низку тем зі сфери своїх інтересів; може писати звіти про свої враження, в яких описує свої почуття та реакції у простому, зв'язному тексті; може скласти опис реальної або вигаданої події чи недавньої подорожі; може розповісти історію. На більш просунутому рівні B2 учень може складати чіткі, детальні, послідовні описи реальних або вигаданих подій та досвіду, чітко висловлюючи зв'язки між різними поняттями та дотримуючись стандартів, що застосовуються до відповідного жанру; може складати зрозумілі, докладні описи різних тем, що належать до його сфери інтересів; може написати рецензію на фільм, книгу або п'єсу.

Рівень C1 характеризується умінням складати чіткі, детальні, добре структуровані та вичерпні описи, а також власні художні тексти в стилі, приємному для читача, переконливому, особистому та природному. Рівень C2 вважається близьким до рівня носія мови, а отже у шкалі відзначено, що учень може писати чіткі, плавні та захоплюючі розповіді та описи досвіду у стилі, що відповідає обраному жанру.

Можна зробити висновок, що в нормативних документах, зокрема у навчальних програмах з німецької мови для 5–9 класів, розглядають письмо як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, проте не достатньо деталізують можливості творчого підходу. Це підвищує необхідність методичного обґрунтування та систематизації різних видів роботи, які сприяють розвитку творчих здібностей у письмі.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОМОВНИХ НАВИЧОК ТВОРЧОГО ПИСЬМА

2.1 Дидактика та методики розвитку творчого писемного мовлення

Креативне письмо – це не лише спосіб навчання учнів, з кращим знанням іноземної мови. Навіть діти з труднощами з письмом можуть досягти успіху з відповідними стратегіями. Вчителі завжди дивуються, коли дають слабкішим учням можливість спробувати креативне письмо.

Упродовж тривалого часу письмове мовлення було важливим компонентом навчання іноземних мов, оскільки це творчий і продуктивний вид мовленнєвої діяльності. Навіть прихильники комунікативного підходу вважали, що письмо корисно для навчання іноземних мов, незважаючи на те, що усне мовлення більш поширене в побуті в порівнянні з письмом.

На уроках німецької мови як іноземної творче письмо не обов'язково вимагає від учнів написання довгих, складних текстів або поетичних оригінальних творів. Це було б надто високим і неможливим. Карлгайнц Геллвіг стверджує, що на уроках іноземної мови спроби писати «є креативними в тому сенсі, що в них – принаймні в суб'єктивному сприйнятті учнів – виникає новий текст, нова цілісність змісту» [35, 4]. Таким чином, учні створюють «новий світ» під час написання на основі свого словникового запасу та сформульованих гіпотез.

Інгрід Бьотчер [14] називає шість груп методів творчого письма:

1. Асоціативні методи
2. Ігри з письмом
3. Письмо за вказівками, правилами та зразками
4. Письмо на основі (літературних) текстів
5. Письмо на основі стимулів
6. Продовження творчих текстів.

Незважаючи на те, що існує шість різних груп методів, усі вони пов'язані один з одним і можуть використовуватися для виконання

різноманітних письмових завдань. Іноді їх неможливо чітко відрізнити один від одного. Вони можуть використовуватися на будь-якому навчальному рівні в широкому спектрі тематичних контекстів.

Творчий продукт є результатом творчого процесу. Новизна, значущість і прийнятність є умовами, які повинні бути виконані, перш ніж можна говорити про творчий продукт [51]. Новизна означає, що концепція є новою або включає нові компоненти. Вона не є повторенням чогось відомого; замість цього, вона може відкривати відоме з нових ракурсів і використовувати його в нових контекстах. Коли творча ідея є важливою та цінною, вона допомагає вирішити проблему. Це називається значущістю. Коли концепція визнається соціальним середовищем, вона стає прийнятною.

Однак більшість творчих завдань з письма більше підходять для дітей з високими здібностями з іноземної мови. На уроках іноземної мови діти, які добре пишуть, часто відчують, що їх недооцінюють, оскільки більша увага приділяється слабшим учням і, відповідно, переважно проводиться елементарна робота з мовою. Виникає загроза тому, що кращі діти стануть нудувати та перестануть бути зацікавленими в письмі. Адже складні завдання не тільки можуть відштовхнути дитину від предмета, але недостатнє навантаження також може змусити її втратити мотивацію та втратити навички, які вона вже має. Допомога, яку потрібно надавати дітям, що не звикли писати, часто обмежує можливості більш здібних дітей висловлювати свої думки і може призвести до повернення до вже подоланого етапу розвитку [50, 49]. Тому дітям, які мають талант до письма, потрібно дати можливість висловити свою думку за допомогою привабливих ідей. Завдання з творчого письма особливо підходять для цього, оскільки вони не тільки вимагають від людини самостійно працювати, але й дають стимул і навіть створюють перешкоду, яку потрібно подолати, що розвиває розумові здібності. Структура творчих текстів повинна бути розроблена учасниками самостійно, а не за допомогою інших людей, які допомагають їй

структурувати (наприклад, розповіді історії за допомогою послідовності фотографій).

Проблемне середовище та ситуативні умови стимулюють творчість. Не тільки відповідний стиль виховання та керівництва викладача, але й приємна, стимулююча та заохочувальна робоча атмосфера сприяють творчості. Матеріал повинен викликати цікавість, спонукати до активного вирішення проблем і спонукати до самостійного навчання. Блокування та стримування необхідно свідомо долати.

Суб'єктивний аспект і індивідуальне самовираження є важливими компонентами творчого письма. У ньому відображається щось із його внутрішнього світу. Таким чином, кінцевий продукт входить до складу особистості автора. У цьому місці не планують писати, а дозволяють мові, ідеям і думкам розвиватися.

