
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Ars Linguodidacticae

(Мистецтво Лінгводидактики)

Випуск 7 (2-2021)

КИЇВ 2021



ISSN 2663-0303

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 7 (2-2021)

КИЇВ 2021

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №7 (2-2021). – К. : Лів-принт, 2021. – 68 с.

ISBN 978-617-7507-84-9

ISSN 2663-0303

Реєстрація у ДАК України: Наказ № 420 від 15.04. 2021 р.

ARS LINGUODIDACTICAE пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал запрошує авторів оригінальних досліджень та концептуальних наукових пропозицій, які критично обмірковують актуальні теоретичні та практичні питання лінгводидактики і методики навчання у середній і вищій школі.

ARS LINGUODIDACTICAE предлагает вниманию читателей научные статьи по проблемам обучения украинского и иностранных языков и литератур и прикладной лингвистики в сфере образования. Журнал приглашает авторов оригинальных исследований и концептуальных научных предложений, которые критически переосмысливают актуальные теоретические и практические вопросы лингводидактики и методики обучения в средней и высшей школе.

ARS LINGUODIDACTICAE publishes researches into teaching Ukrainian and foreign languages and literatures with relevance to secondary as well as tertiary education. The journal welcomes contributions – reports of original researches or conceptual articles – which critically reflect on current theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

Головний редактор	<i>Олеся Любашенко</i> , доктор педагогічних наук, професор
Заступники головного редактора	<i>В'ячеслав Шовковий</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри <i>Тамара Кавицька</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Редакційна колегія	<i>Daniel M. K. Lam</i> , PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom); <i>Isobel Rainey</i> , academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom); <i>Olena Rossi</i> , researcher, Lancaster University (United Kingdom); <i>Anjali Patil-Gaikwad</i> , Associate professor of English, C.P.& Berar College (India); <i>Irini-Renika Papakammenou</i> , PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, (Greece); <i>Dina Tsagari</i> , Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway); <i>Carolyn Westbrook</i> , PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom); <i>Наталія Дмитренко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Станіслав Караман</i> , кандидат педагогічних наук, професор (Україна); <i>Ольга Квасова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Людмила Науменко</i> , доктор філологічних наук, професор, (Україна); <i>Вікторія Осідак</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Ірина Сімкова</i> , доктор педагогічних наук, професор, (Україна); <i>Людмила Смовженко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Наталія Сорокіна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Валентина Черниш</i> , доктор педагогічних наук, професор (Україна).
	Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук <i>Наталія Сем'ян</i>
Адреса редколегії	01601, Київ, бульв. Т.Шевченка, 14, к. 134. +38 (044) 239-33-38. Електронна пошта: kafmetod@ukr.net
Затверджено	Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Протокол № 1 від 7 вересня 2021 року
Зареєстровано	Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: KB-22708-12608P від 12.04 2017 року
Засновник видання	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Мови видання	Українська, російська, польська, англійська
Періодичність видання	2 рази на рік
Адреса редакції	01033, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, к.134, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

Наталія Сорокіна, Вероніка Дяченко

Подолання комунікативних бар'єрів на уроках іноземної мови в 6-му класі 4

Вікторія Осідак, Наталія Нестеренко

Модель формування умінь критичного мислення засобами художнього твору на уроках англійської мови в середній школі 12

Зоя Корнєва, Тетяна Кириленко

Визначення лексико-семантичного поля та типів відношень лексичних одиниць з позицій когнітивного підходу у процесі навчання іноземної мови студентів-філологів 24

В'ячеслав Шовковий, Катерина Кіруцак

Формування в учнів 2-го класу англомовної лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної наочності..... 35

Тетяна Кирдан, Людмила Тіторенко

Естетичне виховання учнів старшої школи засобами позакласної роботи з англійської мови 44

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Лариса Зязюн, Марина Дзюба

Формування соціокультурної компетентності учнів засобами коміксів на уроках української мови в 6-му класі середньої школи 53

ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ольга Драгінда

З досвіду навчання англійської лексики студентів-філологів: розробка навчального заняття на тему «Power & Money » для студентів I курсу спеціальності «Східна філологія» 61

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 66

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

НАТАЛІЯ СОРОКІНА (Україна),
ВЕРОНІКА ДЯЧЕНКО (Україна)

УДК 371.15:81'243

ORCID ID: 0000-0003-3997-2205

ORCID ID: 0000-0002-7365-2152

ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В 6-МУ КЛАСІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Анотація

Стаття присвячена проблемі подолання комунікативних бар'єрів в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема 6 класу, під час вивчення іноземної мови і пошуку шляхів її розв'язання. Досліджено поняття «комунікативний бар'єр» і запропоновано власне трактування терміну. Визначено педагогічні і психологічні умови подолання труднощів іншомовного спілкування в учнів молодшого підліткового віку. З'ясовано, що використання методу гри на уроці сприяє підвищенню комунікативної діяльності учнів та зменшенню в них страху спілкування. Авторами запропоновано комплекс ігор для учнів 6 класу, спрямований на подолання в них комунікативних бар'єрів під час іншомовного спілкування. Ефективність розробленої методики було перевірено на практиці. Отримані результати засвідчили, що використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови здійснює позитивний вплив на емоційний стан учнів, їхню комунікативну активність, вмотивовує процес навчання та сприяє набуттю комунікативного й соціального досвіду школярів.

Ключові слова: комунікативний бар'єр, іншомовне спілкування, комунікативна гра, учні 6 класу, середня школа.

Вступ. Розширення міжнародної комунікації та зміцнення економічних зв'язків між країнами вимагає від кожного члена суспільства володіння практичними навичками та вміннями користування іноземною мовою, яка стала невід'ємною частиною сучасного життя. Відповідно, організація навчального процесу на уроках іноземної мови в середній школі має бути спрямована на психологічну підготовку учнів до іншомовного спілкування та опанування ними мови як явища соціального, адже спілкування – це соціально-психологічний процес, який не може відбутися без появи певних соціальних зв'язків між учасниками комунікативного процесу.

Проте, у процесі комунікації між учасниками навчального процесу можуть з'явитися перешкоди, які його гальмують. Вони можуть бути спричинені проблемами міжособистісного спілкування або індивідуально-психологічними особливостями учнів. Відтак, ігнорування на уроках іноземної мови методів навчання, які спрямовані на психологічну підготовку учнів до іншомовного спілкування, призводить

до розвитку проблеми комунікативних бар'єрів серед учнів різного шкільного віку, зокрема молодшого підліткового. З огляду на це, завданням учителя є організація процесу навчання іноземної мови з використанням методів, які б формували необхідні навички для психологічного та особистісного розвитку учнів, що сприяє подоланню в них комунікативних бар'єрів. Значний дидактичний потенціал для вирішення цієї проблеми дослідники вбачають у залученні методу гри в навчальний процес.

Вивченню причин виникнення комунікативних бар'єрів, а також пошуку шляхів їх подолання на уроках іноземної мови приділили увагу багато зарубіжних та вітчизняних дослідників, серед яких: Т. Авдулова, К. Бюхлер, Н. Гальська, Дж. Халдфід, Дж. Якобс, Н. Яковлева та інші. Незважаючи на широку палітру доробків в науковій літературі з цього питання, не всі його аспекти знайшли належне висвітлення. Зокрема, особливості подолання комунікативних бар'єрів в учнів 6 класу середньої школи, а також використання комуніка-

тивної гри на уроках іноземної мови з метою вирішення цієї проблеми.

Отже, *мета* статті полягає у визначенні особливостей подолання комунікативних бар'єрів в учнів 6 класу на уроках іноземної мови методом гри. Відповідно, дослідження потребує розв'язання таких завдань:

- з'ясувати поняття комунікативний бар'єр і схарактеризувати його особливості;
- визначити умови, які сприятимуть подоланню труднощів в іншомовному спілкуванні в учнів 6 класу середньої школи;
- дослідити ефективність використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови у 6 класі.

Якість процесу навчання залежить від психологічних та особистісних можливостей як учнів, так і вчителів. Незважаючи на різноманітність методів навчання іноземної мови, доцільне використання яких сприяє ефективному засвоєнню учнями лексичних та граматичних знань, школярі продовжують відчувати труднощі під час іншомовного спілкування, що може свідчити про наявність у них комунікативних бар'єрів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що єдиного визначення та класифікації поняття «комунікативний бар'єр» не існує, як і немає чіткого алгоритму дій, спрямованого на його подолання. Комунікативні бар'єри гальмують розумові процеси та заважають навіть обдарованим учням реалізовувати на практиці здобуті знання, навички й уміння.

Н. Яковлева розглядає «комунікативний бар'єр» як психологічне явище, що призводить до блокування ефективного спілкування у процесі спільної діяльності, що спричиняється недостатньою вмотивованістю навчання, неадекватною самооцінкою, несприятливою психологічною атмосферою у навчальній групі та відсутністю навичок й умінь, необхідних для реалізації процесу спілкування (Yakovleva, 2003). Дослідниця переконана, що поява в учнів комунікативних бар'єрів спричинена такими чинниками як: мотиваційні (відсутність інтересу безпосередньо до змісту навчальної діяльності, організованої викладачем на тлі загальної зацікавленості в оволодінні іноземною мовою, а також захисну поведінку студентів); операціональні (різні форми порушення чи недостатності засобів і навичок спілкування); соціально-психологічні (порушений психоло-

гічний клімат, відсутність умов для розкриття й реалізації потенційних творчих можливостей особистості) (Yakovleva, 2003). Вважаємо ці чинники актуальними й для учнів середньої школи, і 6 класу зокрема, так як набуття учнями комунікативного й соціального досвіду є пріоритетними завданнями процесу навчання у середній школі.

У новому словнику методичних термінів під поняттям «комунікативний бар'єр» розуміють особистісні фактори соціально-психологічного характеру, які стоять на заваді взаєморозумінню і соціальній взаємодії, провокуючи конфлікти, непорозуміння, тощо. (Azimov, 2009: 27)

Зважаючи на вищенаведені визначення, ми зробили спробу подати власне розуміння досліджуваного поняття, яке трактуємо як неспроможність суб'єктом спілкування здійснити комунікативний процес, перебуваючи в іншомовному середовищі, яка спричинена його психологічними особливостями. Принагідно зазначимо, що, на думку психологів, різні типи бар'єрів здійснюють суттєвий негативний вплив на людину, відповідно акцентують увагу на необхідності з ними боротися (Haritonova, 2011: 204).

На наш погляд, проблема є ще більш значущою для дітей підліткового віку. Як стверджують фахівці, у психологічному аспекті в учнів молодшого підліткового віку відбувається перехід на новий рівень інтелектуального та психічного розвитку: 1) мислення із конкретного поступово змінюється на абстрактне, набуває наочно-образного характеру (Pasichnyk, 2020); 2) пам'ять набуває логічного характеру, запам'ятовування навчального матеріалу починає відбуватися не дослівно, а осмислено; 3) увага стає післядовільною; 4) активно розвиваються комунікативні здібності учнів (Kutishenko, 2010: 52-53). Для учнів стає важливим розуміти для чого вони вивчають ту чи іншу інформацію та за яких життєвих обставин вони зможуть її використати (Pasichnyk, 2020). А це означає, що процес навчання іншомовного спілкування має бути вмотивованим і психологічно комфортним.

Ураховуючи викладене вище, зазначимо, що правильно дібрані методи, які відповідають віковим та психологічним особливостям сприйняття учнів, позитивно впливатимуть на їхній емоційний стан під час іншомовної комунікації, допомагатимуть їм забути про страхи спілкування та повірити у свої сили. Отже, завдання вчителя як активного учасника на-

вчального процесу й організатора іншомовного спілкування на уроці полягає в урахуванні психологічних і дотриманні педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу навчання і спілкування.

Проведене теоретичне дослідження дозволило визначити педагогічні умови, необхідні для подолання комунікативних бар'єрів:

- створення вчителем комфортної атмосфери, емоційного тепла в колективі, у якому проходить процес навчання;

- створення умов, у яких учень не може не проявляти активність під час іншомовного спілкування;

- акцентування уваги на успіхах учнів, а не на їхніх невдачах;

- урахування вікових та психологічних особливостей учнів під час вибору методів та підходів до навчання іноземної мови.

Результати вивчення науково-методичної літератури засвідчили, що одним із шляхів забезпечення ефективності подолання комунікативних бар'єрів під час іншомовного спілкування є залучення ігрових форм навчання. На думку фахівців, саме вони дозволяють моделювати комунікативні ситуації, під час яких в учня з'являється необхідність висловити чи відстояти власну точку зору. Це позитивно впливає на подолання проблеми комунікативних бар'єрів та задовольняє потребу учнів цього шкільного віку в комунікації та розумінні необхідності набутих навичок в реальному житті (Pasicznyk, 2020).

Дж. Якобс у своєму дослідженні акцентує увагу на позитивному впливі ігор на вивчення іноземної мови (Jacobs (n.b.d.)). З цим неможливо не погодитися, адже ігри створюють комфортну атмосферу на уроці, зменшують страх учня говорити перед іншими, підвищують розумову активність, сприяють реалізації загальноприйнятих особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісних підходів до навчання (Гальскова, Гез, 2006.).

У процесі гри на уроках іноземної мови учні набувають комунікативного і соціального досвіду. Ігрові форми навчання формують уміння домовлятися один з одним, розподіляти ролі, вигравати та гідно програвати, у них формується адекватна самооцінка. Ігри стимулюють розвиток організаторських та лідерських якостей. Слід зауважити, що відчуття рівності, посильності виконання завдань, атмосфера радості на уроці

сприяють подоланню комунікативного бар'єру і позитивно впливають на результати навчання, а засвоєння навчального матеріалу проходить швидко та непомітно. (Avdulova, 2009: 146-152).

Ігри, які застосовують у процесі навчання іноземних мов, у лінгводидактиці поділяють на лінгвістичні (важливим є правильне використання граматичних структур) та комунікативні (важливим є успішний обмін інформацією та досягнення комунікативної мети) (Hadfield, 1996). У площині проблеми нашого дослідження вважаємо актуальним використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови.

За новим словником методичних термінів гра – це спосіб організації іншомовного спілкування та вид навчальних завдань, які спрямовані на вирішення комунікативної проблеми шляхом обміну інформацією під час спільної мовленнєвої діяльності (Azimov, 2009, с. 102).

Залучення комунікативних ігор до навчального процесу вимагає відповідності їхнього змісту та наповненості навчальній програмі. Зокрема, у програмі з іноземних мов (англійської) для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов зазначено, що учні 6 класу мають опанувати такі теми ситуативного спілкування як «Я», «Моя родина», «Мої друзі», «Покупки», «Харчування», «Спорт», «Подорож» «Україна», «Велика Британія» та «Шкільне життя». У межах поданих тем учні мають вміти аргументувати свій вибір, висловлювати свої враження, запитувати та надавати інформацію, тощо (Navchalni prohramy).

Ураховуючи вимоги навчальної програми (Navchalni prohramy) та рекомендації учених-методистів (Galskova, 2006; Hadfield, 1996) щодо особливостей використання ігор на уроці іноземної мови, ми розробили комплекс ігор, спрямованих на подолання комунікативних бар'єрів в учнів 6 класу у процесі вивчення тем «Зовнішність» та «Шопінг». Наведемо приклади деяких з них.

1. Family portraits

Інструкція. Listen to your classmates describing their family members (facial features). Look at the photos and try to guess which photo shows his/her family (Послухайте ваших однокласників, які описують членів їхньої родини (зовнішні риси обличчя). Подивіться на фото і спробуйте вгадати, на якому фото зображена його сім'я).

Гра передбачає групову роботу та проводиться на початку уроку з метою створення дружньої атмосфери на занятті та підготовки учнів до іншомовного спілкування, спрямованого на активне використання лексики з теми «Зовнішність».

2. Shopping lists

Instruction. Take one shopping list and four randomly selected cards with the image of products. Your task is to acquire the items on the list. To do this, move around the classroom asking

other students for the things you need (which they also randomly selected at the beginning of the game along with the shopping list) (Візьміть список покупок та 4 картки, на яких зображені різні вироби. Ваше завдання – придбати необхідні одиниці. Для цього пересувайтесь по класу та запитуйте про наявність потрібних Вам продуктів в однокласників (які вони теж випадково обрали на початку гри разом з списком покупок)). До гри може бути залучена будь-яка кількість учнів.

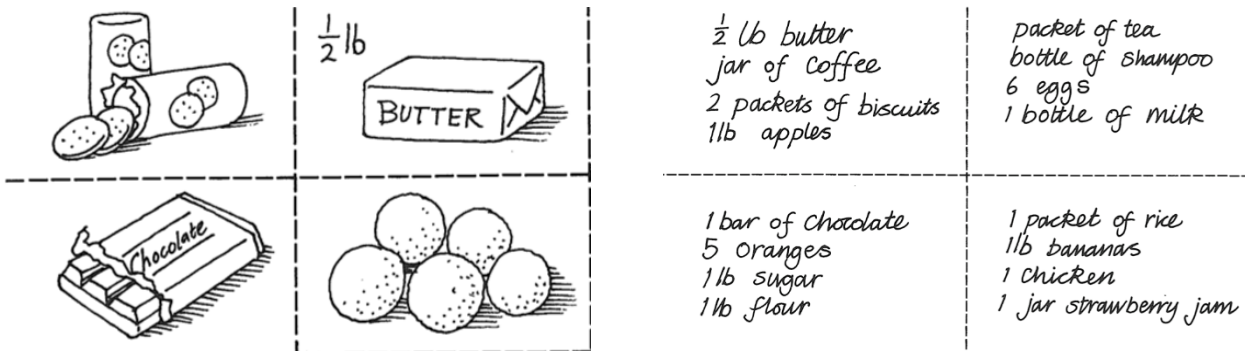


Рис. 1. Фрагмент гри «Shopping lists»

3. Shopping around

Instruction. Take one shopping list and one price list. You must find the cheapest place to buy each thing on your list (each player has a price list of different stores). Player 1 must start. Ask the others, How much is/are ...?, find the cheapest place and write the price down on your list. Then it is the next player's turn, go round the group. At the end of the game, add up the total and define who spend the most and the least on shopping? (Візьміть список покупок та прайс-

лист. Ви маєте знайти, де можна придбати необхідну для Вас річ за найнижчою ціною (кожен гравець має прайс-лист одного з магазинів). Починає гравець №1. Запитує інших: «Яка вартість...?», знаходить найнижчу ціну та занотує собі. Далі черга наступного гравця і так по колу. У кінці гри підрахуйте загальну суму витрат та визначте, хто витратить найбільше та найменше коштів на шопінг).

Гру рекомендують проводити в групах по 3-4 людини.

<p>Mr Brown</p> <p>1lb Mince 3 grapefruit 2 bars Soap 6 peaches 1 tin vegetable Soup</p>	<p>Mr Simmonds</p> <p>1 Chicken 1lb apples 1 tin peas 1/2lb cheese 1 dozen eggs</p>	<p>Freshco</p> <p>Price list</p> <table border="1"> <tr><td>Beans</td><td>48p per lb</td></tr> <tr><td>Potatoes</td><td>24p per lb</td></tr> <tr><td>Cucumbers</td><td>25p each</td></tr> <tr><td>Apples</td><td>34p per lb</td></tr> <tr><td>Grapefruit</td><td>10p each</td></tr> <tr><td>Peaches</td><td>12p each</td></tr> <tr><td>Bacon</td><td>£1.15p per lb</td></tr> <tr><td>Chicken</td><td>£2.40p each</td></tr> <tr><td>Liver</td><td>75p per lb</td></tr> <tr><td>Mince</td><td>£1.25p per lb</td></tr> <tr><td>Vegetable soup</td><td>21p per tin</td></tr> <tr><td>Apricot jam</td><td>45p per jar</td></tr> <tr><td>Peas</td><td>25p per tin</td></tr> <tr><td>Margarine</td><td>74p per lb</td></tr> <tr><td>Cheese</td><td>£1.20p per lb</td></tr> <tr><td>Eggs</td><td>95p per dozen</td></tr> <tr><td>Soap</td><td>36p per bar</td></tr> <tr><td>Soap powder</td><td>50p per packet</td></tr> <tr><td>Razor blades</td><td>25p per packet</td></tr> <tr><td>Aspirin</td><td>50p per bottle</td></tr> </table>	Beans	48p per lb	Potatoes	24p per lb	Cucumbers	25p each	Apples	34p per lb	Grapefruit	10p each	Peaches	12p each	Bacon	£1.15p per lb	Chicken	£2.40p each	Liver	75p per lb	Mince	£1.25p per lb	Vegetable soup	21p per tin	Apricot jam	45p per jar	Peas	25p per tin	Margarine	74p per lb	Cheese	£1.20p per lb	Eggs	95p per dozen	Soap	36p per bar	Soap powder	50p per packet	Razor blades	25p per packet	Aspirin	50p per bottle	<p>FROSBIES</p> <p>Price list</p> <table border="1"> <tr><td>Beans</td><td>44p per lb</td></tr> <tr><td>Potatoes</td><td>23p per lb</td></tr> <tr><td>Cucumbers</td><td>36p each</td></tr> <tr><td>Apples</td><td>40p per lb</td></tr> <tr><td>Grapefruit</td><td>15p each</td></tr> <tr><td>Peaches</td><td>8p each</td></tr> <tr><td>Bacon</td><td>£1.10p per lb</td></tr> <tr><td>Chicken</td><td>£2.50p each</td></tr> <tr><td>Liver</td><td>90p per lb</td></tr> <tr><td>Mince</td><td>£1.50p per lb</td></tr> <tr><td>Vegetable soup</td><td>15p per tin</td></tr> <tr><td>Apricot jam</td><td>40p per jar</td></tr> <tr><td>Peas</td><td>35p per tin</td></tr> <tr><td>Margarine</td><td>92p per lb</td></tr> <tr><td>Cheese</td><td>99p per lb</td></tr> <tr><td>Eggs</td><td>90p per dozen</td></tr> <tr><td>Soap</td><td>27p per bar</td></tr> <tr><td>Soap powder</td><td>55p per packet</td></tr> <tr><td>Razor blades</td><td>26p per packet</td></tr> <tr><td>Aspirin</td><td>61p per bottle</td></tr> </table>	Beans	44p per lb	Potatoes	23p per lb	Cucumbers	36p each	Apples	40p per lb	Grapefruit	15p each	Peaches	8p each	Bacon	£1.10p per lb	Chicken	£2.50p each	Liver	90p per lb	Mince	£1.50p per lb	Vegetable soup	15p per tin	Apricot jam	40p per jar	Peas	35p per tin	Margarine	92p per lb	Cheese	99p per lb	Eggs	90p per dozen	Soap	27p per bar	Soap powder	55p per packet	Razor blades	26p per packet	Aspirin	61p per bottle
Beans	48p per lb																																																																																		
Potatoes	24p per lb																																																																																		
Cucumbers	25p each																																																																																		
Apples	34p per lb																																																																																		
Grapefruit	10p each																																																																																		
Peaches	12p each																																																																																		
Bacon	£1.15p per lb																																																																																		
Chicken	£2.40p each																																																																																		
Liver	75p per lb																																																																																		
Mince	£1.25p per lb																																																																																		
Vegetable soup	21p per tin																																																																																		
Apricot jam	45p per jar																																																																																		
Peas	25p per tin																																																																																		
Margarine	74p per lb																																																																																		
Cheese	£1.20p per lb																																																																																		
Eggs	95p per dozen																																																																																		
Soap	36p per bar																																																																																		
Soap powder	50p per packet																																																																																		
Razor blades	25p per packet																																																																																		
Aspirin	50p per bottle																																																																																		
Beans	44p per lb																																																																																		
Potatoes	23p per lb																																																																																		
Cucumbers	36p each																																																																																		
Apples	40p per lb																																																																																		
Grapefruit	15p each																																																																																		
Peaches	8p each																																																																																		
Bacon	£1.10p per lb																																																																																		
Chicken	£2.50p each																																																																																		
Liver	90p per lb																																																																																		
Mince	£1.50p per lb																																																																																		
Vegetable soup	15p per tin																																																																																		
Apricot jam	40p per jar																																																																																		
Peas	35p per tin																																																																																		
Margarine	92p per lb																																																																																		
Cheese	99p per lb																																																																																		
Eggs	90p per dozen																																																																																		
Soap	27p per bar																																																																																		
Soap powder	55p per packet																																																																																		
Razor blades	26p per packet																																																																																		
Aspirin	61p per bottle																																																																																		

Рис. 2. Фрагмент гри «Shopping around»

Продемонстровані вище ігри «Shopping lists» та «Shopping around» спрямовані на розширення лексичного діапазону учнів в межах асортименту товарів, що передбачено навчальною програмою для учнів 6 класу (Navchalni prohramy), а умови проведення поданих ігор мотивують учнів на постійне спілкування між собою, що може позитивно вплинути на рівень розвитку вмінь діалогічного мовлення.

Поділяємо думку фахівців про те, що комунікативні ігри можна застосовувати на різних етапах заняття в залежності від їх мети (Galskova, 2006). Утім, комунікативну гру, як правило, варто використовувати на просунутій стадії навчання, або на вже відомому, вивченому і доведеному до автоматизму лінгвістичному матеріалі. (Bühler, 1922). Це пов'язано з тим, що на цьому етапі учні почувають себе більш упевнено і психологічно комфортно.

Методологія.

Експериментальна перевірка розроблених матеріалів відбувалася під час проходження педагогічної практики у 2 семестрі 2020-2021 н.р. в гімназії № 283 Деснянського району м. Києва. У дослідному навчанні взяли участь 30 учнів 6 класу та 5 учителів іноземної мови. На 1 етапі експериментальної роботи були використані методи спостереження з метою отримання інформації про основні методи, які використовуються на уроках іноземної мови у 6 класі, а також оцінювання психологічної

атмосфери, що панує на занятті. Також були проведені бесіди з учителями іноземної мови та учнями щодо основних труднощів, які виникають у них під час здійснення іншомовного спілкування на уроці.

На 2 етапі роботи під час навчання ми використовували комунікативні ігри, підготовлені заздалегідь. Варто зазначити, що їх тематика і рівень складності відповідав вимогам навчальної програми на різних стадіях заняття. 3 етап передбачав анкетування серед учнів та вчителів з метою визначення ставлення учнів до гри на уроках іноземної мови та їхнього емоційного стану під час її проведення. В опитуванні взяли участь 30 учнів молодшого підліткового віку та 5 учителів іноземної мови. 4 етап мав на меті аналіз й інтерпретацію отриманих результатів і формулювання висновків.

Результати дослідження.

Як засвідчили результати проведеного дослідження, використання методу гри сприяло подоланню комунікативних бар'єрів в учнів 6 класу на уроках іноземної мови і водночас підвищувало ефективність іншомовного спілкування. Школярі активно взаємодіяли, із задоволенням брали участь у спілкуванні, виконуючи завдання, передбачені сценарієм гри. За нашими спостереженнями, психологічна атмосфера на уроці значно покращилась, комунікативні дії учнів мали вмотивований характер. Дані проведеного опитування проілюстровані на рисунку 3.



Рис. 3. Результати опитування учнів

Відповіді учнів показали, що більшість з них (90%) відчувають тривожність та труднощі під час іншомовного спілкування, що підтвердило поширеність проблеми комунікативних бар'єрів серед учнів цього шкільного віку. Водночас, 83,3% учням подобається гра як вид діяльності на уроках іноземної мови, а 76,6% помітили, що під час гри атмосфера в класі значно покращується. Спостереження під час уроків іноземної мови показало, що регулярне використання ігор на уроках іноземної мови позитивно вплинуло на міжособистісні стосунки

учнів. Більшість учнів (86,6%) підтвердили, що в процесі комунікативної гри вони стають активнішими у спілкуванні, не акцентують увагу на страху зробити помилку та більше схильні до спонтанного мовлення. 83,3% респондентів зазначили, що під час ігрових форм навчання в них значно знижується рівень тривожності в процесі іншомовного спілкування.

Анкетування вчителів також продемонструвало позитивні результати. Як показано на рисунку 4, відповіді вчителів певною мірою співпали з результатами опитування учнів.



Рис. 4. Результати опитування вчителів

Респонденти вважають, що для учнів молодшого підліткового віку характерне відчуття тривожності під час іншомовного спілкування, також усі вони помічали підвищення мовленнєвої активності школярів під час проведення ігрових форм навчання. Щодо інших питань думки розійшлися, 2 з 5 вчителів зазначили, що хоча і використовують метод гри у власній практиці, гра як вид діяльності на уроці їм не подобається у зв'язку зі складністю організації проведення. 80% опитаних учителів підтвердили позитивний вплив ігрових форм навчання на атмосферу в класі та зниження в учнів рівня тривоги під час іншомовного спілкування в процесі гри.