У творчому письмі, з точки зору викладача, основний акцент робиться на початковій фазі. Йдеться про стимулювання творчого процесу. Імпульси повинні бути продуманими та цілеспрямованими, щоб спонукати учнів писати, залучати їхню уяву та фантазію.

Як було зазначено у пункті 1.2, Шпіннер [49] виділяє три основні імпульси для творчого письма, а саме «іритацію», «експресію» та «уяву».

Принцип іритації (роздратування): автор статті наводить приклад, щоб пояснити більш точно значення, яке ми зараз пов'язуємо з поняттям творчого письма. Історія з використанням провокаційних слів є однією з поширених завдань з письма в школах. Використовуються такі слова, як “Ball”, “Fensterscheibe”, “au! ” або “Schwimmbad”, “necken”, “Hilfe”. Учні намагаються знайти слова, які підходять одне до одного в межах завдання. Діти мають бути творчими, якщо вони повинні самостійно писати історії. Тим не менш, тексти, як правило, досить традиційні, і не завжди відповідають нашим уявленням про творчий продукт. Це не дивно, оскільки слова-подразники цього типу не спонукають до вигадування чогось

незвичайного або несподіваного; навпаки, оскільки вони поєднуються, вони викликають стереотипне уявлення про те, як розвиваються події.

Подразники, такі як “Ball”, “Honig”, “Zwerg” тощо, можна використовувати, щоб створити більш оригінальний вигляд. Коли учні стикаються з такими словосполученнями, вони викликають у них роздратування, що змушує їх створювати нові ідеї. Таким чином, творче письмо стало таким, як зараз ми знаємо.

Як наслідок, можна сказати, що творче письмо починається з руйнування звичних уявлень, які закріплені в повсякденному житті. Це також вказує на те, що при розробці завдань з письма важливо, щоб вони викликали оригінальність, порушуючи стандарти. Наприклад, крім вже згаданого несподіваного поєднання провокаційних слів, це можна досягти за допомогою дивних початків текстів, які потрібно продовжувати за допомогою інтригуючих образів, мовних ігор і нонсенсу.

Принцип експресії (вираження): Крім принципів іритації та відхилення від норми, увага приділяється ще одній ознаці творчості. Не тільки творче письмо, але й особисте вираження. У цьому сенсі творчим є досягнення учня, коли він розповідає про себе. Оригінальність стосується суб'єктивної автентичності, а не несподіванки. Вираз особистих думок і почуттів вимагає включення передсвідомості та підсвідомості. Такий тип письма називають експресивним письмом.

Принцип уяви (імагінації): Тим не менш, творче письмо – це не просто відтворення суб'єктивного досвіду. Воно також стосується втілення фантазій, які, звичайно, завжди містять щось власне, але водночас можуть створювати несподівані простори. Таким чином, автору статті здається доцільним назвати третім принципом принцип уяви. Він ефективно поєднує іритацію та експресію. Цей принцип має на меті вийти за межі звичного і протиставляє об'єктивному світу те, що суб'єкт створив і в якому його бажання та страхи можуть реалізуватися. При цьому розвивається суб'єктивність, іритуються уявні очікування та стимулюється уява. Написання фантазійних подорожей є

найбільш відданим принципом уяви. Діти закривають очі, а вчителька повільно читає текст, що переносить дітей у вигаданий світ (наприклад: «Уявіть, що ви стаєте дуже легкими ... Ви починаєте витати...»).

У процесі формування навичок творчого письма важливу роль відіграють стратегії, спрямовані на активізацію внутрішнього мовленнєво-мисленнєвого потенціалу учнів. Такі стратегії передбачають зосередження на індивідуальному способі опрацювання теми та на особистому стилі письма, що сприяє більш самостійному й усвідомленому створенню тексту. У цьому контексті особливої уваги заслуговують підходи, які розкривають внутрішні механізми творчості та стимулюють асоціативне мислення. Етап, за допомогою якого учні розробляють власний підхід до тексту або теми, розширюється і іноді включає весь процес письма, як-от вільне письмо та автоматичне письмо. Сила асоціативного письма полягає в тому, що в центрі уваги перебувають учні та їхній підхід до відповідної теми або процесу написання.

Вольфрум [55] виділяє п'ять підходів до асоціативного письма:

I Автоматичне письмо (Automatisches Schreiben)

II Вільне письмо (Free-Writing)

III Кластеризація (Clustering)

IV Ментальна карта (Mindmap)

V Малювання каракулів (Kritzeln)[55, 39].

I. У автоматичному письмі думки, образи та уявлення записуються без цензури, формальних правил і орфографії. Це також називається «диктантом думок». На відміну від інших асоціативних методів творчого письма, таких як кластеризація, автоматичне письмо спонукає до швидкого створення фрагментів думок, здебільшого несвідомих. Потрібно писати так швидко, щоб у не виникло бажання зберегти щось із вже написаного.

II. У вільному письмі задається поняття, заголовок або тема, що відрізняє його від автоматичного письма. Отже, ця техніка схожа на асоціативне письмо за ключовими поняттями або стимулюючими словами.

Це дає кілька переваг для навчання письма. По-перше, це дозволяє подолати труднощі з письмом, по-друге, дозволяє розвивати асоціації та формулювання, і по-третє, на відміну від автоматичного письма, дозволяє орієнтуватися на тему. Крім того, деяким учням важче покладатися лише на власні ідеї та думки, ніж шукати натхнення з провокативного слова або теми.

III. Кластеризація є процесом, який сам себе структурує: вона розгортається навколо центру, так званого ключового слова. Ключове слово може бути словом, зображенням, ідеєю тощо і служить стимулом швидко записати всі згадки. Асоціації з'єднуються між собою сполучними рисками та обводяться колом, що підкреслює нелінійний характер образного мислення. Кожна нова ідея починається з ядра та ланцюжка асоціацій. Кластеризують доти, доки не з'являється закономірності в потоці думок. Цей перехід від вільних асоціацій до розпізнавання закономірностей включає концептуальне мислення. Цю закономірність називають експериментальною мережею, яка викликає бажання написати. Ліва півкуля мозку є найважливішою під час редагування тексту. На етапах планування тексту, збору ідей для написання та написання першого варіанту тексту кластеризація дуже допомагає. На цьому етапі кластеризації також можна подолати страх і відсутність бажання писати. Спочатку учні повністю зосереджуються на своїх ідеях і складають їх у кластер. Ця структура кластера дозволяє учням не відволікатися від сумнівів або невпевненості в своїх ідеях і повністю довіряти своєму внутрішньому голосу.

IV. Ментальну карту починають з ключового слова, як і кластеризацію. Тим не менш, пов'язані з ним асоціації складаються з більших і менших гілок, а не лежать безладно в ланцюжках думок. При цьому існують чіткі «правила гри», які дозволяють легко визначити, які з введених термінів є важливими або другорядними для цієї теми. Уже ці «правила гри» показують, що для створення ментальної карти потрібно більше планування, ніж для кластеризації. Ментальна карта виявилася корисною для вступу в

текст і подолання труднощів при написанні, а також для структурування ідей і текстів для написання.

V. Під час малювання каракулів рука керує мозком, а очі сприймають створені лінії та візерунки і передають їх назад до мозку. Це викликає спогади, асоціації, почуття та ідеї. Другим кроком є визначення цих ідей і форм, що призводить до їх мовного та письмового вираження. Нарешті, в тексті втілюються асоційовані ідеї або ланцюжки думок. Як і з асоціативними методами, які вже згадувалися, малювання полегшує пошук ідей для написання, початок написання тексту та подолання творчої кризи. Цей метод унікальний тим, що він дозволяє ігровим чином наблизитися до процесу письма за допомогою поширеної поведінки, яка спочатку не пов'язана з письмом. Це дозволяє створити візуальний стимул, який також підтримує потік асоціацій. Фазу малювання можна підтримати або інтенсифікувати, додатково використовуючи музику: ритм і мелодія впливають як на малювання, так і на асоціації.

2.2 Вправи на творче письмо

2.2.1 Письмо в групі

Шайтер [60] виокремлює низку вправ, спрямованих на розвиток креативності учнів, серед яких особливе місце посідає групове письмо. На думку дослідника, саме цей формат роботи є оптимальним для початкових етапів формування навичок творчого письма, оскільки він допомагає подолати психологічні бар'єри, насамперед страх перед помилкою чи необхідністю продемонструвати власні ідеї в індивідуальній формі. У груповій взаємодії відповідальність розподіляється між усіма учасниками, що значно знижує рівень емоційного напруження та сприяє більш відкритому залученню до процесу письма. Крім того, спільна робота активізує механізми колективного мислення: ідеї генеруються швидше, розвиваються та доповнюються завдяки взаємодії та обміну думками. Учні отримують можливість спостерігати за різними підходами до створення тексту, переймати ефективні стратегії та вдосконалювати власні. Водночас групова форма письма підвищує мотивацію, оскільки робота в команді зазвичай викликає більше позитивних емоцій і задоволення від творчого процесу. Таким чином, групове письмо виступає не лише вправою на розвиток креативності, але й ефективним засобом формування сприятливого емоційного середовища, що відповідає потребам учнів середньої школи.

- Тексти зі слів

Завдання: учні повинні вигукнути 15-20 довільних слів (незалежно від частини мови), слова записуються на дошці. З них 12-15 слід використати в тексті. Наприклад:

Maus	Theater	Spiel
Nebel	Schreck	spät
bunt	Kino	gespannt

greifen	über	der
schmutzig	kommen	und
glänzen	flüstern	
verlieren	wischen	

Тема не задається, оскільки через це тексти часто виявляються досить подібними. Однак, кожен вчитель може прийняти будь-яке інше рішення, звертати увагу на бажання учнів. Учні працюють у групах із трьох або чотирьох людей. Приклад, наведений нижче, демонструє, наскільки різними можуть бути результати після двадцяти хвилин роботи.

Приклади:

(1) Auf dem bunten Theaterplakat steht "Katze und Maus - ein Märchen". Kinder mit ihren Eltern sitzen gespannt im Saal. Die Leute flüstern nur, bis der Vorhang aufgeht. Nebel auf der Bühne. Da erscheint eine Maus mit Eimer und Lappen und wischt den schmutzigen Boden. Sie ist vergnügt, ihre Äuglein glänzen, und sie singt ein Lied. Aber oh Schreck! Eine schwarze Katze stürzt sich auf sie, greift nach dem fröhlichen Mäuschen. Wie das Spiel weitergeht? Das verraten wir nicht! Nur am Ende verliert die Katze.

(2) Großstadt. Spät. Schmutziger Nebel greift ins Dunkel. Die Lichter schwimmen, glänzen nicht. Ein buntes Bild am Kino: "Verlorenes Spiel". Menschen kommen vorüber. Sie flüstern. Gespannte Stille überall. Der Nebel wischt über den Asphalt.