Отже, аналіз проведеного опитування, а також результати навчання засвідчили, що використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови сприяє зниженню рівня триво-

ги під час іншомовного спілкування, покращує атмосферу на уроці та забезпечує активну участь учнів в процесі комунікації.

Ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження, можемо стверджувати, що регулярне використання комунікативних ігор на уроках іноземної мови сприяє подоланню комунікативних бар'єрів учнів молодшого підліткового віку, стимулює комунікацію, зменшує психологічну напруженість на уроці.

Висновки та перспективи дослідження.

Дослідивши особливості проблеми комунікативних бар'єрів можна дійти висновку, що можливим шляхом її розв'язання є використання методу гри на уроці іноземної мови. Результати дослідження засвідчили, що комунікативна гра допомагає подолати в учнів 6 класу перешкоди, які гальмують процес ін-

шомовного спілкування; дозволяє наблизити процес навчання до реального життя, надає можливість учням випробувати себе в різних ролях та тренувати ситуативне іншомовне мовлення. Ми також з'ясували, що комунікативна гра впливає на розвиток пам'яті, фантазії, уваги, дисципліни школярів, стимулює когнітивну діяльність і підвищує мотивацію до навчання. Різноманітність комунікативних ігор та форм їх проведення дозволяє вчителю адаптувати гру до будь-якої теми.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні специфіки комунікативних бар'єрів, спричинених індивідуальними особливостями учнів та особливостей їхнього прояву в учнів середнього шкільного віку, а також у створенні комплексів комунікативних ігор для учнів 6 класів основної школи в межах інших тем, передбачених програмою.

REFERENCES

- Avdulova, T. (2009). *Psikhologiya igry: sovremenniy podkhod: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij*. Moscow: Izdatel'skiy centr «Akademiya» (in Russian). (Авдулова Т.П. *Психология игры: современный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия»).
- Azimov, E. G., Shchukin A. N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow: IKAR (in Russian). Азимов, Э. Г. Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР).
- Bühler, K. (1922). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.
- Galskova N., Gez N. (2006). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam*. Lingvodidaktika i metodika ucheb. Posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij (in Russian). (Гальськова Н. Д., Гез Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия»).
- Hadfield, J. (1996). *Elementary communication games*. Harlow: Addison Wesley Logman.
- Haritonova, E. (2011). *Tipy mezhhkul'turnykh bar'erov i ikh yazykovoe vyrazhenie*. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, №2 (in Russian). (Харитоновна Е.В. (2011). *Типы межкультурных барьеров и их языковое выражение*. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, №2, 203-209).
- Jacobs, G. (n. b. d.). *Using games in language teaching*. Retrieved from: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.georgejacobs.net%2FMIArticles%2FGames%2520for%2520Language%2520teaching.doc&ei=miQwUqjZFoWo0QWJ_4Fw&usg=AFQjCNF3t19F9gCDsCeN2MeiXsrXooPFjg&sig2=DaLaG27hgs2zr5N81jK4vQ
- Kutishenko, V. (2010). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia (kurs lektsii): Navch. posib*. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury (in Ukrainian). (Кутіщенко В. П. (2010). *Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури).
- Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov. 5-9 klasy*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи. Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-5-9-klas/prohramy-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>).
- Pasichnyk, O. (2020). *Vikovi osoblyvosti uchniv 5-6 klasiv ta yikh vplyv na dobir zmistu navchannia inozemnykh mov*. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, № 25 (in Ukrainian). (Пасічник О. С. (2020). *Вікові особливості учнів 5-6 класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов*. *Проблеми сучасного підручника*. № 25, 88-102).
- Yakovleva, N. (2003). *Psykholohopedahohichni umovy podolannia komunikatyvnykh barieriv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk: 19.00.07*. Kyiv (Яковлева, Н. В. (2003). *Психологопедагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07*. Київ).

OVERCOMING COMMUNICATION BARRIERS WITH 6TH- GRADERS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Nataliia Sorokina, Veronika Diachenko

Abstract

This paper focuses on the problem of overcoming communication barriers with 6th grade secondary school learners studying a foreign language and searching ways of its solution. The authors analyze the concept of communication barrier and offer their own interpretation of the phenomenon under investigation. The paper also highlights the psychological and pedagogical conditions that affect the process of overcoming an FL language communication barrier by younger adolescents. The article claims that the enhancement of learners' interaction activity and diminishing the fear of communication can be achieved by implementing a gaming technique in an FL classroom. The authors provide a set of games for 6th graders aimed to overcome communication barriers in the process of oral interaction in a foreign language. The effectiveness of the proposed technique was experimentally proved. The research results demonstrate positive influence of using communication games on students' emotional state, communicative involvement during foreign language classes, motivates the learning process and enriches their social and communication experience. The survey, conducted among the learners, showed that most of them (90%) experience anxiety and difficulties during communication, which confirmed the prevalence of communication barriers among students at this school age. At the same time, 83.3% of students like games as a type of activity in foreign language lessons, and 76.6% of the respondents admit that the atmosphere in the classroom improves significantly during the game. Observations have also shown that regular use of games in foreign language lessons has had a positive effect on students' interpersonal relationships. Most students (86.6%) confirmed that in the process of a game they become more active in communication, do not focus on the fear of making a mistake and are more prone to spontaneous speech. 83.3% of respondents noted that during the game, they significantly reduce the level of anxiety in the process of FL communication.

Key words: communication barrier, foreign language communication, communication game, 6th grade students, secondary school.

BIOS

Nataliia Sorokina, PhD, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within the areas of implementing Information Technologies in the teaching-learning process, professional communicative strategies, modern teaching strategies.

Email: sorokinata5@gmail.com

Veronika Diachenko, BA in Education. Her research interests lie within the areas of teaching and learning English and Ukrainian.

Email: vp.diachenko@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2058-5547

ORCID: 0000-0001-7304-3026

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Анотація

Стаття присвячена дослідженню методичних засад формування умінь критичного мислення учнів середньої загальноосвітньої школи на уроках англійської мови. Актуальність проблеми зумовлена викликами сьогодення, які пов'язані з необхідністю реформування шкільної освіти з метою створення умов навчання, орієнтованого не на запам'ятовування, а на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. Критичне читання художніх текстів розглядається як ефективний засіб розвитку критичного мислення, що сприяє формуванню умінь вдумливої роботи з інформацією та, за своєю суттю, є не що інше, як мислення в процесі читання. Автори статті обґрунтовують теоретичну модель формування умінь критичного мислення засобами художнього твору, яка базується на моделі персонального зростання за Л. Кленфілд та узгоджується з таксономією когнітивних умінь Б. Блума. Автори також пропонують розробку підсистеми вправ, що є практичною реалізацією запропонованої моделі. Підсистема включає три групи вправ, виконання яких залучає когнітивні процеси мислення, такі як: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація й оцінка, тобто запропонована підсистема вправ сприяє розвитку вмінь критичного мислення.

Ключові слова: уміння критичного мислення, модель персонального зростання, художній твір.

Постановка та актуальність проблеми

Реалії сучасного життя ставлять нові завдання перед освітнім процесом, а саме: відмови від репродуктивного стилю навчання і переходу до навчання, яке забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів. Відповідно до Закону України «Про освіту» критичне та системне мислення визначено як уміння, спільне для всіх ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності (Закон України..., Ст. 12, п. 1). На думку американського психолога Д. Халперн, освіта яка, розрахована на перспективу, має забезпечити формування в учнів двох основних груп умінь: «умінь швидко орієнтуватись у зростаючому потоці інформації та знаходити необхідну і вмінь осмислити та застосувати отриману інформацію» (Халперн, 2000, с. 17). Тому, розвиток критичного мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується здатністю особистості до самовдосконаленням, є одним з **актуальних** завдань сучасної освіти.

Аналіз спеціальної літератури з метою пошуку шляхів формування умінь критичного мислення учнів на уроках іноземної мови (ІМ) в середній загальноосвітній школі (Бі-

ленька-Свистович, Мацюк, 2007; Волошина, 2002; Заир-Бек, 2011; Морозова, 2012; Пахомова, 2012; Clandfield, 2004; Van, 2009), дозволив нам зробити висновок, що читання як вид мовленнєвої діяльності є ефективним засобом розвитку критичного мислення. Сформована читацька компетентність передбачає, що учень здатний розуміти прочитаний твір, розмірковувати над його змістом, аналізувати та критично оцінювати отриману інформацію, узагальнювати її, співвідносити отриману інформацію із особистим життєвим досвідом, висловлювати власну думку щодо прочитаного, формулювати висновки (Волошина, 2002). Крім того, в сучасних методичних дослідженнях підкреслюється важливість включення художніх творів (ХТ) в програму навчання ІМ як автентичного унікального та базового матеріалу для формуванням читацької компетентності (Біленька-Свистович, Мацюк, 2007; Пахомова, 2012; Цепкова, 2017). Серед інших переваг застосування літературних творів у вивченні ІМ виокремлюють здатність ХТ залучати учнів до критичного мислення за допомогою прийомів, які зорієнтовані на учня як активного учасника навчального процесу (Van, 2009). Тому, в умовах шкільного навчання поки немає більш цінного джерела, яке стимулює

мовненнєву діяльність та когнітивні процеси учнів, ніж ХТ (Морозова, 2012, с. 3).

Отже, **метою** статті є аналіз методичних умов для створення ефективної моделі формування вмінь критичного мислення учнів засобами ХТ та практична реалізація моделі формування вмінь критичного мислення засобами ХТ на уроках ІМ за допомогою створеної підсистеми вправ.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети були застосовані такі методи дослідження: аналіз підходів до роботи з ХТ; метод синтезу для узагальнення науково-теоретичних і практичних даних, присвячених дослідженню когнітивних процесів учнів під час читання ХТ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Л. Кленфілд пропонує три основні моделі опрацювання літературного тексту (Clandfield, 2004):

1. *Культурна модель* розглядає ХТ як продукт, джерело інформації про досліджувану культуру. Основний акцент під час опрацювання ХТ зміщується на соціальний, політичний, історичний контекст, належність тексту до літературних течій і жанрів. Ця модель орієнтована переважно на педагога і досить поширена в університетській практиці викладання.

2. *Мовна модель* передбачає, що під час опрацювання ХТ основна увага приділяється лексико-граматичним структурам або стилістичному аналізу, що дозволяє усвідомлено інтерпретувати текст. Ця модель більш орієнтована на учнів, дозволяє покращити загальне володіння ІМ і робить підхід до літератури більш компетентним.

3. *Модель персонального зростання* орієнтована на взаємодію між читачем і текстом. У процесі роботи над ХТ учням пропонується висловлювати свою думку, описувати власний досвід, виражати ставлення до прочитаного.

Л. Кленфілд визначає модель персонального зростання як модель критичного мислення, а художню літературу як трамплін чи каталізатор формування вмінь критичного мислення (Clandfield, 2004). Реалізація моделі персонального зростання включає три етапи, в основу яких покладено психологічні особливості роботи над ХТ як багатоаспектної й гли-

бинної мовної одиниці, яка зображує людське життя, опосередковане авторською позицією.

Перший етап «виклик» забезпечує актуалізацію опорних знань і уявлень, формування мотивації учнів до читання та визначення мети роботи над ХТ (Заир-Бек, 2011). *Актуалізація* є обов'язковим компонентом етапу «виклику», що дозволяє «оживити» в пам'яті учнів опорні / фонові знання і життєві уявлення, які треба лише «дістати» з довготривалої пам'яті. Опорними такі знання учнів є тому, що саме на них, як на «фундаменті» будуються наступні знання, оскільки наше мислення є асоціативним (Поментун, 2017). «Викликом» може служити пізнавальна задача, полемічні слова (цитата), звернення до життєвого досвіду учнів, складання кластера тощо.

На цьому етапі добре поєднується індивідуальна та групова форми роботи. Доцільно використовувати такі методичні прийоми, як складання переліку відомої інформації, розповідь-припущення за ключовими словами/ заголовком, графічна систематизація матеріалу (кластери й таблиці), правильні й неправильні твердження, переплутані логічні ланцюжки, словникова робота, аналіз ілюстрацій, «Мозковий штурм», метод «ПРЕС», «Гронування», гра «Так або ні», «Вірю – не вірю» та ін. (Заир-Бек, 2011; Макаренко, Туманцова, 2008).

Другий етап «осмислення» націлений на пошук та усвідомлення інформації, знаходження відповідей на поставлені запитання та вирішення поставлених цілей шляхом порівняння очікувань учнів з тим, що вивчається. Тобто, здійснюється обговорення очікувань; визначаються основні віхи твору; узагальнюється матеріал та підбиваються підсумки; забезпечується поєднання та порівняння змісту вивченого з досвідом учнів; перевіряється рівень розуміння вивченого, основних положень та ідей за допомогою запитань та обговорення (Технології..., 2006).

На цьому етапі увагу слід приділяти методичним прийомам, що вчать учнів працювати з текстом, залучаючи вивчаюче/ критичне читання з метою повного розуміння тексту. Наприклад, такі прийоми, як «Читання з зупинками», «Читання в парах – узагальнення в парах», «Читання з маркуванням (Інсепт)», вправи з опорними словами, «Подвійний щоденник», «Карта персонажів», «Фішбоун» та інші.

Під час третього етапу, «рефлексія», учень формує особистісне ставлення до тексту й фіксує його або за допомогою власного письмового тексту, або своєю позицією в дискусії. Саме на цій стадії відбувається активне переосмислення власних уявлень, розширення фонових знань за допомогою знань, здобутих під час читання (Технології..., 2006). Етап «рефлексії» є важливим етапом опрацювання ХТ, націленим не лише на узагальнення та систематизацію опрацьованого матеріалу, а й на осмислення учнем власної навчальної діяльності. На цьому етапі доречно використовувати наступні методи: «Незавершені речення», «Твір-п'ятихвилинка», «Сенкан», «Лист по колу», «Ромашка Блума», вірш-асоціація, рефлексивний твір тощо.

Отже, відповідно до моделі персонального зростання, процес формування вмінь критичного мислення засобами ХТ включає три етапи (виклик – осмислення – рефлексія). На етапі «виклик» відбувається активізація фонових знань та підготовка до роботи з ХТ. На етапі «осмислення» здійснюється безпосередній контакт з ХТ. На етапі «рефлексії» реалізується творча переробка, аналіз, інтерпретація вивченої інформації. Ця базова модель відображає три етапи єдиного процесу руху вчителя і учнів від поставлених цілей до результатів навчання у процесі роботи над ХТ. Найважливішим у цьому процесі є створення, за допомогою різноманітних стратегій, методів і прийомів, умов для самостійного критичного опрацювання учнями поставлених цілей роботи з ХТ та визначення шляхів їх досягнення.

Етапи моделі персонального зростання логічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи), (Методика..., 2013; Трубицина, 2019), яка згідно з О. Б. Тарнопольським є основою для роботи з будь-яким навчальним текстом (Тарнопольський, 2006).

Дотекстовий етап покликаний навчити прогнозуванню змісту, що є основою розуміння (Тарнопольський, 2006). Він включає завдання на усвідомлення комунікативної мети читання та зняття можливих мовних і соціокультурних труднощів, розвиток мовної та контекстуальної здогадки, актуалізацію життєвого досвіду учнів з теми за допомогою смислового прогнозування змісту тексту, актуалізації фонових знань. При використанні ХТ можуть бути

надані пояснення про епоху створення тексту, деякі факти з життя і творчої діяльності автора (Методика 2010).

Для цього можна використати такі завдання:

- Look closely at the illustration and predict what the story may be about.

- Read the title and say what in your opinion the main idea of the story is.

- Read the first paragraph of the text, paying attention to the keywords. What is going to happen next?

- Write a few questions to the text based on the illustration.

Текстовий етап передбачає вирішення комунікативного завдання, поставленого на попередньому етапі. Метою цього етапу є виявлення ступеня розуміння тексту. Стосовно ХТ, на цьому етапі здійснюється контроль розуміння учнями сюжетної лінії, характерів головних героїв; виділення засобів образності і виразності, розгляд авторської позиції. Також, на цьому етапі можуть бути запропоновані завдання на знаходження в тексті основної інформації, на розвиток вміння виявити смислові відносини між елементами тексту, встановити зв'язок подій (фактів); на розвиток в учнів уміння узагальнення, на знаходження в тексті точної і детальної інформації (Соловова, 2008; Трубицина, 2019). Наприклад:

- Read the text and define if the main idea is expressed in the title.

- Read the text and guess about the meaning of the highlighted words based on the context.

- Indicate which of the following statements correspond to the content of the text.

- Find as many facts as possible to prove each of the following statements.

- Tick the definition that summarizes the content of the text.

- Summarize the facts described in the first two paragraphs.

- Explain the author's words about...

- Choose from the text adjectives and adverbs that describe ... How do they characterize...?

Післятекстовий етап має на меті подальше осмислення тексту учнями. Завдання цього етапу спрямовані на вилучення імпліцитної інформації, задуму автора, порівняння нової інформації з попереднім досвідом, формування свого ставлення до викладеного. На цьому

етапі можуть використовуватись такі завдання, як:

- Give examples from the text that confirm that ...
- Guess what will happen if ...
- Explain why...
- Complete the beginning/ end of the story.
- Describe one of the main characters.
- Describe the main character and his behavior, analyzing his actions and events. (Трубина, 2019).

Отже, робота з будь-яким текстом, традиційно, зберігає свою структуру і проводиться у три етапи. Особливістю роботи з ХТ є залучення когнітивно-ментальних процедур обробки та інтерпретації дійсності, яка відображена у творі.

Результати та обговорення

Модель формування умінь критичного мислення розширює спектр завдань, які стоять перед вчителем під час роботи над ХТ. Оскільки в літературі не існує єдиного визначення поняття «критичне мислення» (Архіпова, Ковалевська, 2012; Заир-Бек, 2011; Пометун, 2017; Ja'far, 2018), узагальнюючи запропоновані трактування, можна зробити висновок, що в основі критичного мислення знаходяться когнітивні процеси, а саме: сприйняття, пізнання і розуміння дійсності; аналіз, синтез і оцінювання інформації; зберігання та застосування інформації, яку отримано з досвіду, спілкування, узагальнення фонових знань; самоконтроль тощо (ibid.). Відповідно, окрім завдання допомогти учням розібратися в метафоричному світі художнього твору, зрозуміти задум автора і оцінити, як він втілений в слові, вчителю необхідно звернути увагу на такі аспекти, як привласнення отриманих знань, набуття досвіду розуміння і вирішення проблем (моральні, соціальні, особистісні тощо), які розглядаються у творах (Заир-Бек, 2011). З цією метою етапи роботи над ХТ згідно з моделлю персонального зростання («виклик – осмислення – рефлексія») (Clandfield, 2004) пропонуємо узгодити з шістьма рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка) (Bloom et al., 1984).

Кожному з рівнів пізнавальної діяльності може пропонуватися набір завдань і запитань, де завдання характеризуються певним

переліком дієслів, а запитання – спеціальними питальними словами до кожного рівня (Заир-Бек, 2011). Оскільки технологія формування умінь критичного мислення орієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення (ibid.), необхідно коректно визначати завдання для кожного рівня, тобто правильно сформулювати запитання. Запитання активізують в учнів мисленнєві операції різних рівнів: запитання рівня «знання, розуміння, застосування» – нижчого порядку, а запитання рівня «аналіз, синтез, оцінювання» – вищого порядку. Ефективному формуванню умінь критичного мислення учнів сприяють запитання саме високого рівня (ibid.). Слід також зауважити, що процес виконання завдань відповідного рівня передбачає залучення вмінь мислення усіх попередніх рівнів. Так, наприклад, під час виконання вправ, які передбачають аналіз, учень обов'язково залучає знання, демонструє розуміння матеріалу, застосовує знання на практиці (Anderson, & Krathwohl, 2001).

Далі співставимо етапи роботи з ХТ відповідно моделі персонального зростання за Л. Кленфілд та рівні пізнавальної діяльності за Б. Блумом. Першому етапу «виклик» відповідає рівень «знання», коли відбувається розвиток навичок низького рівня. На цьому етапі учні спираються на попередні знання і залучають їх, щоб полегшити сприйняття, усунути лексичні, граматичні труднощі, а також актуалізувати розуміння проблеми. До ключових дієслів, які можна застосувати на цьому етапі, належать: recall, list, name, find, define, describe, select, memorize, match etc. (Пометун, 2017). Питальні слова, за допомогою яких формулюються запитання цього рівня: Who? What? Why? When? Where? Which? Can you select? Can you recall? (Пометун, 2017).

Під час опрацювання тексту на етапі «осмислення» пропонуємо активізувати когнітивні процеси рівнів «розуміння, застосування, аналіз та синтез». На рівнях «розуміння і застосування» перевіряється розуміння змісту тексту, інтерпретуються проблеми, здійснюється тлумачення змісту власними словами; визначається й тлумачиться основна ідея; розвиваються вміння використовувати інформацію або концепцію у конкретних умовах і новій ситуації. Когнітивні процеси, що відповідають цим рівням, стимулюють як мислення низького, так і високого рівнів. Осно-

вне завдання етапу «осмислення» полягає у сприянні формування вмінь високого рівня мислення, таких як «аналіз та синтез». Для цього необхідно передбачити завдання роботи над текстом, які стимулюватимуть розуміння інформації та допомагатимуть закріпити її в пам'яті. З цією метою учням пропонують завдання на опрацювання змісту тексту шляхом аналізу подій, групування фактів відповідно до виділених критеріїв, визначення спільного та відмінного між певними явищами чи поняттями тощо.

На цьому етапі можуть застосовуватись наступні ключові дієслова: compare, contrast, explain, interpret, choose, use, analyze, categorize, subdivide, classify, discover, examine, create, compose, summarize, formulate, join, suggest, etc. Питання: How can we interpret...?, How would you rephrase the meaning?, What facts or ideas show...?, What is the main idea of...?, How would you compare...? contrast...?, How do you classify...?, What examples can you find to...?, What facts would you select to show...?, Why do you think...?, What motive is there...?, What inference can you make...?, Explain why...?, Can you see a possible solution to...?, What would happen if...?, How many ways can you...?.

Етапу «рефлексія» відповідає рівень оцінки, тобто вміння надавати якісну або кількісну оцінку та формулювати ціннісні судження про ідеї дослідження, рішення, методи тощо. Учень оці-

нює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, оцінює відповідність висновків (усвідомлення власної діяльності). Можуть застосовуватись такі ключові слова, як: justify, debate, verify, argue, recommend, assess, discuss, prioritise, determine, defend, evaluate. Питання: Is there a better solution to...?, Judge the value of..., Can you defend your position about...?, Do you think ... is a good or a bad thing?, How would you have handled...?, What changes to ... would you recommend?, Do you believe...?, Are you a ... person?, How would you feel if...?, How effective are...?, What do you think about...?.

Отже, в основу теоретичного обґрунтування моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ покладено модель персонального зростання, яку Ліндсей Кленфілд визначає також як модель критичного мислення. Реалізація моделі здійснюється у три етапи: «виклик – осмислення – рефлексія», які логічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий). На кожному із визначених етапів активізуються конкретні когнітивні процеси згідно з рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума. На практиці реалізація теоретичної моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ здійснюється за допомогою підсистеми вправ. Згідно з етапами моделі підсистема вправ для навчання вмінь критичного мислення засобами ХТ включає три групи вправ (див Табл.1).

Таблиця 1.

Підсистема вправ для навчання умінь критичного мислення засобами ХТ

Підсистема вправ	Етапи моделі персонального зростання та їх узгодження з рівнями пізнавальної діяльності.	Етапи роботи над текстом	Мета вправ
I група вправ	Виклик – рівень «знання»	Дотекстовий	Вправи на предикцію, антиципацію, формування мотивації до читання
II група вправ	Осмислення – рівень «розуміння, застосування, аналізу та синтезу»	Текстовий	Вправи на пошук необхідної мовної та змістової інформації, розвиток вмінь критичного читання
III група	Рефлексія – рівень «оцінки»	Післятекстовий	Вправи на розвиток вмінь рефлексії над прочитаним текстом

Як видно із Табл. 1 мета *дотекстового* етапу (виклик) полягає в актуалізації та узагальненні фонових **знань** учнів; в пробудженні інтересу до теми та мотивації до навчальної діяльності; в спонуканні до активної пошукової діяльності. За допомогою 1-ї групи вправ усу-

ваються мовні та смислові труднощі, поглиблюються соціокультурні знання, удосконалюються механізми передбачення та антиципації з метою досягнення повного розуміння тексту. Відповідно, цей етап включає 1-у групу вправ, що готує учнів до читання текстів та яку мож-

на розділити на 2 підгрупи: мовну і смислову. *Мовна підгрупа включає вправи на семантизацію лексичних одиниць (ЛО) та опрацювання граматичних структур (ГС).* *Смислова підгрупа містить вправи, що:*

– поглиблюють соціокультурні знання (ознайомлення з фоновими знаннями про твір та фактами з біографії письменника);

– налаштовують на смислове сприйняття тексту;

На *текстовому* етапі (*осмислення*) пропонуються вправи 2-ї групи, виконання яких залучають когнітивні процеси **розуміння, застосування, аналізу та синтезу**. Метою цих вправ є отримання нової інформації та її осмислення; співвіднесення нової інформації з попереднім досвідом; відстеження процесу пізнання і розуміння задуму автора шляхом інтерпретації навантаження, яке створюється

ЛО та ГС тексту й смислового опрацювання тексту в режимі вивчаючого/критичного читання під час якого досягається розуміння тексту у повному обсязі.

Метою виконання вправ 3-ї групи *після-текстового* етапу (рефлексія) є цілісне узагальнення й **оцінка** нового досвіду під час вилучення імпліцитної інформації та інтерпретації задуму автора; присвоєння нових знань; формування особистого ставлення до опрацьованого твору за допомогою створення письмового тексту або вираження своєї позиції в дискусії; висловлення чітких суджень щодо проблемних запитань, які було поставлено в процесі опрацювання твору.

Практичну реалізацію розробленої підсистеми вправ для розвитку вмінь критичного мислення засобами ХТ пропонуємо реалізувати протягом двох уроків (Рис. 1).

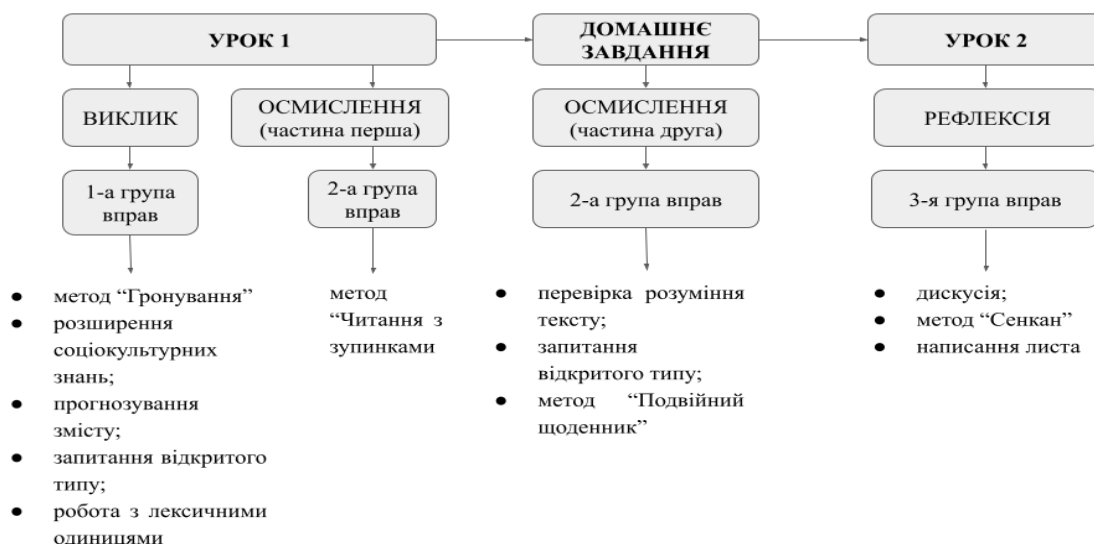


Рис. 1. Модель формування вмінь критичного мислення засобами ХТ.