- Таємнича біографія

Письмо тут здебільшого відбувається у парах. Спочатку потрібно створити анкету, яка може стати основою для інтерв'ю. У груповій роботі учні складають питання для інтерв'ю на папері для пакування. Вони, безсумнівно, намагаються поставити «особливі» питання, такі як «Під яким

знаком зодіаку ти народився?» замість «Коли ти народився?». Це стимулююча фаза. Кожен учень записує питання, які йому подобаються та які він хотів би задати своєму співрозмовнику, після того, як результати роботи групи демонструються на дошці та обговорюються. Таким чином створюються окремі списки питань. Після цього кожен вибирає членів групи, з якими він проводить інтерв'ю за допомогою анкет. Факти тепер використовуються в автобіографіях, оскільки інтерв'юер, який вибрав цікавого партнера, повинен ідентифікувати себе з ним. Учасники намагаються вгадати, хто стоїть за автобіографією, коли роботи зачитуються в групі.

Біографія використовується як привід для отримання додаткової інформації або для оцінки того, наскільки анкета була «опрацьована» або наскільки вдалося об'єднати факти в дійсно цілісний текст. Це завдання особливо підходить, коли група сформована нещодавно і учасники ще дуже цікавляться один одним.

- Ich als ...

«Я» в чужій ролі та в незвичайній ситуації – це ще одна форма співпраці, в якій учень стає ще більш самостійним. Кожен вибирає собі нову «шкіру». Незвичайні ролі особливо привабливі. Учні пишуть «свою» роль на папері та передають її сусідові. Це описує обставини, в яких має опинитися відповідне «я». Цікаво стає, коли ця ситуація контрастує з роллю, тобто не є звичною/типовою для ролі.

Наприклад, перекладачка раптово не розуміє жодного слова своєї рідної мови під час важливої розмови, яку вона повинна перекладати. Або: китаєць, який давно живе в Німеччині, відвідує китайський ресторан, щоб спробувати страви своєї батьківщини. Але офіціантка наполегливо хоче переконати його замовити німецьку, а не китайську страву.

- Фрагментований текст

Кожен учасник групи пише заголовок (рекламний слоган, цитату, заголовок з газети тощо) на чистому аркуші паперу і передає його комусь із групи, щоб кожен мав перед собою аркуш із заголовком. За п'ять хвилин учень створює початок тексту, який відповідає заголовку, і передає його далі. У наступного учасника 8 хвилин, а в наступного 12 хвилин. Історія повинна бути завершена четвертим учасником.

Учням потрібно писати не більше п'яти хвилин (у слабших групах можна збільшити час), але кожного разу потрібно трохи більше часу, оскільки завдання вимагає точного розуміння тексту та подовження тексту. При написанні наступного тексту вона вимагає фантазії, творчої реакції на новий зміст і мовної реакції. Текст слід якомога вміліше пов'язати з попереднім. Учні повинні пам'ятати про різні стилі письма та якомога точніше адаптуватися до стилю попереднього учня. Щоб письмо було цікавим, має бути не менше чотирьох авторів. Після цього вголос читають і критично перевіряють, чи видно «переходи» між текстами (зміни автора).

Приклад:

1. Schreiber: O bella Italia – meine Sehnsucht!

2. Schreiber: Ich kenne Italien nicht, aber ich habe viel darüber gehört und gelesen. Ich stelle mir vor, dass es wunderschön ist. Endlich habe ich genug Geld zusammenbekommen. Ferien in Italien. Ein wenig Angst habe ich, da ich kein Italienisch spreche.

3. Schreiber: Daher möchte ich nicht alleine reisen. Ich habe eine recht günstige Busreise reserviert und gehe an einem schönen Sommertag voller Vorfreude zum Treffpunkt. Gut gelaunte, reiselustige Menschen warten dort schon mit großen Koffern, einige ältere Damen mit großen Hüten und Männer in kurzen oder langen Hosen. Der Bus kommt noch nicht. Ich schaue und bin etwas enttäuscht. Fast alle Personen sind deutlich älter als ich.

4. Schreiber: Aber dann sehe ich ein schönes blondes Mädchen. Sie steht neben ihrem Rucksack, ganz allein. Mir scheint, dass sie ängstlich aussieht. „Der

Bus kommt nicht!“ sage ich scherzhaft zu ihr, um eine Unterhaltung zu beginnen. Ihre schönen blauen Augen sehen mich erstaunt an. Dann haben wir viel gesprochen. Der Bus kommt tatsächlich nicht. Wir erfahren, dass die Reiseagentur bankrott ist. Uns macht das nichts aus. Bella Italia ist in Deutschland angekommen.

У кожному тексті є фрагменти, які не повністю поєднуються між собою або мають розбіжності в логічній структурі. Але під час наступної презентації учні швидко зрозуміють це. Вони часто висловлюють ідеї щодо кращих способів продовження тексту, що часто призводить до живої дискусії, за умови, що в групі панує позитивна атмосфера. Але було б важко писати добре без такої атмосфери.

З самого початку вільне письмо повинно бути надзвичайно важливим. Якщо учні починають писати в групі, вони майже ніколи не зазнають невдач. Учні пишуть твори, які демонструють їхній досвід письма рідною мовою. Учні також, можливо, лише інтуїтивно, знають структуру тексту та необхідність його когезії та когерентності. Таким чином, створюються тексти, які не є поганими, але дають вчителю основу для планомірної роботи з учнями, адаптованої до їхніх потреб.

2.2.2 Самостійне письмо

- Письмо до картинок

Репродукції творів мистецтва та фотографій є результатом різноманітних ідей для творчого письма. Це можуть бути календарні аркуші, листівки або вирізані ілюстрації або картинки з Інтернету. Якщо є збірка відповідних зразків, завжди буде натхнення для написання. Завдяки тому, що творче письмо не обмежується описом зображення в сенсі точного відтворення зображення, важливо, щоб зображення стимулювали уяву людей різного віку. Наступні типи зображень придатні для учнів:

- Зображення, які викликають власні переживання, враження, особливо сцени повсякденного життя, пов'язані з особливими почуттями, такими як радість або страх.

- Зображення, які фіксують момент події. Тоді можна уявити, що відбувалося до цього і що буде далі.
- Зображення людей, які можуть бути головними героями невеликої історії, чіткий вираз обличчя часто не має великої уявної сили для дітей, (добре, якщо на зображенні також є реквізит, наприклад, книга в руці людини).
- Фотографії, на яких є дві або три пов'язані між собою особи. Такі зображення привертають увагу до того, що ці особи говорять одна одній, а також до того, у яких стосунках вони перебувають. На основі цього можна створити попередню історію, щоб пояснити зображену ситуацію, наприклад.
- Зображення місця, яке захоплює дітей і спонукає до пригод, наприклад, вхід до печери або старі руїни.
- Загадкові зображення, які спонукають учнів використовувати свою фантазію, щоб знайти сенс.

Можна запропонувати більш конкретне завдання, ніж просто написати історію до фотографії:

• «Візьми картинку з альбому. Уяви, що ти потрапив у цю картинку. Що ти відчуваєш? Напиши свою історію!»

Або для зображень людей:

• «Візьми зображення людини. Уяви, що ти зустрічаєш цю людину, і вона розповідає тобі про своє життя. Запиши, що тобі розповідає ця людина!»

Дещо складнішим варіантом є написання тексту до декількох зображень. Наприклад, можна підготувати три коробки із зображеннями. У першій знаходяться люди, у другій – місця (наприклад, ліс, вулиця в місті, печера тощо), у третій – предмети (ключ, замок, молоток, м'яч тощо). Завдання полягає в тому, щоб взяти з кожної коробки по одній картинці і написати текст, в якому з'являються людина, місце і предмет.

Запропоновані завдання сформульовані таким чином, що діти самі вибирають із набору картинок. Але можна також приклеїти картинки на

аркуші паперу та додати завдання до кожної з них. Таким чином, у завданні можна посылатися на зображене ще більш прямо, наприклад, на зображення незвичайного будинку: «Придумай, хто міг би жити в цьому будинку. Напиши історію про цю людину. Ти можеш почати з: «Колись давно...»».

- Письмо до оповідань

На уроках німецької мови, як правило, говорять про текст. Зазвичай його аналізують та інтерпретують під час керованої вчителем дискусії на уроці за схемою «питання-відповідь», щоб отримати нові знання. Клаус Вессельс стверджує, що обговорення тексту не є негативним завданням, якщо це не заважає письму [53, 206]. Незважаючи на це, участь у дискусії на уроці не вчить креативно писати. Насправді мова йде не про граматику, пунктуацію та правопис, а про мовні здібності, такі як способи написання речень, досвід побудови речень тощо. Отже, важливо не тільки заохочувати учнів висловлювати свої думки та почуття під час дискусії на уроці, але й заохочувати їх писати оригінальний огляд тексту, який обговорюється.

В останні роки було розроблено багато варіантів творчих завдань з письма на основі літературних текстів у рамках виробничо-орієнтованої літературної дидактики. З організаційної точки зору, можна заохочувати дітей з високими досягненнями до участі в таких завданнях з письма двома способами: дітям з високими досягненнями можна давати додаткові завдання під час обговорення оповідань з усім класом, а дітям, які навчаються повільніше, можна давати мовчазне читання або вправи на розуміння змісту.

-Закінчити історію, наприклад, таким чином: Прочитавши книгу до сторінки X, напиши сам закінчення!

-На цьому аркуші написана історія, яка не має кінця. Придумайте, як це завершити! Придумайте нову історію.

-У цьому випадку текст міститься в цілому. Це письмове завдання особливо корисне для текстів з відкритим кінцем. Напишіть продовження історії після того, як прочитаєте цей текст!

-Напишіть лист від імені персонажа, наприклад, після прочитання книги Гертлінга «Бен кохає Анну»: Уяви, що минуло кілька тижнів після від'їзду Анни. Постав себе на місце Бена та напиши до Анни лист.

-Напишіть листа персонажу, наприклад: Прочитайте книгу «Бабуся» Петера Гертлінга до сторінки Х. Повідомте Каллі про свою думку про його поведінку в листі.

-Напишіть внутрішні монологи персонажів, наприклад: Прочитавши книгу Петера Гертлінга «Це був Гірбель» до сторінки Х, уяви, що думає мати Гірбеля після відвідування дитячого будинку. Запиши думки матері, починаючи з: «Сьогодні я знову відвідала Гірбеля...».

Перше речення повинно вказувати на бажану форму розповіді від першої особи.

-Перепишіть історію (або розділ книги) з іншої точки зору, наприклад: Уявіть, що ви – дівчинка з цієї історії. Напишіть історію так, як ви відчуваєте її. Розповісти, як персонаж книги відвідує нас, наприклад: уяви, що Пеппі Довгапанчоха приходить з нами на екскурсію. Повідомте про те, що відбувається.

Перетворити розповідний текст на діалог: Створення сценічного шаблону особливо цікаве після того, як ви отримаєте можливість брати участь у грі. Наприклад, кожна дитина може грати в одного персонажа, перетворюючи це на дискусію в групі. Запропонуйте робочу інструкцію: «Прочитайте 5-й розділ книги... Напишіть сценку та розподіліть персонажів розділу. Кожен створює слова, які його персонаж говорить».