Згідно із Рис. 1, на 1-му уроці повністю опрацьовується етап «виклику» і перша частина етапу «осмислення». Оскільки для виконання вправ на етапі «осмислення» (на перевірку розуміння тексту; запитання відкритого типу; метод «Подвійний щоденник») залучаються не лише когнітивні процеси низького рівня (*розуміння і застосування*), але й когнітивні процеси високого рівня (*аналіз і синтез*), які потребують значних часових затрат, пропонуємо вправи, що залучають когнітивні процеси високого рівня, винести на домашнє опрацювання. Також, необхідно враховувати, що формування вмінь критичного мислення реалізується за допомогою вивчаючого/ критичного читання.

Оскільки критичне читання здійснюється у повільному темпі – 50-60 слів/хв., метою якого є досягнення максимально повного і точного розуміння і критичного осмислення інформації тексту, тому має місце велика кількість регресій, зумовлених необхідністю перечитувати окремі частини тексту для досягнення якомога точнішого розуміння його змісту (Методика..., 2013, с.378-379).

Дома опрацьовуються наступні вправи етапу «осмислення» на:

- перевірку розуміння тексту через заповнення пропусків у тексті;
- запитання відкритого типу;

– прочитання тексту згідно з методом «Подвійний щоденник».

На 2-му уроці опрацьовується етап рефлексії за допомогою таких прийомів як дискусія, метод Сенкан, написання особистого листа.

Нижче пропонуємо ознайомитись з практичною ілюстрацією моделі формування вмінь критичного мислення засобами ХТ на прикладі уривку “I Go to Sea” з роману “Robinson Crusoe” by D. Defoe (ознайомитися з текстом уривку можна в Додатку 1).

Етап «виклику». Дотекстовий. Робота в класі.

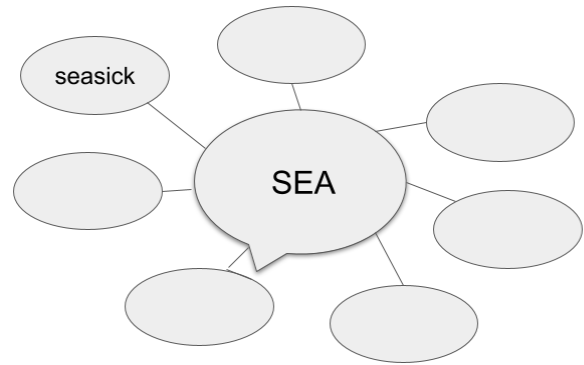
Task 1. Listen to a talk about Daniel Defoe and answer the questions:

- What’s the title of his first book?
- When was the book published?
- How old was the author when he wrote his first novel?

Task 2. Work in pairs and discuss the following questions:

- Have you ever travelled by sea? Where did you go?
- What sort of boat did you travel by?
- Was it a good voyage or did you have any problems?

Task 3. Fill in the mind map with words that come to your mind when you think about the sea.



Task 4. Read the title of the passage of the 1st chapter of the book, and the first and the last paragraph in the text and predict what happens in the story.

Task 5. Work in pairs, and write down three sentences about what happens in the story (or what do you think will happen) to Robinson Crusoe after he has been left on the island. Then present your ideas to the rest of the class.

Task 6. Imagine that you are stranded on a desert island. Your ship is stuck on rocks near the shore. You can swim out and bring five things back to the island before the ship sinks. What will you bring back? Why? Read out your lists to the class.

Task 7. Match each word in Column A with its meaning in Column B.

Column A	Column B
1. change one’s mind _____	A. suffering from sickness or nausea caused by the motion of a ship at sea
2. voyage _____	B. an unpleasant emotion caused by the threat of danger, pain, or harm
3. rough _____	C. to let water in through a crack or hole
4. seasick _____	D. to change one’s original opinion, choice or plan
5. waves _____	E. a long journey, especially by ship
6. fear _____	F. a raised line of water that moves across the surface of an area of water, especially the sea
7. pray _____	G. gradually become less strong.
8. leak _____	H. having an uneven or irregular surface; not smooth or level
9. sink _____	I. to speak to God
10. die down _____	K. go down below the surface or to the bottom of the ocean
11. row away _____	L. feeling fear or worry
12. frightened _____	M. swim away

Етап «осмислення». Текстовий. Робота в класі.

Робота з текстом проводиться згідно з методом «Читання із зупинками». Учні читають текст певними логічно завершеними фрагментами («перша зупинка», «друга зупинка»...), на які вчитель поділяє його заздалегідь. Частини за обсягом можуть бути різними, важливою

є смислова єдність всередині кожного уривка. На кожній зупинці відбувається пошук відповіді на ключове запитання, яке ставить вчитель для стимулювання критичного мислення. Після опрацювання усіх «зупинок» учитель пропонує проблемне запитання. Проблемне запитання формулюється з урахуванням ієрархії рівнів пізнавальної діяльності. Тобто, щоб

відповісти, учні аналізують й інтерпретують інформацію й ідеї, будують власні припущення. Робота на усіх «зупинках» та під час опрацювання проблемного запитання відбувається в два етапи: 1-й етап – робота в парах → 2-й етап – робота в групі.

Task 1. Read and discuss.

1-а зупинка: How can we describe the main character?

2-а зупинка: What was the father's feelings about his son's desire to go to sea?

3-а зупинка: Compare and contrast Robinson's promise when he felt ill and when he got better. Will Robinson listen to the words of the captain, his friend's father?

What would you do in the place of the main character?

Проблемне запитання: In your opinion, did Robinson Crusoe make the right decision? Do you approve/disapprove of it? Give reasons.

Етап «осмислення». Текстовий. Вправи на домашнє опрацювання:

Task 1. Read the text «I Go to Sea» and complete the paragraph below with the words: *England, Germany, Hull, London, Yarmouth, York*.

Robinson Crusoe's father came from (a), but Robinson Crusoe was born in the north of (b), in the city of (c) When he was nineteen, Robinson Crusoe met a friend in the port of (d) and they decided to go to sea. They were going to (e) first, but there was a big storm, and their ship went to the bottom of the sea near (f)

Task 2. Read the text «I Go to Sea» and answer the questions in a written form.

a) What promise did Robinson give his mother in order for him to receive a blessing from his father to go out on his first voyage?

b) What was Robinson describing when he said: "It was as if something was pushing me towards the terrible life that lay ahead of me."

Далі учні читають текст згідно з методом «Подвійний щоденник». Завдання передбачає уважне читання тексту з нотатками і дає можливість тісно пов'язати зміст тексту зі своїм особистим досвідом. Для цього учні розділяють сторінку зошита навпіл. Під час читання ліворуч записують момент, що справив най-

більше враження, викликав якісь спогади або асоціації з епізодами з власного життя; а праворуч – коментар до нього.

Task 3. Write down the episode(s) from the story that impressed you the most in the left column. What memories/ feelings/ thoughts do(es) the episode(s) evoke? Write your comments about the episode(s) in the right column.

The episode(s) from the story that impressed you the most	Your comments

Етап «рефлексії». Післятекстовий. Робота в класі:

Task 1. Work individually: Robinson Crusoe was attracted by the idea of going to sea. Each of you decides whether you would like to go to sea. Write down three reasons why you would/ would not like to do so. Then, work in small groups and compare your ideas.

Task 2. Work in pairs and write a free poem that laconically summarises the gist of the story «I Go to Sea» by Daniel Defoe. Use the following tips that will guide you through writing a poem.

a) Line 1 contains a key word that is usually a noun.

b) Line 2 gives a two-word description of the main message of the story usually by using adjectives.

c) Line 3 expresses an action that is connected with the message of the story. This line consists of three words, that are usually verbs.

d) Line 4 is an expression that consists of 4 words and expresses your personal attitude to the message of the story.

e) Line 5 consists of 1 or 2 words that explain the moral of the story.

Task 3. Imagine yourself in Robinson Crusoe's place. Write a short letter to the father.

(Possible answer:)

Dear father, I am so sorry I left without saying goodbye. I went to Brazil and made my fortune, but now I am on a desert island. There is nobody here and I am learning how to do many things. Now I understand that it is important to make plans and to work hard. And the most important is to believe in God and read the Bible. I have learned this lesson, and this makes me feel strong and happy.

Your son Robinson Crusoe.

Task 4. Group discussion: What do you think made this book a classic? (Classic in the sense

of it being widely read over generations). Why is this story unique? Would you recommend *Robinson Crusoe* to a friend? Why yes/ Why no?

Висновки.

У статті розглянуто питання формування умінь критичного мислення учнів середньої школи за допомогою ХТ. ХТ є ефективним засобом формування компетентності у читанні, з одного боку, та умінь критичного мислення учнів загальноосвітніх шкіл, з іншого. Так, наприклад, ХТ надає змістовний контекст; розкриває лексичні ресурси ІМ; стимулює уяву учнів та розвиває творчі здібності; підвищує культурну свідомість; залучає учнів до аналізу сюжету, теми та головних героїв. Крім цього, в умовах шкільного навчання ХТ є цінним джерелом стимулювання мовленнєвої діяльності та когнітивних процесів й загального пізнання людини.

Теоретичне обґрунтування моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ базується на моделі персонального зростання, реалізація якої відбувається на трьох етапах (виклик – осмислення – рефлексія), в основу яких покладено психологічні особливості роботи над текстом для читання. Кожен етап має свою мету і передбачає виконання специфічних завдань, які активізують різні рівні навчальної діяльності. Практична реалізація моделі формування умінь критичного мислення відбувається за допомогою підсистеми вправ, яка складається із трьох груп вправ. Кожна група вправ узгоджується із рівнями навчальної діяльності, виокремленими Б. Блумом. Етапу «виклик» відповідає рівень *знання*, коли відбувається розвиток навичок низького рівня. Під час опрацювання тексту на етапі «осмислення» залучаються рівні *розуміння, застосування, аналізу, синтезу*. Когнітивні процеси, що відповідають рівням *розуміння, застосування* стимулюють мислення низького рівня. Проте, основне завдання етапу «осмислення» полягає у сприянні формування вміння високого рівня мислення, таких як *аналіз та синтез*. Етапу рефлексії відповідає рівень *оцінки*, тобто вміння надавати якісну або кількісну оцінку та формулювати ціннісні судження про ідеї ХТ. На основі цих даних автори запропонували практичну ілюстрацію моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ на прикладі уривку "I Go to Sea"

з роману "Robinson Crusoe" Даниеля Дефо для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою прийомів та завдань, які стимулюють когнітивні процеси мислення.

REFERENCES

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Archipova, Ye.O., Kovalevska, O.V. (2012). Krytychne myslennya yak neobkhidna skladova rozumovoyi diyal'nosti lyudyny v mezhakh suchasnoho informatsiynoho suspil'stva. *Humanitarnyy chasopys. (Humanities magazine)*, 2, 34-38 (Архіпова, Є.О., Ковалевська, О.В. (2012). Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*, 2, 34-38).
- Biletska-Svystovych, O.V., Matsyuk, Z.O. (2007). Ukrayinskyy khudozhniy tekst u polskomovniy audytoriyi. // *Linhvistychni doslidzhennya*: Зб. наук. Праць, 22, 167-175. Kharkiv: KHNPU. (Біленька-Свистович, О.В., Матцук, З.О. (2007). Український художній текст у польськомовній аудиторії. *Лінгвістичні дослідження*: Зб. наук. Праць, 22, 167-175. Харків: ХНПУ).
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Clandfield, L. (2004). Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*. Режим доступу <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl-esol-classroom/146508.article>
- Halpern, D. (2000). *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya.* / transl. from English by N.Malgina et al.– 4th-international edition. St. Petersburg.: Peter. (Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления.* / Д. Халперн / пер. с англ. Н. Мальгина и др. – 4-е междунар.изд. – СПб.: Питер).
- Ja'far, Fatmeh (2018). Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR – JHSS)*, Vol. 23, Issue 2, Ver.6 (February), 15-26. Режим доступу: www.iosrjournals.org
- Law on Education* (Art. 12, parag.1) (*Закон України «Про освіту»*). (Ст. 12, п.1) – Ре-

жим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

Makarenko, V. M., Tumantsova, O. O. (2008). *Yak opanuvaty tekhnolohiyu formuvannya krytychnoho myslennya*. КН.: "Osnova". (Макаренко В.М., Туманцова О.О (2008). Як опанувати технологію критичного мислення. Видавництво "Основа").

Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: Teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv (2013). / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ Chief ed. S. Yu. Nikolayeva. К.: Lenvit.

Morosova, I.G. (2012). Ispolzovaniye khudozhestvennykh tekstov dlya formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vuzakh. *Aktualnyye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: materialy tret'yey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii.* – St. Petersburg.: State Polar Academy, s. 317-327. (Морозова, И.Г. (2012). Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах. *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции*. СПб.: Государственная полярная академия, С. 317-327).

Pakhomova, T.O. (2012). Chytatska kompetentnist u protsesi vyvchennya inshomovnykh khudozhnykh tekstiv. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu*, 1(17). (Пахомова, Т.О. (2012). Читацька компетентність у процесі вивчення іншомовних художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету*, 1(17). – Режим доступу: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf>).

Pometun, O. (2017). *Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennya v uchniv pochatkovoyi shkoly: metodychnyy posibnyk dlya vchyteliv*. Kyiv. (Пометун, О. (2017). *Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів*. Київ).

Solovova Ye, N. (2008). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Bazovyy kurs. Posobiye dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. М.: Astrel. (Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам*. Базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель).

бие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель).

Tarnopolskyi, O.B. (2006). *Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchal'nyy posibnyk.* К.: INKOS. (Тарнопольський, О.Б. (2006). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник*. К.: ІНКОС).

Tekhnolohiyi rozvytku krytychnoho myslennya uchniv (2006). Crawford A., Saul W., Matthews S., Mackinster D. / Ch.Ed., & foreword O. I. Pometun. К.: Publishing house «Pleyada», (*Технології розвитку критичного мислення учнів* (2006). Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д./ Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди»).

Trubitsyna, O. I. (2019). *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnyk i praktikum dlya akademicheskogo bakalavrata.* Moscow: Yuright publishing house. (Трубицина, О. И. (2019). *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалаврата*. / Под редакцией О. И. Трубициной. Москва: Издательство Юрайт. Режим доступу: <https://urait.ru/bcode/433391>).

Tsepkova A. V. (2017). Printsipy opisaniya metodicheskogo potentsiala khudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, Vol. 7, 4. (Цепкова А. В. (2017). Принципы описания методического потенциала художественного текста на иностранном языке. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, Том 7, 4).

Van, T. Th. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 2009. (ed. gov)

Voloshyna, N.Y. (2002). Naukove obgruntuvannya zmistu predmeta literatury, kharakterystyka navchal'noyi prohramy. // *Naukovi osnovy metodyky literatury*. Navch.-met. posibnyk. Kyiv. (Волошина, Н.Й. (2002). Наукове обґрунтування змісту предмета літератури, характеристика навчальної програми. *Наукові основи методики літератури*. Навч.-мет. посібник / за ред. Н.Й.Волошиної. Київ).

Zair-Bek, S. (2011). *Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobiye dlya uchiteley ob-*

shcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. M.: Prosvetsheniye. (Заир-Бек, С. (2011). Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М.: Просвещение.

ДОДАТОК 1

I Go to Sea

by Daniel Defoe

My name is Robinson Crusoe. I was born in 1632 in the city of York, in England. I came from a good family. My father was from Germany. He made his money as a merchant – buying and selling things – and came to live in York, where he married my mother.

I had two older brothers. One became a soldier and was killed in France. And I never knew what happened to my other brother – just as my mother and father never knew what happened to me.

I had a good education. I went to a good school and learned a lot at home. My father wanted me to get a good job. But I had other ideas. I wanted to go to sea. I could not think about anything else, even though my parents and friends argued strongly against it. It was as if something was pushing me towards the terrible life that lay ahead of me **(1-а зупинка)**. One day my father called me to his room and asked me why I wanted to leave his house, and England.

‘People who go to sea are not like you,’ he said. ‘They either go because they have no money, or because they are very rich, and they want an adventure. You are lucky because you are neither rich nor poor. Poor people have to worry about finding food and somewhere to live. Rich people have to worry about looking after their money. You are in the best place, because you are in the middle. You can have a comfortable life if you stay at home.’

My father promised to do many things for me if I listened to him. With tears running down his face, he told me to remember my older brother. He had gone away to become a soldier and been killed.

If you go to sea, God will not be pleased with you,’ he warned me. ‘I think you will be very sorry if you do not listen to me – and you will have no one to help you.’ **(2-а зупинка)**.

I listened carefully to my father’s words, and for a few days, I changed my mind about leaving home. But within a few weeks, I had decided to go away once more. I asked my mother to talk to my father. I told her that I wanted to go on one voyage. I said that if I did not like it, I would come home and work very hard.

But my mother was very upset. She said she would not talk to my father. She said she did not know how I could even think of going to sea. And she told me that she would not help me to do foolish things with my life. A year went by, and my parents would still not let me go to sea.

Then one day I went to the city of Hull and met a friend. His father owned a ship which was sailing to London, and I decided to go with them, without even telling my mother or father **(3-а зупинка)**.

When the ship left Hull, the wind began to blow, and the sea turned rough. As I had never been to sea before, I was terrified, and became very seasick. Suddenly I thought about what I had done. I remembered my mother and father’s words and felt terribly sorry for not listening to them. I promised to myself that if God let me live, I would go straight home to my father and never go on a ship again. The next day, the sea was a little calmer, but I still felt seasick. The following morning, however, when I got up, the sun was shining on a clear sea. I thought it was the most beautiful thing I had ever seen. That evening, I drank too much rum¹⁶ with the other men on the ship. I completely forgot all the promises I had made when I felt so ill.

A few days later, when we came near the shore, a terrible storm blew up. The sea was very rough, and waves that were as high as mountains broke over the ship every few minutes.

This storm was nothing like the first one. Even the other man on the ship had faces full of fear. They said they had never seen anything like it. We all prayed for our lives.

In the middle of the night, one of the men told us that there was a leak in the ship – water was coming in. The men worked as hard as they could to get the water out, but everyone knew that the ship was going to sink. I felt as if my heart had died inside me. The captain told the men to fire guns to show other boats that we needed help. But the sea was too rough for a boat to come near.

At last, however, the storm started to die down a little, and a boat managed to come close to the ship. After trying many times, we finally pulled the boat near to our ship and climbed into it. As we rowed²⁶ away, we saw our ship go down in the rough sea. I was so frightened I almost couldn't watch.

We rowed safely to the shore, where we were well looked after. There, we were given enough money to go on to London or back to Hull. I could have gone back home to Hull. My father would

have been pleased to see me, and I could have had a quiet happy life. But something inside me would not let me go back.

A few days later, I met my friend, whose father was the captain of the ship. My friend explained to his father that I had come on the voyage to see whether I would like to travel abroad by sea. 'Young man,' he said, 'you should never go to sea again. God is showing you what will happen if you ever go on another voyage.'

BUILDING CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH LITERARY TEXTS IN EFL CLASSES

Viktoriia Osidak, Nataliia Nesterenko

Abstract

Background: *The chapter argues that building critical thinking skills and enhancing students' cognitive processes has become a primary goal of teaching in secondary schools. It is generally agreed that the relationship between learning and reading literature has always been very close. Also, literature is widely recognised as an effective, motivating and enjoyable facilitator for work on critical thinking skills through challenging students' cognitive processes by means of comparing and contrasting of and differentiating between the specific events of the plot, analysing main characters, interpreting the meaning created by the author's choice of words etc. For these reasons this chapter investigates the efficacy of literary texts in building critical thinking skills in secondary schools.*

Purpose: *The main focus of the chapter was on designing effective and feasible critical thinking model of teaching instruction that incorporates literary text in EFL classroom to stimulate students' cognitive processes.*

Results: *Many methods have been suggested to teaching reading literary texts. For the purpose of this study the authors adopted personal growth model developed by Lindsay Clanfield. The model draws heavily on learners' involvement in reading with the aim of explaining the implied message of the literary text through employing crucial critical thinking skills such as problem solving, decision making, interpretation, logical reasoning, and metacognition. The critical thinking model consists of the three stages defined as "challenge – comprehension – reflection". Each of the defined stages focuses on utilising some of the six levels of Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives through activities that promote these cognitive processes. For example, to complete activities of the 'challenge' stage students rely heavily on their **knowledge**; cognitive levels of **comprehension**, **application** and **synthesis** are essential at the 'comprehension' stage; finally, at the 'reflection' stage students are involved in **evaluation** ideas of moral and social aspects discussed in the text and appraising of their acquired experience. Drawing on this conclusion, the article presents a practical implementation of the model with the focus on cognitive processes and development of critical thinking skills in teaching English through literary texts.*

Discussion: *In further research, it is necessary to experimentally verify the effectiveness of the critical thinking model in building critical thinking skills through literary texts in EFL classes.*

Key words: *Critical thinking skills, literary texts; personal growth model.*

BIOS

Viktoriia Osidak, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are self-assessment in FLT, autonomous learning, learning strategies.

Email: viktoriia_osidak@ukr.net.

Nataliia Nesterenko, BA in Education. Her areas of research interests are FLT, Teaching Ukrainian, learning strategies.

Email: nesterenkonatasha@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8848-4323

ORCID: 0000-0002-1122-6318

ВИЗНАЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ТА ТИПІВ ВІДНОШЕНЬ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ З ПОЗИЦІЙ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМКУ

Анотація

У статті визначено теоретико-методологічні засади навчання іноземної мови студентів ЗВО з позицій когнітивного підходу. Подано узагальненні визначення понять «лексико-семантичне поле», «категоризація», «концептуалізація», «поняттєва категорія» і «семантична категорія» та систематизовано підходи до визначення функціонально-семантичного, граматичного, словотворчого, або морфосемантичного та лексичного полів для засвоєння студентами у процесі навчання другої мови. Запропоновано організувати процес розуміння та оволодіння ключовими категоріями лінгвістики у такому порядку: аналіз лексико-семантичного поля, деталізація лексико-семантичної групи слів, визначення однакової для всіх членів лексико-семантичного поля одиниці – семи (семантичного компоненту). Студентам для успішного оволодіння другою мовою необхідно розрізняти семантичні категорії та поняттєві, а також враховувати особливості вираження їх змісту у певній знаковій формі. Оскільки метонімія й метафора належать до одних з найпродуктивніших способів збагачення мови, когнітивний розвиток мовної особистості студентів передбачає усвідомлення референтів, корелятивів та фокусів і контекстів метафоричних та метонімічних мовних знаків. Передбачено, що шляхом розгляду семантичних відношень, в яких можуть існувати лексико-семантичні поля в іноземній мові, студенти навчаються ефективно аналізувати метафоричне перенесення значення, яке тісно пов'язане з полісемією і синонімією.

Ключові слова: когнітивний підхід у навчанні іноземної мови, розвиток мовної особистості студента, лексико-семантичне поле, семантичні та поняттєві категорії.

Вступ. Проблема, стан її розв'язання і актуальність дослідження

Дискусія навколо когнітивного підходу до опанування іноземної мови триває у зв'язку із тим, що оволодіння мовою спричинюється когнітивним розвитком людини і, водночас, зумовлює його. На думку Д. Брауна, усі підходи до засвоєння другої мови протягом життя передбачають когнітивний прогрес у розвитку особистості (Brown, 2007). Оскільки, кінець ХХ та початок ХХІ ст. характеризуються стрімким зростанням досліджень розумово-пізнавальної діяльності людини та її зв'язків із формуванням мовної особистості, то прикладна сфера когнітивної науки сьогодні розширена завдяки залученню надбань психології, лінгвістики, комп'ютерних наук, кібернетики, нейропсихології. Недаремно, назва цієї науки походить від терміна «когніція» (лат. *cognitio* – пізнання), а, отже, когнітивістика широко охоплює процеси діяльності людського мислення: сприйняття інформації, розуміння, опрацювання, запам'ятовування, вміння робити висновки (Чаварга, 2002). У лінгводидактиці когнітивний підхід до

засвоєння іноземної/другої мови реалізується в операціях поглибленого аналізу категорій і понять лінгвістики, дослідження лінгвосемантики мовних одиниць. Ці операції найчастіше стають необхідним ресурсом формування варіативності та інтермовної компетентності (Ellis, 1985; Song, 2012). Таким чином, мовну особистість студента з позицій когнітивної науки, з одного боку, визначають лінгводидактичні результати розвитку мислення, набуття мовленнєвого досвіду, автономність пізнання та навчання, а, з іншого боку, вміння лінгвістичної концептуалізації й категоризації та обізнаність у галузі когнітивної лінгвістики.

Серед об'єктів когнітивної лінгвістики центральним є мова як когнітивний механізм, задіяний у репрезентації (кодуванні) та передачі інформації (Полюжин, 1999). Когнітивні лінгвісти займаються переведенням сучасних мовознавчих пошуків на нові теоретико-методологічні платформи (Жаботинская, 2003), розглядом мови як відображення взаємопов'язаних структур людської свідомості, мислення й пізнання; простеженням нерозривного

зв'язку когніції й комунікації (Левицький, 2004). При цьому мова визнається всіма як одна з найважливіших складових когнітивної діяльності на всіх етапах формування людської особистості та відображенням усіх когнітивних процесів і їх результатів. Тому М. Болдирев наголошує, що, виокремлюючи завдання когнітивної лінгвістики як науки про відношення мовних і когнітивних структур, варто враховувати складники роботи мозку, а саме: мислення, пам'ять, уяву. Необхідно з'ясувати, яку роль відіграють мовні одиниці і форми у здійсненні всіх цих процесів (Болдырев, 2000).

Дотичною до лінгводидактики когнітивна лінгвістика постає у зв'язку з функціонування мови не лише як особливої знакової системи, але і як особливої когнітивної здатності людини до специфічної мовної діяльності та до багаторазового використання мовного знака для досягнення діяльнісних цілей. Значення в когнітивній лінгвістиці розглядається, за М. Болдиревим, (Болдырев, 2000), як вербалізоване знання. Його можна досліджувати не стільки як статичний набір і жорстку структуру семантичних компонентів з диференційованими семантичними ознаками, скільки як акт мислення, як психологічний феномен людини, яка засвоює нові знання і вербалізує їх.

Для організації процесу засвоєння іноземної мови у ЗВО, куди студенти потрапляють із базовими знаннями іноземної мови з середньої школи, у центр уваги необхідно ставити різноманітні лінгвопсихологічні процеси, які сприяють ефективному навчанню, зокрема концептуалізацію й категоризацію. Концептуалізація з позицій когнітивного підходу в лінгводидактиці, є осмисленням інформації, що надходить, та спричинює утворення стійких елементів світоглядної картини – концептів. Більшість концептів закріплюються у мові через значення конкретних слів. О. Селіванова вважає (Селіванова, 2006), що концептуалізація є ключовим поняттям, у якому закріплено зумовленість концепту та мовного знака і завдяки якому відбувається формування семантичного шару мови, яким оперує мовна особистість. Якщо концептуалізація є результатом довербальної стадії розвитку людини, а на вербальній стадії вона стає безумовним процесом опанування мовою, то в навчальній діяльності студентів така діяльність визначає успішність набуття мовно-мовленнєвої ком-

петентності. Так само передумовою результативного засвоєння іноземної мови слід вважати категоризацію.

О. Селіванова відзначає, що категоризація – це поділ об'єктів пізнання на категорії, виокремлення серед них груп, класів та мисленнєве зіставлення об'єкта дійсності із певною категорією системи знань та світоглядної картини (Селіванова, 2006, с. 223).

Отже, на теперішньому етапі генези наукової думки когнітивний підхід у лінгводидактиці іноземної мови спрямовує на:

- організацію навчання студентів одночасно із дослідженням процесів формування їхньої мовної особистості;
- врахування особливостей механізму та структури засвоєння мови як пізнавальної діяльності;
- використання можливостей вербалізації інтелектуальних знань у процесах концептуалізації та категоризації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Серед фундаментальних праць, на які спираються сучасні послідовники когнітивного напрямку, виокремлюється ґрунтовна репрезентація теорій лінгводидактики Р.Мітчел та Ф. Майлз (Mitchel&Myles). У ній ідеться про необхідність створення 'лінгвістичної архітектури всередині мозку' (Mitchell & Myles, 2013) У сучасних інтерпретаціях когнітивний підхід у навчанні другої мови використовують для формування соціолінгвістичної компетентності (Bown & White, 2010); для вдосконалення методології досліджень (Hulstijn et al., 2014); для з'ясування зв'язків між когнітивною лінгвістикою та лінгводидактикою (Tyler, 2012) В останніх завжди фігурує теза про універсальність когнітивних механізмів та елементів архітектури пізнавальних процесів в оволодінні мовою, будь-якою, крім рідної. До таких механізмів можна віднести категоризацію та концептуалізацію.