Взяти за основу вже існуючі тексти та попрацювати з ними може допомогти писати учням самостійно. Особливо підходять для цього вірші, з якими учні мають справу, тобто не тільки читають і, можливо, інтерпретують, але й знаходять нові мовні форми та новий зміст, використовуючи їх для створення власних творів.

- Складання віршів:

Учні отримують вірш, який, як мінімум, розібраний, і їм потрібно відновити його в оригінальному вигляді.

Приклад:

Die Torte (Eugen Roth,
фрагментований)

Und als er nachts die Torte
findet,

Das "Glück", das "heu", der
"Tag" verschwindet,

Ein Mensch kriegt eine schöne
Torte.

Da ist der Text nur mehr ganz
kurz

"Zum heutigen Geburtstag
Glück!"

Drauf stehn in Zuckerguß die
Worte:

Der Mensch ißt selber nicht ein
Stück,

Das Wunderwerk ringsum
verteilen.

Doch muß er in gewaltigen
Keilen

Er lautet nämlich nur noch
"...burts..."

Die Torte (Original von Eugen
Roth)

Ein Mensch kriegt eine schöne
Torte.

Drauf stehn in Zuckerguß die
Worte:

"Zum heutigen Geburtstag
Glück!"

Der Mensch ißt selber nicht ein
Stück,

Doch muß er in gewaltigen
Keilen

Das Wunderwerk ringsum
verteilen.

Das "Glück", das "heu", der
"Tag" verschwindet,

Und als er nachts die Torte
findet,

Da ist der Text nur mehr ganz
kurz.

Er lautet nämlich nur noch "...burts...".

- Вірші з пропусками

Існує низка віршів, особливо з конкретної поезії, які побудовані настільки логічно, що учні можуть самостійно заповнити пропуски. Приклад:

Kurt Marti: Umgangsformen

Mich ichze	ich.
------------	------

Dich ...	ich.
----------	------

Sie ...	ich.
---------	------

Uns wirze	ich.
-----------	------

Euch ...	ich.
----------	------

Sie ...	ich.
---------	------

Ich halte mich ... die Regeln.

- Elfchen:

Elfchen – це короткий вірш, який складається з одинадцяти слів (звідки походить назва) та 5 рядків. Слова розподіляють по рядках наступним чином: 1-2-3-4-1. Структура вірша може бути різноманітною. Наприклад:

1. Рядок, одне слово: колір або форма.
2. Рядок, два слова: щось, що має цей колір/форму.
3. Рядок, три слова: де знаходиться це щось.
4. рядок, чотири слова: просто продовжуйте писати
5. рядок, одне слово: завершення, кінець.

Альтернативно можна використати таку структуру:

1. рядок: зазвичай властивість або колір.
2. рядок: що має цю властивість.
3. рядок: предмет визначається більш точно (де або як він перебуває? що він робить?).
4. рядок: ліричне «я» вступає в гру, часто рядок починається зі слова «я».
5. рядок: заключне слово або свого роду несподівана кульмінація.

Порожня схема, в яку учні можуть вписати слова, може полегшити вивчення суворої форми. Учням подобається це маленьке поетичне завдання, яке можна випробувати на початковому рівні. Можна створювати абсолютно нові твори завдяки фіксованій формі, тому що будова речення може бути значною мірою знехтувана. Ця форма надає віршам унікальний ритм, що дає змогу створити оригінальні твори:

Приклад:

A) Rund

die Kugel

in meinem Eisbecher

jeden Tag immer wieder

süchtig

B) Gelb

die Sonne

in dem Himmel

scheint für uns immer

herrlich

- SMS-повідомлення. Роман для SMS

Учням з різним рівнем володіння мовою доступні різні варіанти тексту як за змістом, так і за видом. Це включає колективну історію, яка складається з декількох SMS, які повинні мати максимум 160 символів, поезію (з завданнями або без них, наприклад, вірші про любов, вірші про природу тощо) і спільне написання довших текстів, таких як драма або SMS-роман, у яких може бути дозволений більший обсяг.

- Письмо з мотиваційним початком

Багато учнів, які вивчають іноземні мови, стикаються з величезними труднощами, коли починають писати. Запропонувати початок речення або фрази як привід для написання може допомогти вам розпочати текст. Учні можуть втратити мотивацію, якщо початок речення не відповідає їхнім потребам. Для прикладу, «Якби я був мільйонером...», «Якби я зараз мав 80 років...», «Якби я був Гаррі Поттером...», «Як хлопчик/дівчинка я б...». Учні з різними інтересами повинні мати можливість вибирати, як починати речення.

2.2.3 Проєктні роботи

Шпіннер у «Anstöße zum kreativen Schreiben» констатує, що високий рівень залученості учнів та стійкість отриманих вражень забезпечуються під час виконання проєктних завдань. Вони дозволяють організувати різноманітні диференційовані й індивідуалізовані види діяльності, що відповідають різним рівням навчальних досягнень. Елементи творчого письма можуть бути інтегровані, зокрема, у такі проєкти:

- Організація тематичної виставки у шкільному холі (наприклад, на тему «повітря» чи «вода»), із використанням інформаційних плакатів, колажів та власноруч написаних учнями текстів.

- Організація батьківських зборів із презентаційними матеріалами, що можуть включати виставку, інтерактивні ігри, музичні елементи та читання учнівських текстів.
- Видання класної газети, що містить інформаційні матеріали, короткі звіти, інтерв'ю, ілюстрації та художні (вигадані) тексти.
- Створення класного альбому за підсумками навчального року, до якого входять щоденникові записи, малюнки, фотографії, звіти та творчі тексти учнів.

Безперечно, що фази творчого письма повинні чергуватися з фазами рефлексії та систематичних вправ.

Після написання тексту та його аналізу можна розпочати систематичне вправляння, зосереджуючись на мовних явищах, які викликали у учнів труднощі. Але, безсумнівно, це також можна і повинно відбуватися під час написання тексту. Прикладами цього є вправи на лексику в рамках певних тем, утворення та вживання перфекту перед усним розповіддю, утворення та вживання пасивного стану перед написанням описових текстів тощо.

З цього питання слід послатися на працю Пола Р. Портмана «Писати і вчитися», а саме на частину III, розділ 2.2. Тут розглядаються надто тверді позиції, такі як «від репродуктивних до репродуктивно-продуктивних і продуктивних вправ» та «відпрацювання окремих навичок». Портман вважає, що предметом дидактики письма має бути не тільки текст і його поверхня, а й саме написання тексту. Пояснення, виділення, усвідомлення та аналіз дій письменника допоможуть учням зрозуміти процеси та методи створення тексту [42, 404].

ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження було всебічно проаналізовано теоретичні засади, методичні підходи та практичні можливості розвитку німецькомовних навичок творчого письма в учнів 5-9 класів загальноосвітньої школи. Узагальнення результатів дало змогу зробити низку висновків.

По-перше, було виявлено, що творче письмо є важливою частиною сучасного іншомовного навчання, оскільки воно поєднує графічні, комунікативні та мисленнєві компоненти письмової діяльності; це також сприяє усвідомленому використанню мовних засобів, розвиває здатність до рефлексії та самовираження, а також розвиває здатність до спілкування та критичного мислення. У результаті аналізу літератури було зроблено певне уточнення змісту понять «письмо», «творче письмо», «креативне письмо» та їх місця в структурі письмової комунікативної компетентності учнів середньої школи.

По-друге, дослідження показало, що вітчизняні нормативні документи, зокрема навчальні програми з німецької мови для 5–9 класів, розглядають письмо як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, проте не завжди достатньо деталізують можливості творчого підходу. Це підсилює потребу в методичному обґрунтуванні й систематизації форм і видів роботи, які сприяють розвитку творчих здібностей у письмі.

По-третє, було з'ясовано, що ефективне формування навичок творчого письма можливе за умови використання сучасних інтерактивних методів та технологій: асоціативного письма, вільного письма, проєктного підходу, інтеграції художніх текстів, кооперативного письма та цифрових інструментів. Вони активізують внутрішній мотиваційний потенціал учнів, сприяють розвитку їхнього критичного та креативного мислення, а також роблять процес письма більш особистісно значущим.

По-четверте, аналіз практичних прийомів роботи з текстом дав змогу окреслити групи вправ, що є найбільш результативними для учнів середньої школи: вправи на трансформацію тексту, доповнення та продовження історій, роботу з різними точками зору, написання листів, створення внутрішніх монологів, участь у проєктних видах діяльності (газети, альбоми, виставки тощо). Подібні завдання дають можливість учням не лише відпрацьовувати мовний матеріал, а й розвивати уяву, самостійність і відповідальність за результат письмової роботи.

По-п'яте, практична значущість роботи полягає в тому, що її результати можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм, створення методичних рекомендацій і навчальних матеріалів, а також для підвищення мотивації учнів до письмової діяльності

Узагальнюючи, можна стверджувати, що творче письмо є ефективним інструментом формування іншомовної компетентності в учнів 5-9 класів, оскільки воно інтегрує мовний, когнітивний та особистісний розвиток, сприяє формуванню здатності вільно, логічно й змістовно висловлювати власні думки. Розроблена й обґрунтована в дослідженні методика може слугувати основою для подальших педагогічних розвідок і практичних удосконалень у сфері навчання німецькомовного письма.

Список використаної літератури

1. Андрієнко І. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському ВНЗ // іноземні мови. 2001. №3. С. 22-25.
2. Бігич О. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання: германські мови” / О. Б. Бігич. К., 2005. 36 с.
3. Боднарчук Т. Assoziatives Schreiben als eine der wichtigen Techniken des kreativen Schreibens. ББК 81я431 М74 (2019): 162 с.
4. Куценко О., & Зачепа І. Роль письма в процесі вивчення іноземної мови. In XII International scientific and practical conference «Scientific Theories and Practices as an Engine of Modern Development»(February 28–March 1, 2024) Bratislava, Slovakia, International Scientific Unity. 2024. 304 p. (p. 187).
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. 2017. С 112.
6. Aron M. Kreatives Schreiben zu kürzeren narrativen Texten und Vorlagen der Konkreten Poesie im DaF-Unlerricht. Triangulum. Vierte Folge. 1997. 108-119. Tartu.
7. Bachmann T. Becker-Mrotzek M. Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann. 2017. S. 25-53.
8. Barkowski H. /Krumm, H.- J. (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke. 2010.