Навчання студентів категоризації варто починати із ознайомлення з традицією Давньої Греції, яка започаткована Аристотелем. Він увів поняття «категорія» та виокремив десять категорій (сутність, якість, кількість, відношення, місце, час), за допомогою яких людина пізнає світ. Розподіл на поняттєві та семантичні категорії позначив наступний етап когнітивної науки. Сьогодні під семантичною категорією розуміють певний параметр, що лежить в ос-

нові розбиття численної сукупності однорідних мовних одиниць на обмежену кількість класів, члени яких характеризуються одним і тим самим значенням певної ознаки (Селіванова, 2006). Поняттєві категорії являють собою відносно стабільний і стійкий когнітивний зліпок з позамовного світу і пов'язані з ним більш безпосередньо, ніж категорії семантики (Худяков, 2001). При цьому деякі дослідники вважають, що поняттєві та семантичні категорії є тотожними поняттям. О. Бондарко, наприклад, не протиставляє поняттєві і семантичні категорії та вважає, що вони є різними аспектами одного й того самого явища. Він наголошує, що можна виділити два рівні поняттєвих категорій та їхніх систем: рівень універсальних фундаментальних поняттєвих категорій і рівень поняттєвих категорій, що реалізуються у семантичних функціях конкретної мови. На думку О. Бондарко, семантичні категорії належать до поняттєвих як варіанти до інваріантів (Бондарко, 2000). Таким чином, з одного боку, підкреслюється нетотожність сфери семантики і сфери понять, а з іншого – чітко визначається нерозривний характер зв'язку між ними.

За своїм логічним змістом різниця між поняттєвими і семантичними категоріями полягає в тому, що семантичні категорії, на відміну від поняттєвих, мають мовну реалізацію. Вони представлені у конкретних мовних засобах як матеріальному втіленні свідомості і тісно пов'язані з різними типами мовного знання (Васильєв, 2000). За зауваженням М. Нікітіна, поняттєва класифікація враховує природу речей, структуру дійсності та членування свідомості, яке зумовлене структурою людської діяльності. Семантична класифікація включає, окрім ознак поняттєвої класифікації, ще мовний знак та вираження понять в певній знакової системі (Никитин, 2007).

Вербалізовані поняття належать до сфери лексичних або граматичних категорій. Вони розрізняються за ступенем абстракції (поняття, що передаються лексичними засобами більш конкретні) і за обсягом їхнього знакового представлення (поняття, що мають лексичне вираження, представлені значно меншою кількістю мовних одиниць). Між лексичними і граматичними категоріями немає чіткої різниці, оскільки більшість поняттєвих категорій, що виражаються граматичними засобами, можуть також мати і лексичні позначення, що

і визначає можливість існування функціонально-семантичних полів.

Опанування процесом концептуалізації передбачає наявність ключових концептів, які необхідні для створення лінгвістичної архітектури розумово-пізнавальної діяльності мовної особистості. У нашому дослідженні одним з елементів цієї архітектури є лексико-семантичне поле, яке студенти повинні опанувати, оскільки «без існування лексико-семантичної системи неможливі були б пізнання світу і власне людське мислення» (Филин, 1992).

Сучасний погляд на роль засвоєння лексико-семантичних полів в опануванні мови сформувався на основі поглядів Й. Трієра (Trier, 1931), який вперше почав досліджувати поняттєву сферу розумово-пізнавальної діяльності людини, а також Г. Іпсена (Ipsen, 1924), який увів термін „поле” та застосував його в описі груп мовних одиниць різного типу. Тому в лінгвістиці усталене уявлення про поле – сукупність мовних (переважно лексичних) одиниць або конститuentів, які об'єднані за змістом і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність явищ, що позначаються. Незважаючи на те, що визначення поняття «поле» має досить довгу історію, сьогодні існує низка важливих відкритих питань. Так, сутність терміну «поле», принципи, шляхи і методи ідентифікації полів, типології та класифікації полів, взаємозв'язок та відносини полів досі викликають суперечності (Іванова, 1995). Але, незважаючи на них, характеристики 'поля' можна вважати сталими. За цими характеристиками прийнято розрізняти *функціонально-семантичні поля*, де інтегральна поняттєва ознака представлена в одиницях, що належать до різних рівнів мови (лексичного, морфологічного, синтаксичного) (Бондарко, 2002, с. 27); *граматичні поля* – об'єднання граматичних засобів вираження певного граматичного значення (Гульга, 1969, с. 293); *словотворчі, або морфосемантичні поля*, для елементів яких окрім семантичної подібності характерна наявність спільного афікса або основи (Кузнецов, 2000, с. 238) та *лексичні поля* – об'єднання слів за спільністю їхнього лексичного значення, що відповідає певній поняттєвій категорії (Вердієва, 1994, с. 4).

На думку Гладченко К.Ю., «лексичне поле – це своєрідна парадигма лексичних величин (лексем), які ділять неперервну загаль-

ну зону значення і перебувають у безпосередньому протиставленні» (Гладченко, 2016, с. 101). Залежно від характеру цієї категорії і ступеня її абстракції, лексичні поля можуть охоплювати: одиниці, що належать до конкретної частини мови і згруповані на основі спільності лише своєї частиномовної семантики (*граматичні гомогенні частиномовні поля*) (Бабушко, 1998, с. 22); одиниці різних частин мови, які є подібними за лексичним значенням (*граматичні гетерогенні семантичні поля*) (Сандиго–Гросс, 2001, с. 7); одиниці, що належать до однієї і тієї самої частини мови і об'єднуються на основі спільності лексичного значення (*лексико-семантичні поля*). Незважаючи на різноманіття мовних полів, в них є спільна риса: базою для інтеграції конститuentів будь-якого поля є деяка категорія або категоріальна ситуація (Бондарко, 2000).

Таким чином, поля можуть бути спрямовані на сферу поняттєвих категорій, у термінах, якими людина осмислює світ, або на семіотичну систему. Спрямованість поля визначає підходи щодо виокремлення лексико-семантичних полів: екстралінгвістичний та власне лінгвістичний. Екстралінгвістичний підхід визначається логікою предметного світу й мисленням, а лінгвістичний, у свою чергу, детермінований мовними явищами та відношеннями між словами і їхніми значеннями (Иванова, 1995).

Досліджуючи логічний і лінгвістичний аспекти стратифікації лексики на семантичні поля, Ю.Н. Караулов зазначає, що лексико-семантичне поле є досить містким поняттям, в якому перехреснюються проблеми, які можливо розв'язувати, наприклад, лексикологія (синонімія, антонімія, полісемія, гіпонімія і паронімія), а також загальна лінгвістика, наприклад, співвідношення слова і поняття (Караулов, 1992). Цей підхід дотичний до розуміння мови як цілісного організму, специфіка якого обумовлюється низкою факторів: 1) лінгвістичних, що відображають мовні закономірності; 2) екстралінгвістичні, що відображають об'єктивну реальність; 3) концептуальних, які пов'язані з закономірностями рефлексорної діяльності мислення та матеріалізацією елементів мови у часі і просторі. Таким чином, лексико-семантичні поля утворюються в результаті лексикалізації концептуальних полів чи окремих концептів, що представляють певні інформаційні сфери. А лексичні одиниці, які утворюють лек-

сико-семантичне поле, вступають між собою у взаємні зв'язки: внутрішньомовні, зовнішньомовні та позамовні (Дашкова, 2020).

У процесі засвоєння другої мови внутрішньомовна та позамовна системи зв'язку взаємодіють та накладаються одна на одну, утворюючи при цьому мережу відношень між словами в межах поля та лексико-семантичними варіантами в семантичній структурі окремого слова. При цьому, структурно лексико-семантичне поле утворює парадигму, яка виникає при сегментації лексичного континууму на відрізки, які відповідають окремим словам мови. Ці слова пов'язані між собою певними відношеннями та утворюють ієрархію (Кузнецов, 2000).

Оскільки лексичні одиниці складаються з диференційних та інтегральних семантичних компонентів, вони можуть належати до різних синонімічних рядів і лексико-семантичних груп. (Новиков, 2002). Принципи структуризації лексико-семантичної групи відповідають принципам структуризації лексико-семантичного поля. Лексико-семантичне поле складається з ядра та периферії. Ядро поля запропоновано визначати домінантою, або конститuentом поля, який є найбільш спеціалізованим для вираження даного значення; передає значення найбільш однозначно; систематично використовується. Крім цього, ядро характеризується нейтральністю, високою частотою вживання та часто немає характерних лише для нього ознак. Однак, оскільки ядро притаманне усім членам лексико-семантичного поля та носієм смислів (семантичних ознак), воно може замінити кожен з членів лексико-семантичного поля (Ключка, 2012). Навколо домінанти групуються найбільш тісно пов'язані з нею елементи, які утворюють ядро поля. Ядро являє собою лексичне вираження смислів та може замінити кожен з членів поля. Ядерні елементи допомагають розмежувати поля в системі мови, визначають структуру поля і типи відношень між його одиницями. Віддалені від ядра конститuentи розміщуються на периферії поля. Як правило, кількість периферійних елементів значно переважає кількість ядерних. Вони конкретизують основне значення поля та перебувають у зв'язку з іншими полями, утворюючи при цьому лексико-семантичну цілісність мовної системи (Горохова, 2009).

Недосліджені аспекти проблеми, мета і завдання статті

Аналіз досліджень, присвячених різноаспектним питанням лексико-семантичного поля, показав, що, незважаючи на їхнє широке висвітлення в наукових роботах, залишається низка відкритих питань, які потребують подальших наукових розвідок. Серед них, зокрема, порядок формування когнітивних процесів опанування іноземною мовою, до якого б увійшли категоризація, концептуалізація, розуміння лексико-семантичного поля мови, груп мовних одиниць та мінімальної одиниці – семи. З огляду на це, **метою статті** є визначення змістових компонентів опанування іноземною мовою студентами ЗВО з позицій когнітивного підходу. Серед них: лексико-семантичне поле, обґрунтування відношень, в яких перебувають лексичні одиниці в межах одного лексико-семантичного поля: полісемія, синонімія, антонімія, а також метонімія та метафора. Досягнення мети зумовило виконання таких завдань: з'ясувати ієрархічні зв'язки між процесами пізнання категоріями і концептами, використати узагальнене визначення поняття «лексико-семантичне поле» та представити його структуру, доступну для опанування студентами; визначити основні відношення між складниками лексико-семантичного поля, необхідні для аналізу в процесі навчання іноземної мови; представити тексти публіцистичного стилю для вибору метафор та метонімії у них.

Методологія дослідження: джерельна та експериментальна бази, учасники, методи і процедура

У дослідженні взяли участь 3 викладачі англійської мови та 69 студентів груп ЛА-71, ЛА-72, ЛА-73 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського». Під час дослідження студентам було запропоновано таку послідовність формування лінгвістичної компетентності:

1) Встановлення та дослідження лексико-семантичних полів –ієрархічних структур значної кількості лексичних одиниць, що об'єднані інваріантним значенням і відображають у мові певну поняттєву категорію (Новиков, 2002). Усвідомлюючи ієрархічний зв'язок лексичних значень, в основі якого лежить принцип включення конкретних значень у зна-

чення абстрактні й узагальнені та розуміючи формальну єдність лексичної одиниці і частини мови, до якої вона належить, студенти концептуалізують лексико-семантичні та морфолого-семантичні рівні мови.

2) Наступним етапом стало визначення виокремлення лексико-семантичних груп слів. Мовним критерієм, що їх вирізняє, є сема або семантичний компонент, який є спільним для значень усіх членів групи. К. Смолін визначає групу як «лексичну множину, члени якої об'єднані семантичним інваріантом, відрізняються диференційним компонентом (семою) та належать до однієї граматичної категорії» (Смолін, 1988, с. 220).

3) Виокремлення мінімальної семантичної одиниці (семи) водночас передбачало розуміння її кумулятивної здатності, тобто здатності накопичувати інформацію. Студенти повинні були усвідомити, що під час взаємодії один з одним, семантичні компоненти «забезпечують актуалізацію смислу – «синтезують» його із безлічі семантичних ознак, надають стійкості семантичному інваріанту слова як генетичному прототипу та сприяють розвитку нових варіантів.

Крім того, під час дослідження використовувалися методи синтезу, аналізу й узагальнення одиниць лексико-семантичного поля, а також метод суцільної вибірки для виявлення метафоричних лексичних одиниць з текстів публіцистичного стилю. Для опису значень обраних одиниць використовувався описовий метод, а методи систематизації й класифікації – для визначення основних принципів класифікації лексичних одиниць з метафоричним перенесенням. Методом спостереження та інтерв'ю було виявлено закономірності засвоєння лінгвістичних категорій та перебіг процесів концептуалізації, визначення лексико-семантичних полів в досліджуваних групах.

Результати дослідження, винесені на обговорення, їх виклад і обґрунтування

Спостереження за формуванням лінгвістичної компетентності студентів свідчать про те, що стратифікація одиниць поля «ядро-периферія» відбувалася більш активно в тому випадку, якщо домінанта була достатньо визначеною (наприклад, «кількість», «простір», «час»). Водночас, у тих випадках, коли в основі поля перебувало поняття більш широкого

плану, встановлення домінанти є проблематичним. Крім того, у пізнавальних процесах, які формуються у студентів у в опануванні другою мовою, конституенти лексико-семантичного поля вирізняються спільним лексичним значенням, що є результатом зв'язку значень окремих порівнюваних лексико-семантичних варіантів слів. Під семантичним зв'язком двох слів студенти розуміли наявність у них спільного семантичного компонента. Мінімальний семантичний компонент трактувався як мінімальна семантична одиниця (сема) лексичного значення, яка відображала ту чи ту конкретну ознаку предмета, явища чи поняття, з яким співвідноситься лексичне значення (Новиков, 2002). Студенти визначали, яким чином семантичні компоненти можна віднести до «вихідних семантичних елементів, різноманітні сполучення яких із структурної точки зору утворюють якісно нову значущу одиницю мови» (Смолин, 1988, с. 119), і як вони беруть участь у створенні різноманітних груп. Метою було узагальнення висновку, що семантичний компонент виконує в одному випадку диференційну функцію (при відмежуванні одного слова від іншого), а в іншому – інтегральну функцію (при об'єднанні слів у різні парадигматичні угруповання), а регулярна опозиція інваріантних і диференційних ознак є основою для структурної організації поля та ідентифікації груп одиниць, що входять до нього (Конецкая, 1998). Було визначено, що найчастіше такі групи формуються на основі декількох типів семантичних зв'язків: полісемії, синонімії, антонімії, гіпонімії та паронімії.

У процесі навчання студенти детально розглядали різновиди семантичних зв'язків лінгвістичних одиниць англійської мови. Наприклад, полісемія була досліджена як універсальне семантичне явище, яке визначається як здатність одного слова позначати різні предмети, явища і процеси дійсності та використовуватись у різних за змістом контекстах, тобто розмежовуватись у тексті завдяки різним, взаємовиключним позиціям цього слова. Багатозначне слово являє собою мікросхему, у якій значення взаємопов'язані та взаємообумовлені (Беляевская, 2004). Виявлено, що полісемія належить до явищ, які швидко розповсюджуються в мові через внутрішні й зовнішні фактори. На зовнішній фактор указував ще Аристотель, який зауважив, що число слів обмежене,

у той час, як кількість предметів безмежна. У зв'язку з цим, одне й те саме слово може позначати декілька предметів. Зовнішня причина полісемантичності слова підкріплюється внутрішньою тенденцією до асиметричного співвідношення форми і змісту мовного знаку (Беляевская, 2004). З цього було зроблено висновки, що полісемія передбачає співіснування одного слова в декількох значеннях, одне з яких є центральним і об'єднує навколо себе інші значення.

Багатозначні слова, сумісні на основі схожості реалій (за формою, цінністю, положенням та функцією), розподілено так, щоб виявити їхні характеристики на основі метафоричних або метонімічних зв'язків (Конецкая, 1998). Оскільки метонімія і метафора є універсальними засобами поповнення словникового запасу мови, який формується в процесах вторинної номінації, то завданням для студентів стало описати якісний зв'язок між об'єктами первинної і вторинної номінації, де один термін замінюється іншим на основі суміжності означуваних понять у випадку метонімії або їхньої схожості у випадку метафори (Лакофф, 1990). Студенти намагалися спростувати чи підтвердити тезу, що метафора, за словами О. Селіванової, є «найпродуктивнішим креативним засобом збагачення мови, виявом мовної економії, що виявляється у використанні знаків однієї концептуальної сфери на позначення іншої, схожої з нею у якомусь відношенні» (Селіванова, 2006, с. 326).

Аналіз статей публіцистичного стилю дав змогу студентам виявити метафоричне перенесення, зокрема в полі 'тварина-людина'. Умовно такі метафори поділено на декілька груп: 1) перенесення через оцінку розумових здібностей; 2) перенесення особливостей поведінки тварини та поведінку (наприклад, професійну) людини; 3) перенесення приписаних особливостей та характеристик тварини на поведінку людини. В ході дослідження студенти сформували низку тез, які збігалися з висновками вчених та експертів (MacMillan, 2010):

– Оскільки людина вважає себе інтелектуально більш розвиненою, ніж тварина, то такі метафоричні прикметники як *bull-headed*, *goosy*, *calvish* описують людину як нерозсудливу й дурну.

– З іншого боку, деякі тварини характеризуються якостями і силою, невластивими лю-

дині. Так, наприклад, люди сприймають бика як рухливу, сильну й агресивну тварину. Така поведінка стала приводом виникнення метафоричного терміну *a bull market* – *ринок зі швидким та стрімким зростанням цін*.

– Ведмідь, натомість, у розумінні людини є неповороткою й повільною твариною, тому поняття *a bear market* має антонімічне значення – *ринок, на якому ціни падають*. Іншим прикладом перенесення типової поведінки тварини на поведінку людини може слугувати метафори *a lone wolf* – *одинак*, *tiger* – *сильний та агресивний противник, конкурент*.

– В окремих випадках людина приписує тварині певні якості, які в реальності не є властивими для тварини, та переносить їх на свою поведінку. Наприклад, *to horse around* означає *блязнювати, дуріти*, а *to lark* – *поводитися грайливо*.

– Звернувши увагу на дефініції прямих значень слів, визначено, що ці якості не є типовими. Наприклад, *a horse* – *a solid-hoofed plant-eating domesticated mammal with a flowing mane and tail, used for riding, racing, and to carry and pull loads; a lark* – *a small brown bird that is common in Europe and is known for singing while it flies*

У процесі концептуалізації полісемантичності слова завжди поєднувалася із синонімією. Синонімія є важливим фактором і лексичного рівня мови в цілому, і будь-якого полісемантичного слова зокрема. Було важливо, щоб студенти зрозуміли, що словесний знак формується за принципом узагальнення і виконує функцію як розрізнення, так і ототожнення. Полісемантичне слово може перебувати у декількох синонімічних рядах і в декількох лексико-семантичних групах (Смолина, 1988). Наприклад, студенти категоризували метафоричність, аналізуючи такі одиниці: *a hare* (заць) може мати декілька метафоричних значень: 1) як іменник – *лялька, манекен*; 2) як дієслово – *дуже швидко бігти*. Було зроблено висновок про те, що ці два значення слова між собою жодним чином не пов'язані та можуть належати до декількох синонімічних рядів. Іншим прикладом є метафоричний іменник *a monkey* (мавпа), який переходить в дієслово та набуває три різні значення: 1) *дуркувати, блязнювати*; 2) *псувати щось через невміння щось робити*; 3) *пародіювати, передражнювати*.

Тип семантичних відношень синонімічних мовних одиниць визначався через когнітивний механізм виявлення повних або часткових збігів їхніх значень. Константою визнавалося те, що синоніми – це слова близькі або тотожні за своїм значенням, які позначають одне і те саме поняття, але відрізняються одне від одного або відтінками значення, або стилістичним забарвленням, або обома ознаками і можуть замінювати одне одного у будь-яких контекстах без втрати предметно-логічного змісту висловлювання. Синоніми належать до однієї частини мови та об'єднуються семантико-сисловою й функціональною спільністю, або спільним семантичним стрижнем (смиловим знаменником) (Александров, 1987). Однак спостереження студентів підтвердили думку С. Кацнельсона, що синоніми – це одиниці, «зовсім не однакові у своєму відношенні один до одного, і кожен з них займає чітко визначене місце в парадигматичному ряду, де чільне місце належить словам, які виражають загальну для всього ряду ідею» (С.Д. Кацнельсон, 1986, с. 108).

Слова, що складають синонімічний ряд, були більш-менш однаково витлумачені, проте словникові дефініції синонімів було критиковано через відсутність чітких умов контекстуального використання, що ускладнює їхнє повне розуміння і правильну диференціацію. Студенти підтверджували думку М. Нікітіна, що «синоніми мають бути визначені як кореферентні (узуальні та оказіональні) позначення із спільним когнітивним та прагматичним значенням» (Никитин., 1998, с. 95). Наприклад, метафоричні дієслова *to horse* та *to monkey* мають подібні значення, а саме – *блязнювати, дуріти* та використовуються в неформальних ситуаціях. Іншим прикладом слугують дієслова *to hog* (від *a hog* – *свиня*) та *to weasel* (*a weasel* – *ласка*), які означають *поводитись егоїстично, досягати чогось через обман та несправедливість*. Окремо студенти обмірковували тезу С. Кришталь, що це пов'язано з емоційною складовою основних значень цих слів. У людей виникають негативні асоціації та емоції з цими тваринами, тому вони і надають їм негативні якості (Кришталь, 2019).

Розгляд питання про синонімію було продовжено аналізом антонімії, оскільки синонімічний ряд складає широку амплітуду коливань від одного відтінку до іншого, від

домінанти ряду до її протилежності (Александров, 1987). Саме антонімію було витлумачено як протилежність всередині однієї сутності, логічну основу якої складають опозиційні видові поняття, які становлять межу виявлення якості, що визначається родовим поняттям (Селіванова, 2006). Концептуалізація протилежного значення відбувалася за допомогою наведення прикладів природної здатності людського розуму до розмаїтості уявлень у про реалії життя і наукового пізнання. Протилежність значень, або опозиційність значень збуло виявлено за допомогою протилежних та несумісних ознак (Никитин, 1998). Антонімічна парадигма, що є полярною сутністю, визначалася наявністю градуальних відношень всередині своєї структури. Наприклад, пару тварин з протилежними якостями було визначено так: *a bear* та *a bull*. Метафоричні терміни зі сфери економіки, які зустрічалися у представлених для аналізу публіцистичних текстах, визнано антонімічними: *bear engagements* – *зобов'язання біржовиків, які грають на зниження ціни*; *bull engagements* – *зобов'язання біржовиків, які грають на підвищення ціни*. *A bull campaign* – *спекуляція на підвищенні ціни*, *a bear campaign* – *спекуляція на пониженні ціни*; *a bear clique* – *біржові спекулянти, які знижують ціни*, *a bull clique* – *біржові спекулянти, які підвищують ціни*; *bullish* – *такий, що має тенденцію до підвищення ціни*, *bearish* – *такий, що має тенденцію до зниження ціни*. Студенти погодилися з тезою, що входячи до складу лексико-семантичного поля, антоніми не утворюють окремої множини, позаяк вони індукуються самим полем і є складовою частиною родової по відношенню до них множини (Караулов, 1992).

Окремо було відзначено, що синоніми та антоніми взаємодоповнюють один одного при розкритті складних концептуальних відношень і в реальному світі об'єктів, і в семантичному просторі мови. Антоніми мають у своїй структурі інтегруючий поняттєвий компонент; а синоніми можуть складати опозиції в узуальній реалізації.

Висновки та перспективи дослідження

Дослідження сфокусоване на формуванні лінгвістичної компетентності студентів у процесі опанування другою мовою. Навчання студентів організовувалося поетапно і пе-

редбачало підтвердження чи спростування тез експертів-лінгвістів, які стосувалися опанування лексико-семантичного поля в іноземній мові. Шляхом розгляду семантичних відношень, в яких можуть існувати лексико-семантичні поля, зокрема у полісемії, антонімії та синонімії, студенти розвивали операції категоризації та концептуалізації, визначення елементів лексико-семантичного поля-ядра і периферії, з'ясовували відтінки значень лексичних одиниць лексико-семантичного поля, які відрізняють їх одне від одного та утворюють континуум лексичного складу мови, оскільки одна лексична одиниця може належать до декількох лексико-семантичних полів. У межах лексико-семантичного поля студенти вирізняли одиниці, які перебувають в антонімічних, синонімічних або полісемантичних зв'язках, які можуть утворюватися через метафоричне або метонімічне перенесення. Метафоричне перенесення було визнано одним з найпродуктивніших способів утворення нових значень слів у публіцистичному тексті англійської мови. Різновидами метафоричного перенесення 'тварина-людина' у публіцистичному тексті визначено перенесення: розумових здібностей тварини на людину, особливостей поведінки тварини на поведінку людини або вигаданих якостей тварини на людину. Відзначено, що метафоричні іменники та дієслова з перенесенням тварина-людина вступають між собою в синонімічні й антонімічні зв'язки та можуть бути полісемічними. Таким чином результатом дослідження стало формування у студентів стереотипних когнітивних дій категоризації, концептуалізації та структуралізації лексико-семантичного поля. У перспективі лінгводидактична мета застосування когнітивного підходу для опанування іноземної/ другої мови може реалізуватися: в удосконаленні окремих операцій синтезу, порівняння, аналогії; у використанні соціолінгвістичних моделей пізнання засобами мови, у поєднанні методів психо-та соціолінгвістики і розвивальної дидактики.

REFERENCES

- Alexandrov, S. (1987). О понятии синонима. Лексическая синонимия. Moscow: Nauka, 1987. (Александров П. С. (1987). О понятии синонима. Лексическая синонимия. М.: Наука).

- Babushko, R. (1998). Kategorialnyi prostir lokatyvnyh ta temporalnyh pryslivnykiv suchasnoi angliyskoi movy. Avtoref. dis. ... Kand. philol. nauk: 10.02.04. Kiev. (Бабушко С. (1998). Категоріальний простір локативних та темпоральних прислівників сучасної англійської мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ).
- Boldyrev, N. (2000). *Cognitive Semantics: A Course of Lectures in English Philology*. Tambov: Publishing house of TSU im. G.R. Derzhavin (Болдырев, Н (2000) Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина).
- Bondarko, A. (2002). *The theory of meaning in the system of functional grammar*. Based on the material of the Russian language. Moscow: Languages of Slavic Culture (Бондарко, А. (2002). Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. Москва: Языки славянской культуры).
- Bown, J. & White, C. (2010). A social and cognitive approach to affect in SLA, 48(4), 331-353. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.014>.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman).
- Chavarha, YA. (2002). Polisemiya: nedostatnist' movnykh resursiv chy rezul'tat kohnityvnoyi diyal'nosti lyudyny. *Problemy romano-hermans'koyi filolohiyi*, 103-114. Uzhhorod: «Patent» (Чаварга, Я. (2002). Полісемія: недостатність мовних ресурсів чи результат когнітивної діяльності людини. *Проблеми романо-германської філології*, 103-114. Ужгород: «Патент»).
- Dashkova, K. (2020). Ponyattya «Leksiko-semantichne pole» ta yogo struktura. *Naukovi zapiski Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, 33, 56–60 (Дашкова К. (2020). Поняття «Лексико-семантичне поле» та його структура. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 33, 56–60).
- Dictionary of Finance and Banking. – Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Ellis, R. (1985). Sources of Variability in Interlanguage, *Applied Linguistics*, Volume 6, Issue 2, 1985, Pages 118–131, <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.118>.
- Filin, F. (1982). O leksiko-semanticheskikh gruppakh slov / *Ocherki po teorii yazykoznanija*. M.: Nauka, 229-239 (Филин, Ф. (1982). О лексико-семантических группах слов / *Очерки по теории языкознания*. М.: Наука).
- Gulyga Ye.V., Shendel's Ye.I. (1969). Printsipy i metody semanticheskikh issledovaniy. *O komponentnom analize znachimykh yedynits yazyka*, p. 291-314. M.: Nauka. (Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. (1969). Принципы и методы семантических исследований. *О компонентном анализе значимых единиц языка*, с. 291-314. М.: Наука).
- Hladchenko, K. (2016). *Leksyko-semantichne pole yak strukturnyy element movnoyi kartyny svitu*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufm_2016_272_260_5 (Гладченко, К. (2016). *Лексико-семантичне поле як структурний елемент мовної картини світу*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufm_2016_272_260_5 (дата звернення: 22.05.2021)).
- Horokhova, I. (2009). Leksyko-semantichne pole diyesliv zi znachenniam rozumovoyi diyal'nosti. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 3, 193-196 (Горохова І. (2009). Лексико-семантичне поле дієслів зі значенням розумової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 3, 193-196).
- Hulstijn, J., et al. (2014). Bridging the gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361-421.
- Ipsen, G. (1924). Der alte Orient und die Indogermanen. Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. *Festschrift fur W. Streiberg*, 200-237.
- Ivanova, L. (1995). *Polisemiya russkikh prilagatel'nykh lineynogo prostranstvennogo izmereniya*: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. (Иванова, Л. И. (1995). Полісемія руских прилагательних лінійного просторового вимірювання: автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Воронеж).
- Karaulov, Yu. (1992). *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka. (Караулов, Ю. (1992). Русский язык и языковая личность. Москва: Наука).
- Katsnel'son, S. (1986). O grammaticheskoy kategorii. *Obshcheye i tipologicheskoye yazykoznanie*, 107-129. L.: Nauka. (Кацнельсон, С. (1986). О грамматической категории. *Общее и типологическое языкознание*, 107-129).
- Khudyakov, A. (2001). Pragmatika: pereosmysleniye termina v svete novykh lingvisticheskikh idey. URL: <http://professorhudyakov.ru/>

pdf/2001-pragmatics.pdf. (Худяков, А. (2001). Прагматика: переосмысление термина в свете новых лингвистических идей). URL: <http://professorhudyakov.ru/pdf/2001-pragmatics.pdf>. (дата звернення: 23.05.2021).