9. Beno E. Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten Neue Didaktik. 2011. 1, S. 79-96.
10. Bizzaro P. The writer-teacher in the United States: The place of teachers in the community of writers. In G. Harper (Ed.), A companion to creative writing. West Sussex United Kingdom: Wiley-Blackwell. 2003.
11. Bohn R. Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter. 2001. S. 921-931.
12. Börner W. Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G. & Krings, H. P. (Hrsg.) Textproduktion. Tübingen: Niemeyer. 1989. S. 348-376.
13. Börner W. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. 2001³. S. 287-293.
14. Böttcher I. (Ed.). Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation. Cornelsen Scriptor. 1999.
15. Duman S. Kreatives Schreiben der Studenten im DaF-Unterricht mit Hilfe des Computers. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2). 2010. S. 249-261.
16. Ehlich K. Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. Textformen als Lernformen. 2010. S. 47.
17. Ehlich K. Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hgg.) Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske. 1984. S. 9-25

18. Faistauer R. Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck u.a.: STUDIEN Verlag. 1997.
19. Faistauer R. Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, G./ Götze, L./Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2001: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin u.a. 2001. S. 864-871.
20. Feld-Knapp I. Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text (sorten) didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag. 2016.
21. Fischer-Kania S. Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken "Delfin, ein neu-Hauptkurs" und "Auf neuen Wegen". In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 35, 5. 2008. S. 481-517.
22. Fix M. Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. UTB Verlag, Schöningh. 2006.
23. Hayes J. & Flower L. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, N.J. 1980. S. 3-30.
24. Huneke H-W., Steinig W. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt. 1997.
25. Jürgens F. Zurück zu den Normen? Schreiben zwischen Normbewusstsein und Kreativität. Deutschunterricht. Heft 3, Berlin. 1999. S. 213-221.
26. Kast B. Fertigkeit Schreiben. München: Langenscheidt. 1999.
27. Koeppel R. Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2016.

- 28.Kohrs J. Kreatives Schreiben. Seine Funktionen und Bedeutung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Kalbotyra 52. 2002. S. 35-43.
- 29.Krause W.-D. Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten/ krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Tübingen. 2005. S. 12-15.
- 30.Krause W.-D. Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Analysen. Frankfurt am Main. 2000.
- 31.Krings H. Schreiben. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, KarlRichard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto. 2016. S. 107-116.
- 32.Krumm, H.-J. Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag. 2000.
- 33.Kuligowska K. Kreatives Schreiben-eine gute Möglichkeit Schüler zum Schreiben in der Fremdsprache anzuregen. Studia Germanica Posnaniensia 31. 2008. S. 147-155.
- 34.Marx, N. Schreiben im DaF-Unterricht – kommunikative Ziele auf dem Prüfstand. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 50(5). 2023. S. 475-491.
- 35.Meisinger F. Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten/ Weihnachtszeit, Frankfurt am Main Juli. 2000.
- 36.Metz D. Schuppener G. Textkompetenz-Entwicklung im DaF-Unterricht Eine Evaluation durch kreatives Schreiben. In: Studia Germanistica 9/2011. S. 137–148.

37. Molitor-Lübbert S. Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Band 2. Berlin, New York: de Gruyter. 1996.
38. Moser S. Kreativität der Psychologie. Studienarbeit 1. Auflage 2007 GRIN Verlag. 2007.
39. Neuhaus-Siemon E. Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Erstschreiben. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter. 1996. S. 1240-1248.
40. Pawliczak, J. Creative writing as a best way to improve writing skills of students. Sino-US English Teaching, 12(5). 2015. S. 347-352.
41. Pohl T. & Steinhoff T. (Hgg.). Textformen als Lernformen.. KöBeS (7) Gilles & Francke Verlag. 2010. S. 5-27.
42. Portmann P. R. Schreiben und Lernen. Tübingen: Max Niemeyer.
43. Portmann-Tselikas P. R. Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hgg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7). 2002, S. 13-24.
44. Raith S. Kreatives Schreiben – Ein Überblick über die Theorie und Konzepte zur Umsetzung in der Grundschule, Grin Verlag, 2005
45. Roth E. Die Torte. 1980. In Das Eugen Roth Buch (S. 31). München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 1991.
46. Schindler M. Entwicklung der Schreibkompetenz durch Leistungsmessung GRIN Verlag. 2008.

47. Schreier I. Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 3(1). 1998.
48. Sieber P. Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen. 1998.
49. Spinner, K. Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Auch die leistungsstarken Kinder fördern: [Grundlegung und Ideensammlung. Kreatives Lesen, Schreiben, Rechnen. Erkunden, Entdecken, Erforschen], edited by Reinhold Christiani, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor. 1994. S. 46-60.
50. Spinner, K. Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch. Sonderheft. 1996. S. 82-83.
51. Weiß S. Kreativitätsförderung, In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 2008.
52. Werder L. von. Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin: Schibri-Verlag. 1996.
53. Wessels K. Schreib, was du erfahren hast. Deutschunterricht. Heft 3. Berlin. 1999. S. 205-212.
54. Winterling F. Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. In: Diskussion Deutsch 5. 1971. S. 243-264.
55. Wolfrum J. Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ). Ismaning: Hueber. 2010. 183 S.

Електронні ресурси

56. Зимомря І. М., Мойсюк В., Трифан М., Унгурян І., Яковчук М. Міністерство освіти і науки України: Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. 2021. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/>

- [Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf](#) (дата останнього звернення 05.10.2025)
- 57.Климова К. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вишу. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. №1. 2012. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_13 (дата останнього звернення 25.10.2025)
- 58.Bennett A., Clarke G., Motion A., & Naidoo B. Creative writing subject benchmark statement. 2008. Retrieved from <http://www.nawe.co.uk/writing-in-education/writing-at-university/research.html> (дата останнього звернення 04.11.2025)
- 59.Heinemann M., Heinemann W. Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion - Text - Diskurs, Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag, 2002. <https://doi.org/10.1515/9783110940770> (дата останнього звернення 30.10.2025)
- 60.Spinner, K. 1993. "Kreatives Schreiben." Praxis Deutsch, no. 119. 1993. S. 17-23. <https://www.friedrich-verlag.de/shop/kreatives-schreiben-52119>. (дата останнього звернення 18.11.2025)
- 61.Trim B. North D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, 2001, ISBN 978-3-468-49469-7. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS409/Referenzrahmen2001.pdf> (дата останнього звернення 27.11.2025)