Klyuchka, N. (2012). Leksyko-semantychnе pole yak systemno-strukturne utvorennya. *Naukovi zapysky. Seriya "Filolohichna"*, 37 (Ключка, Н. (2012). Лексико-семантичне поле як системно-структурне утворення. *Наукові записки. Серія "Філологічна"*, 37).

Konetskaya, V.(1998). Printsipy klassifikatsii leksicheskikh znacheniy slova. *Uchenyye zapiski MGPI im. V.I. Lenina, 1, 11–27* (Конецкая В. (1998). Принципы классификации лексических значений слова. *Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина, 1, 11–27*).

Kryshal', S. (2018). Metaforychna konversiya v anhliys'kiy movy. *Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Filolohiya*, 37, 100-103 (Кришталь, С. (2018). Метафорична конверсія в англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*, 37, 100-103).

Kuznetsov, A. (2000). Etno-semanticheskaya sostavlyayushchaya leksicheskogo znacheniya v aspekte kontrastivnogo analiza. *Yazyk: teoriya, istoriya, tipologiya*, 238-242. M.: URSS. (Кузнецов, А. (2000). Этно-семантическая составляющая лексического значения в аспекте контрастивного анализа. *Язык: теория, история, типология*, 238-242. М.: УРСС).

Lakoff D., Johnson M. (1990). *Metaphory, kotorymi my zhivem. Teoriya metafory*. M., 387-415 (Лакофф Д., Джонсон М. (1990). *Метафоры, которыми мы живем. Теория метафоры*. М., 387-415).

Levyts'kyu, A.(2004). *Osnovy funktsional'noyi lnhvistyky*. Nizhyn: Redaktsiyno-vydavnychuу viddil NDPU. //Левицький, А.(2004). *Основи функціональної лінгвістики*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ.

MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. Second Edition. 2010. 1748 p.

Mitchell, R., & Myles, F. (2013). *Second language learning theories* (3d ed.). Oxon: Routledge

Nikitin, M. (2007). *Kurs lingvisticheskoy semantiki*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena.//Никитин, М. (2007). *Курс лингвистической семантики*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

Novikov, L.(2003). *Semanticheskoye pole. Russkiy yazyk. Entsiklopediya*. – Moskva.//Новиков, Л.(2003). *Семантическое поле. Русский язык. Энциклопедия*. – Москва.

Polyuzhyn, M. (1999). *Funktsional'nyy i kohnityvnyy aspekty anhliys'koho slovotvorennya: monohrafiya*. Uzhhorod: Zakarpattya.//Полюжин, М. (1999). *Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення: монографія*. Ужгород: Закарпаття.

Sandigo-Gross, E. (2001). *Pole ponimaniya v sovremenном angliyskom yazyke. Kharakterologicheskoye issledovaniye*: avtoref. dis. na soisk. uchen. step, kand. filol. nauk : 10.02.01 / E. Sandigo-Gross; (PGLU). Pyatigorsk//Сандиго-Гросс, Э. (2001). *Поле понимания в современном английском языке. Характерологическое исследование*: автореф. дис. на соиск. учен. степ, канд. филол. наук : 10.02.01 / Э. Сандиго-Гросс; (ПГЛУ). Пятигорск.

Selivanova O. (2006). *Suchasna lnhvistyka : terminolohichna entsyklopediya*. Poltava : Dovkillya-K.//Селіванова О. (2006). *Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія*. Полтава : Довкілля-К.

Smolin, K. (1988). *Leksiko-semanticheskaya gruppa i sinonimicheskii ryad kak konkretnaya manifestatsiya sistemnosti v leksike*. YAzyk: sistema i funktsionirovaniye, 185-191. M.: Nauka.//Смолин, К. (1988). *Лексико-семантическая группа и синонимический ряд как конкретная манифестация системности в лексике. Язык: система и функционирование*, с. 185-191. М.: Наука.

Song, L. (2012). On the Variability of Interlanguage. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 778-783.

Trier, J (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Dhte eines sprachlichen Feldes I. Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jhdts*. Heidelberg: Winter.

Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876039>

Vasiliev, L. (2000). *Conceptual, semantic and grammatical categories as an object of modern linguistic semantics (to the question of their essence and relationship)*, p. 3-9. Ufa: Publishing house of Bashkir University.// Васильев Л. М. (2000). *Понятийные, семантические и грамматические категории как объект*

современной лингвистической семантики (к постановке вопроса об их сущности и взаимоотношении), с. 3-9. Уфа: Изд-во Башкирского ун-та.

Verdieva, Z. (1994). *Semantic fields in modern English*. Moscow: Higher School// Вердиева, З. (1994). Семантические поля в современном английском языке. Москва: Высшая школа.

Zhabotinskaya, S. (2003). Kontseptual'nyy analiz yazyka: freymovyye seti. *Mova. Zbírnik nauk. prats'*, 1-26. Odesa: Odes'kiy nats. un-t.// Жаботинская, С. (2003). Концептуальный анализ языка: фреймовые сети. *Мова. Збірник наук. праць*, Одеса: Одеський нац. ун-т, 1-26.

IDENTIFYING LEXICAL-SEMANTIC FIELDS AND TYPES OF RELATIONS OF LEXICAL UNITS FROM THE STANDPOINT OF COGNITIVE APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PHILOLOGY MAJORS

Zoia Korneva, Tetiana Kyrylenko

Abstract

Background. *The article addresses the conceptual issues of enhancing linguistic competence of Philology majors in a foreign language classroom. The cognitive approach is applied to boost understanding of the concepts such as "lexical-semantic field", "categorization", "conceptualization", "conceptual category" and "semantic category". The article also focuses on developing the skills of identifying semantic relationships within a lexical-semantic field, namely polysemy, antonyms, and synonyms as well as metaphoric transference.*

Purpose. *With the issue being underresearched, the purpose of the article is to discuss the ways to enhance students' awareness of semantic relationships within a lexical-semantic field. Achieving the goal involved pursuing the following tasks: to clarify the hierarchical relationships between the processes of cognition of categories and concepts; use a generalized definition of "lexical-semantic field" and to present its structure; determine the main relationships between the components of a lexical and semantic field to make use of in the process of learning a foreign language.*

Results and discussion. *It is proposed to organize the process of mastering the key categories of linguistics by applying the following techniques: analysis of a lexical-semantic field, detailing a lexical-semantic group of words, defining a common semantic component within a group. To successfully master the second language, students need to distinguish between semantic and conceptual categories, as well as to inference their meaning in a certain sign form. It is envisaged that by examining the semantic relationships within a lexical-semantic field students learn to effectively analyze the metaphorical transfer of meaning, which is an indispensable skill of language competence.*

Key words: *cognitive approach in foreign language teaching, development of student's language personality, lexical-semantic field, semantic and conceptual categories.*

BIOS

Zoia Korneva is a Doctor of Pedagogy, Full Professor at the Department of the English Language Theory, Practice and Translation, Faculty of Linguistics at National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine. Her research interests include methods of teaching English for special purposes in higher education institutions, current trends in translation? English lexicology and lexicography.

Email: kornieva.zoia@ill.kpi.ua

Tetiana Kyrylenko is a master student at the Department of the English Language Theory, Practice and Translation, Faculty of Linguistics at National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine. Her research interests include current trends in English lexicology, translation, and cognitive linguistics.

Email: tania.kyrylenko29@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0001-8749-4733

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 2 КЛАСУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ НАОЧНОСТІ

Анотація

У статті розроблена технологія формування в учнів 2 класу англomовної лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної наочності. Описана технологія ґрунтується на поетапному формуванні лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної наочності (ознайомлення учнів з лексичними одиницями, автоматизація дій учнів з лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, застосування лексичних рецептивних навичок у процесі читання (на перед-текстовому, текстовому та післятекстовому етапах): малюнка (фотографії)-зображення, сюжетного малюнка, серії малюнків. Обґрунтовано, що використання зображувальної наочності відповідає віковим особливостям учнів, сприяє кращому запам'ятовуванню нових слів, зосередженню уваги на лексиці та на тексті, мотивує до читання та говоріння, викликає позитивні емоції у дітей.

Ключові слова: лексична компетентність, читання, початкова школа, зображувальна наочність.

Постановка проблеми. Державним стандартом початкової освіти визначено, що «метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти». Стандартом також передбачено, що здобувач освіти повинен бути здатним сприймати інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, критично оцінювати таку інформацію; розуміти прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовувати прочитану інформацію та критично оцінювати її; надавати інформацію, висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову (Державний стандарт). Отже, державним стандартом передбачено, що інтегральною компетентністю, яка формується у здобувачів початкової освіти, є комунікативна. Звідси випливає, що формування усіх інших компетентностей, які складають зміст комунікативної, має здійснюватися за принципом комунікативності, відповідно до якого усі мовні компетентності повинні інтегруватися в мовленнєві. Такої інтеграції зазнає і лексич-

на компетентність, яку ми розглядаємо не абстраговано а в контексті мовленнєвих – зокрема компетентності в читанні.

Формування словникового запасу учнів початкової школи є важливим компонентом в опануванні мови в цілому, адже саме лексика обумовлює здатність особистості точно та повно висловлювати свої та сприймати чужі думки й почуття, передавати та сприймати інформацію. Навчання лексики учнів в період, що припадає на початкову школу (6-10 років), є складним процесом в силу низки психічних властивостей дитини цього віку (слабка довготривала пам'ять, мимовільна увага, нестійкі вольові процеси, швидка втомлюваність тощо). Усе це вимагає пошуку учителем таких технологій та засобів навчання, які б не лише дозволяли на належному рівні формувати знання, навички та вміння, але й викликали в дітей позитивні емоції та інтерес, розвивали їхні психофізіологічні та особистісні якості, тим самим мотивували до вивчення іноземної мови.

Саме до засобів навчання, які стимулюють процес вивчення учнями лексики, належить зображувальна наочність. Видатний педагог К.Ушинський зазначав: «Навчіть дитину будь-яким 5-ти невідомим словам, і вона буде довго та марно намагатися запам'ятати їх; але якщо навчати 20 слів з використанням малюнків до них – дитина засвоїть їх на льоту» (за цит. Єлагіна 2012). Зображувальна наочність полегшує

сприйняття та запам'ятовування нової лексики, оптимізує процеси, пов'язані з використанням слів у різних видах мовленнєвої діяльності, викликає позитивні емоції та необхідні для запам'ятовування асоціації, забезпечує зв'язок лексичної одиниці з референтом. У формуванні лексичної компетентності в читанні роль зображувальної наочності дуже велика, адже наочність допомагає «оживити» текст (а також окремі слова) в очах дитини, зробити їх більш цікавими та емоційно забарвленими; розвивати уяву та мислення. Наочність у процесі формування лексичної компетентності в читанні потрібно використовувати на всіх етапах «роботи» зі словом на різних рівнях – на рівні слова / словосполучення, речення та тексту. Тому перед нами постає проблема розроблення технології формування в учнів початкової школи англійської лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної наочності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Питання методики навчання учнів початкової школи було предметом дослідження багатьох науковців (А.Дворська, О.Бігич, М.Денисенко, Т. Пахомова, Г.Савицька, А.Чуйко, Н.Гальскова, З.Нікітенко, А.Пірожкова, О.Кміть, Н.Горлова, Л.Шварко). Особливу увагу науковці приділили психологічним засадам навчання іноземної мови у початковій школі (зокрема визначенню віку, оптимального для опанування дитиною іноземної мови – до 9 років; характеристиці психологічних та фізіологічних особливостей дитини), розвитку та вихованню учнів початкової школи на уроках іноземної мови. Ученими-методистами окреслено цілі та зміст навчання іноземної мови в початковій школі, підходи, методи, принципи, прийоми, засоби навчання, особливості планування та організації навчального процесу (зокрема типів уроків); розроблено технології навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, формування стратегічної компетентності, технології контролю іншомовних знань, навичок та вмінь.

Проблема формування іншомовної лексичної компетентності учнів початкової школи частково або дотично досліджувалася в працях З. Нікітенко, О.Кміть, А.Пірожкової, М.Денисенко. З. Нікітенко, зокрема, наголошує на потребі використання зорових опор у процесі

засвоєння нової лексики учнями початкової школи. Дослідниця акцентує, що при розробленні лексичних вправ слід дотримуватися принципу взаємопов'язаного оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, відповідно до чого у школярів взаємопов'язано розвивається слухове і зорове сприйняття мовлення. З. Нікітенко також вказала на відсутність досліджень, присвячених формуванню потенційного словника учнів (Нікітенко 2014, с. 225-230). О.Кміть характеризує зміст навчання лексики учнів початкової школи, способи семантизації лексичних одиниць та етапи формування лексичної навички (які є ідентичними і для середньої школи) (Кміть 2017, с. 67-68).

А. Пірожкова окреслила цілі навчання лексики в початковій школі, а також схарактеризувала види вправ для формування лексичних навичок, серед яких виділила, зокрема, вправи на диференціацію та ідентифікацію, вправи на імітацію, вправи для розвитку словотвірної та контекстуальної здогадки, вправи для навчання прогнозування, вправи на розширення і скорочення структури словосполучення або речення, вправи на еквівалентну заміну (Пірожкова 2018, с. 52). М.Денисенко в основу авторської методики навчання техніки читання учнів початкової школи поклала ідею використання зображально-графічних (пиктографічних) і кольорових мнемоніків (художні і персоніфіковані образи, а також «живі» букви: букви–пози, букви–асоціації, букви–діячі та букви–образи або пиктограми)), які сприяють ефективному оволодінню англійським читанням молодшими школярами (Денисенко 2005, с. 11).

Варто також відзначити про існування великої кількості робіт практичного характеру, які орієнтовані на навчання іншомовної лексики. Водночас слід зауважити, що нам не вдалося знайти системного дослідження, присвяченого формуванню лексичної компетентності в читанні учнів початкової школи у цілому, а також в учнів 2 класу (з урахуванням відповідних вікових особливостей дітей, тематичних груп лексики та обсягів текстового матеріалу) зокрема. Проте вікова категорія учнів (7-8 років) є особливою, адже, з одного боку, в цей час у дітей ще не стабілізувалися такі якості, як довільна увага, воля, довільне запам'ятовування, а з іншого боку – цей період найбільш оптимальний для того, щоб розпочати вивчення іноземної мови, формувати мовленнєві на-

вички та вміння, – саме це й зумовлює актуальність нашої статті.

Мета статті: схарактеризувати в теоретичному та практичному аспектах авторську технологію формування в учнів 2 класу англомовної лексичної компетентності в читанні з використанням зображувальної наочності.

Основні методи дослідження – критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку з методики формування англомовної лексичної компетентності в читанні засобами зображувальної наочності.

Виклад основного матеріалу дослідження

Словниковий запас людини є чи не найголовнішим показником її рівня володіння іноземною мовою. Джон Вілкінс, людина, що займала посаду керівника Оксфордського та Кембриджського університетів стверджував, що без знань граматики можна передати доволі мало інформації, але без знань лексики нічого передати не можна (Wilkins 1972, с. 111-112). Саме тому збагаченню словникового запасу учнів потрібно приділяти велику увагу. Засвоєння вокабуляру – це основа для отримання необхідних навичок для говоріння, читання, аудіювання та письма. Згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти» метою навчання лексики в початковій школі є формування іншомовної лексичної компетентності на рівні А1. У період молодшого шкільного віку важливо сформувані базові лексичні навички, що необхідні для розвитку іншомовної комунікативної компетентності в старших класах. На цьому етапі відбувається формування рецептивних лексичних навичок (зокрема читання) у межах конкретних сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей школярів та їх інтересів на основі використання мовленнєвих зразків (ЗЕР).

Лексичну компетентність у читанні визначаємо як систему екстралінгвальних знань, тобто тих, які вербалізуються, знань лексичних та фразеологічних одиниць, що інтегруються в вміння читання та забезпечують здатність та готовність інтерпретувати й розуміти писемні тексти різних стилів, жанрів, умотивованість, здатність та готовність самостійно розширювати власний словниковий за-

пас. Лексичну компетентність у читанні учнів початкової школи визначаємо як здатність та готовність упізнавати слова та фразеологічні єдності, надавати їм значення під час читання, комбінувати лексичні одиниці у змістові фрагменти та розуміти зміст прочитаного. Відповідно, лексична компетентність у читанні учня початкової школи охоплює знання форми та значення слів, позначуваних референтів, навички упізнавання та семантизації лексичних одиниць (слів та фразеологічних сполук), навички комбінування слів у змістові фрагменти.

Державним стандартом початкової освіти визначено, що «Метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти». Однією з вимог до іншомовної початкової освіти передбачено, що здобувач освіти повинен розуміти прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовувати прочитану інформацію та критично оцінювати її (Державний стандарт початкової освіти).

Навчальною програмою з іноземних мов для початкової школи передбачено, що на кінець 2-го класу учні повинні уміти читати мовчки та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг для читання – 100-150 друкованих знаків (Іноземні мови, с. 19). Тематика текстів зумовлюється тематичними групами лексики, які передбачені Програмою з англійської мови для початкової школи (Іноземні мови, с. 18): «Члени сім'ї», «Вік молодших членів сім'ї», «Числа від 1 до 20», «Іграшки», «Продукти харчування», «Кольори», «Частини тіла», «Предмети одягу», «Тварини», «Пори року», «Назви свят», «Меблі у класній кімнаті». Тож у 2 класі необхідно зосередитися на навчанні техніки читання (озвучення окремих слів, словосполучень, речень, текстів) та на навчанні читання як виду мовленнєвої діяльності – читання вголос або мовчки невеликих за обсягом текстів.

Навчання лексики дітей молодшого шкільного віку передбачає застосування ефективних шляхів опанування іноземною мовою перш за

все з урахуванням психологічних особливостей школярів: їхньої уваги, пам'яті, провідного виду діяльності, розумових можливостей, сприйняття. Учені-методисти (Н.Гальскова (Гальскова 2004), З.Нікітенко (Никитенко 2014), А.Пірожкова (Пірожкова 2018)) визначають такі характеристики учнів початкової школи:

- провідною діяльністю є навчальна, яка поєднується з ігровою;

- увага не стійка, діти часто відволікаються, роблять помилки, проте зосереджується на новому, неочікуваному, яскравому;

- пам'ять досить розвинена, діти добре запам'ятовують те, що викликає у них емоції, відповідає їхнім інтересам; проте у дітей цієї вікової категорії короткотривала пам'ять домінує над довготривалою;

- розумові можливості дітей досить широкі: діти можуть робити висновки, аналізувати предмети і явища, аргументувати;

- для сприйняття характерна емоційність, яскравість та образність; схематичний неясний матеріал дітьми цього віку майже не сприймається;

- мовлення дітей (рідна мова) є правильним, зв'язним, діти можуть сприймати та продукувати цілі тексти;

- тривалість певної діяльності залежить від інтересу до неї (дитина може займатися одним видом діяльності 1,5-3 години, але за умови, що у неї є інтерес до цієї діяльності);

Описані психологічні особливості учнів початкової школи вказують на те, що зображувальна наочність є важливим засобом навчання іноземної мови в цілому та формування лексичної компетентності в читанні зокрема. Так, зображувальна наочність у процесі формування лексичної компетентності в читанні *сприяє*:

- зосередженню уваги учнів на словах, реченнях, текстах (ілюстрованих малюнками чи фотографіями), а також на позначуваних референтах та описаних ситуаціях;

- забезпеченню яскравості, емоційності, образності лексичного та текстового матеріалу, кращого сприйняття слів та позначуваних референтів, кращому запам'ятовуванню слів;

- розширенню знань про об'єкти навколишнього світу, розвиткові спостережливості;

- кращому сприйняттю інформації, поданої в тексті; розвиває лексичну здогадку; уможливує використання безперекладних

способів семантизації лексики та безперекладних способів розуміння змісту тексту;

- перевірці розуміння учнями прочитаних окремих слів, словосполучень, речень, текстів;

- розвитку навичок прогнозування змісту на рівні слова (що є невід'ємним механізмом процесу читання);

- розвиткові усного мовлення на основі прочитаного та побаченого.

Використання зображувальних опор у процесі формування лексичної компетентності в читанні учнів 2 класу відповідає психологічним особливостям сприйняття, уваги, пам'яті, мовлення дітей цієї вікової групи і має бути обов'язковим.

Орієнтуючись на класифікацію зображувальної наочності В. Черниш (Черниш 2011, с. 16), основними видами зображувальної наочності у формуванні лексичної компетентності в читанні учнів 2 класу визначаємо такі: малюнок (фотографія)-зображення окремого предмета чи особи; сюжетний малюнок (фотографія); серія малюнків (фотографій).

Малюнок (фотографія)-зображення окремого предмета чи особи. Малюнок-зображення містить окремий об'єкт, особу, ознаку, яскраво виражену характеристику предмета чи особи. Малюнок-зображення слід застосовувати під час навчання читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Типовими прийомами роботи з цим видом наочності визначаємо такі:

- прочитати слова / словосполучення / речення під малюнком / фотографією;

- прочитати слова / словосполучення / речення і встановити їхню відповідність зображенню;

- співвіднести прочитані слова / словосполучення / речення з зображеннями на малюнках (поєднати надруковані слова / словосполучення / речення з зображеннями, які їм відповідають);

- вгадати пропущене слово за малюнком і першою написаною літерою;

Сюжетний малюнок (фотографія) містить декілька взаємопов'язаних об'єктів. Сюжетний малюнок доцільно використовувати як опору під час читання невеликих текстів. Діти мають текст для читання та сюжетний малюнок до нього. Зважаючи на психологічні особливості учнів початкової школи (зокрема особливості сприйняття та уваги), вважаємо доцільним

використовувати тільки тексти, які містять інформацію, що відповідає малюнку. Сюжетний малюнок можна використовувати на різних етапах роботи з текстом:

- на передтекстовому етапі можливі такі прийоми: розглянути малюнок і дати відповіді на питання (тим самим повторити лексику, яка вживатиметься у тексті); розглянути малюнок і прочитати написані поруч слова, закреслити ті слова, що позначають предмети, яких немає на малюнку;

- на етапі читання: прочитати текст, підкреслити слова, що позначають виділені (наприклад, обведені олівцем) предмети / особи; прочитати текст, вгадати пропущені слова за їхніми зображеннями та першою літерою (зображення – фрагменти з сюжетного малюнка);

- на післятекстовому етапі: перевірити текстові завдання, поставити дітям питання до тексту, які спрямовані на перевірку розуміння окремих слів; сюжетний малюнок слугує опорою для відповідей учнів; скласти монолог чи діалог на основі прочитаного й з опорою на зображення, використовуючи слова з тексту.

Серія малюнків (фотографій) охоплює декілька малюнків (фотографій), які пов'язані між собою і створюють цілісний сюжет. Використовуємо під час читання невеликих текстів, коли потрібно зосередити увагу учнів на відповідності змісту тексту (чи окремих слів у тексті) зображенням. Серія являє собою три-чотири малюнки, які містять зображення, описані в тексті. Один малюнок відповідає 1-2 реченням. Таким чином, обсяг тексту складає 5-7 речень. Зазначена серія може охоплювати як малюнки, які відповідають зображенню, так і містити 1 чи 2 малюнки, які не відповідають зображенню. Серед прийомів роботи з серією малюнків у річищі навчання англійської мовної лексики можна використовувати, окрім запропонованих для роботи з сюжетним малюнком, такі прийоми:

- на передтекстовому етапі: прочитати слово і розглянути малюнки, знайти, на якому малюнку є зображення позначуваного ним референта; прочитати слова і розглянути малюнки; закреслити слова, зображуваних референтів яких немає на малюнках; прочитати слова і розглянути малюнки, поєднати слова з малюнками, на яких зображені позначувані референти;

- на текстовому етапі: прочитати текст і розглянути малюнки, поєднати виділені слова (чи речення) з малюнками; прочитати текст, знайти малюнок, який не відповідає жодному виділеному слову (змісту жодного речення);

- на післятекстовому етапі: перевірка текстових завдань; дати відповіді на питання до кожного малюнка, розповісти, що є на кожному малюнку (використовуючи лексику з тексту).

Зображувальна наочність використовується під час виконання вправ. Мікросистема вправ для формування лексичної компетентності в читанні ґрунтується на етапності, розробленій науковцями:

- ознайомлення з лексичною одиницею у процесі читання, з опорою на графічний образ слова, співвіднесення форми слова зі значенням, визначення особливостей функціонування слова: на цьому етапі відбувається знайомство учнів зі словом: його звуковим, графічним образом та референтом, що його позначає, учні читають мовчки та вголос слова, словосполучення, речення, які підкріплюються малюнками / фотографіями з зображенням відповідного предмета чи особи, перевагу надаємо безперекладним способам семантизації;

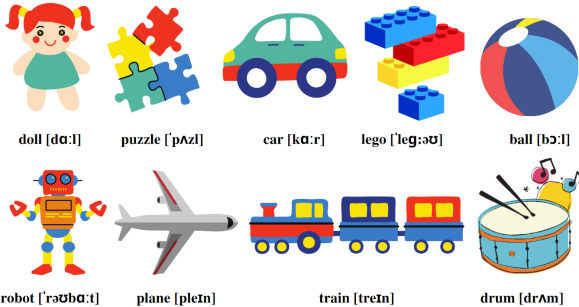
- автоматизація дій учнів з лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення речення: оскільки у 2 класі діти вивчають слова, які складають активний словник мови, то на цьому етапі формуємо інтегровано рецептивну та репродуктивну навичку; у свідомості учнів має сформуватися одночасно артикуляційний, графічний та семантичний образ слова, учні виконують вправи на проговорювання, написання, читання, аудіювання слів, що вивчаються; щодо рецептивних лексичних вправ пропонуємо вправи на читання слів / словосполучень, речень; на читання слів / словосполучень, речень та встановлення їхньої відповідності зображенням; на читання та встановлення слів / словосполучень, речень з зображеннями на малюнках;

- застосування лексичних рецептивних навичок у процесі читання (на рівні тексту): на цьому етапі учні читають тексти (обсягом 100-150 друкованих знаків), які ілюстровані сюжетними малюнками та серіями малюнків. Діти виконують передтекстові, текстові та післятекстові вправи, орієнтовані на розуміння лексичних одиниць.

Наведемо зразок мікросистеми вправ для навчання лексики у межах теми «Toys (Іграшки)».

I етап: ознайомлення з лексичною одиницею.

1. Listen and repeat the names of the toys.



2. Join the pictures and their names.

	puzzle
	ball
	lego
	doll
	car
	plane
	drum
	robot
	boat
	train

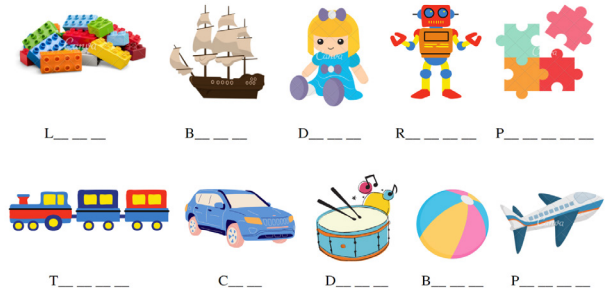
II етап: автоматизація дій учнів з лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення.

3. Read the words in box. Write the names of the toys with the words in the box.

car; ball; puzzle; robot; plane; drum; boat; cubes



4. Fill in the gaps. Read the words.



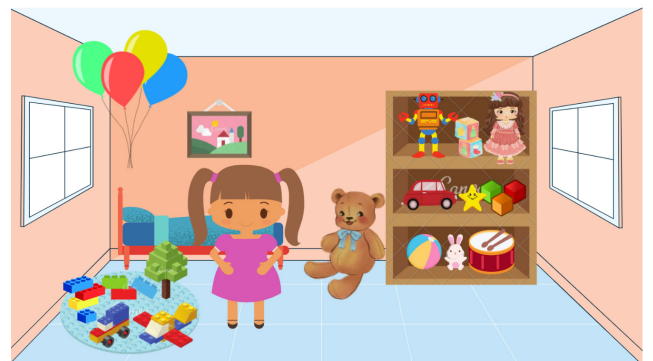
5. Join the picture and description.

- I'm Jack. I like to play with cars.
- I'm Emily. My favorite toy is puzzles.
- I'm Lily. I like to play with the ball.
- I'm Ben. My favorite toy is a robot.
- I'm Ann. Lego constructor is my favorite toy.



III етап: застосування лексичних рецептивних навичок у процесі читання.

1. Комплекс вправ з читання тексту з використанням сюжетного малюнка.



Hey! My name is Ann. Today is my birthday, I am 6 years old. Today I will tell you about my toys. This is my room. I have a special shelf where I keep all my toys. I have a doll, a robot, a drum, cubes, a car and many others. For my birthday, my parents gave me a Lego constructor, now this

is my favorite toy. I also have a big brown teddy bear, his name is Ted.

1. Look at the picture and answer the questions.

1. What can you see in the picture?
2. What toys are there in the picture?
3. Do you have such toys?

2. Read and tick the toys from the text.



3. Read and choose the correct answer.

1. Ann keeps her toys

- a. on the floor
- b. on the shelf
- c. on the bed

2. Ann's favorite toy is

- a. Lego constructor
- b. doll
- c. bear

3. Who gave Ann a Lego set

- a. grandmother
- b. friends
- c. parents

4. What color is teddy bear

- a. brown
- b. white
- c. grey

5. What hangs over Ann's bed

- a. stars
- b. balloons
- c. animals

6. Read the text and answer the questions.

- a. How old is Ann?
- b. Where are Ann's toys in the room?
- c. Who gave a lego constructor?
- d. What is Ann's favorite toy?
- e. What's the name of Ann's teddy bear? what colour is it?

7. Based on the text write about the toys that are in your room.

2. Комплекс вправ з читання тексту з використанням серії малюнків.

Hey! My name is Tom. I am 7 years old. I have a lot of different toys and I have a lot of friends, we have common hobbies.



Alice and I love music very much, and together we learn **to play the drum**.

Jack and I love **to play with cars**, we meet every Saturday to play together.

After school, Jack and I love **to play with the ball**, most of all we love to play football.

Also I am fond of puzzles, I like **do puzzles** with my friends Ann and Peter.

I have another friend, her name is Lily and together we love **to play with the Lego constructor**, we like to make different objects from the constructor.

1. Look at the picture and read the names of the toys. Cross out the names of toys that are not in the pictures.

- a. doll
- b. puzzles
- c. plane
- d. a train
- e. a car
- f. Lego constructor
- g. robot
- h. ball
- i. drum

2. Look at the pictures. Fill in the gaps.

Dr__m

C__r

B__ll

P__zzl__s

L__go c__nstr__ct__r

3. Read the text. Find a sentence that does not match the pictures.

4. Read the text. Match the highlighted phrases with the pictures.

- a. to play the drum
- b. to play with the ball
- c. to play with the Lego constructor
- d. to play with cars
- e. do puzzles

5. Describe all the pictures yourself. Use words from the text.

6. Write a story about what kind of toys you play with your friends.

Висновки.

Отже, визначено, що використання зображувальної наочності у процесі формування лексичної компетентності в читанні відповідає віковим особливостям учнів 7-8 років та сприяє активізації психічних процесів (уваги, пам'яті, емоцій, волі, мовлення). Основними зображувальними засобами, релевантними процесові формування в учнів 2 класу лексичної компетентності в читанні, є малюнок (фотографія)-зображення, сюжетний малюнок (фотографія), серія малюнків (фотографій). Означена наочність використовується під час ознайомлення учнів з лексичною одиницею, автоматизації дій учнів з лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, застосування лексичних рецептивних навичок у процесі читання (на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах). Перспективою подальших досліджень визначаємо апробацію авторської технології, застосування цієї технології в процесі навчання учнів 3 і 4 класів.

REFERENCES

Chernysh V.V. (2011). Zasoby formuvannya inshomovnoyi kompetentsiyi u dialohichnomu movlenni. *Inozemni movy* №3, 15-22. (Черниш В.В.(2011). Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*, №3, 15-22).

Denysenko M.V. (2005). *Navchannya uchniv pochatkovoyi shkoly tekhniki chytannya anhliys'koyu movoyu: Avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02. K.* (Денисенко М. В. (2005). *Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ).*

Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Державний стандарт початкової освіти).

Hal'skova N. D., Nykytenko Z. N. (2004). *Teoriya i praktyka navchannya inozemnykh mov. Nachal'naya shkola: Metodicheskoe posobyе. M. : Aurgys-press.* (Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. (2004). *Теорія і практика навчання іноземними мовами. Начальна школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс).*

Inozemni movy. Navchal'ni prohramy dlya 1–4 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakla-

div ta spetsializovanykh shkil // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (Іноземні мови. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл).

Kmit' O.V. (2017). *Metodyka navchannya anhliys'koyi movy v pochatkoviy shkoli: Konspekt lektsiy dlya studentiv spetsial'nosti 013 Pochatkova osvita, spetsializatsiya Inozemna mova (anhliys'ka), osvithnyy stupin'-mahistr.* Chernihiv: CHNPU. (Кміть О.В. (2017). *Методика навчання англійської мови у початковій школі: Конспект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр.* Чернігів: ЧНПУ, 2017).

Nykytenko Z. N. (2014). *Metodychna systema vlashtuvannya inozemnym movoyu na pochatkoviy studiyi shkil'noho navchannya. Dyss... d-ra ped.nauk. : 13.00.02 – Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya (inozemnyu movu).* M. (Никитенко З. Н. (2014). *Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. Дисс...д-ра пед.наук.: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык).* М.).

Pyrozhkova A.O. (2018). *Teoriya i praktyka obuchenia anhliys'komu yazyku v nachal'nykh klassah: uchebnoye posobie. Saratov: Ay Py Er Medya* (Пирожкова А.О. (2018). *Теория и практика обучения английскому языку в начальных классах : учебное пособие. Саратов: Ай Пи Эр Медиа).*

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching.* London: Edward Arnold.

Wong, W. & Van Patten, B. (2003). The evidence is in drills are out. *Foreign Language Annals.* 36, 403-424.

Yelohina N.I. (2012). Rol' pryntsyphu naukovosti navchannya u rozvytku tvorchoyi osobystosti (druha polovyna khikh – pochatok khkh stolitya). *Zbirnyk naukovykh teziv III Mizhnarodnoho forumu 26 – 29 kvitnya 2012 r. Vypusk №2 (8): Osobystist' v yedynomu osvith'omu prostori.* (Єлагіна Н.І. (2012). Роль принципу наочності навчання у розвитку творчої особистості (друга половина хіх – початок хх століття). *Збірник наукових тез III Міжнародного Форуму 26 – 29 квітня 2012, Випуск №2 (8): Особистість у єдиному освітньому просторі).*

Zahal'noyevropeys'ki rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vydannya, otsinka (2003). K. : Lenvit. (Загальноєвропейські реко-

мендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). К. : Ленвіт).

BUILDING JUNIOR SCHOOLERS' LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH READING THROUGH PICTORIAL VISUALS

Vyacheslav Shovkovyi, Kateryna Kirutsak

Abstract

Background: *Building lexical competence in reading in 2nd- grade students is a complex process due to a number of mental properties of a child at this age (weak long-term memory, involuntary attention, unstable volitional processes, fatigue, etc.). All this requires that a teacher should search for the technologies and teaching aids that could ensure a proper level of knowledge, skills and abilities as well as arouse positive emotions and interest in children, develop their psychophysiological and personal qualities, thereby motivating them to learn a foreign language. Such teaching aids include visuals used at all stages of teaching vocabulary.*

Purpose: *The aim of the study is to give insight into theoretical and practical aspects of building 2nd graders' lexical competence in English reading through pictorial aids.*

Results and Discussion: *The technology of enhancing lexical competence is based on the gradual building of lexical skills through pictorial aids (exposure of students to new words, repetitive vocabulary drills, automation of students' usage on the levels of words, phrases, sentences, enhancing lexical receptive skills in reading through photos, plot pictures, series of pictures. It is substantiated that the use of pictorial aids promotes better memorization of new words, focus on vocabulary and text, motivates reading and speaking, evokes positive emotions in children.*

Key words: *lexical competence, reading, primary school, pictorial aids.*

BIOS

Viacheslav Shovkovyi, *DrSc in Education, Professor, Head of Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. His areas of research interests include Teaching classical languages, Teaching Ukrainian language and literature, classroom assessment.*

Email: *slavshovk@gmail.com*

Kateryna Kirutsak, *4th year student, Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include TEFL and Teaching Ukrainian language and literature.*

Email: *k.kirutsak@gmail.com*

УДК 378:37.011.3:316.61

ORCID: 0000-0001-7950-9958

ORCID: 0000-0003-0415-9927

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація

У статті розглядаються шляхи вирішення проблеми естетичного виховання учнів старшої школи, що забезпечує розвиток творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, гармонійне, досконале в навколишньому середовищі. Тому сучасна школа спрямовує всі свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнів, створює педагогічні умови, які сприяють підвищенню рівня естетичної вихованості учнів. Висвітлено основні характеристики естетичного виховання учнів старших класів. Одним з таких шляхів автори вважають застосування виховного потенціалу позакласної роботи з метою розкриття учням системи універсальності світу, розширення кругозору та світосприйняття. Обґрунтовано застосування позакласної роботи, яка дозволяє максимально реалізувати практичну мету естетичного виховання й навчання. Представлено практичну ілюстрацію масової форми позакласної роботи з англійської мови на старшому етапі навчання в ЗНЗ та акцентовано увагу на тому, що зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня як культуротворчої особистості. Для того, щоб естетичне виховання проходило плідно особливості позакласної роботи побудовані на основі врахування вікових та психологічних особливостей учнів старшої школи.

Ключові слова: естетичне виховання, позакласна робота, масова форма, вихованість, учні старшої школи.

Постановка проблеми та актуальність дослідження.

У сучасних умовах розвитку суспільства, коли загострюються суспільні суперечності, змінюються загальнолюдські цінності та життєві ідеали, особливого значення набувають питання естетичного виховання учнів. Проблема естетичного виховання є дуже важливою і актуальною для сьогодення, адже естетичне виховання забезпечує розвиток творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, гармонійне, досконале в навколишньому середовищі. Саме тому сучасна школа спрямовує всі свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнів, створює педагогічні умови, які сприяють підвищенню рівня естетичної вихованості учнів.

Для сприятливого розвитку естетичного виховання учнів у виховній роботі загальноосвітніх шкіл учителі широко застосовують виховний потенціал позакласної роботи з метою розкриття учням системи універсальності світу, розширення кругозору та світосприйняття.

Аналіз публікацій.

Проблема естетичного виховання в естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти (Е. Водовозової, П. Каптерева, С. Лисенкової, С. Русової, Е. Михеєвої, К. Ушинського).

Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та ін. За останні роки опубліковано багато праць, в яких вирішуються питання значення творчості та пізнавальної діяльності в естетичному вихованні старшокласників; розкриваються механізми творчості; закономірності взаємозв'язку творчої діяльності; сформульовані основні принципи формування творчої особистості (Ф. Говорун, Б. Коротяєв, В. Левін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Романець, В. Цапок).

Значний внесок у розв'язання проблеми розвитку естетичної культури зробили зарубіжні і вітчизняні вчені М. Аріарський, І. Аве, Г. Арґен, Н. Бессем, Ж. Босх, М. Вільсон, Д. Генкін, Г. Єскіна, Г. Загадарчук, В. Кірсанов,

О. Миронюк, І. Петрова, Ф. Соломонік, які розглядають процес естетичного виховання як цілеспрямоване формування якостей всебічно розвиненої особистості, що дає можливість їй сприймати природні та соціальні реалії, діяти та творити відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії та краси.

Отже, усе викладене вище засвідчує, що сьогодні у педагогічній науці поки що недостатньо розроблене питання цілісного бачення проблеми естетичного виховання учнів старшої школи засобами позакласної роботи. У той же час спостерігається відсутність досліджень, присвячених естетичному вихованню засобами позакласної роботи як одному з продуктивних засобів, яка стимулює учнів до поглибленого вивчення мови, з використанням резервів кожної особистості окремо і всього колективу гуртка, проблемної групи, клубу, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Тому **метою статті** є розкриття виховних можливостей позакласної роботи з англійської мови в естетичному вихованні учнів старшої школи. Поставлена мета реалізується через низку **завдань**: проаналізувати естетичне виховання; вивчити психологічні особливості дітей старшого шкільного віку та врахувати їх при визначенні вимог до вправ щодо естетичного виховання засобами позакласної роботи з англійської мови; розробити методiku естетичного виховання учнів старшого шкільного віку засобами позакласної роботи.

Основний **метод дослідження** – критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку естетичного виховання учнів старшого шкільного віку засобами позакласної роботи.

Огляд сучасних досліджень з проблеми. У процесі становлення особистості з найдавніших часів естетичне виховання мало особливе значення. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство. Естетичне ставлення людини до світу формується і розвивається протягом всього її життя. Разом з тим не всі періоди в житті рівноцінні для естетичного розвитку. Багато письменників, педагогів, діячів культури (К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, С. Русова, Б. Неменський та інші) констатують особливе

значення щодо старшого шкільного віку. Особливості дітей цього віку найбільше сприяють формуванню в них естетичної культури. Новітні дослідження доводять, що прогалини в естетичному розвитку старшого школяра найчастіше виявляються не виправними навіть при систематичній роботі (Зязюн, 1998).

Навчити бачити прекрасне навколо себе, у навколишній дійсності покликана система естетичного виховання. Щоб ця система впливала на дитину найбільш ефективно і досягла поставленої мети, Б.М. Неменський виділив таку її особливість: «Система естетичного виховання мусить бути, передусім єдиною, об'єднуючою всі речі, всі позакласні заняття, все громадське життя школяра, де кожен предмет, кожен вид заняття має власне, чітке завдання у справі формування естетичної культури та особистості школяра» (Неменський, 2012; Стеценко, 1981).

Позакласна робота поглиблює соціокультурні знання учнів за рахунок охоплення великого кола проблем і питань, що виходять за межі шкільної програми та не розглядаються на уроці. Учні, які не змогли з різних причин реалізувати себе на уроці, мають можливість розкрити свої приховані здібності під час позакласної роботи, адже саме тут створюється атмосфера довіри, взаєморозуміння, співробітництва, взаємодопомоги. Масова форма роботи є домінуючим у позакласній роботі діяльністю молодших школярів з іноземної мови завдяки її пізнавальному, практичному і виховному значенню (Калініна, 2016).

Отже, проведення масових заходів у змістовній та цікавій формі створює сприятливі умови для повноцінного, насиченого дозвілля, розвитку лінгвістичної та соціокультурної компетенції, формування особистісних якостей учнів. Виховну цінність масових заходів важко переоцінити, вони дозволяють не тільки розширити загальний і лінгвістичний кругозір, але і сприяють формуванню таких важливих якостей, як патріотизм, повагу до іншої культури, почуття гордості за свою культуру.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Позакласна робота з англійської мови здійснюється за допомогою різних, емоційно-яскравих, нетрадиційних методів і прийомів навчання й виховання, які підвищують мотивацію навчан-

ня та служать розвитку багатьох здібностей: уміння декламувати вірші, інсценувати літературні твори, співати іноземною мовою та широко знайомитися з традиціями, звичаями і культурною спадщиною англомовних країн. Така робота сприяє більш поглибленому вивченню соціокультурних явищ, їх аналізу, а також вчить студентів узагальнювати, виділяти головне у своїй та іншомовній культурі.

Масова форма позакласної роботи з англійської мови на старшому етапі навчання загальноосвітньої школи має надати можливість учням продемонструвати свої вміння та навички володіти іноземною мовою, набуті під час навчання у середній школі. Для цього доцільно залучити до масових заходів якомога більшу кількість старшокласників.

Прикладом масової форми позакласної роботи на старшому етапі навчання в ЗНЗ може бути гра **“BRAIN RING: English-speaking countries”**.

Мета заходу – розвинути загальний світогляд учнів та виховати патріотизм, повагу до культури, побуту та традицій іншого народу.

ХІД ПРОВЕДЕННЯ

Звучить музика. Учасники та гості заходять до залу. Ведучі вітають гостей.

Event host 1: Dear guests, teachers of our school, members of our English-speaking club, and participants of ‘Brain Ring’ and lovers of English. We are very glad to see your sun-shining faces at our school party.

Event host 2: First you'll listen to reports of senior pupils about English-speaking countries. Then you are welcome to take an active part in competitions and quizzes. You are welcome to show your abilities and knowledge of English. Besides, you'll have a good time listening to pop-music and interesting stories about your favourite groups and singers. So, compete you all!

Частина 1.

Учні по черзі біля карти повідомляють коротку інформацію Великобританію, Уелс, Шотландію, США, Канаду, Нову Зеландію. У кожного виступаючого є свій дисплей, підготовлений раніше. У шотландців – це малюнки озера Нессі, у англійців – Stonehenge, у американців – фотографії Голівуду, ірландців презентує демонструю свої національні емб-

леми, зеландці демонструють фотографії найкрасивіших садів Нової Зеландії.

Pupil 1: Scotland is a country of great variety with its own unique character and strong traditions. It is a very beautiful country famous for the diversity of its landscapes. Scottish lakes, called “lochs”, are surrounded by picturesque hills and mountains. The most famous of the Scottish lochs is Loch Ness, because of the mystery of its monster. It is not the largest lake in Britain, but it is 35 km long. The water of the lake is dark and always very cold.

The chronicler of the 6th century was the first to report about a strange creature that was 30 yards long, with two humps in its back, the head of a snake, a giraffe-like neck and two very short front legs. People called the water monster Nessie. The articles about it appeared in the news from time to time.

In 1934 the first book about the Loch Ness monster was published. Scientists also got interested in discovering the truth, in 1987 they crossed the lake using sonar equipment but didn't find Nessie. Nevertheless they did not deny the fact that there was a large moving object in the lake.

The Loch Ness monster is a real attraction for people from all parts of Britain and from many other countries. A museum was opened in Scotland several years ago. It has more than 4000 written reports and drawings of Nessie made by the people who “had seen” it.

Pupil 2: It is a small country but there is no other part of the British Isles where national spirit is stronger, national pride more intense or national traditions more cherished than in Wales.

The 800-year-old National Eisteddfod, an annual festival of Welsh music and poetry has been held early in August since the 12th century. It attracts Welsh people from all over the world. Welsh is the official language of the festival. The program includes male choirs, brass-band concerts, many children's events, drama, arts and crafts.

The most impressive ceremony of the festival is the crowning of the Bard. When the best poet's name is called, he comes forward to the platform. There he is given a purple robe to wear. A crown of golden oak leaves is placed on his head. He is treated with the highest honour and respect for the whole year: he is the king of poets.

Pupil 3: England means different things to different people. To some of them it is “a fortress

built by nature”, to some – “a foggy Albion”. Some people call it “the workshop of the world”, others – “a land of sleepy rural beauty”.

One of the oldest prehistoric monuments and one of the wonders of the world can be found here. It is Stonehenge. The monument consists of two circles of huge stone blocks. Inside them there are two groups of stones in the shape of a horseshoe. There is no written record of their origin and they have always been surrounded by mystery, it is a ritual monument of Druids used for performing mystic rites at dawn on Midsummer Day (24th June). On June 21st, the longest day of the year, the rising sun faces the open part of the horseshoe and shines on the centre stone. The word Stonehenge probably derives from Saxon and means “a place of the hanging stones”. Scientists think that the early inhabitants of Britain were sun-worshippers; they thought of the sun as a god and they built Stonehenge in honour of that god.

There are many theories explaining Stonehenge’s function, ranging from a place of ritual human sacrifice to a very early astronomic observatory. But even today the reason for its existence is mysterious.

Pupil 4: There is an old Irish saying that Ireland must be the cleanest place in the world, because God washes it every day. Ireland is also called the “Emerald Isle” because of its beautiful green fields.

Everybody knows that the national emblem of Ireland is a shamrock. It illustrates the Christian doctrine of the Trinity to the Irish. Inside the shamrock there is a red hand. Why is it here? The legend tells us that 3000 years ago two Viking chiefs went with their men in big boats to Ireland. They decided that the man who would touch the Irish land first would be the king of it. When the boats were quite near the land one of the chiefs cut off his right hand and threw it over to the land. His hand touched the land first and he became the king of Ireland.

Pupil 5: Americans admire their Hollywood, it’s the name of a Los Angeles district which appeared in 1910, and it also stands for American cinematography. It is part of American entertainment industry aimed at amusing, educating and giving the public what it wants. Hollywood helps to create the “American Dream” and to convince people that the American way of life is the ideal one.

One of the greatest events in Hollywood is the annual presentation of Oscar, the legendary figurine which is the highest Award of the American Cinema Academy. This organization was founded in 1927. Its aim was to further the development of cinematography. Every year in February the American press publishes the titles of films that have been chosen for the competition. On the presentation day there is a magnificent show in the Los Angeles Music Center. Awards are given to the best actor, to the best actress, for the best script, for music, etc. Foreign films also participate in the competition. Soviet films war and Peace, Moscow does not believe in tears have been awarded Oscars by the American Cinema Academy. Another tradition is the ceremony of leaving one’s footprints or handprints on the pavement in front of the Chinese Theatre. Some actors consider it too pompous and do not accept the invitation for the ceremony.

Pupil 6: New Zealand is a gardener’s paradise. A visitor’s first impression of this country is one of green. 800 New Zealand gardens open to visitors. Kiwis/ as New Zealanders call themselves/ like to show off their gardens. In this small country the open gardens add a social aspect to a favourite pastime.

Most of the people live on the North Island where it is warmer and drier with golden beaches, thermal areas, ancient Kauri pines and large cities. Pukeiti, located on the west coast of North Island, is a grand expression of Kiwi passion for gardening. It was established in 1952. Here one can hike miles of grassy walkways on an ancient volcanic hill to explore one of the largest collections of rhododendrons in the world.

South Island is a land of more striking climatic contrasts. Climatic diversity with long isolation from other continents has resulted in the evolution of a unique native flora, which Kiwis call “the bush”. Christchurch, a city on the east coast proudly lives up to its title of “garden city”. Each February the Christchurch Floral Festival is celebrated with a garden show. A number of private gardens are open to visitors for the occasion.

Extravagant floral floats are set a drift in the Avon River to delight local; residents and visitors from around the world. A spectacular floral carpe is set up in the gothic Christchurch Cathedral.

Kiwi accepts nature as a partner. If an area is wet, they create a garden of bog primulas. In

many Kiwi gardens, the foliage is more important than the flowers.

New Zealand gardeners are masters of microclimate. They are able to grow a very wide range of plants in small gardens. For them gardening is a way of life.

Event host 2: Thanks a lot to all reporters. I think information is useful and interesting to you.

Частина 2. BRAIN RING

Event host 2: Now, pupils of the 8th form are welcome to take part in 'Brain Ring'.

В ері 'Brain Ring' беруть участь дві команди, які займають свої місця.

Round 1.

Quiz 'Do you know Great Britain?'

Event host 1: Listen to the questions and try to answer them as soon as you can:

1. Where is Great Britain situated?
2. What is the capital of Great Britain?
3. What seas and oceans wash the British Isles?
4. What is the official name of the country?
5. What is the capital of England, Scotland, Wales, Northern Ireland?
6. What main nationalities live in the British Isles?
7. What is the official language of Great Britain?
8. Where are the most famous and the oldest British Universities situated?
9. Who is at the head of the State in Great Britain?
10. What is the name of the present-day British Queen?
11. What is the most famous park in London?
12. What is the main clock in Great Britain?
13. What town was Shakespeare born in?
14. What do English people like to drink many times a day?
15. What is the heart of London?
16. What is the emblem of England?
17. Who do the British people call "the Iron Lady"?
18. What is the national emblem of Scotland?

(The song "Give the World a Chance" by John Lennon is playing)

Round 2. Quiz 'Do you know the USA?'

1. Where is the USA situated?
2. What is the capital of the USA?

3. What is the name of the American President?
4. What are the biggest rivers?
5. What are the major sources of the US immigration?
6. What are the main minorities in the USA?
7. What are three main parts of the country singled out in accordance with its relief?
8. What are the major mountain ranges found in the USA?
9. Why is the capital called Washington?
10. What makes Washington different from any other city in the USA?
11. What are the main tourist attractions in Washington?
12. What are the biggest cities in the USA?
13. What are the criteria according to which the USA may be divided into 6 regions?
14. What makes one region different from another?
15. What is the current population of the USA?
16. What are five lakes that make up the greatest Island basin of fresh water in the world?

(Лунає популярна ковбойська пісня "Home on the Range")

Round 3. Quiz 'Do you know Australia?'

1. What is the official name of the country?
2. Who are the natives of Australia?
3. What is the capital of Australia?
4. What animals are depicted on the Australian coat of arms?
5. Which tree-loving animal lives in Australia?
6. Who discovered Australia?
7. Who is at the head of the country?
8. What is the longest river in Australia?
9. What are the largest deserts in Australia?
10. What city hosted the 2002 Summer Olympic Games?

(Аудиозапис пісні ABBA "I have a dream...")

Round 4. Quiz 'Do you know New Zealand?'

1. Who is at the head of the country?
2. What is the capital of New Zealand?
3. Who are the natives of New Zealand?
4. What is the symbol of New Zealand?
5. Who discovered New Zealand?
6. What is the pride of every New Zealander?

7. Which city in New Zealand is called “garden city”?
8. How do New Zealanders call themselves?
9. What 2 big islands does New Zealand consist of?
10. What fruit is New Zealand the world’s largest producer of?

(Лунає пісня “Because” by John Lennon).

Round 5. Quiz ‘Do you know Canada?’

1. How many provinces are there in Canada?
2. What is the capital of Canada?
3. What is the symbol of Canada?
4. Who are the natives of Canada?
5. What languages do people speak in Canada?
6. What world’s wonder is situated in Canada?
7. In what Canadian city did the Winter Olympic Games take place once?

8. What sport is extremely popular in Canada?
9. Who is at the head of the country?
10. What province is called “the Seat of French Culture”?

(The song “Love Me Tender” by Elvis Presley is playing).

Round 6. A Crossword Competition on the USA

Учасникам пропонується скласти кросворд, який складається з 50 штатів Сполучених Штатів Америки, завданням учасників є знайти всі назви штатів якомога скоріше.

Event host 1: Each team will get a crossword. Please, do it, only quickly. We’ll see who will be the first. The names of all 50 states of the U.S.A. can be found among the letters below. The names sometimes read forward, sometimes backward, sometimes up, down, diagonally. Draw a pencil line around the name of a state when you locate the sequence of letters that spells it.

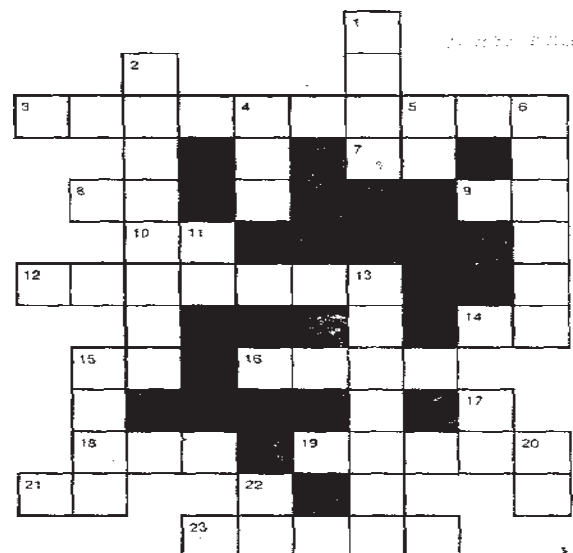
Team 1

S	T	T	E	S	U	H	C	A	S	S	A	M	T	R	S	M	Z	A	O	U	R								
R	E	N	O	Z	I	R	A	I	L	N	A	C	U	A	Z	X	Y	S	R	G	E	N	I	D	A	N	Y		
A	I	N	R	O	F	I	L	A	C	U	A	Z	X	Y	S	R	G	E	N	I	D	A	N	Y	K	C	U		
N	O	T	N	R	I	H	S	A	W	N	A	E	B	S	T	M	E	O	R	O	S	I	A	I	K	C	U		
S	O	U	T	H	D	A	K	A	O	T	A	N	E	E	J	J	O	N	E	E	R	O	S	I	A	I	K	C	U
M	A	R	Y	L	A	N	D	L	M	I	N	H	N	W	N	O	N	R	S	O	L	I	U	T	N	E	K	C	U
O	P	U	T	A	H	R	S	T	L	N	U	E	J	V	T	G	I	O	F	S	U	I	T	N	E	K	C	U	
A	K	R	L	S	B	C	D	R	E	T	F	C	I	J	K	A	R	A	A	X	O	L	K	E	K	C	U	U	
S	O	A	A	I	N	A	V	L	Y	S	N	N	E	P	M	D	S	N	O	P	E	R	K	E	K	C	U	U	
A	Y	S	X	H	C	S	R	N	A	G	I	H	C	I	M	N	A	E	T	U	A	R	H	O	D	E	K	C	U
R	W	K	E	H	C	W	Y	O	M	I	N	G	V	I	S	A	X	Y	A	S	Y	A	H	O	D	E	K	C	U
B	E	A	T	C	E	M	F	I	L	H	J	T	I	K	L	I	K	I	E	O	D	H	O	D	E	K	C	U	U
E	N	U	K	L	M	N	A	H	M	I	H	E	R	C	A	R	T	I	N	H	D	D	E	K	C	U	U	U	
N	O	R	T	H	D	A	K	O	M	I	A	N	A	G	L	B	A	N	I	D	H	U	A	D	E	K	C	U	U
S	R	I	R	U	D	S	S	I	M	I	T	A	A	I	S	A	A	S	I	K	R	I	S	L	E	K	C	U	U
N	E	W	H	A	M	P	S	H	I	R	E	B	N	O	M	O	R	A	E	O	L	S	L	E	K	C	U	U	U
X	G	I	P	P	I	S	S	I	S	I	M	I	V	A	V	W	A	N	S	L	L	E	K	C	U	U	U	U	
Y	O	C	I	X	E	M	W	E	N	D	E	L	A	W	A	R	E	A	Z	O	L	A	N	E	K	C	U	U	U
X	N	I	S	N	O	C	S	I	W	R	T	S	A	N	A	T	N	O	M	C	A	N	D	E	K	C	U	U	U
T	T	U	C	I	T	C	E	N	N	O	C	S	I	O	N	I	L	L	I	X	D	E	K	C	U	U	U	U	U

Team 2

ACROSS

3. The state where the Gold Rush started in 1848
7. Abbreviation for the Blue Grass State
8. Abbreviation for the smallest state
9. Abbreviation for Louisiana
10. Abbreviation for New Jersey
12. Home state of the Atlanta Braves
14. Abbreviation for the state where the U.S. Constitution was signed
15. Post office abbreviation, for Mississippi
16. The state that is “round on the ends and high in the middle”
18. Abbreviation for Nevada



19. ___ Carolina or ___ Dakota
 21. Post office abbreviation for 15 DOWN
 23. Second-largest state

DOWN

1. New
 2. State where Abe Lincoln lived as an adult
 4. Abbreviation for Florida
 5. Abbreviation for 1 DOWN
 6. The forty-ninth state
 11. Abbreviation for junior
 13. The Grand Canyon State
 15. Abbreviation for Minnesota
 17. Post office abbreviation for Montana
 20. Post office abbreviation for the fiftieth state
 22. Abbreviation for Maine

(Лунає аудіозапис однієї з пісень Britney Spears)

Round 7. A Literary Competition

Leader 2: Name as many English and Ukrainian writers and poets as you can.

Event host 1: Guess the name of the famous writer or poet and say what you know about him.

Ведучий зачитує уривки з вірші та прози і учасники груп стараються відгадати поета чи письменника

– “My heart’s in the Highlands, my heart is not here”

– “Oliver was so small that ...”

– “The prince had a dream...”

– “In my mind’s eye, Horatio. ...”

– “Learn a plenty of foreign, but don’t forget your own.” (T.G.Shevchenko).

– “Should old acquaintance be forgot) (R. Burns)

– “After the woe and grief of the world

– Oh! To see the boundary of Montgomeryshire...” (Ch. Dickens)

– “Як дитиною бувало, упаду, собі на лихо....)

– “When friendship or Love? Our sympathies move...” (G.G.Byron)

Leader 2: Read and recite poems (a favourite poem for reciting)

(The song “Auld Lang Syne” by R. Burns is played)

Round 8. Translation Competition

“Do you know English proverbs?”

Учасникам пропонуються англійські прислів’я до яких потрібно підібрати українські або російські еквіваленти.

Leader 1: Give the Ukrainian equivalents to the following English proverbs and idiomatic expressions. Translate them into Ukrainian.

- To be born with a silver spoon in one’s mouth.
- To make a mountain out of a molehill
- One’s heart sank to one’s boots.
- To use s sledge hammer to crack a nut.
- To put the cart before the horse.
- To let the cat out of the bag.
- An apple a day keeps a doctor away.
- Pronunciation Competition

Учасникам гри пропонуються англійські прислів’я, які потрібно швидко з правильною вимовою вимовляти.

Leader 2: Pronounce such proverbs correctly and as quickly as possible:

Early to bed, early to rise	Don’t trouble, trouble
makes a man healthy,	until trouble troubles
wealthy and wise.	you.

(Bach “Haricorde aria” is played)

Round 9. “Countries and Cities”

Leader 1: Define which cities belong to such countries as:

England Scotland the USA Canada Australia New Zealand

Toronto, Auckland, Boston, Glasgow, Brisbane, Sydney, Chicago, Birmingham, Winnipeg, Manchester, London, New York

Leader 2: Match country and its capital:

Canada	Belfast
Australia	Ottawa
New Zealand	Washington
England	Cardiff
Scotland	Canberra
Wales	London
Northern Ireland	Edinburgh
The USA	Wellington

(Music of “Minuet” is played)

Гра з гостями.

Leader 2: This is a crossword about Australian things.

ACROSS

3. Bruce is the traditional name for an, Australian____(3)

4. In Australia you can eat ants that taste of _____ (5)

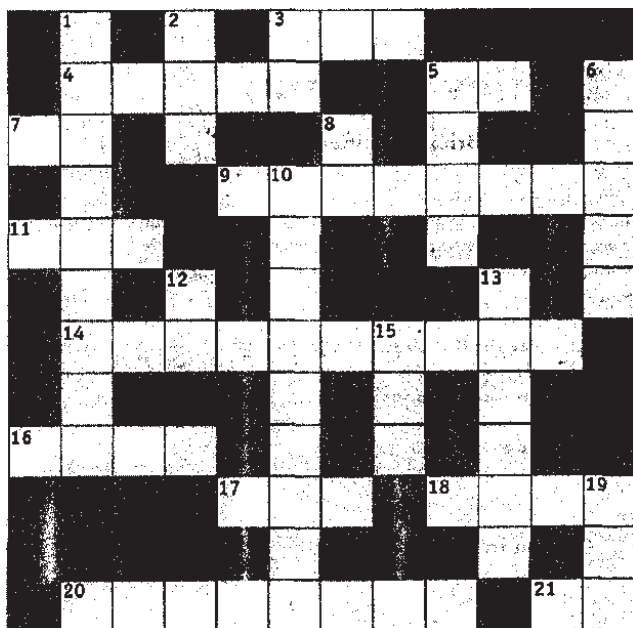
5. “No, thank you. Pavlova is too sweet for _____.

7. To _____ from London to Sydney, you have to fly for 21 hours (2)

9. An Australian animal that jumps a lot ____ (8)
 11. Pavlova is fattening for someone on a diet (3)
 14. Someone from Australia is an ____ (10)
 16. Pies aren't _____ healthy (4)
 17. Australia usually _____ the cricket against England (3)
 18. You can eat meat pies on top of ____ (4)
 20. Australians often do this because it's hot enough to eat outside (8)
 21. A German but _____ Australian (2)

DOWN

1. It's on the outside of Lamington Cake (9)
 2. "I wouldn't like to eat a honey _____. Yuck!" (3)
 3. "I ate a witchetty grub. It was as big as _____ finger." (2)
 5. It's inside Australian pies (4)
 6. The colour of Vegemite (5)
 8. Australians eat Vegemite _____ toast (2)
 10. Witchetty grubs are _____ food (9)
 12. Pavlova _____ a meringue with fruit and cream (2)
 13. The wife of a _____ first made Lamington Cake (6)
 15. Everyone thinks that there are a _____ of dangerous animals in Australia but actually not many people get hurt (3)
 19. Everyone in Australia wears lots of cream and hats to protect them from the _____ (3)



Event host 2: Dear friends! Our school English party is coming to the end. We have had many competitions and quizzes.

Event host 1: We have learned much interesting about English-speaking countries. We've enjoyed ourselves listening to pop-music, playing games and singing. The teams have been doing their best to become winners. We thank you and wish you good luck!

Event host 2: The prize for winner is ... and the winners of "Brain ring" are ... So, let's congratulate them all! We hope you have learned many useful things and improved your knowledge in English. We hope you have had a good time at our party. Our best wishes to you all!

Event host 1: Boys and girls! Study English and you'll be lucky, wealthy, and wise! All doors will be opened to you. You will be always treated with respect.

Враховуючи вікові та психологічні характеристики учнів, їх емоційну активність, прагнення до конкретної діяльності та добре розвинену механічну пам'ять школярів, учитель заздалегідь планує та організовує проведення даного свята. Працюючи з учнями, вчитель готує їх до участі в даному заході, удосконалюючи їхню вимову, правопис, соціокультурні знання, розучуючи пісні та джазові ритми, навчаючи учнів поводитися на сцені та вирішуючи інші організаційні питання.

Висновки та перспективи досліджень.

Таким чином, вихованню повинні сприяти не тільки окремі заходи, які проводяться після уроків, а й сам навчальний процес. Адже тісний зв'язок навчання і виховання допомагає розвитку естетичних смаків і світогляду учнів, стимулюванню дітей до активності, відповідальності, виразності, артистичності, а також підтримує мотивацію до оволодіння іноземною мовою в цілому. Разом з тим лишається за межами дослідження та потребує подальших розвідок такі питання як розробка методики використання індивідуальних та групових завдань для естетичного виховання учнів старшої школи ЗНЗ.

REFERENCES

Виховання естетичної культури школярів: навч. Посібник (1998). Київ (Виховання естетичної культури школярів: навч. Посібник (1998). / І.А. Зязюн, Н.Є. Миропольська, Л.О. Хлебнікова та ін. К.: ІЗМН).

Moral'no-estetichni poglyadi V.O.Suxomlins'kogo (1980). Kyiv (Зязюн І.А. (1980). Морально-естетичні погляди В.О.Сухомлинського / І.А. Зязюн, Є.Г. Родчанін. К.: Товариство "Знання").

Kirilo Stecenko: Spogadi, listi, materiali (1981). Kyiv (Кирило Стеценко: Спогади, листи, матеріали (1981). Упор. Є.Федотов. К.: МузичнаУкраїна).

English after classes: Metod. posib. dlyapozakl. robotinapochatkovometapinavchannya u zagal'noosvitnijskoli (2016). Kharkiv (Калініна Л.В. English after classes: Метод. посіб.

для позакл. роботи на початковому етапі навчання у загальноосвітній школі (2016). Кн. 3 \ Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2016).

Pedahohyka yskusstva. Vydet, vedat y tvoryt : knyha dlia uchyteliei obshcheobrazovatelnykh uchrezhdenyi (2012). Moskva (Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учителей общеобразовательных учреждений (2012). Москва : Просвещение).

Teatralna pedahohika (1996). Kyiv (Театральна педагогіка. К. : Лібра).

AESTHETIC EDUCATION OF SENIOR SCHOOL STUDENTS THROUGH ENGLISH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Tetiana Kyrdan, Lyudmila Titorenko

Abstract

The article deals with the problem of aesthetic education of senior school students, which provides the development of creatively active personality, who can fully perceive the beautiful, harmonious and perfect in the environment. Therefore, modern school channels its efforts to ensure the aesthetic education of the pupils, creating pedagogical conditions that enhance aesthetic education of the learners. Since ancient times, aesthetic education has occupied a prominent place in the process of shaping personal and cultural identity. The ability to feel, perceive, understand, realize, and create beautiful things are specific manifestations of spiritual and cultural maturity of a person whose aesthetic perception and sense is shaped and developed throughout the life. One of the ways to enhance the development of aesthetic values and perception is through engaging learners in extracurricular activities. The latter enable students to expand cultural horizons and world view as well as enhance creative thinking. Extracurricular work deepens sociocultural knowledge as well as adds to the FL communication skills of the learners. Pupils who have failed, for various reasons, to realize their creative potential in the classroom, can do when engaged in extracurricular work due to the atmosphere of trust, mutual understanding, cooperation and mutual created. The authors offer a practical guide to an extracurricular activity in English for senior schoolers. The purpose of this activity is to improve pupils' communication skills, enhance aesthetic sensitivity and motivation for learning a foreign language.

Keywords: aesthetic education, aesthetic sense, extracurricular work, upbringing, senior school pupils.

BIOS

Tetiana Kyrdan, Foreign Language Teacher of Zhytomyr Agrotechnical Vocational College, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include Foreign Language (English), English for Specific Purposes.

Email: tanyakirdan2018@gmail.com

Lyudmyla Titorenko, German Language Teacher of Sadkivska Secondary School, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include Foreign Language (English), Foreign Language (German).

Email: tlv2505@gmail.com

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

ЛАРИСА ЗЯЗЮН (Україна),
МАРИНА ДЗЮБА (Україна)

ORCID: 0000-0002-0046-6981

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КОМІКСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена дослідженню дидактичного потенціалу використання коміксів для формування соціокультурної компетентності учнів середньої загальноосвітньої школи на уроках української мови. Актуальність проблеми пов'язана з необхідністю реформування шкільної освіти з метою створення умов навчання, спрямованих на розвиток особистості як суб'єкта культури та полікультурної мовної особистості, здатної успішно здійснювати соціальну взаємодію з носіями іншої культури. Використання коміксів як одного з інноваційних методів розглядається як ефективний засіб формування соціокультурної компетентності школярів, оскільки сприяє підвищенню мотивації до навчання, критичного та креативного мислення учнів. Автори статті обґрунтовують дидактичні переваги використання коміксів у навчанні мови та пропонують розробку уроку з української мови для учнів 6-го класу середньої школи.

Ключові слова: *уміння критичного мислення, модель персонального зростання, художній твір.*

Постановка та актуальність проблеми

Освітній процес у сучасній школі націлений не лише на надання особистості нових знань, але й на її розвиток. Велику роль у цьому відіграє рідна мова, адже завдяки їй людина пізнає, осмислює і сприймає світ, формується як громадянин України та суб'єкт культури. Як слушно зазначив Т. М. Фоменко: «Метою освіти є розвиток особистості як суб'єкта культури, орієнтація її на соціальні цінності, які засвоюються через культуру, розвиток полікультурної мовної особистості, здатної успішно здійснювати соціальну взаємодію з носіями іншої культури» (Фоменко, 2014 с. 154). Звідси формування соціокультурної компетентності школярів посідає особливе місце в структурі предметних компетентностей для української мови (Хоменко, 2010; Ярмолюк, 2008).

Ефективність формування та розвитку соціокультурної компетентності залежить від низки факторів, одним з яких є реалізація на уроках української мови соціокультурної змістової лінії, яка пов'язана з вивченням рідної мови на текстовому соціально-культурному дидактичному матеріалі, завданням якого є охопити всі види мовленнєвої діяльності (Кобцев, 2012). Не менш важливим фактором є методика формування зазначеної компетентності.

Дослідники наголошують на необхідності використання не лише традиційних методів, форм та прийомів, але й нових, які сприятимуть розвитку креативного мислення учнів та розвитку їх творчих умінь. Підкреслюється великий дидактичний потенціал інтегрованих уроків, де втілюється зв'язок української мови з музикою, образотворчим мистецтвом, ІТ-технологіями тощо. При цьому творча робота учнів спрямовується на розвиток соціокультурної змістової лінії: створення власних проектів з дослідження культури рідного краю, написання статті для шкільного сайту, написання посту для соціальних мереж (Вітюк, 2013).

Створення коміксів соціокультурного спрямування також активно використовується як засіб формування соціокультурної компетентності у контексті світової освіти. Синкретичність графічного та текстово-вербального компонентів робить жанр коміксу унікальним дидактичним матеріалом, проте в Україні, на жаль, практика залучення коміксів у навчальний процес мало де застосовується. Нечисленними є і дослідження навчального потенціалу коміксів. Недослідженість проблеми й зумовлює *актуальність* цієї статті, **метою** якої є дослідити шляхи використання коміксів на уроках української мови як засобу формування соціокультурної компетентності.

Методи дослідження.

Для досягнення поставленої мети були застосовані такі методи дослідження: аналіз літератури щодо використання коміксів у навчальному процесі; метод синтезу для узагальнення науково-теоретичних і практичних даних, присвячених дослідженню зазначеної проблеми та розробкою уроку для учнів 6 класу середньої школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Комікси вже давно використовуються в закордонних освітніх навчальних закладах при навчанні мови з метою розвитку умінь говоріння та письма, граматичних навичок тощо, про що свідчать численні дослідження зарубіжних лінгводидактів (Brown, 1977; Cary, 2004; Calafato & Gudim, 2021; Issa, 2018; Jensen et al, 2007; Kiliçkaya & Krajka, 2012). Обмежене використання коміксів в українських навчальних закладах пов'язується, скоріш за все, з певною стереотипністю щодо призначення коміксів як суто розважального жанру.

Більш того, цей популярний жанр є не досить розвиненим в Україні, адже лише декілька українських видавництв займається перекладом та випуском коміксів. Видавництво «Рідна мова» перекладає українською комікси «Вертіго», видавництво «Махаон Україна» видає рідною мовою всесвітньо відомі комікси DC. Видавництво «Ірбіс комікси» набуло популярності завдяки перекладу серії дитячих пізнавальних коміксів з мишею Д. Стілтоном, яка заглиблює дітей у світ історії та всесвітньої культури: «Відкриття Америки», «Таємниці сфінкса» та ін. Першим коміксом в незалежній Україні став повнокольоровий графічний роман-блокбастер у трьох томах «Дагопак» М. Прасолова. Написаний у стилі японських та західних коміксів, твір поєднав у собі історичні елементи та фентезі. Це розповідь про пригоди козаків-характерників із лицарського ордену магів та майстрів бойових мистецтв Запорізької Січі (Белов, 2018).

Щоб зруйнувати ці хибні стереотипи, виділимо низку переваг застосування коміксів у сфері навчання:

- завдяки своїй фрагментарності комікс прискорює процес пізнання та спрощує його;
- поєднання візуального та вербального компонентів робить процес засвоєння інфор-

мації асоціативним і, як наслідок, яскравим, легким та доступним;

- точність і стислість висловлювання заощаджує час і розвиває візуалізацію сприйняття;
- покадрова подача інформації сприяє розвитку причинно-наслідкових зв'язків, оскільки увага зосереджується не на описі, а на дії;
- комікси розвивають уяву, мовлення, креативні здібності;
- вчать виокремлювати головне;
- розвивають логічне мислення;
- допомагають учневі реалізуватися у творчій мовленнєвій діяльності (Лавренова, 2020; Чикалова, 2020).

Л. Остапенко та О. Соловйова визначають наступні шляхи використання коміксів у навчально-виховному процесі:

- Комікс-автобіографія. Дозволяє учневі коротко сформулювати основні факти свого життя. Такий вид коміксу можна використовувати під час виховної роботи.
 - Активізація словникового запасу. Комікси допомагають ввести нові слова та терміни до словникового запасу, обіграти вивчення фразеологізмів, неологізмів, будь-яких нових слів (наприклад, наукова термінологія чи слова іноземною мовою).
 - Групове співробітництво. Можна створити комікс як індивідуально, так і групою. Групова робота допоможе розподілити обов'язки відповідно здібностей кожного (малювання, створення сюжету, красива каліграфія тощо).
 - Розвиток та удосконалення розмовних навичок. При створенні діалогів учні відпрацьовують використання мовних структур, вчать доцільно використовувати їх відповідно до ситуації (Остапенко, Соловйова, 2014).
- Однак, для досягнення ефективності використання коміксів у навчальному процесі існують певні умови:
- Комікс повинен сприяти діалогічній взаємодії учасників.
 - Тематика та сюжет коміксів мають відповідати навчальній програмі.
 - Жанрова різноманітність коміксів повинна відповідати пізнавальним інтересам учнів.
 - Відповідне художньо-естетичне подання мовленнєвого матеріалу, презентованого коміксом, що потребує спеціальних прийомів

оформлення текстової та художньої графіки (Кучерук, 2014).

Таким чином, більшість дослідників наголошують ефективності використання коміксів для створення сприятливих умов для формування та розвитку соціокультурної компетентності учнів та позитивної мотивації до вивчення мови та навчально-пізнавальної діяльності у соціокультурному аспекті. Використання коміксів як дидактичного матеріалу відповідає психологічним особливостям і потребам учнів 6-го класу, а тому формування соціокультурної компетентності з використанням зазначеного засобу сприйматиметься як захоплива творча діяльність, а не нав'язування.

Результати й обговорення

Проаналізувавши дидактичні можливості та переваги використання коміксів у навчальному процесі з метою формування соціокультурної компетентності, автори пропонують розробку уроку з української мови для 6-го класу. У процесі розробки уроку автори спираліся на теоретичні постулати, викладені вище. По-перше, оскільки створення коміксів відноситься до нетрадиційних методів навчання, така ефективність такої діяльності забезпечується її позитивним сприйняттям як діяльності, що не є обов'язковим компонентом шкільної програми, а тому – цікавим.

По-друге, залучаючи учнів до створення власних коміксів на уроках української мови, використовуємо переваги синтетичного виду діяльності. Окрім того, що учні створюють діалоги з дотриманням мовленнєвих та жанрових норм, вони вчаться малювати людей, намагаючись зобразити певну емоцію на обличчі, передати особливості національного костюму тощо. Залучення коміксів сприяє вдосконаленню умінь використання ІТ технологій, оскільки учні не лише малюють на папері, а й використовуючи комп'ютерні програми, такі як **Pixton** або **Mystorybook** для втілення власних сюжетів коміксів. Оскільки учні 6-го класу відносяться до покоління Z, такий мультимедійний вид діяльності буде звичним для шестикласників та припаде їм до смаку.

По-третє, комікси сприяють розвитку логічного та креативного мислення, а також вдосконаленню мовленнєвих умінь. З одного боку, створення самотужки сюжету коміксу змушує учня розвивати логічне мислення та креатив-

ні здібності, оскільки для того, щоб створити комікс за певним сюжетом, потрібні знання історії та культури певного народу чи регіону. З іншого боку, коміксам властива обмежена, але експресивна лексика, що допомагає учням самостійно виділити головне і зацентувати на цьому увагу. Стислість висловлювання допоможе виділити головне та швидко запам'ятати всю інформацію. Зважаючи на те, що увага шестикласників досить короткотривала, формат коміксів з його яскравістю якнайкраще підходить для засвоєння інформації.

По-четверте, груповий процес створення коміксів значно вдосконалює уміння працювати в команді. Оскільки шестикласники мають велику потребу у спілкуванні, групове створення коміксів допоможе дитині реалізувати себе в соціумі, відчувати необхідність своєї присутності в колективі. За умови групової роботи необхідно розподілити обов'язки учнів в проектній команді. Наприклад для команди з 4 осіб можна запропонувати приблизно такий розподіл ролей: автор сюжету, який вигадує історію та героїв; художник, який лише малює всі події; колориста, який все розмальовує; лєтерера – особа, яка робить текстові написи (Лєвітова: ітернет-ресурс).

Щоб узагальнити ефективність використання коміксів в освіті, звернемося до висловлення Н. В. Космацької (2012): «Спеціалісти різних галузей знань відзначають, що наочне зображення (передусім конкретне) різко знижує поріг зусиль, необхідних для сприйняття інформації» (с. 16). Використання коміксів дозволяє учневі заощадити розумові сили, розвинути візуальне сприйняття, логічне мислення та креативні здібності. «Унікальність коміксу полягає в його психологічних особливостях впливу на людину, а саме – ємності відображення сутності ідей, що в нього закладаються, образності, орієнтованості й на свідомість людини, і на його почуття» (Юрженко, 2015).

Отже, можна зробити висновок, що створення коміксів на уроках української мови є надзвичайно ефективним засобом формування та розвитку соціокультурної компетентності в учнів 6 класу. Приведемо приклад уроку з української мови в шостому класі, на якому доведемо ефективність формування соціокультурної компетентності у шестикласників засобом створення ними коміксів (необхідно враховувати, що лінгводидакти радять про-

дити уроки, на яких учні створюють комікси, не частіше, ніж раз на тиждень).

Урок української мови у 6 класі «Дослідження культури України за допомогою коміксів»

Тема: «Дослідження культури України за допомогою коміксів».

Практична мета: навчити учнів шостого класу створювати комікси, виконуючи покрокову інструкцію; навчити учнів створювати та оформлювати діалоги відповідно до правил створення коміксів.

Освітня мета: поглибити знання учнів про культурні надбання рідної країни; сформувати в учнів соціокультурну компетентність у процесі створення коміксів.

Розвивальна мета: розвинути в учнів здібності до креативного мислення та мовлення; розвинути логічне мислення та вміння виділяти головне; удосконалити навички колективної роботи.

Виховна мета: сформувати почуття поваги та шанобливого ставлення до культури України, усвідомити цінність національної культури.

Тип уроку: комбінований (урок засвоєння нових знань та урок формування нових умінь і навичок).

Обладнання: доповіді учнів про культуру різних регіонів України, кольорові олівці, папір, комп'ютер.

Структура уроку:

1. Етап 1, підготовчий, теоретичний.
2. Етап 2, основний, творчий.
3. Етап 3, заключний.

Етап 1, підготовчий, теоретичний

1. Презентація самостійного дослідницького завдання. Протягом навчально року перед учнями стоїть завдання дослідити культуру всіх областей України. На даний урок учням було запропоновано підготувати доповіді про культуру Київської, Одеської, Полтавської та Сумської областей. Заздалегідь поділившись на групи з 6-7 осіб, учні розповідають про культуру різних регіонів України.

2. Даний етап уроку передбачає такі завдання:

1) Для економії часу, доповіді краще готувати у формі тез.

2) Читання доповідей можна провести у формі конференції чи круглого столу.

3) Поки виступає одна група, інші нотують ключові моменти в окремий зошит.

4) До доповіді обов'язково додаються фотографії із зображенням національних традиційних костюмів певної області. Після закінчення доповіді фотографії треба повісити на дошку, адже при створенні коміксів необхідно буде відтворити національне вбрання кожної області.

5) Після закінчення читання всіх доповідей учні задають питання та обговорюють ключові моменти.

6) Після обговорення можна переходити до основного етапу уроку.

Етап 2, основний, творчий

1. Творчий етап передбачає створення коміксів з метою формування у шестикласників соціокультурної компетентності.

2. Перед учнями стоїть завдання придумати сюжет коміксу так, щоб він містив інформацію із доповідей.

3. Учитель зачитує покрокову інструкцію для створення коміксів (на основі досліджень О. Левітової (Левітова: ітернет-ресурс) :

1) Обговорення та вибір теми. Для розвитку соціокультурної компетенції необхідно обирати таку тему, у якій би йшлося про культурні чи мовленнєві особливості певного регіону країни, зображувалося би шанобливе ставлення до культурних надбань та цінностей.

2) Створення сюжету – повинно бути спрямованим на те, щоб учні могли проявити свої творчі креативні здібності та фантазію.

3) Розподіл ролей згідно бажанню та здібностей кожного учня (автор сюжету, художник, колорист, лерер).

4) Виконання роботи згідно плану.

5) Після завершення роботи – презентація готового коміксу (можна прочитати його в діалозі на весь клас).

Приведемо приклад готового коміксу (рис. 1). На малюнку бачимо діалог двох дівчат, які розмовляють про тиждень українських костюмів у школі. Подруги обговорюють, в яких костюмах вони прийдуть на святковий захід. Одна з них буде в традиційному вбранні Полтавщини, інша – в традиційному вбранні Сумщини. На малюнку бачимо детально зо-

бражені елементи кожного з костюмів, а саме: на Полтавщині вишиванка характеризується одноколірною вишивкою, на Сумщині ж вишивка червоно-синього кольору, а спідниця – червоного.

Перехід до наступного етапу уроку.



Рис. 1. Комікс, у якому зображено особливості національних костюмів Полтавщини та Сумщини

Етап 3, заключний

1. Після того як комікси створено, необхідно зробити їх презентацію (якщо клас технічно оснащений, можна одразу відсканувати комікси та вивести їх на екран через проектор).

2. Домашнє завдання:

1) учитель надсилає електронний лист кожному учню з інструкцією «Як створити власний комікс онлайн» на прикладі програми Pixton (рис. 3-5).

2) учні повинні ознайомитися з інструкцією та створити власний невеличкий комікс у запропонованій програмі.

3. Оцінювання учнів на уроці за бажанням вчителя.

Рисунки 2-4 зображують три основні кроки створення коміксу у програмі PIXTON.

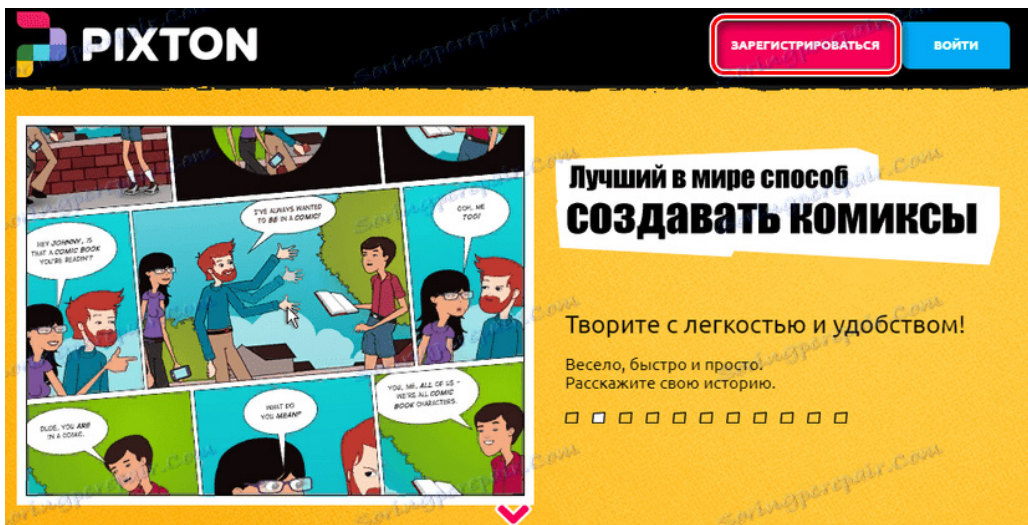


Рис. 2. Крок 1. Створення в програмі власного аккаунта

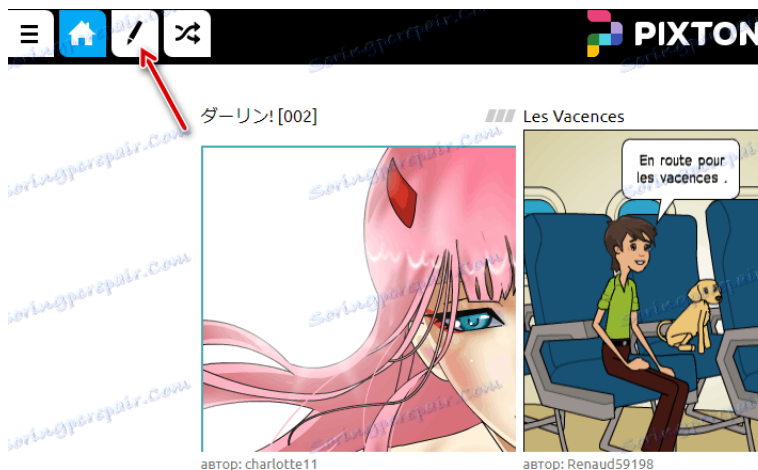


Рис. 3. Крок 4. Початок створення коміксу



Рис. 4. Крок 8. Завантаження створеного комікса

Висновки

Отже, ми дослідили дидактичний потенціал використання коміксів в освітньо-навчальному процесі та розробили план уроку з української мови відповідно до вікових психологічних особливостей учнів шостого. Втілення плану у навчальному процесі довело, що комікс – ефективний інноваційний медіаосвітній метод, який відкриває широкий простір для творчості, самостійного дослідницького пошуку, подолання комунікативних бар'єрів та глибшого розуміння як своєї культурної ідентичності, так і культур інших народів.

REFERENCES

- Belov, D. (2018). Komiks yak product informatsiinoi kultury. (Белов Д. (2018). *Комікс як продукт інформаційної культури* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nbuviar.gov.ua/images/naukprazi/49.pdf>).
- Brown, J. W. (1977). Comics in the foreign language classroom: Pedagogical perspectives. *Foreign Language Annals*, 10 (1), 18-25.
- Raees Calafato, Freda Gudim. (2021) Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian. *Journal of Graphic Novels & Comics*, 1-17.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chikalova, T.G. (2020). Dydaktychni mozhyvosti vykorystannia komiksiv na urokah u pochatkovii shkoli. *Innovatsiina pedagogika*, 20, 52-55. (Чикалова, Т.Г. (2020). Дидактичні можливості використання коміксів на уроках у початко-

вій школі. *Інноваційна педагогіка*, Випуск 20, С. 52 – 55).

Issa, S. (2018). Comics in the English classroom: a guide to teaching comics across English studies. *Journal of Graphic Novels and Comics*, vol.9, issue 4.

Jensen, T. S., Voigt, J. R., Piras, E. R., & Thorsen, B. R. (2007). Drawings as a link to emotional data: a slippery territory. In M. Reynolds & R. Vince (Eds.). *Experiential learning and management education*. New York: Oxford University Press.

Kiliçkaya, F., & Krajka, J. (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing? *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 161-165.

Khomenko, N.V. (2010). Sotsiokulturna kompetentnist yak tsinnisnyi aspekt pozvytku osobystosti suchasnomu suspilstvi. *Nauka i osvita*, 7, 263-265. (Хоменко Н. В. (2010). Соціокультурна компетентність як ціннісний аспект розвитку особистості в сучасному суспільстві. *Наука і освіта*, 7, 263-265).

Kobtsev, D. (2012). *Realizatsiia sotsiokulturnijii zmistovoi linii na urokah ukrainskoi movy v 5 klasi: dis....kand.ped.nauk : 13.00.02*. (Кобцев Д. А. (2012). *Реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови в 5 класі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02* / Д. А. Кобцев; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди).

Kosmatska, N. (2012). Mova suchasnoho komiksu iak iavyshcha masovoi kultury. *Mova i kultura*, vup.15, t.4, 15-20. (Космацька Н.В. (2012). Мова сучасного коміксу як явища ма-

сової культури. *Мова і культура*, Вип. 15, Т. 4, 15–20).

Kucheruk, O. (2014). Sotsiokulturnyi rozvytok uchniv iak lingvometodychna problema. *Ukrainska mova i literature v shkoli*, № 2 (112), 2–7. (Кучерук О. (2014). Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*, № 2 (112), 2–7).

Lavrenova, M. (2020). Praktychne zastosuvannya komiksiv na zaniattiah movno-literaturnoi osvithnoi galuzi. *Pedagogichni innovatsii: idei, relii, perspektyvu*, 41–46. (Лавренова М. (2020). Практичне застосування коміксів на заняттях мовно-літературної освітньої галузі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 41 – 46).

Levitova, O. (n,b,d). Vykorystannia komiksu na urokah slovesnosti iak zasobu vizualizatsii na zasadah dyferentsiyovanogo navchannia (O.M. Левітова. Використання коміксу на уроках словесності як засобу візуалізації на засадах диференційованого навчання. Режим доступу: <https://ru.calameo.com/books/00429037077579be53db0>)

Fomenko, T. (2014). Vyznachennia ponyattya "Sotsiokulturna kompetentnist" u suchasniy paradygmi vyshchoi osvity. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, № 42, 149 – 156. (Фоменко Т.М. (2014). Визначення поняття «Соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, № 42, 149 – 156).

Vitiuk, V. (2013). Osnovni shliahy formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri*, 474 – 479. (Вітюк В. (2013). Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*, 474 – 479).

Yarmoliuk, A. (2008). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii starshoklasnykiv u protsesi roboty nad tekstem. *Ukrainska mova i literature v shkoli*, № 7–8, 33–37. (Ярмолюк А. (2008). Формування соціокультурної компетенції старшокласників у процесі роботи над текстом. *Українська мова і література в школі*, № 7–8, 33–37).

Yatsenko N. (2018). Sketchnouting I komiksy na urokah. *Vizualizatsiia idei. Pedagogichna maisternia*, № 5 (89), 21 – 23 (Яценко Н. А. (2018). Скетчноутинг і комікси на уроках. Візуалізація ідей // *Педагогічна майстерня*, № 5 (89), 21 – 23).

Yurzhenko, V. (2015). Dosvid vykorystannia navchalnyh komiksiv v tehnologichnyh osvithnih systemah naibilsh rozvynutyh krain svitu. *Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Serii: Pedagogichni nauky*, вип. 124, 303-306. (Юрженко В. В. (2015). Досвід використання навчальних коміксів в технологічних освітніх системах найбільш розвинутих країн світу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, Вип. 124, 303-306).

COMICS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CLASSROOM: BUILDING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**Laryssa Zyazyun, Maryna Dziuba****Abstract**

The article investigates the instructional potential of comics in building socio-cultural competence of secondary school students in the Ukrainian language classroom. The urgency of the problem is related to the task of reforming Ukrainian school education to create learning conditions aimed at the development of a learner as a subject of culture and multicultural language personality, able to successfully engage in social interaction with the bearers of another culture. Moreover, there is a lack of research of the educational potential of comics in the Ukrainian context, which also determines the relevance of this article that aims to explore the ways of using comics in the Ukrainian language classroom to boost socio-cultural competence of secondary school students. Apart from reading comics, the creation of them in the classroom is extensively used as a means of building socio-cultural competence in the context of world education. It is the syncretism of graphic and text-verbal components that makes the genre of comics a unique teaching tool. Although using comics in language instruction is viewed as an innovative technique of building socio-cultural competence as well as enhancing communication skills of students, it has limited application in Ukrainian secondary schools. Therefore, based on the analysis of the available research and the authors' experience, the paper proves the effectiveness of comics in boosting socio-cultural knowledge, increasing motivation to learn, developing critical and creative thinking of students. The authors of the article substantiate the instructional advantages of using comics in language teaching and offer a lesson plan in the Ukrainian language for 6th grade school students.

Key words: comics, socio-cultural competence, creative thinking skills, teaching Ukrainian.

BIOS

Laryssa Zyzyun, DrSc in Pedagogy, Professor of the Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include teaching languages and managing education in tertiary school.

Email: lyalya8@ukr.net

Maryna Dziuba, BA in Education, Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Email: mmarinina038@gmail.com

ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ОЛЬГА ДРАГІНДА (Україна)

ORCID: 0000-0002-1080-4817

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ:
РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ НА ТЕМУ «POWER AND MONEY»
ДЛЯ СТУДЕНТІВ І КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СХІДНА ФІЛОЛОГІЯ»**Анотація**

Ця публікація представляє розгорнутий план конспект заняття для студентів першого року навчання, які спеціалізуються на вивченні східних мов. Метою заняття є ефективно опанування студентами лексичного матеріалу до теми "Влада та гроші", поряд з розвитком навичок мовленнєвої діяльності та логічного мислення. Сплановане заняття повністю відповідає сучасним вимогам до студентоорієнтованого навчання у закладах вищої освіти.

Key words: навчання іноземних мов, план заняття, навчання лексики.

Тема заняття: POWER AND MONEY

Тип заняття: практичне, комбіноване

Цілі заняття:

Практичні:

- активізувати вживання лексики з теми заняття;
- розвивати вміння розуміти на слух основний зміст аутентичних висловлювань;
- розвивати вміння усного монологічного мовлення;
- розвивати вміння письмово передавати власну думку.

Освітні:

- розширити знання студентів про елементи фінансової грамотності;
- розширити знання студентів про сприйняття грошей представниками інших культур.

Розвиваючі:

- розвивати вміння логічного викладення думок;
- розвивати пізнавальні здібності студентів.

Виховні:

- виховувати культуру користування грошима;
- виховувати ціннісні орієнтації;
- формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання.

Хід заняття

1. Організаційний момент (2 хв.): повідомлення теми та мети заняття.

2. Актуалізація теми. Мовленнєва зарядка. (3хв.)

3. Подача і засвоєння тематичного лексичного матеріалу. (20хв.)

4. Аудіювання коротких автентичних висловлювань англомовних мовців про те, як їхні батьки навчали поведженню з грошима. (15 хв.)

5. Робота над текстом "Ten facts about lotteries". (25хв.)

6. Письмо. (12 хв.)

7. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання. Оцінювання знань студентів та рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності. (3 хв.)

Методичне забезпечення

1. Global Upper-Intermediate Coursebook / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne. – Macmillan, 2014. – 158p.

2. A Way to Success: English for University Students. Year 1 (Student's Book): 2-re вид., випр. та доп. / Н. В. Тучина, І. В. Жарковська, Н. О. Зайцева та ін.; худож.-оформлювач Г. В. Кісель. – Харків: Фоліо, 2015. – 336 с.: іл.

Оснащення

1. Комп'ютер / програвач.
2. Аудіозапис.
3. Роздатковий матеріал.

Розгорнутий план-конспект заняття

1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття.

Teacher: Hello! Hope everyone is doing well today and ready to participate in today's discus-

sion relevant to the topic of the unit, i.e. money and some of its aspects, like ways of treating and using money.

2. Актуалізація теми. Мовленнєва зарядка.

Teacher: Read the poem by Richard Armour (Handout 1) and guess what the title of it is. Suggest other ways one can possibly use it.

...
Workers earn it,
Spendthrifts burn it,
Bankers lend it,
Women spend it,
Forgers fake it,
Taxes take it,
Dying leave it,
Heirs receive it,
Thrifty save it,
Misers crave it,
Robbers seize it,
Rich increase it,
Gamblers lose it,
I could use it.



Режим роботи: Т – S1, S2, S3 і т.д.

Suggested answers:

Money. One may make money or borrow it.

3. Подача і закріплення тематичного лексичного матеріалу.

Task 1 The following words are often used when we are speaking about money. Suggest a noun to fill in the gap (choose the one from the box) and explain what each word means (Handout 2).

Cash	currency	change	wealth
fine	fee	fare	tax

- 1) May I pay by cheque, I have no on me?
- 2) What is the bus to London?
- 3) Can you give me for a five-pound note?
- 4) Their profitable business brought them great but not happiness.
- 5) The judge imposed a heavy on him for drunk driving.
- 6) If you want to join our club, there's an entrance of £20.
- 7) Each working person must pay their income from 20 % to 40% to the government.
- 8) The European Community countries introduced the single the euro in 2002.

Режим роботи: Т – S1, Т – S2, Т – S3 і т.д.

Suggested answers:

1. Cash
2. Fare
3. Change
4. Wealth
5. Fine
6. Fee
7. Tax
8. Currency

Task 2. Fill in the gaps in the sentences with a suitable word combination from the box (Handout 3).

- 1) The collection box at the entrance to the British Museum is usually full of coins and
- 2) There is in prestigious kinds of sports, such as golf and tennis for the top players.
- 3) Do you think introducing a new police department, which will help people to find their lost dogs and cats, is a good way of spending ?
- 4) Did your parents give you enough when you were a schoolgirl?
- 5) Mark didn't really know what to spend his on – he had never before had so much money at a time.
- 6) How much do you think I should take on holiday? – It depends on where you are going.
- 7) He started selling stolen goods as a way of making

big money
easy money
taxpayers' money
pocket money
spending money
prize money
paper money

Режим роботи: Т – S1, Т – S2, Т – S3 і т.д.

Suggested answers:

1. Paper money
2. Prize money
3. Taxpayers' money
4. Pocket money
5. Big money
6. Spending money
7. Easy money.

Task 3. Fill in the gaps in the sentences (Handout 4) with suitable prepositions.

- 1) Prices vary so widely that it's desirable to shop _____ before you buy for the best deal.
- 2) It's cheaper to buy directly _____ the manufacturer or to buy _____ bulk, that is in large quantities.
- 3) I couldn't buy it because I didn't have any money _____ me.
- 4) Have you got change _____ a 50-cent piece?
- 5) They wanted to be paid _____ euros.
- 6) Dad paid for my English lessons _____ cash and for my driving lessons _____ credit card.
- 7) Before Christmas you can buy a lot of goods _____ a discount.

Режим роботи: Т – S1, Т – S2, Т – S3 і т.д.

Suggested answers:

1. around
2. from in
3. on
4. for
5. in
6. in by
7. at

Task 4. Fill in the gaps in the sentences (Handout 5) with suitable verbs:

refund exchange lend borrow cost
pay back sell spend buy waste

- 1) The dress must have _____ a fortune – where does she get the money?
- 2) Oh, no! I've left my money at home! Could you _____ me £15? I'll _____ you _____ tomorrow.
- 3) I wouldn't give Tom any money. He _____ £100 from me last month. The month has passed and he hasn't returned any of it!
- 4) I had a certain amount of money in dollars and I had to _____ it for pounds.
- 5) The shop will _____ you the full cost of your purchase if you don't like our goods.
- 6) Each last Wednesday of the month they _____ their goods at a great discount. If you visit the shop and buy something, it'll be a good bargain.
- 7) Each month I _____ 2 or 3 books and I _____ about \$10 on them, but I don't think I _____ my money. I enjoy reading.

Режим роботи: Т – S1, Т – S2, Т – S3 і т.д.

Suggested answers:

1. cost
2. lend
3. pay back
4. borrowed
5. exchange
6. refund
7. sell
8. buy
9. spend
10. waste

Task 5. Suggest an English equivalent for the following Ukrainian word or expression (Handout 6) and make up a sentence illustrating its use: готівка; розплатитися чеком; вартість проїзду; значний штраф; ввести єдину валюту; податок на прибуток; позичати гроші; "легкі" гроші; мати гроші при собі; купувати товари зі знижкою; коштувати ціле багатство; повернути повну вартість покупки; марно тратити гроші.

Режим роботи: Т – S1, Т – S2, Т – S3 і т.д.

Suggested answers:

Готівка – cash (In the kidnapping racket, only **cash** is acceptable.)

4. Аудіювання

а) Презентація аудіозапису (Global Upper-Intermediate coursebook p.75).

Teacher: Listen to people describing how their parents taught them about money.

Audioscript:

Track 2.15.

Ahmet, Turkey

Um... to talk about how my parents they taught me about money. I can't say they directly taught me how to, how I should spend my money. When I was 13 I, I left my house and I went on a boarding school and I had to learn by myself how to spend my time, how to allocate the, my money to different, to different hobbies, that sort of thing.

Track 2.16.

Eamon, Ireland

My mom and dad always told me, in actual fact never borrow money off of anyone, in actual fact you should never do or you're going to make enemies if you borrow the money off them and that's what I learnt from them.

Track 2.17.

Mieke, Belgium

Um, how did my parents teach me about money, well they gave me pocket money and I had to buy the things I wanted with my pocket money and I didn't have enough, I had to get a holiday job or whatever, so um ... I think that's a good way, you know. They were people who were great on saving money, so they taught me that.

Track 2.18.

Magdi, Sudan

And er my parents and I think they, they taught me a very, very useful wisdom about, about how to save money. Er, we have wisdoms there in our culture I can translate it in English also because it, I think in England there is the same wisdom er ... they taught me er ... white penny for a black day, white penny for a black day here, if you take care of pennies, pounds, pound will take care of themselves. This is, this is my thought about, about saving money.

Track 2.19.

Isidora, Greece

My parents taught me er that er money isn't the important thing in our life. You must use the money er to, to have a good life but it isn't a goal for a, of life.

Track 2.20.

Douglas, Scotland

Money, and learning about money. Yes, well, of course, when I was growing up in the 1950s there weren't supermarkets er so, what it meant was that you had to do shopping every day and also at that time it was relatively unusual for mothers to work. So my mother didn't work. She was at home and we didn't have a car. So, from a very early age, I mean probably from the age

of about four or five, uhm she used to give me money, send me to the local shops and I would buy meat or bread or whatever it happened to be er for that day. And then of course, er travelling to school on the bus, you had to pay the bus fares.

b) Контроль розуміння прослуханого.

Answer the questions:

1. Who talks about saving money? (spending money?/ borrowing money?/ the importance of money?)

2. Which speakers learnt indirectly about money, through actions rather than words? How?

c) Створення власного висловлювання.

Teacher: Tell how you learnt about money.

What did your parents tell you about money? What advice did they give you? What habits or experiences as a child helped you deal with money?

Режим роботи: S1, S2, S3, S4, S5.

5. Робота над текстом “Ten facts about lotteries”.

a) ЧИТАННЯ ТЕКСТУ:

Task: Read *Ten facts about lotteries*.

Text (Global Upper-Intermediate coursebook p.70):

1. The concept of a lottery goes back to ancient times, There were recorded examples of lotteries in ancient China, Greece and Roman societies. In Ancient Rome, lotteries were organised to raise money for city repairs and were used quite often as entertainment at dinner parties.

2. The English word *lottery* comes from the Dutch word *loterij* which is derived from the Dutch word *lot* meaning *fate*. The *staatsloterij*, the lottery of the Dutch state, is the oldest lottery still running.

3. The majority of modern lotteries are run by governments who use the money for various projects. They are a form of voluntary tax.



4. The national lottery of Britain has created quite a number of millionaires (some say over 1,500), and on average three people win a prize almost every second.

5. Contrary to what most people believe, many very large lottery prizes are not given in one big payment. This is especially the case in the United States, where winners have the choice of an annual payment or a lump sum. The lump sum can often be quite low, or at least lower than the advertised jackpot.

6. Lotteries exploit poor people. Families with very low incomes often spend quite a lot more on the lottery than those with high incomes. Sales of lottery tickets also go up in difficult economic times.

7. It is generally believed that Spain's *El Gordo* Christmas lottery is the world's largest lottery. The winning number is printed on multiple tickets, which are then sold in fractions, meaning that El Gordo prizes are usually split between the multiple winners.



8. The chances of winning a lottery are very small. A lottery ticket buyer (in the US) is five times more likely to be eaten by a shark, 6,000 times more likely to be hit by a car and 500,000 times more likely to die in an airline crash.

9. Lottery projects have been quite valuable as a source of funds for many government projects. In Britain the first decade of the modern national lottery showed many positive results. It funded major projects in the arts, and money from lotteries was used to help various health and education projects.

10. A lottery is a form of gambling. All experts agree that gambling is addictive, so lotteries are also addictive.

b) виконання післятекстового завдання:

Task: Read the questions and discuss the questions in pairs. Tell the rest of the class what kind of conclusion you have arrived at.

Questions:

What is a lottery? What do you think about lotteries? Would you ever spend money on a lottery? Do you think lotteries are a good or a bad thing?

Режим роботи: S1- S2, S3 – S4, S5 – S6 і т.д.

6. Письмо.

Consider the following sayings about money (Global Upper-Intermediate coursebook p.75):

- 1) Time is money.
- 2) Money is the root of the evil.
- 3) A fool and his money are soon parted.
- 4) Money talks.

What do you think they mean? Do you agree with them? Choose one and write a paragraph (7-10 sentences) dwelling on its meaning.

7. Підведення підсумків заняття.

Today we've discussed what people can do with money, specified different ways to call money depending on the situation, get to know how people from different countries teach their children about money.

Пояснення домашнього завдання.

Do some research to find ten interesting facts about money from the country the language of which you are studying (e.g. China, Korea, Japan, etc.) and get ready to report them during the class.

Оцінювання знань студентів.

Your points for today's class are ... Thank you for participating today. See you next class. Bye-bye!

REFERENCES

A Way to Success: English for University Students. Year 1 (Student's Book) (2015): 2-ге вид., випр. та доп./Н. В. Тучина, І. В. Жарковська, Н. О. Зайцева та ін.; худож.-оформлювач Г. В. Кісель. Харків: Фоліо.

Global Upper-Intermediate Coursebook (2014). / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne. Macmillan.

Global Upper-Intermediate Workbook (2015). / ed. by Robert Campbell and Adrian Tennant. Macmillan.

TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO THE FIRST-YEAR STUDENTS MAJORING IN ORIENTAL PHILOLOGY

Olha Draginda

Abstract

This publication is a detailed lesson plan on the topic "Power and Money" within the course of the English language taught as the second foreign language to the first-year-students majoring in the oriental languages. The lesson focuses on enhancing topical vocabulary through practicing speaking, listening, reading and writing skills. It also aims at developing students' skills of reasoning and evaluative judgement. The tasks are introduced in the plan in accordance with the principles of the contemporary communicative student-oriented approach to teaching foreign languages.

Key words: foreign language teaching, lesson plan, vocabulary enhancement, language skills.

BIOS

Olha Drahinda, PhD in Translation Studies, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Area of research interests includes teaching English methodology and literary translation.

E-mail: olyadraginda@gmail.com.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Наталія Сорокіна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Nataliia Sorokina**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Вероніка Дяченко, випускниця кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Інституту філології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Veronika Diachenko**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Вікторія Осідак, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Viktoriiia Osidak**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Наталія Нестеренко, випускниця кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Інституту філології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Nataliia Nesterenko**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Зоя Корнєва, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» // **Zoia Kornieva**, Department of the English Language Theory, Practice and Translation, Faculty of Linguistics at National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine

Кириленко Тетяна, студентка кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» // **Tetiana Kyrylenko**, Department of the English Language Theory, Practice and Translation, Faculty of Linguistics at National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine

В'ячеслав Шоековий, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Vyacheslav Shovkovy**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Катерина Кіруцак, студентка кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Інституту філології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Kateryna Kirutsak**, a bachelor student. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Тетяна Курдан, викладач іноземної мови Житомирського агротехнічного фахового коледжу, м. Житомир, Україна // **Tetiana Kyrdan**, Foreign Language Teacher of Zhytomyr Agrotechnical Vocational College, Zhytomyr, Ukraine.

Людмила Тіторенко, вчитель німецької мови вищої категорії Садківської загальноосвітньої школи, м. Житомир, Україна // **Ljudmyla Titorenko**, German Language Teacher of Sadkivska Secondary School, Zhytomyr, Ukraine.

Лариса Зязюн, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Laryssa Zyazyun**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Марина Дзюба, випускниця кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Інституту філології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка // **Maryna Dziuba**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Olha Draginda**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

-
- Статті публікуються в авторській редакції;
 - Оформлення, стиль та зміст журналу є об'єктом авторського права і захищається законом;
 - Відповідальність за зміст та достовірність наведених даних несуть автори публікацій;
 - Редакція залишає за собою право редагувати та скорочувати подані матеріали;
 - Усі статті одержали позитивну оцінку незалежних рецензентів;
 - Передрук розміщених у журналі матеріалів дозволяється тільки за письмовою згодою редакції.

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 7 (2-2021)

Підписано до друку 10.10.2021. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 7,90. Наклад 300 прим.

Віддруковано на типографії «Лів-принт»
03067, Україна, Київ, вул. Шутова, 18.

Відповідальна за друк:

Сем'ян Н.В.

ISSN 2663-0303

Ars linguodidacticae (Мистецтво лінгводидактики):
Науковий журнал. – №7 (2-2021).
– К. : Лів-принт, 2021. – 68 с.

